

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>Андреева С.В., Пелихова А.А., Чимбеева З.Д., Юрченко О.О.</i> Формирование семейных ценностей у студенческой молодежи на примере творчества монголоязычных народов	8
<i>Ахметова Г.А., Бахтина О.А., Сокулин А.А.</i> Педагогическая система как эффективный инструмент социокультурной адаптации и последующей интеграции учащихся с миграционной историей в единое социально-образовательное пространство общеобразовательной организации	13
<i>Гафиятуллин К.А., Гараева Д.И., Мерзликина И.В., Мухаметзянова Ф.Г.</i> Взаимосвязь информационно- коммуникативных технологий и субъектной включенности обучающихся	18
<i>Довгаленко А.П.</i> Мимикрия в цифровую эпоху как определяющее направление формирования навыков социализации у подростков посредством социальных сетей	23
<i>Егоров П.И., Сухотерина Е.Г., Царев А.И., Хусаинова А.Т., Сухотерин Д.М.</i> Цифровизация процесса обучения в высших учебных заведениях	31
<i>Иофис Б.Р., Чан Цзин.</i> Формирование у студентов КНР представлений о мировоззренческих и культурно-типологических установках начала XX века в процессе анализа произведений для фортепиано русских композиторов	36
<i>Кадырова К.К.</i> Основные направления и подходы в межкультурной коммуникации: теория и практика	41
<i>Куровский С.В., Мишин Д.А., Павлов Д.Г.</i> Программно-адаптивная система управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли	47
<i>Маковецкая Ю.Г., Поляню Ю.О., Панин А.С., Донской А.Г.</i> Основные черты педагогической системы в области этнокультурного образования: по данным научно-прикладного исследования по изучению передового опыта развития этнокультурного образования в Челябинской области	54

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.09.2025 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».

Мустафаев Р.К. Современные модели наставничества в вузах: психолого-педагогические основы и перспективы развития..... 61

Харитонов А.С., Мухаметзянова Ф.Г., Мерзликина И.В. Экспертиза ресурсной базы образовательной организации как фактор духовно-нравственного становления личности школьника..... 66

Овчинникова А.С., Бочкарева Т.Н. Траектория развития профессиональной цифровой компетентности педагога как объект управления образовательной организацией 71

Пазий Л.И., Ольга В.П. Цифровая трансформация профессионального самоопределения учащихся в рамках воспитательной системы образовательной организации во взаимодействии с высшим учебным заведением 79

Мустафаев Р.К. Цифровые практики наставничества в образовательной среде вуза 85

Перфильев Р.Л. Формирующее оценивание как метод патриотического воспитания семиклассников 88

Смирнова Н.Л. От Сухомлинского к педагогике впечатлений: размышления в эпоху экономики впечатлений..... 95

Суриков Ю.Н., Маркова А.В. К вопросу о дискуссионном характере категориального аппарата педагогической науки 102

Хайдаров Ш.Ш., Галимов А.М., Фахрутдинова Г.Ж. Гражданское воспитание в Узбекистане: структурно-функциональная модель системы «Семья – Школа – Махалля» 107

Хватаев А.Н., Захарищева М.А. Потенциал дополнительного технического образования детей в развитии личности 113

Цакаев А.Х., Рассуханов У.А.-А. Экономика образования и модели его управления в современной России: риски и возможности..... 118

Шпак А.П. Танцевальная терапия в педагогическом процессе: к проблеме определения понятия 125

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ань Сюе. Современные российские методы обучения сольфеджио и возможности их адаптации для студентов КНР 129

Бай Уцюэ. Методы преподавания русской хоровой музыки в китайских музыкальных школах 134

Жэнь Чунди. Интеграция хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах педагогические стратегии и приёмы 139

Инь Хуэйси. Стратегии активного взаимодействия и эффективного обучения в международном онлайн-преподавании китайского языка..... 144

Князькина Н.Х. Метод комплексной тренировки голосо-речевого тренинга в педагогической работе..... 149

Левашова Т.А. Основные принципы обучения в концертмейстерском классе..... 155

Мелехова Ю.Б., Безгин А.С. Система упражнений на обучение иноязычному произношению с учётом межкультурного подхода..... 161

Неволина Ю.С., Попова О.В. Духовно-нравственное воспитание студентов педагогического вуза посредством волонтерской деятельности в Бийском центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей 164

Петрова Т.И., Новикова Н.С. Педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по формированию у детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения на дорогах..... 168

Танашева Т.М. Методика преподавания падежей русского языка в России и Турции 176

Чжоу Яньян, Хао Аньни. Исследование модели смешанного обучения на основе интеграции MOOK и перевёрнутого класса – на примере курса «Грамматика русского языка» 182

Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Методы обучения современной переводческой деятельности 188

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Брылева Е.В. Роль контекста при интерпретации терминов в технической литературе (на примере терминологии в сферах управления качеством, стандартизации и метрологии) 191

Державина А.Е. Модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации 195

Дьяченко Л.А. Работающие юристы как субъекты образовательного процесса в сфере информационных технологий..... 201

Жэнь Чунди. Формирование исполнительской выразительности через хореографические элементы в обучении ансамблю на народных инструментах Китая 205

Куприянич Т.В. Дистанционное обучение: к вопросу о дидактическом обеспечении курса иностранного языка в образовательной организации 209

Михайлов В.А., Михайлова В.В., Губанова О.А.,
Иванова Т.В., Васильченко Н.В. Особенности
педагогической оценки вербально-ассоциативной
деятельности иностранных обучающихся
в образовательных организациях МЧС России 214

Моисеева А.Н., Пересунько А.Н. Формирование
профессиональных компетенций педагога,
необходимых для осуществления воспитательной
деятельности с обучающимися..... 219

Петрукович Л.А., Сухотерина Е.Г., Сухотерин Д.М.,
Кривенцева С.М., Степура Е.А. Влияние
нейросетевого прогресса на профессиональную
подготовку студентов международного профиля 224

Полетаева О.Б., Алекберова И.Э. Формирование
способности и личностной готовности
к самостоятельному профессиональному
саморазвитию в процессе подготовки
педагогических кадров 229

Прудникова К.А., Богинская Ю.В. Теоретические
аспекты формирования готовности будущих
юристов к деловому общению в профессиональной
подготовке 235

Чусавитина Г.Н., Старков А.Н., Ращикулина Е.Н.,
Наумов Г.Е. Методология разработки и применения
AR-приложений для цифрового научно-
образовательного пространства вуза..... 240

Северюкова А.А., Жаркова С.В., Николов Н.О.,
Фазлитдинов В.Г., Беспалова С.Г.
Совершенствование профессиональных
компетенций учителей в области педагогического
содействия обучающимся в достижении школьной
успешности 245

Селиверстова И.В., Ливенец М.А. Межстрановая
оценка качества профессионального образования:
Россия и страны БРИКС в контексте новой
глобальной парадигмы 250

Фоминых Н.Ю., Торосян Л.Д., Степаненко К.А.,
Бубенчикова А.В. К вопросу о педагогическом
дизайне: сущность и мировой опыт моделирования 255

Хисьяметдинова Э.Ш. Междисциплинарный
подход как условие формирования опыта
самоорганизации обучающихся в системе
среднего профессионального образования: роль
междисциплинарных проектов 260

Селиверстова И.В., Яньков С.Г. Синхронизация
подготовки кадров с потребностями рынка труда:
стратегический подход к развитию системы
среднего профессионального образования 268

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Боровикова Е.В. Критериальный подход в оценке
моральной ответственности старшеклассников..... 272

Дегтерева Д.А., Вайндорф-Сысоева М.Е.
Теоретические основы использования цифровых
образовательных ресурсов для развития речи
младших школьников 279

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Айвазова Э.Р. Сопоставительный анализ
и языковые универсалии фразеологических единиц
английского и крымскотатарского языков..... 284

Вакилова А.Ш., Шабанова Т.Д. К вопросу
о семантике категории контролируемости..... 288

Гаврилова А.С., Линник Е.П., Линник И.И.
Исследование методов аналитической обработки
авторских текстов для определения психотипов
обучающихся с использованием дистанционных
образовательных технологий..... 294

Григорьева О.А. Языковая интеграция Кыргызской
Республики в Евразийское пространство
(социолингвистический аспект)..... 300

Дацюк В.В., Грекая Т.В. Проблемы перевода
иноязычных заимствований и верланизированной
лексики во франкоязычных рэп-текстах..... 306

Дорджиева Д.В., Болдырева Б.Б., Кикеева Д.С.,
Манджиев А.Д., Чудутова А.М. Реализация концепта
«Смелость» в калмыцкой художественной
литературе 312

Дзу Иле. Классическая поэзия эпохи Тан
и переводческий подход Содбилэга 315

Ибрагимова Р.Н. Тематические группы
заимствованных слов в таджикском языке
(диахронический аспект) 320

Каксина Е.Д. Образно-метафорическая
репрезентация снега в фольклорной картине мира
народа ханты 329

Капустина Ю.А. Традиции и новаторство в жанровом
своеобразии лирики Михаила Кузмина..... 335

Ключникова Л.В. Характеристика концептов matrix/
матрица в русском и английском языках 339

Койчуев Б.Т. Феномен русской и русскоязычной
литературы Кыргызстана в дискурсе российско-
кыргызских культурных взаимодействий 348

Матюшина В.В. Язык А.С. Пушкина как предмет
аксиологической психолингвистики..... 354

Нгуен Фам Няп Линь. Гнев как двигатель сюжета:
эволюция эмоций в произведении Уильяма
Шекспира «Король Лир» 360

Федулова А.Г. Правописная и предписная функции
точки 364

Новыхова Г.Б. Эпитеты в хантыйском фольклоре
о животных..... 371

<i>Маякова Е.Е., Плетнева О.Д.</i> Президентский дискурс как особая коммуникативная единица современной лингвистики.....	376
<i>Строганова Т.В.</i> Стилистически маркированная лексика в речи персонажей фильма мюзикла «My Fair Lady»	381
<i>Федулова А.Г.</i> Проблема пунктуационного оформления текстов научного стиля учащимися средней школы.....	387
<i>Чалей О.В.</i> Основные переводческие тенденции при интерпретации англоязычных текстовых источников СМИ с манипуляционной наклонностью.....	394
<i>Чижова А.О.</i> Проявления бессознательного в языке (на примере работ Жака Лакана).....	401
<i>Ковальчук Н.В., Щербакова И.В.</i> Жанр интервью: коммуникативные приемы и техники.....	405
ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ	
<i>Асриева С.В., Кривенцева С.М., Степура Е.А., Сухотерина Е.Г., Сухотерин Д.М.</i> Формирование информационной образовательной среды в высших учебных заведениях России.....	412
<i>Губарь Л.Р.</i> Механизмы организации деятельности регионального методического актива.....	417
<i>Карелина Э.А.</i> Становление системы начального образования в России XVIII века: от цифирных школ к народным училищам.....	426
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В., Новикова Н.Г.</i> Алгоритмический подход к решению физических задач с курсантами военной академии.....	430
<i>Куровский С.В., Мишин Д.А., Кошелева М.В.</i> Разработка эффективной программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов	435
<i>Май Судань, Юй Фэнин.</i> Исследование путей интеграции русской литературы в идейно-политическое воспитание студентов новой эпохи.....	442
<i>Поздеева Т.В., Финькевич Л.В.</i> К проблеме формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущего воспитателя дошкольного образования.....	449
<i>Прокопенко Р.А., Блинов Л.В.</i> Комплекс теоретических и практических подходов к формированию управленческой компетентности личности в образовательном процессе военной образовательной организации.....	456
<i>Рахматуллина Ш.М., Сиротюк Н.Ю.</i> Особенности формирования функциональной грамотности у младших школьников как фактор процесса реализации учебных программ и внеурочной деятельности	462
<i>Тошпулатов А.Х.</i> Лингвистические инновации в романе Абдуллы Кадыри «Минувшие дни»: исследование культурных идиом и их педагогических импликаций	468
<i>Троицкая Т.С., Маслова Ж.Ю., Погосова Е.Б., Пушкин А.С., Демидова Т.Е.</i> Цифровая образовательная среда в России: вопросы и проблемы формирования	473

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Andreeva S.V., Pelikhova A.A., Chimbeeva Z.D., Yurchenko O.O.</i> Formation of family values among student youth on the example of creativity of Mongolian-speaking peoples.....	8	<i>Paziy L.I., Popova O.V.</i> Digital transformation of students' professional self-determination as part of the educational system of an educational organization in cooperation with a higher educational institution	79
<i>Akhmetova G.A., Bakhtina O.A., Sokulin A.A.</i> The pedagogical system as an effective tool for socio-cultural adaptation and subsequent integration of students with a migration history into a single socio-educational space of a general education organization.....	13	<i>Mustafaev R.K.</i> Digital mentoring practices in the university's educational environment	85
<i>Gafiyatullin K.A., Garayeva D.I., Merzlikina I.V., Mukhametzyanova F.G.</i> The relationship between information and communication technologies and the subjective involvement of students.....	18	<i>Perfiliev R.L.</i> Formative assesment as a method of patriotic education of seventh-grade students.....	88
<i>Dovgalenko A.P.</i> Mimicry in the digital age as a determining direction in the formation of socialization skills in teenagers through social networks.....	23	<i>Smirnova N.L.</i> Reflections on the pedagogy of experiences in the era of economy of experience	95
<i>Egorov P.I., Sukhoterina E.G., Tsarev A.I., Khusainova A.T., Sukhoterin D.M.</i> Digitalization of the learning process in higher education institutions	31	<i>Surikov Yu.N., Markova A.V.</i> On the issue of the debatable nature of the categorical apparatus of pedagogical science.....	102
<i>Iofis B.R., Chang Jing.</i> Forming Chinese students' understanding of the worldview and cultural-typological attitudes of the early 20th century through the analysis of works for piano by Russian composers.....	36	<i>Khaydarov Sh., Galimov A.M., Fahrutdinova G.Zh.</i> Civic Education in Uzbekistan: Structural and Functional Model of the «Family-School-Mahalla» System	107
<i>Kadyrova K.K.</i> Main directions and approaches in intercultural communication: theory and practice.....	41	<i>Khvataev A.N., Zakharishcheva M.A.</i> Additional technical education of children in personal development	113
<i>Kurovsky S.V., Mishin D.A., Pavlov D.G.</i> Software-adaptive system for managing digital educational platforms for professional training of specialists in the oil and gas industry	47	<i>Tsakaev A.Kh., Rassukhanov U.A.-A.</i> Economics of education and models of its management in modern Russia: risks and opportunities.....	118
<i>Makovetskaya Yu.G., Polyanko Yu.O., Panin A.S., Donskoy A.G.</i> The main features of the pedagogical system in the field of ethnocultural education: according to scientific and applied research on the study of best practices in the development of ethnocultural education in the Chelyabinsk region	54	<i>Shpak A.P.</i> Dance Therapy in the educational process: towards defining the concept.....	125
<i>Mustafaev R.K.</i> Modern models of mentoring in universities: psychological and pedagogical foundations and development prospects.....	61		
<i>Kharitonova E.S., Mukhametzyanova F.G., Merzlikina I.V.</i> Expertise of the resource base of an educational organization as a factor in spiritual and moral development of school students.....	66		
<i>Ovchinnikova A.S., Bochkareva T.N.</i> The trajectory of the teacher's professional digital competence development as an object of educational organization management.....	71		
		TEACHING AND UPBRINGING METHODS	
		<i>An Xue.</i> Contemporary Russian solfeggio teaching methods and their adaptation for Chinese students.....	129
		<i>Bai Utsuye.</i> Methods of teaching Russian choral music in Chinese music schools (from classics to modernity)	134
		<i>Zhen Chongdi.</i> Integration of choreography into the educational process of ensemble music playing on Chinese folk instruments pedagogical strategies and techniques	139
		<i>Yin Huixin.</i> Strategies for Active Interaction and Effective Learning in International Online Teaching of Chinese Language.....	144
		<i>Knjazkina N.H.</i> Method of complex training of goloso-speech training in pedagogical work	149
		<i>Levashova T.A.</i> The basic principles of teaching in the concertmaster class.....	155
		<i>Melekhova Yu.B., Bezgin A.S.</i> A system of exercises for teaching foreign pronunciation based on an intercultural approach.....	161
		<i>Nevolina Yu.S., Popova O.V.</i> Spiritual and moral education of students of a pedagogical university through volunteer activities at the Biysk center for helping children left without parental care.....	164

Petrova T.I., Novikova N.S. Pedagogical conditions of interaction between a preschool educational organization and a family on the formation of the basics of safe behavior on the roads in older preschool children 168

Tanasheva T.M. Methodology of teaching Russian cases in Russia and Turkey 176

Zhou Yanyan, Hao Anni. A study of a blended learning model based on the integration of MOOCs and a flipped classroom – using the example of the course “Russian Grammar” 182

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Methods of teaching modern translation activities 188

PROFESSIONAL EDUCATION

Bryleva E.V. Role of the context in the interpretation of terms in technical literature (using the example of terminology in the fields of quality management, standardization and metrology) 191

Derzhavina A.E. A model for preparing future teachers for the formation of a culture of visualization of educational information among schoolchildren 195

Dyachenko L.A. Working lawyers as subjects of the educational process in the field of information technology 201

Zhen Chongdi. Formation of performing expressiveness through choreographic elements in teaching an ensemble on Chinese folk instruments 205

Kupriyanchik T.V. Distance learning: to the issue of didactic support for a foreign language course in an educational organization 209

Mikhailov V.A., Mikhailova V.V., Gubanova O.A., Ivanova T.V., Vasilchenko N.V. Features of pedagogical assessment of verbal-associative activity of foreign students in educational organizations of the Ministry of Emergency Situations of Russia 214

Moiseeva A.N., Peresunko A.N. Formation of professional competencies of a teacher necessary for educational activities with students 219

Petrukovich L.A., Sukhoterina E.G., Sukhoterin D.M., Kriventseva S.M., Stepura E.A. The Impact of Neural Network Progress on the Professional Training of International Students 224

Poletaeva O.B., Alekberova I.E. Formation of the ability and personal readiness for independent professional self-development in the process of teaching staff training .. 229

Prudnikova K.A., Boginskaya Yu.V. Theoretical Aspects of Developing Future Lawyers' Readiness for Business Communication in Professional Training 235

Chusavitina G.N., Starkov A.N., Rashchikulina Ye.N., Naumov G.E. Development and use of AR applications for the digital scientific and educational space of the university 240

Sevryukova A.A., Zharkova S.V., Nikolov N.O., Fazlitdinov V.G., Besspalova S.G. Improving the professional competencies of teachers in the field of pedagogical assistance to students in achieving school success 245

Seliverstova I.V., Livenets M.A. Cross-country assessment of the quality of professional education: Russia and the BRICS countries in the context of the new global paradigm 250

Fominykh N.I., Torosyan L.D., Stepanenko K.A., Bubenchikova A.V. On The Issue of Pedagogical Design: The Essence and Global Experience of Modeling 255

Khisyamedinova E.Sh. An interdisciplinary approach as a condition for developing students' self-organization experience in the system of secondary vocational education: the role of interdisciplinary projects 260

Seliverstova I.V., Yankov S.G. Aligning vocational training with labor market needs: a strategic approach to the development of secondary vocational education 268

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Borovikova E.V. A Criterial Approach to Assessing the Moral Responsibility of High School Students 272

Degtereva D.A., Vayndorf-Sysoeva M.Ye. Theoretical Foundations of Using Digital Educational Resources for Developing the Speech of Primary School Children 279

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Ayvazova E.R. Comparative analysis and linguistic universals of phraseological units of english and crimean tatar languages 284

Vakilova A.Sh., Shabanova T.D. On the semantics of the controllability category 288

Gavrilova A.S., Linnik E.P., Linnik I.I. Study of the methods of analytical processing of author's texts for the determination of students' psychotypes involving distance learning technologies 294

Grigorieva O.A. The linguistic integration of the Kyrgyz Republic into the Eurasian space (sociolinguistic aspect) ... 300

Datsiouk V.V., Gretskeya T.V. Problems of translating foreign loanwords and verlanized vocabulary in French-language rap lyrics 306

Dorzhieva D.V., Boldyreva B.B., Mandzhiev A.D., Kikeeva D.S., Chudutova A.M. Realization of the concept «courage» in Kalmyk feature texts 312

Duy Ile. Classical Tang Poetry and Sodbileg's Approach to Translation 315

<i>Ibragimova R.N.</i> Thematic groups of borrowed words in the tajik language (diachronic aspect)	320
<i>Kaksina E.D.</i> Image and metaphorical representation of snow in the folklore picture of the world of the Khanty people	329
<i>Kapustina Yu.A.</i> Tradition and Innovation in Mikhail Kuzmin's Lyric Poetry	335
<i>Klyuchnikova L.V.</i> Characteristics of the matrix/ матрица concepts in Russian and English	339
<i>Koychuev B.T.</i> The phenomenon of Russian and Russian-language literature in Kyrgyzstan in the discourse of Russian-Kyrgyz cultural interactions	348
<i>Matyushina V.V.</i> Pushkin's language as a subject of axiological psycholinguistics	354
<i>Nguen Fam Nyat Lin'</i> Anger as a plot engine: the evolution of emotions in William Shakespeare's "King Lear"	360
<i>Fedulova A.G.</i> Dot orthographical and prescriptive functions	364
<i>Novyukhova G.B.</i> Epithets in Khanty Folklore about Animals	371
<i>Mayakova E.E., Pletneva O.D.</i> Presidential discourse as a special communicative unit of modern linguistics	376
<i>Stroganova T.V.</i> Stylistically marked vocabulary in the speech of the characters in a movie musical "My Fair Lady"	381
<i>Fedulova A.G.</i> The problem of scientific texts punctuation for middle and high school students	387
<i>Chaley O.V.</i> The main translation trends in the interpretation of English-language text media sources with a manipulative tendency	394
<i>Chizhova A.O.</i> Manifestations of the unconscious in language (using the example of the works of Jacques Lacan)	401
<i>Kovalchuk N.V., Shcherbakova I.V.</i> Interview genre: communication techniques	405

DISCUSSION TOPICS

<i>Asrieva S.V., Kriventseva S.M., Stepura E.A., Sukhoterina E.G., Sukhoterina D.M.</i> Formation of information educational environment in higher educational institutions of Russia	412
<i>Gubar L.R.</i> Mechanisms for organizing the activities of a regional methodological core	417
<i>Karelina Eleonora Anatolyevna</i> The formation of the primary education system in Russia of the XVIII century: from digital schools to public schools	426
<i>Klishkova N.V., Maksimova M.V., Novikova N.G.</i> An algorithmic approach to solving physical problems with military academy students	430
<i>Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kosheleva M.V.</i> Developing an effective curriculum for the course «Elective Courses in Physical Education and Sports» for students at Russian universities	435
<i>Mai Sudan, Yu Fengying.</i> A study of ways to integrate Russian literature into the ideological and political education of students in the new era	442
<i>Pozdeeva T.V., Finkevich L.V.</i> To the problem of creating an innovative style of professional activity of the future teacher of preschool education	449
<i>Prokopenko R.A., Blinov L.V.</i> A set of theoretical and practical approaches to the formation of personal managerial competence in the educational process of a military educational organization	456
<i>Rakhmatullina Sh. M., Sirotyuk N.U.</i> Features of the formation of functional literacy in primary school children as one of the important factors in the process of implementing curriculums and extracurricular activities	462
<i>Toshpulatov A.Kh.</i> Linguistic Innovations in Abdulla Qodiriy's Novel "Days Gone By": A Study of Cultural Idioms and Their Pedagogical Implications	468
<i>Troitskaya T.S., Maslova Zh.Yu., Pogossova E.B., Pushkin A.S., Demidova T.E.</i> Digital Educational Environment in Russia: Issues and Challenges of Development	473

Формирование семейных ценностей у студенческой молодежи на примере творчества монголоязычных народов

Андреева Светлана Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологического и художественно-эстетического образования, Институт педагогики и психологии, Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова
E-mail: Sweta.andreewa1959@yandex.ru

Пелихова Алена Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологического и художественно-эстетического образования, Институт педагогики и психологии, Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова
E-mail: alenapeli@mail.ru

Чимбеева Зоригма Доржиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра филологического и художественно-эстетического образования, Институт педагогики и психологии, Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова
E-mail: zorigma22@mail.ru

Юрченко Ольга Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологического и художественно-эстетического образования, Институт педагогики и психологии, Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова
E-mail: hilevi@mail.ru

В статье рассматривается возможность формирования семейных ценностей у студенческой молодежи на примере творчества монголоязычных народов, прежде всего, творчества народного бурятского поэта Гунги Чимитова, а также на материале бурятской художественной прозы и малых жанров устного народного творчества монголоязычных народов. Необходимо обратить внимание на проблему формирования семейных ценностей возникла в силу того, что одной из приоритетных задач политики государства является подготовка молодежи к семейной жизни, поскольку семья представляет собой социальный институт, определяющий базовые целевые ориентиры общества. На современном этапе его развития семья испытывает серьезный кризис во всех отношениях.

Ключевые слова: семья; семейные ценности; студенческая молодежь; монголоязычные народы; традиции и обычаи; поэзия Гунги Чимитова; бурятская проза; малые жанры фольклора

Актуальность. Статья была подготовлена в связи с указом Президента Российской Федерации В.В. Путина о проведении в 2024 году в Российской Федерации Года семьи в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей. Общеизвестно, что семья представляет собой социальный институт, который определяет базовые целевые ориентиры общества. На современном этапе его развития она испытывает серьезный кризис во всех отношениях. Одной из важных задач политики государства является подготовка молодежи к семейной жизни. Если посмотреть на статистические данные по Республике Бурятия, то картина представляется следующей. Всплеск количества заключаемых браков приходится на 1970–1980 гг. Общество того периода характеризуется определенной социально-экономической стабильностью, проблем с трудоустройством и местами в детских садах не наблюдалось. По данным статистики 1970–1980 гг. по 2024 г. количество браков в республике неуклонно сокращается со значений 10–11 до 4,5 на 1000 человек населения. Тогда как количество разводов увеличивается: 1961 г. – 440, а в 2024–5502. Большой процент их приходится на 5–9 лет семейной жизни. Объясняются такие показатели тяжелым социально-экономическим периодом в стране, отсутствием внимания со стороны общества и государства к социальным проблемам, разрушением системы педагогического просвещения и т.п. Высокие показатели разводов дают психологически неустойчивую среду для развития института семьи и формирования семейных ценностей. Исследованные статистические данные по Республике Бурятия позволяют сделать вывод, что люди заключают брак (1584 человека) в возрасте 20–24 лет, которые в подавляющем большинстве являются студентами образовательных учреждений. Включение студенческой аудитории в разные формы просветительской работы по пропаганде семейных ценностей способствует их формированию.

Огромный спектр проблем в семье: возрастающая асоциальность поведения (алкоголизм, наркомания, тунеядство и т.д.), невыполнение основной функции родителями – воспитание детей, социальное иждивенчество, невысокий уровень педагогического просвещения родителей, правовая неграмотность, отсутствие психологического комфорта в семьях, отсутствие доверия между членами семьи и т.д. Перечисленные проблемы в семье отражаются и на качестве общественной жизни.

ни. Решением данных проблем занимаются разные государственные учреждения и организации с разной долей успешности. Несмотря на проводимую работу, отмечаем, что реальное положение дел кардинально не меняется. Необходимо выделить целевые направления, позволяющие изменить данную ситуацию. Особенно перспективным в этом плане является работа со студенческой молодежью, которая в силу своего возраста и периода формирования отношения к семье, семейным ценностям, необходимости самоопределения, имеет огромные предпосылки для развития подобного направления. Образовательная среда вуза обладает аксиологическими возможностями: она способна обеспечить передачу культурных ценностей от поколения к поколению и способствует формированию социальных установок, в том числе и брачно-семейных.

Семья и семейные отношения являются предметом изучения педагогики, психологии, философии, социологии, демографии и, безусловно, филологии. Именно художественным языком можно доступно, содержательно и увлекательно рассказать о семейных ценностях. Внутрисемейное взаимоотношение – важный сюжетобразующий аспект творчества народа, писателя. Нет такого прозаика, поэта, публициста, в творчестве которых не отражалась бы тема внутрисемейных отношений, ценностей семьи, поисков себя в новой реальности («Слово о полку Игореве», «Повесть о Петре и Февронии Муромских», «Житие протопопа Аввакума»; «Домострой»). Проблемы семьи были изучены учеными на примере творчества А.С. Пушкина, Д.И. Фонвизина, Н.В. Гоголя, А.Н. Островского, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, А.М. Горького, М.А. Шолохова и других современных писателей. Эти произведения ярко создают образ семьи как носительницы культуры, демонстрируют семейные ценности и традиции, что архиважно для воспитания молодежи.

Цель: формирование семейных ценностей у студенческой молодежи на примере творчества монголоязычных народов.

Монголоязычные народы представляют собой родственных людей, говорящих на монгольских языках и имеющих общую многовековую историю, культуру, традиции и обычаи. В данное время они проживают в Республиках Бурятия и Калмыкия, Иркутской области и Забайкальском крае Российской Федерации, а также в Монголии, Афганистане и Китае.

В монгольскую группу языков входят

- старописьменный монгольский язык, общий литературный язык всех монгольских племён с XIII по XVII вв.;
- центральномонгольская группа: современный монгольский, бурятский, хамниганский языки;
- западномонгольская группа: ойратский классический (литературный) язык, калмыцкий, ойратский языки;

- южномонгольская группа: шира-югурский, монгорский, баоаньский, дунсянский языки, язык канцзя;
- монгольский язык;
- киданьский язык;
- даурский язык;
- сяньбийский язык.

Родовой образ жизни, шаманизм и буддизм способствовали тому, что семейный круг был главной школой, в которой совершались воспитание и образование детей, формирование семейных ценностей.

Говоря о традиционном семейном воспитании детей в монгольском мире, Чулуунбат Должинсурэн пишет: «Дети – дар небес, по буддийскому вероучению, и их надо бережно воспитывать. ... родители уважают своих детей...». Действительно, у монголоязычных народов дети до восьми лет считаются божественными детьми. В общении с ними наблюдаются любовь и нежность. Наказание детей, применение физического воздействия не приняты в семьях.

Монголоязычные народы стремились иметь много детей, поскольку они считались главным богатством человека, представляли будущее семьи, рода, этноса. Остаться без потомства означало не продолжить род, не сохранить домашний очаг. Народная мудрость гласила: *Үрэтэй хүн – зула, үрэгүй хүн ула* – Человек с детьми подобен свече, человек без детей подобен подошве. В связи с этим самыми распространенными благопожеланиями – юралами были «Халуунда нууха хүбүүнтэй, хадамда ошохо басагатай болоорой» – «Иметь сыновей, чтобы продолжить отцовский род, иметь дочерей, чтобы замуж выдавать», «Бай абаха моритой ябаарай, барилдаанда бодохо хүбүүтэй жаргаарай» – «Имей коня такого, чтоб в скачках был первейшим, имей такого сына, чтоб стал в борьбе сильнейшим!», «Түрэнхэн гарахан хоёрнай амар найхан жаргажа байг» – «Пусть ваши дети и потомков дети живут безоблачно на делом свете!».

Детей уважают не только родители, но и более старшее поколение.

Так, народный поэт Бурятии Гунга Чимитов написал трогательное стихотворение, посвященное своим любимым внукам, ставшими для него подарками судьбы.

Хоёр шубуухай

Хоёр гулмэрхэн дальбараахан
Ходол нам тээшэ тэгуулдэгхэн.
«Нагаса» гэжэ наартайханаар
Намайгаа бурядаар нэрлэдэгхэн.
Түнхэнэйм урин шубуухайхан
Түрэл байхашье дошохон даа.
Баргажанаймни хараасгайхан
Байра нууригуй шолмохон даа.
Түни номгон зантай,
Түбһэндэ долонгир – нэгэниинь.
Шуран шуумар,
Шубуун зүрхэтэй – нугөөдэхинь.
Шагша жаахан үхибуудэй

Шаг шууяанһаа ондоо
 Юун хүниие баясуулхаб –
 Юрөөлөөр үгтэһэн жаргал шуу.
 Две пташки мои простодушные
 Прильнули ко мне безмятежно.
 Обычаю предков послушные,
 «Нагаса» зовут меня нежно.
 Первая – пташка тункинская,
 Спокойная, но своенравная.
 И ласточка баргузинская –
 Моя непоседа забавная.
 Одна – как вода рассудительная
 И ко всему любознательная.
 Другая – как ветер стремительная,
 Смышлёная и обаятельная.
 Что может быть лучше на свете
 Их голосов с беготнёю,
 Что бОльшая радость, чем дети,
 Подаренные судьбою!

В свою очередь дети уважают и почитают родителей, обращаясь к ним только на «Вы». В монгольском мире бытует мнение: дети, оскорбляющие родителей, сокращают свою жизнь, поэтому почтительное отношение к ним – залог долголетия и счастья человека. Непререкаемый авторитет был и у старших братьев, сестер.

Любовь, уважение, благодарность, забота сына нашли отражение в стихотворении Гунги Чимитова «Эжым».

Юһэн нара хэбэл соогоо
 Юумын гамтай шэрээш.
 Намар байгаа, талхан соогуур
 Намай түрөө бэлэйш.
 Эжы, эжы, эльгэ зүрхэм,
 Эгээн дүтэ намдаа.
 Эжы, эжы, оршон ябыш
 Элүүр энхэ зандаа.
 Абым сагаан сэдхэл хэшээн,
 Альган дээрээ үргөөш.
 Гарым хэнһээш дутуу бэшээр
 Ганзагада хүргөөш.
 Намдаа мүнөөш ханаа зобон,
 Нам нуунагүйш гэртээ.
 Ашыш яжа харюулхабиб
 Алтан дэлхэй дээрэ.
 Девять месяцев под сердцем
 Бережно Вы носили меня.
 Стояла осень, и в страду
 Меня родили Вы в хлебах.
 Мать, моя мама, сердце мое
 Ближе всех только Вы.
 Мама, мамочка, живите вечно
 Всегда в здравии.
 Как и наказывал мой отец,
 Ты вырастила меня на своей ладони.
 И не хуже других научила меня
 Доставать до узды.
 И сейчас, в заботах обо мне,
 Не сидится Вам спокойно дома.
 Как же я воздам Вам на этом свете
 Всю Вашу доброту?

Стихотворение «Эгэшэ аха хоёрни» Гунга Чимитов посвящает старшей сестре и старшему брату. Эгэшэ поэта нежная, заботливая, излечивающая душевные раны младшего брата, вносящая в его жизнь гармонию и умиротворение «своей прекрасной душой». Надежный, мудрый аха учит справляться с жизненными трудностями, противостоять ударам судьбы.

Эльгэлэн, эльгэлэн тэгүүлдэг
 Эхэ эсэгым нутагта
 Энхэрэн, энхэрэн хүлээдэг
 Эгэшэм намаяа угтадаг.
 Һанаа сэдхэлэйм хаяахан
 Һабажа гэнтэ асатаа Һаань,
 Һайхан урихан зангаараа
 Һанааеһм заҺажа табигаг.
 Аргагүй, аргагүй тэгүүлдэг
 Абым түрэхэн нутагта
 Анхаран, анхаран хүлээдэг
 Ахамни намаяа угтадаг.
 Алаг зүрхэнэйм хаяахан
 Алдажа гэнтэ сохилоо Һаань,
 Сэсэн бодолтой үгөөрөө
 Сэдхэлэйм тэгшэлэн табигаг.
 На родине предков моих,
 Куда стремлюсь всегда,
 В нежном своем ожидании
 Встречает меня сестра.
 И если моя душа,
 Раздвоясь, болеть начинает,
 Прекрасной своей душой
 Излечив, меня возвращает.
 На родине милой отца,
 Куда стремлюсь всей душой,
 Где оказаться я рад,
 В чутком ожидании
 Встречает старший мой брат.
 И если сердечко моё
 Удары вдруг пропускает,
 Мудрыми словами
 Излечив, меня отпускает.

Семья играет огромную роль в воспитании бережного отношения к родной природе. Недаром у монголоязычных народов существуют морально-этические нормы, оберегающие природу:

Сэсэг ногоо хэрэггүй сагта бү таһала – Нельзя без нужды рвать растения и цветы.

Зулзага, гүлгэтэй амитадые алахань хорюултай – Запрещается убивать животное с детенышами.

Булагай хажууда модо отолхонь хорюултай – Нельзя рубить молодые деревья у источников.

Аршаан булагай эхиндэ муухай юмэ болон сабангаар бээе угаажа болохогүй. Тиимэ үйлэ булаг бузарлаһан ябадал гээшэ. – У источника воды «аршана» запрещается стирать грязные вещи и мыться с мылом. Такие действия считаются осквернением источника.

Гал гуламта руу бог хаяжа, мүн нёлбожо болохогүй. – Нельзя бросать мусор и плевать в огонь.

Өөрынгөө хойно муу муухай мүр сараа үлээжэ болохогүй. – Нельзя оставлять за собой следы пребывания.

Примечательным является то, что у монгольских народов носок обуви был загнут вверх, чтобы острием гутулов не повредить землю.

Особо стоит отметить отношение к домашнему очагу, к огню. В ментальном представлении монгольских народов огонь является живым существом, которому поклоняются, обожают. В бурятской художественной литературе образ огня антропоморфичен, т.е. наделен человеческими чертами. Ярко иллюстрирует это явление роман Платона Малакшинова «Аларь-Гол», где действие происходит в бурятском улусе в начале века, поэтому все верования и обычаи, связанные с духовными семейными ценностями монгольских народов, очень сильны.

«Бата попросила Мохоон приглядеть за огнем – гасить его не полагалось, пусть он потлеет хоть сколько-нибудь, пока они не отъедут от улуса»; «Да! – дрогнул голос Баты. – По всем правилам проводи, как полагается. Надо по всем нашим традициям заставить его огню поклониться. – А где ваш огонь-то? – Вот, – указал Бата пальцем на очаг. – Это не ваш огонь, а наш с Сэрэтором. А ваш вы в Торяте оставили без призора, и он поголодал, поголодал и заснул, – Нет, он здесь с нами. Раз мы надолго приехали, так и он не стал оставаться в пустом очаге, а с нами в путь отправился. Теперь он породнился с вашим и стал и ваш, и наш, – Бата искренне верил, что хозяин его огня ездил вместе с ним, хранил его счастье и довольство. – Твой огонь и наш огонь»; «Глядел он на огонь с почтительной признательностью: ведь последние дни хозяин этого огня хранил его покой и счастье дочерей. И не зря он вместе с Сэрэтом следил, чтобы всегда горел он, чтоб не капнули на него холодной водой, чтоб ни в коем случае никто не ткнул в чем-нибудь острым – ножом или шилом. Нельзя этого делать»; «Вспомнил старинную притчу, жил один бесшабашный отчаянный человек в улусе, не верил он в силу хозяина огня – безбородого старца, и смеялся, когда ему говорили, что в огонь нельзя соваться острым предметом, можно поранить его. И совал он в горящий огонь нож, когда жарил на углях баранью грудку или палил ножки. И сгорела его юрта. Раненый хозяин огня сжег юрту и ушел. Вот почему надо беречь огонь, и все, зарезав скотину и сварив мясо, первый кусок бросают в огонь. И сегодня Элжубэ должна поклониться огню, вылить в него чашку топленого масла, – чтобы хозяин огня пожелал ей счастья. А может, даже отправился в след за ней в дорогу, чтобы охранять ее ото всех бед»; «Лей масло в огонь! – Элжубэ плеснула масло на угли, и огонь ярко вспыхнул. – Еще, еще! Три раза надо! «Хорошо огонь пыхает», – радостно говорила Буман. – Хорошо! Веселой твоя жизнь будет!» (свадебный обряд). Нетрудно заметить, что у слова «огонь» появляются совершенно новые семантические отношения, прежде всего это касается значения предикатов в тех случаях, когда «огонь» является субъектом: огонь может поголодать, заснуть, в путь отправиться, охранять. Возможность таких действий объясняется отношением бурят

к огню как к духовной ценности, принадлежностью его к сакральному миру и одушевленному существу. Такое же «человеческое» отношение наблюдается и в тех случаях, когда огонь является объектом действия: его можно поранить, оставить без призора, ткнуть в него острым предметом, но что, конечно, категорически нельзя делать согласно ценностным представлениям бурятского народа, потому что огонь – это кто-то живой, имеющий власть над людьми, поэтому ему надо «поклоняться», чтобы он «пожелал счастья», это концепт духовной культуры, осмысляемый как субстанция иного, не реального мира, как отвлеченная сущность, являющийся в сознании любого представителя монгольского народа духовной скрепой большой семьи. Любовь и бережное отношение к огню, к домашнему очагу лежат в основе уже более глобального чувства – любви к своей Отчизне.

Именно в семье в первую очередь зарождаются любовь к Родине, гордость за свой народ и его подвиги. Произведение Гунги Чимитова «Тоонто нютаг», воспевающее малую Родину, становится неофициальным гимном Бурятии.

Аляа хүхын дуун урин дуудаад,
Аян холоһоо ерээб шамдаа,
Анхан түрэнэн талам шэнээр
Аршаан сүршэжэ, бэеым жэгнээ.
Дуутайхан, суутайхан тоонто нютаг
Зүрхэнэйм охин, зүүдэнэйм зхин
Дуулим Бурядайм тоонто нютаг.
Сагай найханда ургааш, хэргээш,
Сагаан эдээгээ элбэг дэлгээш,
Сарюун үбэлдөөш, арюун зундааш
Самарьян ажалаар омог зандааш.
Аяын хангалаар нараа золгоош,
Агтын жороо хүгжэм болгоош,
Айдар хүбүүдтээ жэгүүр олгоош,
Абын заншалаар юрөөл үргөөш.
Звонкой кукушкой меня позвала,
К тебе я вернулся из дальней дороги,
И степи родные, где родился я,
Святою водой окропили меня.
Родина славная, песенный край,
Жар сердца моего, колыбель моих снов!
Бурятии моей милый уголок!
Ты благоденствуешь в прекрасном сегодня,
Пищей белой ты богата,
Студеной зимою и жарким летом
Горда героическим трудом.
Духом встречаешь ая-ганги светило,
В песню топот коня превратил,
Крылья парням своим подарил,
Наказами предков благословил.

Деятельность в монгольских семьях подразделялась на мужскую и женскую, поэтому старшее поколение обучало мальчиков мужским обязанностям: охоте, уходу за домашними животными, заготовке кормов, изготовлению орудий труда, обработке дерева, металла, камня, кости и так далее.

Так, монголы, буряты, калмыки и другие монгольские народы с раннего детства внуша-

ли мальчикам, что они должны стать настоящими мужчинами, умеющими выслеживать зверя на охоте, стрелять из лука и ружья, ездить верхом на лошади, разбивать хребтовую кость (hээр сохи-хо), соблюдать режим, диету, закалять организм путем тренировок, знать повадки животных, их анатомию, лечить домашний скот, столярничать и т.д.

Девочки привлекались к труду раньше, чем мальчики. Они доили коров, участвовали в заготовке кормов для животных, готовили молочные блюда, выделывали шкуры, вязали, шили, изготавливали предметы домашнего обихода. Умение шить считалось обязательным для каждой бурятской женщины.

Таким образом, навыки и уважительное отношение к труду, ответственность и самостоятельность у детей формируются с раннего детства. Данный аспект воспитания в лаконичной и меткой форме представлен в пословицах, поговорках монголоязычных народов:

- Залхуу ажалгүй, хүлэг хүлгүй – Непутёвый человек всегда без работы, а резвый конь всегда без ног;
- Ажалша хүн тоно эдихэ – Работающий человек ест масло;
- Эрэ хүн олзын хойнохоо ябадаг, эхэнэр хүн гэртээ эзэн болохо нуудаг – Мужчина должен промышлять добычу, а женщина хозяйничать в доме;
- Хүн болохо багаһаа, хүлэг болохо унаганһаа – Человеком становятся с детства, вожакот табуна с жеребенка;
- Залхууһаа зайгуулшан, харууһаа хулуушан – От лени – баловство, от жадности – воровство;
- Ажалша хүндэ алдар соло, залхуу хүндэ байдал хүндэ – Трудолюбивому – почет, ленивому – насмешки.
- Архи арбан жэл дарадаг, тамхин табан жэл абадаг – Водка крадёт десять лет, табак – пять.
- Ажил хийж хүн болдог, ар давж морь болдог – Совершивший труд становится человеком, а преодолевший перевал становится скакуном.

Таким образом, художественная литература и народное творчество монголоязычных народов обладают большим аксиологическим потенциалом, способствуют формированию нравственного императива личности, включающем базовые семейные ценности. В культуре монголоязычных народов традиционными семейными ценностями считаются многодетность, почитание старших, сохранение и передача традиций, ритуалов и обрядов, уважительное отношение к труду, любовь к родному краю. Все это мы находим в лучших произведениях народного бурятского поэта Гунги Чимитова, писателя Платона Малакшинова, а также пословицах, поговорках монголоязычных народов. В них ярким художественным языком создан образ семьи, который может стать примером для подражания, способствовать формированию семейных ценностей студенческой молодежи.

Литература

1. Кошкиенко И. В., Покровская Л.И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Проблемы педагогики и психологии. – 2015 – № 4. – С. 187–192
2. Малакшинов П.И. Аларь-гол [Текст]: Роман / Платон Малакшинов. – Москва: Современник, 1979. – 269 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». По сост. на 2014 г., с коммент. юристов. (2014) М.: Эксмо. 800 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Министерство образования и науки РФ. – Москва: Просвещение, 2011.
5. Чимитов, Гунга Гомбоевич. Сэдьхэлэйм хэшэг [Текст]: [стихи] / Гунга Чимитов. – Улан-Удэ: НоваПринт, 2014. – 315, [4]
6. Чулуунбат, Должинсүрэн. Традиционное семейное воспитание детей в Монголии / Должинсүрэн Чулуунбат. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 11 (22). – С. Т. 2. 151–153.
7. <https://baikzori.ru/articles/media/2023/10/23/natsionalnyie-semejnyie-traditsii-i-obyichai-buryat-v-patrioticheskom-vospitanii-detej-i-molodyozhi/?ysclid=maxksw8qoy367011097>

FORMATION OF FAMILY VALUES AMONG STUDENT YOUTH ON THE EXAMPLE OF CREATIVITY OF MONGOLIAN-SPEAKING PEOPLES

Andreeva S.V., Pelikhova A.A., Chimbeeva Z.D., Yurchenko O.O.
D. Banzarov Buryat State University

The article examines the possibility of forming family values in student youth using the example of the creativity of Mongolian-speaking peoples, primarily the creativity of the Buryat folk poet Gunga Chimitov, as well as the material of Buryat fiction and small genres of oral folk art of Mongolian-speaking peoples. The need to pay attention to the problem of forming family values arose due to the fact that one of the priority tasks of state policy is to prepare young people for family life, since the family is a social institution that determines the basic target guidelines of society. At the current stage of its development, the family is experiencing a serious crisis in all respects.

Keywords: family; family values; student youth; Mongolian-speaking peoples; traditions and customs; poetry of Gunga Chimitov; Buryat prose; small genres of folklore

References

1. Koshchenko I. V., Pokrovskaya L.I. Home education as a variable form of education // Problems of pedagogy and psychology. – 2015 – No. 4. – P. 187–192
2. Malakshinov P.I. Alar-gol [Text]: Novel / Platon Malakshinov. – Moscow: Sovremennik, 1979. – 269 p.
3. Federal Law "On Education in the Russian Federation". As compiled in 2014, with commentary by lawyers. (2014) Moscow: Eksmo. 800 p.
4. Federal state educational standard of secondary general education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Moscow: Prosveshchenie, 2011.
5. Chimitov, Gunga Gomboevich. Sedkheleim hasheg [Text]: [poems] / Gunga Chimitov. – Ulan-Ude: NovaPrint, 2014. – 315, [4]
6. Chuluunbat, Dolzhinsuren. Traditional Family Education of Children in Mongolia / Dolzhinsuren Chuluunbat. – Text: direct // Young Scientist. – 2010. – No. 11 (22). – P. T. 2. 151–153.
7. <https://baikzori.ru/articles/media/2023/10/23/natsionalnyie-semejnyie-traditsii-i-obyichai-buryat-v-patrioticheskom-vospitanii-detej-i-molodyozhi/?ysclid=maxksw8qoy367011097>

Педагогическая система как эффективный инструмент социокультурной адаптации и последующей интеграции учащихся с миграционной историей в единое социально-образовательное пространство общеобразовательной организации

Ахметова Галина Анатольевна,

директор муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска Зои Космодемьянской»

E-mail: g.a.akhmetova@mail.ru

Бахтина Ольга Александровна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска Зои Космодемьянской»

E-mail: olga899174@mail.ru

Сокулин Александр Акбаевич,

учитель истории и обществознания муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска Зои Космодемьянской»

E-mail: sokulin1974@mail.ru

Рост миграционных потоков в Челябинскую область приводит к возникновению у образовательных организаций комплекса управленческих и профессиональных проблем, которые характеризуются определенной спецификой и требуют безотлагательного решения. Для эффективной организации языковой адаптации и социализации детей с миграционной историей (далее – детей трудовых мигрантов), включения таких обучающихся в образовательный процесс, создания благоприятных условий для их успешной языковой и социокультурной адаптации необходимо создание педагогической системы как эффективного инструмента социокультурной адаптации и последующей интеграции учащихся с миграционной историей в единое социально-образовательное пространство общеобразовательной организации. В статье описана педагогическая система МАОУ «СОШ № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской», ее этапы и элементы.

Ключевые слова: педагогическая система, этапы педагогической системы, адаптация, интеграция и социализация детей с миграционной историей, диагностика уровня владения русским языком, гражданская идентичность, культурная ассимиляция.

Проблема обучения детей трудовых мигрантов¹ из республик Центральной Азии (Таджикистан, Узбекистан, Киргизстан и др.) для Южноуральского региона актуальна, т.к. Челябинская область находится в фокусе миграционных процессов, определяемого рядом факторов:

- 1) логистические преимущества региона: Челябинская область граничит с Казахстаном, что позволяет мигрантам из центральноазиатских республик без больших сложностей прибывать в южноуральский регион, вставать на учёт, устраиваться на работу и направлять своих детей на обучение в школу,
- 2) густонаселенность, многонациональность, многоконфессиональность Южного Урала, что является большим преимуществом для вновь прибывающих, позволяя им чувствовать себя более уверенно и комфортно на этапе адаптации в новом регионе пребывания,
- 3) многоукладный характер экономики Челябинской области имеет, что позволяет вновь прибывшим трудовым мигрантам без длительных поисков найти себе работу в нескольких отраслях: строительстве, сельском хозяйстве, сфере жилищно-коммунального хозяйства, сфере услуг (в торговле, на транспорте, в системе доставки, общепите и т.д.),
- 4) наличие социальных пособий/выплат на детей и нетрудоспособных членов семей,
- 5) миграция из стран Центральной Азии в Россию (в том числе и Челябинскую область) имеет долгую историю, т.к. началась в 1990-х гг. во времена Гражданской войны в Таджикистане (1992–1997 гг.) и вооружённых конфликтов между Узбекистаном и Киргизстаном (конец 1990-х – начало 2000-х гг.). Вышеперечисленные вооружённые конфликты вызвали активизацию миграционных процессов в этих республиках, когда не только мужчины трудоспособного/призывного возраста, но и члены их семей массово уезжали в Россию на постоянное проживание.

Вышеперечисленные факторы обусловили постоянный приток трудовых мигрантов в Челябинскую область, причём миграционная нагрузка на регион возрастает с каждым годом.

¹ Дети с миграционной историей – обучающиеся-дети трудовых мигрантов имеющие российское гражданство; дети трудовых мигрантов – обучающиеся не имеющие российского гражданства.

Как уже было сказано выше, прибывая в Россию, трудовые мигранты перевозят сюда и членов семей, в том числе и детей разного возраста. Согласно различным источникам, до трети всех мигрантов из центральноазиатских республик составляют несовершеннолетние. Однако если для взрослых членов семей трудовых мигрантов, как правило, не возникает ощутимых проблем, они владеют русским языком, имеют личный социальный опыт, поддержку культурно-этнической автономии (диаспоры) на этапе адаптации, то с детьми ситуация иная.

Готовясь к переезду в Россию, родители не готовят детей к деятельности в инокультурной полиэтнической среде нового региона пребывания. Дети не изучают русский язык, не знакомятся с культурой и традициями народов России, не изучают правила общения, принятые в российском обществе. Поэтому в обучении таких детей возникает ряд проблем, которые условно можно разделить на два блока. Первый – это наличие языкового барьера: дети являются инофонами, то есть носителями иностранного языка, не владеющими или владеющими в недостаточной мере русским языком. Из этого вытекают следующие проблемы: слабая коммуникация с окружением в школе (учителя, одноклассники) и, как следствие, низкая успеваемость по учебным дисциплинам. Второй блок – это инокультурная среда, в которую попадают дети данной категории обучающихся. После переезда дети оказываются в совершенно незнакомой реальности, в ином климате и ландшафте, не имеют, как правило, личного опыта проживания в городе-миллионнике или крупном городе, незнакомы со стилем и формами межличностной коммуникации, с многообразием культурных традиций коренных народов России и Южного Урала, светским характером жизни российского общества. Отдельно следует отметить, что в силу вышеперечисленных проблем, с которыми сталкиваются дети данной категории обучающихся, возникает опасность формирования в классе или в школе моноэтнических групп обучающихся, не стремящихся интегрироваться в российское общество, что может приводить к межэтническим конфликтам и напряжённости в социальной сфере.

Как показывает практика, решение проблемы адаптации, социализации и интеграции обучающихся с миграционной историей и детей трудовых мигрантов в условиях общеобразовательной организации возможно лишь в том случае, если оно комплексно охватывает все элементы современной школы, т.е. базируется на системном подходе.

Как мы считаем, успешным примером такого системного подхода может служить выстроенная и результативно работающая в МАОУ «СОШ № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской» (далее – школа) педагогическая система языковой, социокультурной адаптации и последующей интеграции обучающихся с миграционной историей в образовательную среду общеобразовательной организации, основанную на традиционных

духовно-нравственных и культурно-исторических ценностях российского общества. Первые элементы описываемой системы начали работать в школе в 2019 году, а в полном объёме данная педагогическая система реализуется в течение двух лет (2023–2024, 2024–2025 учебные годы).

Создавая представленную в статье педагогическую систему, авторы опирались на труды исследователей, разрабатывавших разные аспекты адаптации, социализации и интеграции детей данной категории. В части межкультурной коммуникации и толерантности – это работа Т.Г. Стефаненко «Этнопсихология», в которой автор рассматривает вопросы межкультурного взаимодействия и адаптации к новой культурной среде; в области социализации и интеграции мигрантов – это исследования Ивахненко Г.А. «Социальная адаптация и интеграция мигрантов: теоретические и практические аспекты», в которой анализируются механизмы социальной адаптации мигрантов и предлагаются методы их интеграции в принимающее общество; работа Козловой Н.Н. «Миграция и межкультурная коммуникация: социокультурные аспекты», в которой автор исследует влияние миграции на культурные и социальные процессы в обществе; Шматко Ю.Д. «Основы интегративной педагогики», раскрывающей принципы и методы интеграции детей с различными потребностями в единый учебный процесс. В работе над элементами педагогической системы мы опирались на труды П.И. Пидкасистого, посвященные современным тенденциям в образовании, использованию инновационных технологий и игровых методов; Т.М. Матвеева, описывающего разнообразные подходы к внедрению новых форматов обучения, включая геймификацию; статьи И.Д. Фрумина по вопросам патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности; Е.А. Кириллова, предлагающего практические советы по организации краеведческих занятий и мероприятий, Н.Е. Скриповой, Т.В. Соловьевой по вопросам методики языковой адаптации детей с миграционной историей. Основой для нашей деятельности стала классическая работа Л.С. Выготского «Психология развития ребёнка», в которой, в частности, рассматривается роль игры в развитии детей и ее влияние на их когнитивные и социальные навыки.

Целью рабочей группы, сформированной из педагогических работников школы, была разработка и последующая реализация педагогической системы для решения проблем (задач), указанных нами выше. Педагогическая система состоит из трёх последовательных взаимосвязанных этапов: 1) адаптация, элементами которой являются налаживание коммуникации и снятие языкового барьера; 2) социализация – процесс развития языковых навыков (чтение, говорение на русском языке), осознание и принятие того, что новый регион пребывания – это новая малая родина ребёнка, 3) интеграция в образовательную среду общеобразовательной организации и российское обще-

ство в целом. Под интеграцией мы понимаем осознанное сотрудничество детей данной категории обучающихся с одноклассниками, учителями и социальным окружением в целом на основе норм и традиций российского общества. Итогом применения данной педагогической системы должно стать формирование у обучающихся данной категории российской гражданской идентичности.

Рассмотрим этапы реализации педагогической системы и её элементы на примере нашей школы.

На первом этапе – адаптация – необходимо отработать вопросы организационно-координационного порядка (диагностика уровня владения русским языком; организация работы с детьми на первом этапе их поступления в образовательную организацию)¹².

Большим подспорьем для педагогов на этапе адаптации учащихся с миграционной историей могут послужить авторские структурированные информационные стенды, иллюстрирующие типичные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети данной категории.

К таким ситуациям относятся:

- запросы информации от местных жителей, такие как обращение к прохожему с вопросом о местонахождении остановки общественного транспорта;
- коммуникация с медицинскими работниками, выражающаяся в способности ясно описать симптомы заболевания;
- освоение повседневных форм поведения, связанных с оформлением документов, взаимодействием с учреждениями, службами поддержки и прочими социальными структурами.

Особенность предлагаемых информационных материалов заключается в применении инновационных технологий: использование QR-кодов, встроенных в визуальные образы на стендах. После сканирования такого кода дети получают доступ к анимированным материалам на своём родном языке, объясняющим правильную последовательность действий и способы вербального выражения мыслей на русском языке в каждой конкретной ситуации.

При использовании данных источников информации происходит формирование следующих компетенций:

- способность эффективно коммуницировать в стандартных бытовых ситуациях;
- развитие навыков адаптации в новой культурной среде;
- развитие навыков самообслуживания и самостоятельной ориентации в новых условиях.

Данный методический инструмент обладает высоким потенциалом в области образова-

ния и интеграции детей с миграционной историей, предлагая наглядные, доступные и практико-ориентированные решения для облегчения процесса адаптации.

Следующей задачей первого этапа является развитие коммуникативных навыков у обучающихся данной категории. Реализация данного элемента системы осуществляется в ходе мероприятий в сформированных разновозрастных полиэтнических группах с привлечением школьного психолога, учителей-предметников, тьюторов (наставников) и волонтеров. Первое из серии таких мероприятий – интерактивная игра «Лучик и все-все-все». Предлагаемое мероприятие имеет своей целью освоение лексики приветствия, обмен информацией о себе и окружении, трансляция эмоционального состояния участника интерактивного занятия на русском языке посредством игровой деятельности. Основной акцент делается на развитие коммуникативных навыков, культурного взаимопонимания и эмоционального комфорта участников группы.

Ключевым элементом мероприятия выступает персонаж – мягкая игрушка по имени Лучик, выполняющая роль символического посредника между детьми и другими участниками во время игрового взаимодействия. Механика игры предусматривает последовательное прохождение трех и более игровых тематических этапов («кругов»), позволяющих детям познакомиться друг с другом и со своими наставниками, установить позитивные межличностные связи в неформальной обстановке.

Второй этап – социализация – реализуется в рамках внеурочной деятельности и тематических школьных и муниципальных мероприятий. На этом этапе, кроме дополнительных занятий по изучению русского языка, предполагается участие в муниципальном конкурсе знатоков русского языка «КАРУСЕЛЬ», разработанном педагогами школы для обучающихся с миграционной историей образовательных организаций г. Челябинска. Основной целью конкурса является совершенствование практического применения навыков монологической и диалогической речи, в т.ч. письменной, навыков грамотного письма. Конкурс проводится в два этапа: I этап проходит в форме теста, II этап – в форме художественного чтения поэтических произведений русских/советских авторов, не входящих в школьную программу, на заданную тему.

Программа внеурочной деятельности «Южный Урал – взгляд из школьного музея», разработанная педагогами школы для учащихся с миграционной историей, помогает им ознакомиться с Южным Уралом как с субъектом России, уникальным природным регионом, местом, где живет в дружбе и согласии множество народов и взаимодействуют разнообразные культуры. В начале учебного года для участия в программе формируются группы вновь поступивших обучающихся данной категории в зависимости от уровня владения русским

¹ Русский язык без границ. Материалы для тестирования обучающихся, изучающих русский язык как неродной / Авт.-сост. О.А. Бахтина, О.И. Закирова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера». – 2023 г. – 22с.

² Методические рекомендации по обучению детей иностранных граждан, для которых русский язык не является родным / Т.В. Соловьева, Н.Е. Скрипова. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – 36 с.

языком (элементарный начальный). Более подробно авторская технология описана здесь¹.

На втором этапе реализации представляемой педагогической системы применяется технология геймификации образовательного процесса. Группой педагогов разработана настольная краеведческая игра «Южный Урал – край, где мы живём». Более подробно о практическом применении технологии геймификации, целях, реализации и итогах краеведческой игры можно прочитать здесь².

Все элементы данного этапа описываемой педагогической системы имеют долгосрочный характер и реализуются на протяжении всего учебного года, включая летнюю кампанию.

Третий этап – интеграция – мы рассматриваем как сотрудничество обучающихся данной категории с социальной средой. Этот этап предназначен для обучающихся с миграционной историей второго года обучения, которые последовательно прошли предыдущие этапы адаптации и социализации. Затем эти дети становятся наряду с волонтерами и тьюторами (носителями русского языка) наставниками (вожатыми) для вновь поступивших обучающихся данной категории. Вожатые вместе с тьюторами и наставниками сопровождают вновь поступивших обучающихся данной категории на первом и втором этапе представляемой педагогической системы, являясь для этих детей примером успешной интеграции в социокультурное пространство школы.

На третьем этапе – этапе интеграции – происходит вовлечение обучающихся данной категории в проектную, поисковую и исследовательскую деятельность по изучению истории, культуры, традиций и природы Челябинской области через участие в ежегодной научно-практической Конференции «Южный Урал – от истоков к современности», которая проводится на базе школы. Более подробно с целями и задачами конференции можно ознакомиться здесь³. Участие детей с миграционной историей в представленной конференции мы считаем завершающим этапом социализации, т.к. на данном этапе у детей формируется чувство со-

причастности к событиям истории и современности Южного Урала, понимание важности событий, происходящих с ними здесь и сейчас. Происходит культурная ассимиляция детей, т.е. процесс присвоения ими культурных ценностей и традиций принимающего общества, а значит, идёт формирование российской гражданской идентичности.

Последовательно рассмотрев этапы и составляющие их элементы педагогической системы адаптации, социализации и последующей интеграции детей с миграционной историей/детей-трудо-вых мигрантов в социально-образовательную среду общеобразовательной организации, можно констатировать, что представленная педагогическая система позволяет достичь заявленной цели – формирование у детей с миграционной историей российской гражданской идентичности.

Литература

1. Ахметова Г.А., Луковцева Д.В., Бахтина О.А., Сокулин А.А. Педагогическое сопровождение социокультурной адаптации учащихся с миграционной историей средствами геймификации образовательного процесса. – Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XXIII Межд. научно-практ. конф. / Челяб. институт разв. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – 256 с.
2. Луковцева Д.В., Сокулин А.А. Гражданское и патриотическое воспитание детей мигрантов в условиях этнокультурной среды региона пребывания через работу школьного музея. – Проблемы культурного образования: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции – Челябинск: ЧИРО, 2024. – С. 116.
3. Методические рекомендации по обучению детей иностранных граждан, для которых русский язык не является родным / Т.В. Соловьева, Н.Е. Скрипова. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – 36 с.
4. Русский язык без границ. Материалы для тестирования обучающихся, изучающих русский язык как неродной / Авт.-сост. О.А. Бахтина, О.И. Закирова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера». – 2023 г. – 22с.
5. Скрипова Н.Е., Соловьёва Т.В., Л.П. Юздова. Методические аспекты языковой адаптации обучающихся – детей иностранных граждан и детей с миграционной историей / Н.Е. Скрипова, Т.В. Соловьёва, Л.П. Юздова. – Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – № 5 (183) 2024. С. 206–228.
6. Сокулин А.А., Луковцева Д.В. Интеграция детей с миграционной историей в социокультурную среду региона (на примере научно-исследовательской конференции «Южный Урал – от истоков к современности») – Воспитание человека в эпоху глобальных преоб-

¹ Луковцева Д.В., Сокулин А.А. Гражданское и патриотическое воспитание детей мигрантов в условиях этнокультурной среды региона пребывания через работу школьного музея. – Проблемы культурного образования: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции – Челябинск: ЧИРО, 2024. – С. 116.

² Ахметова Г.А., Луковцева Д.В., Бахтина О.А., Сокулин А.А. Педагогическое сопровождение социокультурной адаптации учащихся с миграционной историей средствами геймификации образовательного процесса. – Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XXIII Межд. научно-практ. конф. / Челяб. институт разв. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – 256 с.

³ Сокулин А.А., Луковцева Д.В. Интеграция детей с миграционной историей в социокультурную среду региона (на примере научно-исследовательской конференции «Южный Урал – от истоков к современности») – Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований. Реализация потенциала человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и ответственной личности: материалы IVМеждународной научно-практической конференции, Челябинск, 24–25 октября 2024 г. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – С. 374.

разований. Реализация потенциала человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и ответственной личности: материалы IVМеждународной научно-практической конференции, Челябинск, 24–25 октября 2024 г. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – С. 374.

7. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.

THE PEDAGOGICAL SYSTEM AS AN EFFECTIVE TOOL FOR SOCIO-CULTURAL ADAPTATION AND SUBSEQUENT INTEGRATION OF STUDENTS WITH A MIGRATION HISTORY INTO A SINGLE SOCIO-EDUCATIONAL SPACE OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Akhmetova G.A., Bakhtina O.A., Sokulin A.A.

Secondary General Education School No. 6 of Chelyabinsk named after Zoya Kosmodemyanskaya

The growth of migration flows to the Chelyabinsk region leads to the emergence of a complex of management and professional problems in educational organizations, which are characterized by certain specifics and require immediate solutions. For the effective organization of language adaptation and socialization of children with a migration history (hereinafter referred to as children of labor migrants), the inclusion of such students in the educational process, the creation of favorable conditions for their successful linguistic and socio-cultural adaptation, it is necessary to create a pedagogical system as an effective tool for socio-cultural adaptation and the subsequent integration of students with a migration history into a single socio-educational space of a general education organization. The article describes the pedagogical system of MAOU "Secondary School No. 6 of Chelyabinsk named after Zoya Kosmodemyanskaya", its stages and elements.

Keywords: pedagogical system, stages of the pedagogical system, adaptation, integration and socialization of children with a migration history, diagnostics of the level of proficiency in Russian, civic identity, cultural assimilation.

References

1. Akhmetova G.A., Lukovtseva D.V., Bakhtina O.A., Sokulin A.A. Pedagogical Support of Sociocultural Adaptation of Students with Migration Background by Means of Gamification of the Educational Process. In: Modernization of the System of Additional Professional Education Based on Regulated Evolution: Proceedings of the XXIII International Scientific and Practical Conference / Chelyabinsk Institute of Education Development; ed. by D.F. Ilyasov. – Chelyabinsk: CHIRO, 2024. – 256p.
2. Lukovtseva D.V., Sokulin A.A. Civic and Patriotic Education of Migrant Children in the Ethnocultural Environment of the Host Region Through the Work of a School Museum. In: Problems of Cultural Education: Proceedings of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference – Chelyabinsk: CHIRO, 2024. – P. 116.
3. Methodological Recommendations for Teaching Children of Foreign Citizens for Whom Russian is Not a Native Language / T.V. Solovyova, N.E. Skripova. – Chelyabinsk: CHIRO, 2024. – 36p.
4. Russian Without Borders. Testing Materials for Students Learning Russian as a Non-Native Language / Comp. by O.A. Bakhtina, O.I. Zakirova. – Chelyabinsk: A. Miller Library Publishing House. – 2023. – 22 p.
5. Skripova N.E., Solovyova T.V., Yuzdova L.P. Methodological Aspects of Language Adaptation of Students – Children of Foreign Citizens and Children with Migration History / N.E. Skripova, T.V. Solovyova, L.P. Yuzdova. – Bulletin of the South Ural State Humanities-Pedagogical University. – No. 5 (183) 2024. P. 206–228.
6. Sokulin A.A., Lukovtseva D.V. Integration of Children with Migration History into the Sociocultural Environment of the Region (on the Example of the Research Conference "Southern Urals – from Origins to the Present"). In: Educating a Person in an Era of Global Transformations. Realizing Human Potential, Developing Talents, Fostering a Patriotic and Responsible Personality: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, October 24–25, 2024. – Chelyabinsk: CHIRO, 2024. – P. 374.
7. Stefanenko, T.G. Ethnopsychology: A Textbook for Higher Education Institutions / T.G. Stefanenko. – 3rd ed., rev. and enl. – Moscow: Aspekt Press, 2004. – 368 p.

Взаимосвязь информационно-коммуникативных технологий и субъектной включенности обучающихся

Гафиятуллин Карим Айдарович,

аспирант Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»
E-mail: kgafiatullin2@gmail.com

Гараева Дина Ильгизовна,

научный сотрудник отдела подготовки научно-педагогических кадров Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»
E-mail: dinakfu@mail.ru

Мерзликина Ирина Валерьевна,

научный сотрудник центра начального общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения имени Вадима Семеновича Леднева»
E-mail: merzirina@gmail.com

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики, ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»
E-mail: florans955@mail.ru

Статья посвящена вопросам взаимосвязи информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и субъектной включенности (СВ) обучающихся. Авторами рассматриваются ключевые аспекты использования ИКТ в образовательном процессе на основе учёта СВ обучающихся. В статье анализируются подходы, технологии использования ИКТ, которые рассматриваются и как процесс, и как результат формирования субъектной включенности учащихся. Авторы показывают, что процесс обучения, основанный на интерактивном взаимодействии, способствует развитию субъектности ученика.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи в использовании ИКТ на процесс формирования и развития СВ обучающихся. Методами исследования являются: теоретический анализ степени разработанности проблемы; анкетирование учителей и учащихся, направленный на выявление взаимосвязи между использованием учителем ИКТ с учетом субъектной включенности ученика.

Результатом исследования является то, что выявлен факт взаимосвязи между СВ обучающегося в процесс использования ИКТ.

Ключевые слова: субъектность ученика, обучающиеся, информационно-коммуникационные технологии, субъектная включенность, цифровая педагогика.

Введение

В современной системе образования использование ИКТ становится важным атрибутом, направленным не только на формирование знаний, но и создание условий для становления и развития субъектности обучающихся XXI века. В сфере образования сегодня, среди многих парадигм обучения и воспитания, особое значение имеют такие подходы, как: интерактивный, субъектно-ориентированный и системно-деятельностный, которые осуществляются на основе технологий субъектного взаимодействия.

Реализация этих подходов требует создания педагогических условий для формирования у обучающихся навыков саморегуляции, осознанной (субъектной) включенности ученика в образовательный и воспитательный процесс в современной школе. Формирование СВ у учащегося невозможно без организации механизма саморазвития и самовоспитания, как доминирующих форм организации педагогического процесса, при котором обучающиеся активно, самостоятельно и творчески включаются в познавательную деятельность. В современном образовательном пространстве ученик выступает не только в роли обучающегося, но и самообучаемого субъекта образовательного процесса.

Как считает Т.А. Копачева, в школе XXI века взаимодействие становится новой формой образовательного взаимодействия, когда учащиеся выступают и в роли обучающихся, и в роли самообучаемых [4]. Сегодня на уроках активно используются ИКТ (информационно-коммуникативные технологии). Под этим термином понимают применение технических средств (компьютеров, мультимедиапроекторов, интерактивных досок и т.д.), программного обеспечения и телекоммуникаций для достижения педагогических целей, таких как обучение, воспитание и управление образовательным процессом.

Однако, вопросы взаимосвязи между субъектной включенностью ученика и использованием ИКТ являются недостаточно изученными. Мы считаем, что СВ учащегося в ИКТ предполагает, что педагог в познавательной деятельности занимает позицию не только модератора, но и фасилитатора, облегчающего процесс обучения, содействующего и, одновременно, делегирующего полномочия обучающимся. Это, в свою очередь, позволяет учителю и ученикам, как субъектам учебной деятельности активно использовать ИКТ, осваивая ее не только как технологию, но и как дидактический

инструмент, интегрированный в учебную работу. Это положение является нашей ведущей идеей исследования.

Сегодня в сфере образования, если современный учитель будет создавать условия для повышения субъектной включённости в процесс ИКТ, тогда эти технологии будут иметь педагогический эффект и способствовать формированию и саморазвитию учащегося как субъекта учебной совместной и коллективно-распределенной деятельности.

Настоящее исследование преследует цель научного осмысления феномена взаимосвязи СВ обучающихся в контекст использования ИКТ. Субъектная включённость обучающихся в ИКТ является и условием, и результатом формирования СВ ученика.

Для реализации данной идеи необходимо разработать структурно-функциональную модель процесса формирования поэтапной интеграции учащихся в освоение ИКТ. Данный процесс предусматривает переход от коллективных форм деятельности к коллективно-распределенным и индивидуально-дифференцированным, представляющих собой практический инструмент педагогов, стремящихся к оптимизации познавательной деятельности.

Рассмотрим степень теоретической разработанности проблемы в научно-теоретической литературе.

В наших исследованиях (Ф.Г. Мухаметзянова и др.) указано, что развитие субъектности имеет свои сензитивные периоды, например младший школьный возраст – это сензитивный период для развития и саморазвития субъектности, и формирования его как субъекта учебной деятельности [9, 10]. Тогда, студенческий возраст – это уже сензитивный период для становления и развития студента, как субъекта учебной профессиональной деятельности. Но, в каждом возрасте каждый человек должен проявлять субъектную включённость, потому что человек, как субъект деятельности, проявляется, непосредственно, в той или иной деятельности, что требует формирования у обучающихся механизма СВ.

Мы считаем, что педагог, проявляющий себя как личность на основе принципа отражённой субъектности, целенаправленно и опосредованно будет фасилитировать (облегчать) процесс включённости в ИКТ и формирования учеников как самостоятельных, активных участников учебной работы [9, 10].

Нам импонирует идеи А.А. Радаевой о равноправности партнёрства «педагог – учащийся» в деле обмена разнородного и необходимого опыта [7].

Среди современных методов обучения, ориентированных на развитие субъектности ученика особый интерес представляет опыт перевернутого урока. Не случайно Е.А. Дьякова и С.В. Барсегян подчеркивают необходимость постепенного внедрения технологии данного урока в школьные и вузовские программы нашей страны [1].

На проблему развития субъектной включённости указывает Д.В. Ольховский, который считает, что необходимо уделять внимание субъектно-ориентированному подходу как разновидности личностно-ориентированного подхода [5].

Мы полностью разделяем идеи А.Д. Кариева и др. о том, что развитие субъектности обучающихся можно связать с применением интерактивных образовательных технологий [3].

В то же время, механизмы СВ учащихся и ИКТ имеют общую связь, как считают Н.А. Жукова и Н.И. Щукина вопросами проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, как условия развития субъектности [2].

Сегодня, как подчеркивает Н.Ю. Синягина вопросы полисубъектного образования и интерактивно-цифровой педагогики тесно взаимосвязаны [8].

Таким образом, вопросы взаимосвязи субъектной включённости ученика в процесс освоения ИКТ сопряжены с проблемами интерактивного, субъектно-ориентированного, субъектно-деятельного и личностно-ориентированного подходов, которые составляют основу полисубъектного образования и интерактивной педагогики.

Итак, интерактивная полусубъектная педагогика является не только методом обучения, но и формой активного интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса, ориентированной на субъектное включение учителей и обучающихся в этот процесс [5–8].

Методология и методы исследования

Мы использовали авторскую концепцию субъектности, в которой рассмотрена активная роль учителя и обучающегося как механизма формирования СВ учащегося в процесс освоения ИКТ [9, 10].

На основе идеи субъектной включённости ученика в информационно-коммуникативные технологии мы провели опрос среди учителей на предмет их готовности к использованию ИКТ.

Результаты исследования

Нами была поставлена цель выявить отношение учителей и учеников к использованию на уроке информационно-коммуникативных технологий в контексте их субъектной включённости, а для этого был проведен пилотный этап эксперимента по изучению степени использования учителями различного возраста и стажа понимания СВ в ИКТ. Иными словами, насколько учителя понимают, что необходимо знать о субъектной включённости и использовать её.

Мы провели блиц-опрос по 3-м вопросам (отдельно для учащихся и для учителей). По результатам анкетирования мы получили следующие данные.

В анкетировании участвовали учителя в возрасте от 23 до 30 лет, а также от 30 лет и старше. Выборка составляла 84 человека.

На первый вопрос «Как часто в учебном процессе вы используете ИКТ?» первая категория учителей (до 30 лет) набрала, в общей сложности, 89%, а вторая категория только 11%.

На второй вопрос «Происходят ли трудности процессе обучения учеников при помощи ИКТ?» учителя до 30 лет дали ответ что лишь в 25% случаях проблемы возникали, а более опытные специалисты привели в пример 75% случаев возникновения подобных трудностей.

На третий вопрос «При использовании ИКТ учитываете ли вы субъектность обучающегося и как активно его включаете, как субъекта в ИКТ?» молодые учителя ответили, что в 92% они делегируют часть полномочий своим ученикам, тем самым создавая для них условия для СВ в процесс ИКТ. И лишь 8% учителей старше 30 лет ответили точно также.

Во время анкетирования учащихся на первый вопрос «Как часто учитель использует ИКТ?» был дан ответ, что обучающиеся средних классов (5–8 классы) используют информационно-коммуникативные технологии как метод повышения субъектной включенности личности в процесс образовательной деятельности в 80% случаев на занятии, а ученики старших классов (9–11 классы) использовали ИКТ в 20% случаев.

На второй вопрос «Насколько активно, как субъекта ИКТ, учитель включает Вас в работу?» только 13% учащихся старших классов дали положительный ответ, в то время как 87% учащихся средних классов дали положительный ответ.

И на третий вопрос ученикам «Часто ли возникают у вас трудности при взаимодействии с ИКТ на уроках?» 70% старшеклассников ответили, что на уроках у них подобные трудности возникали. 30% учащихся из средних классов поделились случаями возникновения трудностей при работе с ИКТ на занятиях.

Таким образом, по результатам корреляционного исследования (на уровне 0,76 r) было выявлено, что чем старше учитель по возрасту, тем менее активно он использует информационно-коммуникативные технологии и вовлекает обучающихся в совместную активную деятельность, но при этом более активно прибегает к авторитарному стилю общению во время проведения занятий. И, чем моложе учитель по возрасту (особенно молодые специалисты только недавно окончившие вузы), тем активнее они склонны использовать на уроке ИКТ.

В целом, можно сделать вывод, что в современных школах большинство учителей мало используют ИКТ и, практически, не обращают внимания, что многие ученики в этом готовы и активно стараются включаться в учебный процесс. Но, учителя, особенно старшего возраста, используют информационно-коммуникативные технологии недостаточно, поэтому в будущем, при работе с ИКТ, нужно учитывать степень субъектной включенности учащихся в образовательный процесс.

Субъектная включенность – это сосредоточенность внимания личности на себе, как субъекте

саморазвития. СВ обучающихся – это и процесс, и результат проявления, развития и проектирования субъекта учебной деятельности на основе ее самостоятельной и активной включенности в познавательный процесс на основе принципа полисубъектности.

Мы считаем, что освоение ИКТ на основе субъектной включенности должно осваиваться учениками поэтапно.

Вначале учащийся усваивает ориентировочную основу деятельности (по П.Я. Гальперину) [6]. На этом этапе мы выявляем уровни его СВ, в которые включаются:

Первый уровень – это проявленный: ученик понимает требования учителя, принимает правила, проявляет свойства проявленной субъектной включенности (активность, самостоятельность, творчество).

Второй уровень – это уровень недостаточно проявленной СВ в ИКТ (не сразу понимает требования, не умеет работать в команде, недостаточно креативен).

Третий уровень – это практически непроявленный уровень СВ или, иначе говоря, пассивный (низкий уровень активности, плохо повторяет по образцу).

Таким образом, в зависимости от уровня сформированности субъектной включенности следует создавать микро-группы при работе над соответствующими темами урока.

Она предполагает активное участие учителя и учащегося, где они оба являются «субъектами», то есть активными лицами, а не просто объектами воздействия. Это означает то, что первые не только взаимодействуют, но и совместно формируют образовательный процесс, взаимно влияя друг на друга.

В целом, СВ в учебном процессе подразумевает субъектно-ориентированный подход (учитель и обучающийся взаимодействуют как равноправные партнеры, оказывая влияние друг на друга и совместно создавая образовательный процесс), личностно-ориентированный подход (познавательный процесс строится с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ученика).

При этом, во время опроса, мы задавали каждому учащемуся – особенно педагогического направления, поскольку именно этим людям в скором времени предстоит столкнуться с субъектностью учеников на занятии – вопрос «Какими интерактивными способами можно эффективнее всего развить и повысить общий уровень субъектности и субъектной включенности среди ваших обучающихся?»

На данный вопрос, исходя из аналитики полученных нами ответов, удалось сделать следующие выводы: для развития субъектности учащихся через интерактивные методы обучения важно создавать условия, при которых они становятся активными участниками учебного процесса, а не просто пассивными слушателями. Интерактивные мето-

ды, такие, как дискуссии, ролевые игры, кейс-метод, работа в группах, способствуют развитию самостоятельности, ответственности за результат собственных действий и критического мышления.

Интерактивные способы и методы часто включают разбор реальных ситуаций (например, кейс-метод) или вовлечение учеников в ролевые игры, где они принимают решения и несут за них ответственность. Такая форма активности помогает дисциплинироваться и осознавать свою причастность к образовательному процессу.

Говоря о причастности, важно отметить, что в отличие от традиционных лекционных занятий, интерактивные способы и методы предполагают активное участие обучающихся в обсуждениях, дискуссиях, дебатах. Это способствует развитию навыков аргументации, критического мышления, умения отстаивать свою точку зрения и анализа своей деятельности, учащиеся школ рефлексировать и оценивают собственные успехи и достижения, определяют свой уровень роста. Всё это поможет им лучше понимать себя, свои возможности и мотивы.

СВ также могут поспособствовать, например, проектные работы в группах, ведь они собой олицетворяют командную работу, умения слушать и услышать других, учитывать разные точки зрения и находить компромиссные решения. Для всего этого требуется быть субъектным, то есть активно включаться в групповой проект, нести ответственность за совершаемые действия и становиться частью общей работы. Кроме того, интерактивное обучение предполагает наличие атмосферы доверия и взаимопонимания, где ученики могут свободно высказывать свои мысли и идеи, не боясь ошибиться. Это придаёт стимул для учащихся к развитию уверенности в себе и своих силах.

Мы также вывели несколько наиболее популярных интерактивных способов, с помощью которых удастся развить и повысить субъектность учащихся школ несколько лучше: дискуссии и дебаты (данная технология позволяет обучающимся обсуждать различные точки зрения на проблему, подбирая аргументы и участвуя в взаимоуважении к оппонентам), ролевые игры (их участники примеряют на себя разные роли, принимают решения в условиях, приближенных к реальным, что развивает их ответственность и умение адаптироваться к различным сценариям), кейс-метод (разбор конкретных ситуаций, анализ проблем и поиск решений развивают аналитическое мышление, умение работать с информацией и делать правильный выбор), проектная работа (требующая самостоятельного планирования, организации и выполнения заданий, она развивает инициативность, ответственность и умение работать в команде), мозговой штурм (генерация идей в рамках групповой работы, поиск нестандартных решений, развитие креативности и способности к сотрудничеству), использование интерактивных досок и другой материально-технической базы (обучающиеся могут активно участвовать в создании контента,

делиться своими знаниями и опытом, что способствует развитию их цифровой грамотности и субъектности).

Обсуждение результатов исследования

Процесс развития и повышения субъектной включенности среди учащихся должен быть выстроен таким образом, чтобы они были вовлечены в обучение и имели возможность участвовать в нём обмениваться опытом и рефлексировать.

Исследованная концепция субъектности, СВ в процесс ИКТ и интерактивных методов, как один из наиболее эффективных способов зарождения и развития субъектной роли могут помочь учителям лучше и продуктивнее построить работу со своими учениками. Это показывают результаты опросов, проведенных среди обучающихся: большинство из них, примерно, 70% утверждают, что с помощью интерактивных заданий на занятиях смогли задействовать свою субъектность и прочувствовать ответственность за результат собственных действий.

Стоит также учесть, что в вопросе исследования субъектной включенности имеет смысл провести дальнейшее изучение того, в каких масштабах СВ может развивать личность; каково ее влияние на учебный процесс, когда из традиционного урока занятия начинают превращаться в процесс активного взаимодействия между учителем и учащимися, когда сами обучающиеся рассматриваются как активные участники учебного процесса, а не как пассивные объекты.

Заключение

Развитие российского образования сопровождается обменом передовым опытом, полученным новаторами из мира педагогики. Новый взгляд на традиционные методики развития познавательного интереса, их трансформация при помощи субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного подхода или применение интерактивных методов повышения субъектной включенности в образовательный процесс обучающихся позволяет обогатить инструментарий учителя.

Данная статья показала, что развитие субъектности через интерактивные методы обучения перспективно, так как это способствует формированию активной, ответственной и самостоятельной личности, способной к критическому мышлению и решению комплекса задач на уроках. Интерактивные методы вовлекают учащихся в учебную работу, делая её для них более интересной и эффективной.

Но не стоит также забывать об материально-техническом оснащении школ, которое создают настоящий простор для реализации субъектности и творчества на уроке, что поможет продемонстрировать учителю и его ученикам их уровни способностей; о субъектно-ориентированной концепции, которая основной упор делает на личности учаще-

гося и педагога на занятии, способствует активному их взаимодействию.

Литература

1. Дьякова Е.А., Барсегян С.В. Модель процесса формирования готовности учителя физики к работе по технологии перевёрнутого класса // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2021. Т. 16. – № 5. – С. 77–86.
2. Жукова Н. А., Щукина Н.И. Индивидуальные образовательные маршруты как условие развития субъектности обучающихся // Проблемы Науки. – 2016. – № 33 (75). – С. 93–95.
3. Кариев А. Д., Байназарова Т.Б., Абыканова Б.Т. Развитие субъектности студентов с применением интерактивных образовательных технологий в вузе // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – № 4. – С. 104–118.
4. Копачук Т.А. Процесс взаимообучения при организации воспитательной деятельности в школе: теоретические вопросы и практические рекомендации // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – С. 8–11.
5. Ольховский Д.В. Организационно-методологическая основа системного, интегративного и личностно-деятельностного подходов // Вестник экономики, управления и права. – 2016. – № 2 (35). – С. 75–80.
6. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М.: Издательство Института практической психологии, Воронеж: НПО Модек. – 1998. – С. 272–317.
7. Радаева А.А. Ориентация педагога на субъектный опыт учащихся как один из принципов личностно-ориентированного обучения // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 15. – С. 30–34.
8. Синягина Н.Ю. Полисубъектное образование и интерактивная педагогика: компетентность педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 1–1. – С. 52–55.
9. Яруллина А. Ш., Морозов А.В., Мухаметзянова Ф.Г. Субъектная включенность студентов – будущих педагогов в формирование профессионально значимых личностных качеств // Образование и право. – 2023. – № 10. – С. 367–374.
10. Яруллина А.Ш. Формирование субъектной включенности студентов педагогического университета в становлении профессионально значимых личностных качеств [Электронный ресурс] / А.Ш. Яруллина, Ф.Г. Мухаметзянова. – Электронные текстовые данные (1 файл: 56,4 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – 178 с. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/176684>.

THE RELATIONSHIP BETWEEN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THE SUBJECTIVE INVOLVEMENT OF STUDENTS

Gafiyatullin K.A., Garayeva D.I., Merzlikina I.V., Mukhametzyanova F.G.

Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan, Vadim Semenovich Lesnev Institute of Content and Teaching Methods, Kazan State Power Engineering University

The article deals with the issues of interrelation of information and communication technologies (ICT) and the subjective involvement of students. The authors consider the key aspects of the use of ICT in the educational process based on the consideration of the subjective involvement of students in this process. The article analyzes approaches and technologies of using ICT, which are considered both as a process and because of forming the subjective involvement of students. The authors show that the learning process based on interactive subjective interaction contributes to the development of the student's subjectivity.

The purpose of the study is to identify the relationship in the use of ICT on the process of formation and development of students' subjective involvement in this process. The research methods are a theoretical analysis of the degree of development of the problem; a survey of teachers and students, aimed at identifying the relationship between the teacher's uses of ICT, taking into account the student's subjective involvement.

The result of the study is that the fact of the relationship between the student's subjective involvements in the process of using ICT has been revealed. Conclusion: ICT is an important tool at the level of the process and the result of the formation of subjective involvement of students in this process.

Keywords: student subjectivity, learners, information and communication technologies, subjective involvement, digital pedagogy.

References

1. Dyakova E.A., Barseghyan S.V. A model of the process of forming a physics teacher's readiness to work using inverted classroom technology // Scientific Notes of the Zabaykalsky State University. – 2021. Vol. 16. – No. 5. – pp. 77–86.
2. Zhukova N. A., Shchukina N.I. Individual educational routes as a condition for the development of students' subjectivity // Problems of Science. – 2016. – № 33 (75). – pp. 93–95.
3. Kariyev A.D., Baynazarova T.B., Abykanova B.T. The development of students' subjectivity using interactive educational technologies in higher education // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – No. 4. – pp. 104–118.
4. Kopacheva T.A. The process of mutual learning in the organization of educational activities at school: theoretical issues and practical recommendations // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 6. – pp. 8–11.
5. Olkhovsky D.V. Organizational and methodological basis of systemic, integrative and personal-activity approaches // Bulletin of Economics, Management and Law. – 2016. – № 2 (35). – pp. 75–80.
6. Psychology of thinking and the doctrine of the step-by-step formation of mental actions // Psychology as an objective science / P.Y. Galperin. – M.: Publishing House Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO Modek. – 1998. – pp. 272–317.
7. Radaeva A.A. Teacher's orientation to the subjective experience of students as one of the principles of personality-oriented learning // Education and upbringing: methods and practice. – 2014. – No. 15. – pp. 30–34.
8. Sinyagina N.Y. Polysubject education and interactive pedagogy: teacher's competence // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2012. – No. 1–1. – pp. 52–55.
9. Yarullina A. Sh., Morozov A.V., Mukhametzyanova F.G. Subjective involvement of students – future teachers in the formation of professionally significant personal qualities // Education and Law. – 2023. – No. 10. – pp. 367–374.
10. Yarullina A.S. Formation of subjective involvement of pedagogical university students in the formation of professionally significant personal qualities [Electronic resource] / A.S. Yarullina, F.G. Mukhametzyanova. – Electronic text data (1 file: 56.4 MB). – Kazan: Kazan University Press, 2023. – 178 p. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/176684>

Мимикрия в цифровую эпоху как определяющее направление формирования навыков социализации у подростков посредством социальных сетей

Довгаленко Анастасия Павловна,

методист, ФГБОУ «Международный детский центр «Артек»,
студент, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»

E-mail: adovgalenko@artek.org

Данная статья посвящена подробному анализу мимикрии в социальных сетях и ее влияние на формирование навыков социализации у подростков посредством цифрового пространства. В статье определяется понятие «мимикрия» с различных точек зрения, как отечественных авторов, так и зарубежных. Проводится анализ влияния социальных сетей на подростков. Раскрываются положительные и отрицательные аспекты влияния социальных сетей на подрастающее поколение. Рассматриваются основные механизмы, посредством которых происходит мимикрия в социальных сетях, такие как подражание, лидеры мнений, формирование групповой идентичности, эмоциональная рефлексия. Разработана педагогическая модель формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимикрии в социальных сетях. Описаны механизмы реализации педагогической модели в нескольких основных формах посредством применения виртуальной среды. Разработана критериальная база оценки сформированности у подростков навыков социализации через осознанное использование мимикрии в социальных сетях.

Ключевые слова: мимикрия, цифровая среда, социальные сети, подростки, социализация, адаптация.

Введение

Современное общество растет и развивается, так в свою очередь развивается и цифровая среда общения подрастающего поколения. Все плотнее входит в нашу жизнь социальные сети со всеми достоинствами и недостатками по отношению к молодежи. Они являются одним из важных и основных инструментов в организации социального взаимодействия между подростками, которые в свою очередь преобразуют нормы, правила и требования к процессу общения и самоидентификации подрастающего поколения в современном обществе. Одним из интересных феноменов проявляющий себя как приоритетное направление является мимикрия, которая подразумевает под собой процесс подражания, отражающийся в нормах поведения, культуре общения, демонстрации ценностей общества, где проживается подросток. В эпоху цифровизации мимикрия приобретает новые подходы, формы, приемы реализации, что влияет на формирование навыков социализации у подростков.

Целью данной статьи является проведение анализа мимикрии в социальных сетях и ее влияние на формирование навыков социализации у подростков, а так же разработка педагогической модели.

Задачи:

- проанализировать определения понятия «мимикрия»;
- раскрыть положительные и отрицательные аспекты влияния социальных сетей на подростков;
- выявить основные механизмы мимикрии в социальных сетях;
- разработать педагогическую модель формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимикрии в социальных сетях;
- раскрыть принципы реализации педагогической модели;
- сформулировать критерии оценки эффективности педагогической модели формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимикрии в социальных сетях.

Методы.

Методология исследования. В исследовательской работе применялись такие методы обучения как анализ научно-педагогической и учебно-психологической литературы, разработка и апро-

бация методических материалов, анализ деятельности образовательных организаций.

Результаты

Понятие «мимикрия» как биологический и социальный феномен изучается авторами, ориентированными на различные области науки, такие как психология, педагогика, социология, и философия. Если рассматривать мимикрию как социальный феномен, то ее можно определить как способ приспособления человека в определенной группе людей, что позволяет адаптироваться в новой среде и повышает шансы на выживание и внедрение в общественную среду. Формирование социальных навыков у подрастающего поколения происходит через подражание, что является одной из важных составляющих вышеуказанного процесса. Рассмотрим различные подходы к определению понятия «мимикрия». В биологии мимикрией принято называть сходство окраски тела живого организма с целью приспособления к окружающей действительности для выживания и как способ самозащиты [5]. Психологи раскрывают понятие «психологической мимикрии» с точки зрения необходимости быть признанным в обществе, а так же быть услышанным с целью самореализации и самоутверждения [11].

В работах зарубежного философа Роже Кайуа встречается определение понятия «мимикрия» как «игры подражания, игры симуляции, которые удовлетворяют стремление примерить на себя чужую роль». Кайуа считал, что такое «стремление свойственно и животным, для которых мимикрия – способ выживания» [3]. Отечественный ученый В.Б. Кашкин впервые применил термин «коммуникативная мимикрия», подразумевая под ним «коммуникативное притворство, если это способствует достижению цели», встречающееся «во всех случаях, когда отправитель имеет намерение скрыть свои цели полностью или частично» [3]. Е.А. Лизунова в своих исследованиях раскрывает коммуникативную мимикрию в широком смысле слова и определяет его как «изменение говорящим свойственного ему стиля коммуникации для осуществления своих целей в определённой коммуникативной ситуации» [6]. В исследовании В.М. Полонского встречается определение понятия «педагогическая мимикрия» определяется, как случай когда устойчивые педагогические термины приобретают новые названия посредством организации перевода с одного языка на другой [10]. А.А. Семихатских в исследовательской работе описывает мимикрию как «факт привлекательности одной информации по сравнению с другой», а так же применение эмоционально окрашенных выражений [11].

В социальной психологии мимикрия рассматривается, как форма социализации подрастающего поколения способная повысить адаптивность и социальное взаимодействие с группой людей. В подростковом возрасте ведущий вид деятельности по Д.Б. Эльконину «интимно-личностное общение

со сверстниками, что говорит о приоритетном направлении на социальную сферу деятельности» [14]. Среди подростков процесс мимикрии может происходить как сознательно, когда подросток осознанно подражает определенному идеальному для него образу или бессознательно, когда подражание происходит на бессознательном уровне и подросток даже иногда не признает схожесть в поведении, поступках, манере общаться с другими людьми [8, 9]. В соответствии с вышесказанным можно сформулировать определение понятия «мимикрия» как применение методов, приемов, технологии обучения заимствованных из образовательных систем с целью адаптации и оптимизации учебного процесса.

Социальные сети в последние годы плотно вошли в жизнь подрастающего поколения с целью организации быстрой коммуникации, передачи информации. Они оказывают влияние на подрастающее поколение, как положительное, так и отрицательное. По данным исследования «Цифровая Россия 2024», более 70% россиян старше 12 лет используют социальные сети, а среди молодежи (15–24 лет) этот показатель достигает 95%. По данным исследования, опубликованного в журнале «Психологии и жизни» в 2025 году, мимикрия может, как повысить, так и понизить самооценку подростков. Например, подражание успешным блогерам связано с положительным восприятием себя, в то время, как сравнение с идеализированным контентом может привести к низкой самооценке подростков. Рассмотрим положительные аспекты влияния социальных сетей на подростков раскрытых при проведении исследования от Яндекс.Дзен среди студентов РФ в 2025 году [1]. Среди основных положительных аспектов они выделяют следующие: 1) Организация коммуникации и социализации в обществе, что в свою очередь помогает подрастающему поколению связываться с друзьями, близкими, семьей, а так же находить новых знакомых по интересам даже из других стран и континентов. 2) Образовательный контент и информационная составляющая в социальных сетях формирует платформу для организации непрерывного образования и информирования участников о самых актуальных образовательных курсах, платформах и новостных событиях. 3) Платформа для самовыражения и творчества. Социальные сети благодаря своей открытой позиции позволяют подрастающему поколению показывать себя через публикацию фотографии, демонстрацию своего творчества, видео, стимулировать развитие собственной брендинговой продукции и т.д.

Несмотря на значительные плюсы в применении социальных сетей подростками имеются так же и отрицательные аспекты: 1) Кибербуллинг. Часто социальные сети становятся местом травли и оскорбления подростков, что может привести к необратимым последствиям вследствие снижения самооценки, угнетенного состояния и повышенной тревожности. 2) Зависимость и потеря вре-

мени в социальных сетях может привести к проблемам в учебе, так как просто не хватает времени на выполнение домашнего задания или других важных дел. 3) Проблемы с конфиденциальностью информации. В социальных сетях подрастающее поколение часто делится личной информацией при этом, не заботясь о ее сохранности, что может привести к потере данных или создать небезопасные ситуации и кражу личной информации. 4) Формирование искаженного представления о реальности. В социальных сетях часто применяются идеализированные образы, которые создаются посредством размещения отредактированных фотографий, сгенерированных искусственным интеллектом и хорошо смонтированных видеороликов демонстрирующие идеальную жизнь людей. Данный подход может сформировать не правильное представление у подростков о жизни, а так же у них могут развиваться завышенные ожидания от действительности и недовольство от реальной жизни.

С появлением и распространением социальных сетей изменились физические параметры взаимодействия между подростками [4]. Организация виртуальной коммуникации посредством социальных сетей формирует совершенно новые формы мимикрии, что может быть рассмотрено через несколько аспектов деятельности, таких как анонимность и самоидентификация (подразумевает создание определенного образа в социальной сети не всегда отражающее реальную действительность в жизни); культурные коды и мемы (в социальных сетях при организации взаимодействия часто рождаются совершенно новые формы, такие как культурный код, которые подрастающее поколение активно изучает, усваивает и распространяет в дальнейшей коммуникации); формирование стереотипов (традиционные социальные стереотипы подвергаются критической оценке со стороны подростков, вследствие чего они пересоздают и распространяются в новом ключе) [12].

Основными механизмами, посредством которых происходит мимикрия в социальных сетях: 1) Подражание лидерам мнений. Подростки активно следят за контентом, создаваемым влиятельными блогерами и знаменитостями в социальных сетях. Они копируют не только стиль одежды и манеру общения, но и мировоззрение, ценностные установки, что может оказывать значительное влияние на их социальное поведение. 2) Формирование групповой идентичности. В социальных сетях подростки часто объединяются в группы по интересам, что создаёт пространство для взаимного подражания. Это формирует чувство принадлежности и общности, однако в то же время может способствовать негативным стереотипам и изоляции «неподходящих». 3) Эмоциональная рефлексия. Мимикрия может происходить на уровне эмоций: подростки перенимают эмоциональные реакции тех, с кем они взаимодействуют в сети. Это ведет к стратификации эмоциональной грамотности, которая может быть как положительной, так и негативной.

В рамках данного исследования проведены опросы среди 100 подростков в возрасте 13–17 лет, изучавшие их восприятие и использование социальных сетей. Результаты показывают, что 70% респондентов взаимодействуют с контентом, который способствует формированию их образа [1]. 80% опрошенных подростков взаимодействуют с контентом, который искажает реальность и создает ложные идеалы [2]. Примером могут служить молодежные дуэты, где подростки восхваляют «идеальные» жизненные условия, что в свою очередь формирует у них завышенные ожидания [7, 13]. В условиях цифровизации современного общества социальные сети оказывают значительное влияние на формирование гражданской идентичности и социальных навыков подростков [5]. В соответствии с выше представленными исследовательскими данными важно разработать педагогическую модель учитывающую феномен мимикрии как способность к адаптации и социализации в виртуальном пространстве. На рисунке 1 представлена разработанная авторская педагогическая модель, рассмотрим ее подробнее.

Разработанная педагогическая модель должна быть направлена на формирование осознанного поведения подростков, а также признавать значимость выбранной модели поведения и формирование устойчивого критического мышления информации, способность к эмпатии и здоровым социальным отношениям.

Основной целью педагогической модели является формирование у подростков навыков социализации через осознанное использование мимикрии в социальных сетях. В соответствии с целью педагогической модели сформулированы основные задачи модели: 1. Обучение подростков критическому восприятию контента. 2. Развитие эмоционального интеллекта и эмпатии. 3. Формирование навыков здорового общения и взаимодействия. 4. Поддержка положительных моделей поведения и защита от негативных влияний (рис. 1).

Модель состоит из пяти взаимосвязанных между собой основных компонентов:

1. Образовательный компонент отвечает за формирование устойчивого критического мышления подростков посредством организации образовательным модулей, курсов, подкастов, а также повышение медиа информационной грамотности подрастающего поколения. В образовательные блоки школьной программы следует включать такие темы «Как распознать манипуляции в социальных сетях?», «Этика общения в виртуальном пространстве», «Развитие навыков анализа контента». Данные темы можно рассмотреть на классных часах, тем самым повысить информированность подростков о правилах поведения и общения в социальных сетях.

2. Социальный компонент педагогической модели подразумевает под собой создание сообществ для подростков на базе образовательных организаций, клубов по интересам или онлайн-сообществ с целью поддержания интереса обу-

чающихся в определённой сфере деятельности. А также следует привлекать подростков к участию в проектах направленных на творчество, волонтерство, социум для поддержания атмосферы доброжелательности между подростками.

3. Эмоциональный компонент формируется посредством проведения игровых и практических сессий для развития эмоциональной грамотности и эмпатии по отношению к информации, демонстрируемой в социальных сетях. Проведение тренинговых занятий на темы «Как управлять своими эмоциями в виртуальном общении?», «Эмпатия: понимание других». Посещение таких занятий станет эмоциональным откликом на события, транслируемые в социальных сетях.

4. Технологический компонент подразумевает под собой применение современных информационных технологии для создания профилей с определенной идеей или идентификационный профиль. Например, создание сообщества творчества, где

демонстрируются процессы изготовления изделий и их продаж. А также необходимо разрабатывать приложения или онлайн-курсы с целью обучения подростков критическому восприятию информации в социальных сетях. Так как подростки наиболее подвержены информационным откликам, необходимо учиться правильно ее систематизировать и фильтровать.

5. Контрольный компонент необходим для проведения регулярных опросов и анкетирований для осуществления подробного анализа изменений в восприятии моделей поведения подростков. А также проведение мониторинговых мероприятий активности подростков в социальных сетях с акцентом на положительные примеры поведения или восприятие отрицательных образов. Проведение корректировочных мероприятий и своевременное выявление опасных ситуаций, и их устранение.



Рис. 1. Педагогическая модель формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимикрии в социальных сетях

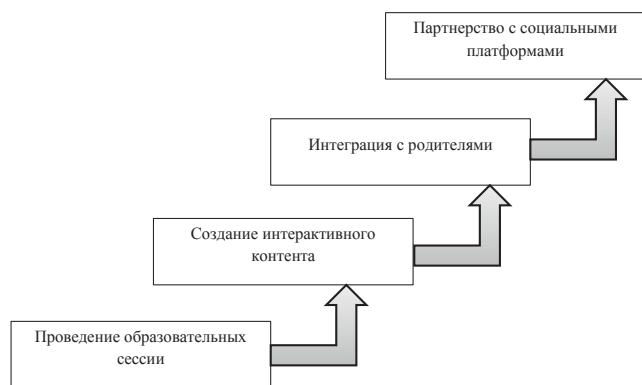


Рис. 2. Этапы реализации педагогической модели формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимики в социальных сетях

Педагогическая модель может быть реализована в нескольких основных формах посредством применения виртуальной среды представленной на рисунке 2: Разработанный автором механизм представляет собой несколько этапов: 1. Регулярное проведение образовательных сессий, семинаров, образовательных воркшопов, тренинговых мероприятий с участием профессиональных психологов в области выявления асоциального поведения в социальных сетях и экспертов по медиа информационной грамотности. 2. Создание интерактивного контента (инфографики, видеоролики, мемы, рилсы, подкасты) с целью активного донесения информации и важности правильного выбора модели подражания в социальных сетях. 3. Активная интеграция с родителями посредством проведения семинаров о том, как правильно регулировать и управлять взаимоотношениями со своими детьми в цифровом пространстве. Проведение

обучения с родителями о мимикрии и ее последствиях. 4. Тесное сотрудничество с социальными партнерами, такими как социальные медиа с целью создания позитивного и информативного контента, акций, розыгрышей направленных на повышение общей социальной ответственности среди подростков (рис. 2).

Ожидаемые результаты реализации педагогической модели вытекают из задач модели: 1. Повышение критического мышления. Подростки смогут осознанно выбирать, чему подражать, и как это влияет на их поведение. 2. Увеличение уровня эмпатии и социальной ответственности. Подростки будут более чуткими и отзывчивыми к эмоциям других. 3. Снижение влияния негативных моделей поведения. У подростков будет меньше склонности к агрессии, кибербуллингу и другим видами негативного поведения. 4. Создание здоровой социальной среды. Позитивное влияние мимики на формирование социальной идентичности и общение с окружающими.

Для оценки эффективности предлагаемой педагогической модели необходима критериальная база оценки сформированности у подростков навыков социализации через осознанное использование мимики в социальных сетях (табл. 1).

Разработанная авторская педагогическая модель направлена на эффективное использование мимики в качестве инструмента формирования социальных навыков у подростков. Внедрение данной модели в образовательные учреждения и сообщества позволит создать ответственную и конструктивную среду общения, способствующую развитию личности подростка в условиях цифрового мира.

Таблица 1. Критерии оценки эффективности педагогической модели формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимики в социальных сетях

Критерий	Описание	Методы оценки	Уровни
Когнитивные критерии			
Понимание мимики	Уровень осознания подростками значимости мимики в коммуникации	Анкеты, тестирования, опросы	Низкий (репродуктивный) 0–60 баллов
Значение принципов взаимодействия	Осведомленность о правилах и нормах поведения в социальных сетях	Анкеты, опросы, интервью	Средний (базовый) 61–70 баллов Высокий (креативный) 71–100 баллов
Психоземotionalные критерии			
Эмоциональный интеллект	Способность регулировать свои эмоции и понимать эмоции других	Опросники, наблюдения	Низкий (репродуктивный) 0–60 баллов
Самоосознание	Осознание своих реакций в социальных сетях	Интервью, самооценка	Средний (базовый) 61–70 баллов Высокий (креативный) 71–100 баллов
Социальные критерии			
Качество взаимодействия	Уровень адекватности общения с ровесниками и взрослыми в социальных сетях	Наблюдения, анализ переписок	Низкий (репродуктивный) 0–60 баллов
Уровень доверия	Способность устанавливать и поддерживать доверительные отношения онлайн	Анкеты, интервью, анализ переписок	Средний (базовый) 61–70 баллов Высокий (креативный) 71–100 баллов

Критерий	Описание	Методы оценки	Уровни
<i>Поведенческие критерии</i>			
Использование мимики	Наблюдение за применением мимики в онлайн-общении	Наблюдения, кейс-метод	Низкий (репродуктивный) 0–60 баллов
Адаптированность поведения	Способность адаптировать поведение в зависимости от контекста общения	Наблюдения, ситуации ролевого взаимодействия	Средний (базовый) 61–70 баллов Высокий (креативный) 71–100 баллов
<i>Этические критерии</i>			
Ответственное поведение	Осознание этических норм поведения в сети	Опросники, анализ ситуаций	Низкий (репродуктивный) 0–60 баллов
Рефлексия эмоциональной нагрузки	Способность анализировать влияние своего поведения на других	Интервью, самооценка	Средний (базовый) 61–70 баллов Высокий (креативный) 71–100 баллов
<i>Технологические критерии</i>			
Пользовательские навыки	Уровень владения платформами социальных сетей	Тестирование, анкетирование	Низкий (репродуктивный) 0–60 баллов
Безопасность в сети	Осведомленность о мерах защиты личной информации	Опросники, интервью	Средний (базовый) 61–70 баллов Высокий (креативный) 71–100 баллов

Вывод

1. Сформулировано определение понятия «мимикрия» как применение методов, приемов, технологии обучения заимствованных из образовательных систем с целью адаптации и оптимизации учебного процесса.

2. Раскрыты положительные (организация коммуникации и социализации в обществе; образовательный контент и информационная составляющая; платформа для самовыражения и творчества) и отрицательные (кибербуллинг; зависимость и потеря времени в социальных сетях; проблемы с конфиденциальностью информации; формирование искаженного представления о реальности) аспекты влияния социальных сетей на подростков. В соответствии с данным положением рекомендуется разработать в образовательных организациях программы просвещения для подростков, родителей и педагогов, которые бы акцентировали внимание на положительных возможностях социальных сетей, а также предупреждали о негативных последствиях, таких как кибербуллинг и проблемы с конфиденциальностью.

3. Выявлены основные механизмы мимики в социальных сетях: подражание лидерам мнений; формирование групповой идентичности; эмоциональная рефлексия. На основании выявленных механизмов следует в рамках образовательных мероприятий проводить дискуссионные клубы.

4. Разработана педагогическая модель формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимики в социальных сетях состоящая из пяти взаимосвязанных между собой основных компонентов: образовательный, социальный, эмоциональный, технологический, контрольный. Представленную модель

необходимо внедрить в образовательные учреждения.

5. Раскрыты принципы реализации педагогической модели: регулярное проведение образовательных сессий; создание интерактивного контента; активная интеграция с родителями; тесное сотрудничество с социальными партнерами. Необходимо на регулярной основе в образовательных организациях проводить образовательные сессии и мастер-классы.

6. Сформулированы критерии оценки эффективности педагогической модели формирования у подростков навыков социализации через осознанное использование мимики в социальных сетях, такие как когнитивные, психоэмоциональные; социальные; поведенческие; этические; технологические. Проводить регулярные оценки и пересматривать подходы на основе обратной связи.

Литература

- Агапова, Е.А. Деструктивные «вызовы» современной цивилизации / Е.А. Агапова // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – Т. 89, № 6. – С. 2–6.
- Калинкина, Н.Б. Цифровая гигиена: социальные сети и подростки / Н.Б. Калинкина // Мировые научные исследования современности: возможности и перспективы развития: материалы XVI международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 31 марта 2022 года. Том Часть 1. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью «Ставропольское издательство «Параграф», 2022. – С. 231–235.
- Кашкин, В.Б. Дидактические принципы в построении системы методов непрерывного

- экологического образования / В.И. Тесленко, Т.В. Рублева, В.Б. Кашкин, В.М. Киселев // Проблемы экологии и экологического образования: состояние, пути решения, Красноярск, 20–21 октября 2020 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020. – С. 100–102.
4. Коньков, А.Е. Актуальные механизмы гражданской солидарности в условиях вызовов цифровизации / А.Е. Коньков // Россия: Тенденции и перспективы развития: ежегодник: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 14–15 декабря 2020 года. Том Выпуск 16. Часть 1. – Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2021. – С. 159–163.
 5. Косова, А.Д. Подростки и Социальные сети / А.Д. Косова, К.А. Громова, А.А. Кучинская // Юность Большой Волги: Сборник статей лауреатов XXIII Межрегиональной конференции-фестиваля научного творчества учащейся молодежи, Чебоксары, 04 июня 2021 года. – Чебоксары: Бюджетное образовательное учреждение Чувашской Республики дополнительного образования «Центр молодежных инициатив» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, 2021. – С. 280–283.
 6. Лизунова, Е.А. Коммуникативная мимикрия и ее типы / Е.А. Лизунова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2022. – № 4–4(52). – С. 37–41.
 7. Морозова, И.Б. Психолингвистические основы популярности американского ток-шоу с участием детей / И.Б. Морозова, Т. Е.В. Цапенко // Мова. – 2020. – № 33. – С. 12–17.
 8. Остапчук, С.В. Подростки и социальные сети / С.В. Остапчук, Л.С. Куликова // Новые коммуникативные технологии и современное белорусское общество: Сборник статей III Международной научной конференции, Новополоцк, 27–28 апреля 2023 года. – Новополоцк: Учреждение образования «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой», 2023. – С. 140–144.
 9. Пережогин, Л.О. Подростки и социальные сети: грани взаимодействия / Л.О. Пережогин // Нейропсихиатрия в трансдисциплинарном пространстве: от фундаментальных исследований к клинической практике: Электронный ресурс, Санкт-Петербург, 25–26 мая 2023 года. – Санкт-Петербург: НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева, 2023. – С. 160–162.
 10. Полонский, В.М. Словарь результатов научно-педагогических исследований / В.М. Полонский // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 2. – С. 37–45.
 11. Семихатских, А.А. Манипуляция массовым сознанием через мимикрию паблик рилейшнз в печатной журналистике / А.А. Семихатских // Исследовательская деятельность студентов: научные и прикладные аспекты общественных и гуманитарных дисциплин: Сборник научных статей. – Москва: Издательство «Перо», 2015. – С. 212–216.
 12. Чеблукова, И. А. «Социальные «сети»»: почему современные подростки предпочитают живому общению виртуальное» / И.А. Чеблукова // Актуальные проблемы и перспективы реализации национальных проектов в Российской Федерации: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Павлово, 21 декабря 2023 года. – Павлово: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2024. – С. 194–197.
 13. Чеботникова, Т. А. К вопросу о соотношении коммуникативных качеств «правильность» и «точность» / Т.А. Чеботникова // Русский язык в поликультурном: Сборник научных статей V Международного симпозиума, включенного в программу Международного фестиваля «Великое русское слово». В 2-х томах, Симферополь, 08–12 июня 2021 года / Отв. редактор Е.Я. Титаренко. Том 1. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2021. – С. 341–347.
 14. Шустова, Н.Е. Успешность адаптационного процесса личности в контексте ее социальных экспектаций / Н.Е. Шустова // Современные векторы в образовании: теория и практика: Статьи и материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Коломна, 24 декабря 2021 года / Под общей редакцией С.А. Ермолаевой. Редакционная коллегия: Г.С. Вяликова, А.В. Камышов. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022. – С. 117–119.

MIMICRY IN THE DIGITAL AGE AS A DETERMINING DIRECTION IN THE FORMATION OF SOCIALIZATION SKILLS IN TEENAGERS THROUGH SOCIAL NETWORKS

Dovgalenko A.P.

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

This article is devoted to a detailed analysis of mimicry in social networks and its influence on the formation of socialization skills in adolescents through the digital space. The article defines the concept of "mimicry" from various points of view, both domestic and foreign authors. An analysis of the influence of social networks on adolescents is carried out. Positive and negative aspects of the influence of social networks on the younger generation are revealed. The main mechanisms by which mimicry occurs in social networks are considered, such as imitation, opinion leaders, the formation of group identity, emotional reflection. A pedagogical model for developing socialization skills in adolescents through the conscious use of mimicry in social networks has been developed. The mechanisms for implementing the pedagogical model in several basic forms through the use of a virtual environment have been described. A criteria base for assessing the development of socialization skills in adolescents through the conscious use of mimicry in social networks has been developed.

Keywords: mimicry, digital environment, social networks, adolescents, socialization, adaptation.

References

1. Agapova, E.A. Destructive "challenges" of modern civilization / E.A. Agapova // *Humanities and social sciences*. – 2021. – Vol. 89, No. 6. – P. 2–6.
2. Kalinkina, N.B. Digital hygiene: social networks and teenagers / N.B. Kalinkina // *World scientific research of our time: possibilities and development prospects: materials of the XVI international scientific and practical conference*, Rostov-on-Don, March 31, 2022. Volume Part 1. – Stavropol: Limited Liability Company "Stavropol Publishing House "Paragraph", 2022. – P. 231–235.
3. Kashkin, V.B. Didactic principles in building a system of methods of continuous environmental education / V.I. Teslenko, T.V. Rubleva, V.B. Kashkin, V.M. Kiselev // *Problems of ecology and environmental education: status, solutions*, Krasnoyarsk, October 20–21, 2020. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2020. – P. 100–102.
4. Konkov, A.E. Actual mechanisms of civic solidarity in the context of digitalization challenges / A.E. Konkov // *Russia: Development Trends and Prospects: Yearbook: Proceedings of the XX National Scientific Conference with International Participation*, Moscow, December 14–15, 2020. Volume Issue 16. Part 1. – Moscow: Institute of Scientific Information on Social Sciences, Russian Academy of Sciences, 2021. – P. 159–163.
5. Kosova, A.D. Teenagers and Social Networks / A.D. Kosova, K.A. Gromova, A.A. Kuchinskaya // *Youth of the Big Volga: Collection of articles by laureates of the XXIII Interregional Conference-Festival of Scientific Creativity of Student Youth*, Cheboksary, June 04, 2021. – Cheboksary: Budgetary educational institution of the Chuvash Republic of additional education "Center for Youth Initiatives" of the Ministry of Education and Youth Policy of the Chuvash Republic, 2021. – P. 280–283.
6. Lizunova, E.A. Communicative mimicry and its types / E.A. Lizunova // *Bulletin of the Kemerovo state university*. – 2022. – № 4–4(52). – P. 37–41.
7. Morozova, I.B. Psycholinguistic foundations of the popularity of the American talk show with the participation of children / I.B. Morozova, T. E.V. Tsapenko // *Mova*. – 2020. – № 33. – P. 12–17.
8. Ostapchuk, S.V. Teenagers and social networks / S.V. Ostapchuk, L.S. Kulikova // *New communication technologies and modern Belarusian society: Collection of articles from the III International Scientific Conference*, Novopolotsk, April 27–28, 2023. – Novopolotsk: Educational Institution "Polotsk State University named after Euphrosyne of Polotsk", 2023. – P. 140–144.
9. Perezhogin, L.O. Adolescents and social networks: facets of interaction / L.O. Perezhogin // *Neuropsychiatry in the transdisciplinary space: from fundamental research to clinical practice: Electronic resource*, St. Petersburg, May 25–26, 2023. – St. Petersburg: NMIC PN im. V.M. Bekhterev, 2023. – Pp. 160–162.
10. Polonsky, V.M. Dictionary of the results of scientific and pedagogical research / V.M. Polonsky // *Pedagogy*. – 2022. – Vol. 86, No. 2. – Pp. 37–45.
11. Semikhatskikh, A.A. Manipulation of mass consciousness through the mimicry of public relations in print journalism / A.A. Semikhatskikh // *Research activities of students: scientific and applied aspects of public and humanitarian disciplines: Collection of scientific articles*. – Moscow: Pero Publishing House, 2015. – P. 212–216.
12. Cheblukova, I. A. "Social "networks": why modern teenagers prefer virtual communication to live communication" / I.A. Cheblukova // *Actual problems and prospects for the implementation of national projects in the Russian Federation: Collection of works of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*, Pavlovo, December 21, 2023. – Pavlovo: National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, 2024. – P. 194–197.
13. Chebotnikova, T.A. On the issue of the relationship between the communicative qualities of "correctness" and "accuracy" / T.A. Chebotnikova // *Russian language in a multicultural: Collection of scientific articles of the V International Symposium, included in the program of the International Festival "Great Russian Word"*. In 2 volumes, Simferopol, June 08–12, 2021 / Responsible. editor E. Ya. Titarenko. Volume 1. – Simferopol: Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky, 2021. – P. 341–347.
14. Shustova, N.E. Success of the adaptation process of the individual in the context of its social expectations / N.E. Shustova // *Modern vectors in education: theory and practice: Articles and materials of the III All-Russian scientific and practical conference*, Kolomna, December 24, 2021 / General editorship of S.A. Ermolaeva. Editorial board: G.S. Vyalikova, A.V. Kamyshev. – Kolomna: State educational institution of higher education of the Moscow region "State social and humanitarian university", 2022. – P. 117–119.

Егоров Павел Иванович,

к.т.н., доцент, Высшая школа «Промышленное и гражданское строительство», ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет

E-mail: 004647@togudv.ru; ypi12071980@mail.ru

Сухотерина Елена Геннадьевна,

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра экстремальной медицины, травматологии, ортопедии и военно-полевой хирургии, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

E-mail: lenasukhoterina@mail.ru

Царев Артур Игоревич,

старший преподаватель кафедры Инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)

E-mail: tsarevarthur@gmail.com

Хусаинова Айгуль Тимергалиевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО Казанский государственный аграрный университет

E-mail: aygulalmsry@mail.ru

Сухотерин Дмитрий Михайлович,

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра экстремальной медицины, травматологии, ортопедии и военно-полевой хирургии, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет.

E-mail: d-suhoterin@mail.ru

В статье рассмотрен вопрос внедрения в образовательный процесс российской и мировой Высшей школы элементов цифровой трансформации. Статья раскрывает понятие цифровизации применительно к системе высшего образования, перечисляет и обосновывает преимущества введения цифровых технологий в процесс обучения студентов. В исследовании делается вывод, что внедрение цифровизации в современную образовательную среду высших учебных заведений обусловлено не только тенденцией развития информационных технологий в цифровую эпоху, но и создание цифровой экономики и цифрового общества. В статье подчеркивается, что процесс обучения, переведенный в цифровой формат, способствует построению индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивает интерактивность обучения, помогает добиваться успехов в освоении теоретического и практического материала. Исследование показало, что цифровизация образования является сложным комплексом мероприятий, осуществляющим воздействие на весь образовательный процесс, и является одним из факторов, обеспечивающих повышение качества образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая трансформация, цифровая дидактика, высшая школа, процесс обучения, цифровая платформа.

В XXI веке цифровизация стала глобальным трендом, изменившим жизнь человечества. Процесс цифровизации охватывает все сферы развития общества, в том числе и сферу высшего образования, что обусловлено необходимостью готовить профессиональные кадры, которые в условиях цифровой эпохи смогли бы адаптироваться к потребностям современного социума [1].

Цифровизация образования в общем контексте – это «процесс внедрения в учебную и воспитательную деятельности цифровой формы представления информации учебного и управленческого характера, а также технологий ее хранения и обработки, позволяющих существенно повысить качество не только обучения, но и управления на всех уровнях образовательной парадигмы» [7].

Создание цифрового образовательного пространства в вузе должно опираться на принципы цифровой дидактики, предметом которой является организация процесса обучения в цифровой среде, построенная в соответствии с требованиями цифровой экономики и цифрового общества. Содержание этого процесса конструируется на основе использования возможностей цифровых технологий, а организационные формы и методы обучения зависят от сетевых и программно-аппаратных средств, объединенных в единый интеллектуальный комплекс [10, с. 918–919]. Согласно точке зрения авторов коллективной монографии «Современная «цифровая» дидактика», это новая область педагогической науки «унаследовала понятийный аппарат и принципы традиционной дидактики как науки об обучении, дополняя и трансформируя процесс освоения тех или иных профильных областей, дисциплин, модульных курсов и т.п. с учетом специальных педагогических условий цифровой среды» [12].

Цифровизация обучения в высшей школе предполагает постоянное развитие технологического базиса, в процессе которого происходит формирование принципиально нового гибридного мира, являющегося слиянием реального и виртуального пространства. В процессе цифровизации происходит «перестройка» социализации личности студента и формируется его цифровое мировоззрение в соответствии с профессиональными компетенциями. Поэтому исследователи, рассуждая о перспективах внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, отмечают преобразующий потенциал цифровизации.

Цифровизация системы высшего образования затрагивает

во-первых, предоставление образовательным учреждениям высококачественного программного

обеспечения и информационных систем и обеспечение им доступа к Интернет-ресурсам в режиме 24/7;

во-вторых, внедрение в образовательный процесс цифровых технологий, которые обеспечивали бы взаимодействие преподавателей и студентов в дистанционном формате и создавали бы для последних учебную среду с опорой на самостоятельность;

в-третьих, организацию полноправного дистанционного, или онлайн, обучения (так называемого e-learning), в рамках которого студенты под руководством преподавателей «удаленно» получают квалифицированную профессиональную подготовку и, соответственно, документ о высшем образовании, юридически закрепляющий право соискателя на работу по специальности.

Если говорить о профессиональной подготовке обучающихся в контексте цифровизации обучения, то последняя представляет собой «разработку базы данных с общим доступом, которая содержит учебно-методические материалы в цифровом формате» [7]. Иными словами, цифровизация высшей школы – это «организация образовательного процесса в глобальной информационной сети на основе применения современных мобильных, облачных и интеллектуальных технологий, широкого использования массовых открытых образовательных курсов и ресурсов» [7]. В научно-методической литературе под цифровизацией процесса обучения чаще всего понимается «использование цифрового контента в обучении и воспитании с целью оптимизации образовательной деятельности» [5].

Внедрение цифровых технологий и инструментов в систему высшего образования не только вносит существенные изменения в обучающую парадигму, но и создает новые правила взаимодействия участников образовательного процесса, которые часто меняются ролями в зависимости от поставленных целей. Таким образом, можно сделать вывод, что именно под влиянием цифровизации система высшего образования трансформируется [8].

В.Н. Южакова и А.А. Ефремов утверждают, что «цифровая трансформация отрасли образования – это качественное изменение как самого образовательного процесса, так и образовательной деятельности на основе освоения прорывных информационных (цифровых) технологий» [15].

Цифровая трансформация системы высшего образования включает:

- создание и развитие цифровой образовательной инфраструктуры;
- развитие цифровых учебно-методических комплексов, инструментов и Интернет-сервисов, а также создание системы цифровой оценки;
- разработку новых, цифровых, моделей организации учебной работы [13, с. 16].

Центральным элементом образовательной цифровизации является информационно-коммуникационное пространство, наполненное

научными и образовательными информационными ресурсами с предоставлением возможностей участникам образовательного процесса осуществлять доступ к цифровым площадкам и использовать расположенные на них мультимедийные средства и онлайн-сервисы при решении различных учебных задач.

К информационно-образовательным ресурсам, обеспечивающим процесс обучения студентов, относятся интерактивные базы данных; учебные платформы и сайты, электронные учебно-методические комплексы, электронные учебные пособия, обучающие компьютерные программы, инструменты компьютерного тестирования, цифровые справочники, энциклопедии, словари разных типов.

Особая роль в обучающей среде вуза отводится электронным учебным курсам, которые «содержат весь необходимый для самостоятельного обучения материал и тестовые задания для контроля полученных знаний» [3, с. 45]. При этом следует отметить, что большая часть цифровых УМК представляют собой авторские разработки преподавателей, размещаемых на соответствующих ресурсах вуза, которые зачастую являются одним из основных источников информации по изучаемой дисциплине и площадкой встречи преподавателя со студентами в онлайн-режиме. В настоящее время развитие обучения, опосредованного компьютерными сетями, является важным компонентом учебного процесса при «дистанте» (особенно, если этот «дистант» является вынужденной мерой).

Главной причиной позитивного отношения педагогов высшей школы к цифровизации является тот факт, что «внедрение цифровых технологий в процесс обучения способствует интерактивности, которая обеспечивается скоростью передачи информации. В учебном процессе интерактивность – ключевое понятие. В дистанционном учебном процессе интерактивность необходима как при виртуальном общении участников коммуникации, так и при работе с конкретной программой, электронным учебником, базой данных. Интерактивность открывает перед студентами возможность решения таких дидактических задач как: дифференциация обучения; активизация учебной деятельности; возможность самооценки; углубление полученных теоретических и практических знаний с помощью мультимедийных средств; формирование и совершенствование необходимых умений и навыков, связанных с профессиональной подготовкой; формирование культуры ответственного труда на основе осуществления доступа к необходимым справочным материалам, словарям, тезаурусам, энциклопедиям и т.д.» [16].

Цифровизация системы образования ориентирована на качественную ее перестройку. Она должна научиться эффективно внедрять в образовательный процесс новые инструменты и информационные ресурсы, «оцифровывать» образовательный процесс на основе таких базовых техно-

логий цифровизации как мобильные коммуникации и интернет.

В настоящее время в образовательной практике многих вузов России используются интерактивные Web 2.0-инструменты, которые создаются на интернет-ресурсах, таких как Wikia, «Вавилон», Wikidot и др. В.Н. Минина считает, что «эти инструменты способны активизировать интерес студентов к обучению, повысить их вовлеченность в учебный процесс, а также улучшить качество подготовки к будущей профессиональной деятельности» [8]. Различные цифровые программы и приложения, по мнению С.А. Калининой, «научат студента самостоятельно разрабатывать теоретический и практический материал, индивидуально проверять уровень сформированности своих знаний, обеспечат ему обратную связь с преподавателем, научат нестандартно мыслить» [4, с. 107].

Одной из самых востребованных в образовательном процессе цифровых «площадок» является онлайн-платформа MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), более известная как система управления обучением. Работу студентов вуза в среде MOODLE Н.В. Михайлова определяет как «субъектный вид учебно-познавательной и практической деятельности будущих специалистов, направленной на решение системы учебных задач и задач в процессе распределенного во времени интерактивного взаимодействия с развивающимися элементами данного электронного ресурса» [9].

Имеющая множество функций и массу инструментов, MOODLE ориентирована на совместную работу. Возможности этого ресурса «позволяют эффективно организовывать взаимодействие преподавателя и студента в условиях цифрового обучения с помощью форума, чата, развитой системы комментирования и оценки теоретических и практических задач» [4, с. 108]. Набор инструментов MOODLE подходит «для организации лекций, практических занятий, лабораторных работ, загрузки текстовых документов, фото, аудио, видео материалов» [4, с. 108]. При этом обучение «можно проводить как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени. Контроль знаний осуществляется с помощью отдельного модуля, который предлагает много видов тестов» [2, с. 331].

Кроме вышеупомянутой системы управления обучением MOODLE, «студенты обращаются к цифровым инструментам

- видеоконференций (Zoom, WebEx);
- дистанционного обучения (Google Classroom, Microsoft Teams);
- визуализации контента (Prezi, Google Presentations);
- онлайн-досок (Padlet, Google Keep, MIRO);
- тестирования и опроса (Kahoot!, Quizizz, Google Forms; Microsoft Forms);
- интерактивных заданий (LearningApps, Classtime, Wordwall)» [6, 17–18].

Эти цифровые «площадки» «представляют собой открытые образовательные ресурсы, они доступны не только студентам всех вузов, но и каждому пользователю» [6, с. 18]. Однако, и сами университеты «активно работают над созданием собственного цифрового контента, учитывающего специфику и направления подготовки бакалавров и магистров: выпускают электронные учебники, электронные курсы, внедряют SMART, AR и VR-технологии и т.п. Сейчас во многих вузах функционируют многочисленные компьютерные классы с бесплатным Wi-Fi; университетские аудитории наводнили многочисленные цифровые устройства, которые используются студентами для изучения материала и поиска информации, а также широкоформатные LED экраны и проекционное оборудование для презентаций; создаются современные технические базы для дистанционного обучения, центры кибербезопасности, лаборатории робото техники, виртуальные лабораторные комплексы (VisSim, Modelica, LabView и др.), профессиональные компьютерные базы данных по видам деятельности; вводятся и другие инновации и тренды цифровизации» [6, с. 18].

Но, несмотря на активное продвижение цифровых технологий в системе высшего образования, исследователи отмечают существенную дифференциацию между уровнем цифровизации провинциальных и столичных вузов (причем такая тенденция наблюдается не только в вузах России, но и в университетах других стран). Российские методисты обращают внимание на тот факт, что многие провинциальные вузы Российской Федерации все еще работают «по старинке» и до них еще не дошли те принципы построения единой цифровой системы, принятые в крупных вузах страны, в связи с чем следует говорить о разработке методов и моделей цифровизации всех высших учебных заведений России на основе объединения их функций, процедур и информационных баз в единую цифровую систему, отражающую деятельность всех субъектов образовательного процесса [1, с. 47].

Исследование показало, что цифровизация образования является сложным комплексом мероприятий, направленным на повышение качества образовательного процесса. Российские педагоги и методисты считают процесс цифровизации высшей школы положительным, поскольку студенты «не только получают образование, но и погружаются в сферу информационных технологий, что поможет им адаптироваться в современном мире» [14, с. 6]. Кроме того, цифровизация процесса обучения значительно расширяет возможности получения профессиональной подготовки.

Можно сказать, что цифровая революция в сфере высшего образования кардинально изменила внутренний облик высшей школы: «произошло преобразование всего учебного процесса, повысилась роль студента в поиске информации

и в решении проблем, связанных с развитием коммуникативных способностей и раскрытием творческого потенциала» [11].

Внедрение цифровых технологий «создает студентам благоприятные условия для:

- развития навыков самостоятельной работы и личностного роста;
- формирования умений быстрой адаптации к изменяющимся условиям;
- усиления мотивации к самообразованию и саморазвитию;
- обеспечения интерактивности;
- построения индивидуальной образовательной траектории» [7].

Кроме того, цифровизация привела систему высшего образования к «экономической эффективности, отсутствию временных и географических границ, возможности индивидуализированного обучения, оптимизации работы преподавателя» [5].

Однако, несмотря на все «плюсы» цифровой трансформации системы высшего образования, которая год от года становится ведущим организационно-педагогическим условием ее совершенствования, не следует забывать о рисках тех или иных цифровых нововведений. Так, например, в контексте модернизации высшего образования идут жаркие споры о «плюсах» и «минусах» использования в процессе обучения ресурсов, созданных на основе искусственного интеллекта.

На наш взгляд, система высшего образования, конечно, должна идти в ногу со временем, но полностью отказываться от традиционных технологий, доказавших свою эффективность, не стоит. Мы считаем, что особенностью построения цифрового образовательного процесса в высшей школе должно стать сочетание цифровой организации процесса обучения с традиционными формами и методами, что приведет к созданию гибкой и адаптивной образовательной системы, которая будет соответствовать ожиданиям современного общества.

Литература

1. Гладиллина И.П., Дымный С.С. и др. Цифровизация и ее роль в повышении эффективности работы вузов России // Экономическое развитие России: научно-аналитический журнал. – 2025. – Т. 32. – № 3. – С. 45–49.
2. Добровольская Н.В. Преимущества использования электронной учебной среды MOODLE в вузах // Построение информационного общества: ресурсы и технологии: материалы XVI-II Международной научно-практической конференции. – Киев: УкрИНТЕИ, 2019. – С. 339–332.
3. Дунаева Т.Ю. Использование ЭОР в образовательном процессе вуза // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 2. – С. 45–47.
4. Калинина С.А., Цепордей О.В. Дистанционное обучение как новая форма образовательного процесса и языковая подготовка студентов высшей школы в дистанционном формате // Вестник государственного морского университета им. Адмирала Ф.Ф. Ушакова. – 2022. – № 4 (41). – С. 104–109.
5. Котуха О.С. Цифровизация современного высшего образования: вызовы и задачи // Юридический научный электронный журнал. – 2022. – № 11. – С. 444–447.
6. Кремень В.Г., Биков В.Ю. и др. Научно-методическое обеспечение цифровизации образования: состояние, проблемы, перспективы // Вестник образования. – 2022. – № 4 [электронный ресурс].
7. Кучерак И.В. Цифровизация и ее влияние на образовательное пространство в контексте формирования ключевых компетентностей // Теория и методика профессионального образования. – 2020. – Т. 2. – № 22. – С. 92–94.
8. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт Петербургского университета. Социология. – 2020. – Т. 13. – Вып. 1. – С. 84–101.
9. Михайлова Н.В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2012. – 23 с.
10. Николаеску И.А., Шинкарева В.С. Цифровизация образования как требование современного информационного общества // Перспективы и инновации науки. – 2022. – № 2 (7). – С. 914–923.
11. Радзиевская О.Г. Информационная грамотность и цифровое неравенство: обеспечение безопасности ребенка в современном информационном пространстве // Информация и право. – 2017. – № 1. – С. 20–27.
12. Современная «цифровая» дидактика: коллективная монография – М.: ООО «Грин Принт», 2022. – 136 с.
13. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей Школы Экономики, 2019. – 343 с.
14. Штакк Е.А., Беляева А.В., Молоканова Ю.П., Беляев Г.Ю. Цифровая дидактика и ее влияние на достижение обучающихся // Нижегородское образование. – 2022. – № 2. – С. 4–12.
15. Южакова В.Н., Ефремов А.А. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации // Российское право. Образование, практика, наука. – 2018. – № 6. – С. 18–24.
16. Bykov V. Yu., Leshchenko M.P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education // Information Technologies and Learning Tools. – 2016. – Vol. 53. – № 3. – Pp. 1–17

DIGITALIZATION OF THE LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Egorov P.I., Sukhoterina E.G., Tsarev A.I., Khusainova A.T., Sukhoterina D.M.

Pacific National University, St. Petersburg State Pediatric Medical University, National Research Moscow State University of Civil Engineering, Kazan State Agrarian University

This article discusses the problem of introducing elements of digital transformation into the educational process of Russian and global higher education. The paper gives the concept of digitalization in relation to the higher school system, describes the advantages of digital technologies in the learning process. The study concludes that the digitalization in the modern educational environment of higher school is not only the trend of information technology development in the digital age, but the necessity correlated with the creation of a digital economy and a digital society. The research emphasizes that the learning process in the digitized format contributes to the construction of individual educational trajectories, provides interactive learning and helps to achieve success in mastering theoretical and practical material. The study showed that the digitalization of education is a complex set of measures affecting the entire educational process. It is one of the factors ensuring the improvement of the quality of the educational process.

Keywords: digitalization, digital transformation, digital didactics, higher education, learning process, digital platform.

References

1. Gladilina I.P., Dymny S.S. et al. Digitalization and its role in improving the efficiency of Russian universities // *Economic development of Russia: a scientific and analytical journal*. – 2025. – Vol. 32. – No. 3. – Pp. 45–49.
2. Dobrovolskaya N.V. Advantages of using the MOODLE electronic learning environment in universities // *Building an information society: Resources and technologies: proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference*. – Kiev: UkrINTEI, 2019. – Pp. 339–332.
3. Dunaeva T.Y. The use of ESM in the educational process of the university // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. – 2018. – No 2. – Pp. 45–47.
4. Kalinina S.A., Tsepordey O.V. Distance learning as a new form of the educational process and language training of higher school students in a distance format // *Bulletin of the Admiral F.F. Ushakov State Maritime University*. – 2022. – No 4 (41). – Pp. 104–109.
5. Kotukha O.S. Digitalization of modern higher education: challenges and tasks // *Legal scientific electronic journal*. – 2022. – No 11. – Pp. 444–447.
6. Kremen V.G., Bykov V.Yu. et al. Scientific and methodological support for the digitalization of education: status, problems, prospects // *Bulletin of Education*. – 2022. – No 4 [electronic resource].
7. Kucherak I.V. Digitalization and its impact on the educational space in the context of the formation of key competencies // *Theory and methodology of vocational education*. – 2020. – Vol. 2. – No 22. – Pp. 92–94.
8. Minina V.N. Digitalization of higher education and its social results // *Bulletin of the Saint Petersburg University. Sociology*. – 2020. – Vol. 13. – Issue 1. – Pp. 84–101.
9. Mikhailova N.V. Moodle electronic learning environment as a means of organizing asynchronous independent work of university students: abstract of the dissertation. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – Orenburg, 2012. – 23 p.
10. Nicolaescu I.A., Shinkareva V.S. Digitalization of education as a requirement of the modern information society // *Prospects and innovations of science*. – 2022. – No 2 (7). – Pp. 914–923.
11. Radzievskaya O.G. Information literacy and digital inequality: ensuring child safety in the modern information space // *Information and Law*. – 2017. – No 1. – Pp. 20–27.
12. Modern “digital” didactics: a collective monograph – Moscow: Green Print LLC, 2022. – 136 p.
13. Difficulties and prospects of digital transformation of education / Edited by A. Yu. Uvarov, I.D. Frumin. – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. – 343 p.
14. Shtakk E.A., Belyaeva A.V., Molokanova Yu.P., Belyaev G.Y. Digital didactics and its impact on students' comprehension // *Nizhny Novgorod education*. – 2022. – No 2. – Pp. 4–12.
15. Yuzhakova V.N., Efremov A.A. Legal and organizational barriers to the digitalization of education in the Russian Federation // *Russian law. Education, practice, science*. – 2018. – No 6. – Pp. 18–24.
16. Bykov V. Yu., Leshchenko M.P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education // *Information Technologies and Learning Tools*. – 2016. – Vol. 53. – No 3. – Pp. 1–17.

Формирование у студентов КНР представлений о мировоззренческих и культурно-типологических установках начала XX века в процессе анализа произведений для фортепиано русских композиторов

Иофис Борис Романович,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории искусств, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет
E-mail: br.iofis@mpgu.su

Чан Цзин,

аспирант кафедры теории и истории искусств, Московский педагогический Государственный университет, Институт изящных искусств, теории и истории искусств; преподаватель Института искусств, Сицзанский университет
E-mail: jing.chang88@mail.ru

В статье рассматривается процесс формирования у студентов КНР представлений о мировоззренческих и культурно-типологических установках России начала XX века через анализ фортепианных произведений русских композиторов Серебряного века. Подчеркивается необходимость осмысления философско-эстетического контекста эпохи, в котором творили А.Н. Скрябин, С.В. Рахманинов, Н.К. Метнер и С.С. Прокофьев. Формирование у студентов навыков музыкально-теоретического анализа (мелос, ритм, гармония, фактура, форма) способствует пониманию жанровой основы, стиля и содержания произведений. Предлагаемый подход опирается на деятельностный, практико-ориентированный и интонационный методы российской педагогики, адаптированные к цивилизационным установкам и культурному опыту обучающихся КНР.

Ключевые слова: начала XX века; фортепианная музыка; русские композиторы; мировоззрение; музыкально-теоретический анализ.

Период в развитии культуры России начала XX века принято называть Серебряным веком. Ключевой особенностью этого времени стало глубокое осмысление социальных сдвигов, происходивших в жизни общества. Ю.В. Гончарова [1] отмечает, что эти изменения привели к преобразованиям в духовной и культурной жизни в России. Новые философские идеи сместили акцент с моральных норм на поиск смысла индивидуального существования, что одновременно вызвало всплеск творческой энергии в искусстве. Этот период, в котором сталкивались и сливались друг с другом различные философские учения, религиозные концепции и социальные теории, стал временем плюрализма идейных течений и художественных направлений, одним из самых неоднородных и трансформационных этапов в развитии русской культуры.

Начало 20 века работало большое количество выдающихся русских композиторов, таких как Н.А. Римский-Корсаков, С.И. Танеев, А.К. Глазунов, А.Н. Скрябин, С.В. Рахманинов, И.Ф. Стравинский, С.М. Ляпунов, А.Т. Гречанинов, А.С. Аренский, В.С. Калинников, Р.М. Глиэр, Н.Я. Мяковский, С.С. Прокофьев и др. Начало 20 века **для русской фортепианной музыки становится по истине золотым веком. Эпоха композиторов-пианистов**, которые создали множество прекрасных произведений и получили широкое признание в мире и сыграли важную роль в международном культурном обмене и распространении.

Китайские обучающиеся осваивающие эти произведения фортепианные, должны осмыслить культурные образы и философские искания, выраженные в произведениях, в парадигме совершенно иного мировоззрения и культурного типа мироощущения. Китайские обучающиеся, находящиеся вне русской культуры, в сочетании с недостаточным уровнем понимания русского языка, ограничены в способности понять музыкальное содержание, просто читая русские философские труды, и нуждаются в помощи в углубленном понимании через музыкально-теоретический анализ. Поскольку музыкальное содержание зависит от восприятия социокультурного контекста, то для освоения музыкально-теоретических аспектов фортепианного творчества русских композиторов Серебряного века необходимо прежде всего понять мировоззрение и **культурно-типологические** начала XX века.

При рассмотрении материала произведений русских композиторов-пианистов используется подход, основанный на культурном сходстве (включая исторические аспекты), и на основе анализа музыкального содержания формируются представления китайских обучающихся о мировоззрении и **культурно-типологических** в фортепианном творчестве русских композиторов Серебряного века.

Многообразие модернистских жанров позволяет российскому искусству Серебряного века идти в ногу с европейским, сохраняя при этом свой уникальный национальный стиль. Оно активно участвует в международном культурном обмене и взаимодействии, учится у других народов, сохраняя свою уникальность, вливается в общую тенденцию развития мирового духовного наследия.

Большинство исследователей [2; 3; 4; 5 и др.] сходятся в том, что философская мысль Серебряного века переживала расцвет творческой активности. Это привело к формированию множества философских направлений, таких как религиозная философия и мистицизм, философия символизма и материализм, экзистенциализм и индивидуализм, поиски национальной идентичности и космополитизм.

Мировоззренческие установки Серебряного века ярко проявились, помимо философии, и в других областях культуры. Как отмечают эти исследователи [6; 7; 8; 9; 10 и др.], искусство Серебряного века представляло собой сложную систему динамики, новаторства и глубокого мышления, в которой отразились своеобразный социальный контекст эпохи и духовные устремления народа.

В произведениях искусства особое внимание уделялось углубленному исследованию внутреннего мира человека, философскому осмыслению его природы и смысла жизни, стремлению выйти за пределы реальности, попыткам найти источники духовной подпитки за пределами действительности. Воплощая свои представления о глубоких вопросах человеческой духовности, Вселенной и религии, и отвечая на социальные изменения и дилеммы инновационными формами искусства, художники создавали новые направления: символизм, футуризм, и мистицизм и др.

Для музыки этого времени также присуще сочетание традиций и современности, стремление к трансцендентности и духовному самовыражению, отражению глубоких философских идей, что приводит к специфическому для данного вида искусства преломлению характерных для эпохи художественно-эстетических направлений. Т.Н. Левая [11] указывает, что русская музыка этого периода находилась в переходном состоянии и была полна противопоставлений: мистицизм Скрябина против ритмических экспериментов И.Ф. Стравинского, мелодические традиции Рахманинова против авангардного стиля С.С. Прокофьева. Параллельно с этим зарождаются нео-

классические тенденции, особенно в творчестве Н.К. Метнера.

Наряду с этим появляются футуризм, ранние атональные эксперименты, формируется музыкальный авангард. Русская музыка этого периода, с одной стороны, неразрывно связана с глубоким культурно-историческим наследием, а с другой – несет в себе предсказание разнообразия и сложности музыкального языка будущего, что раскрывается в исследованиях Б.В. Асафьев [12], И.А. Скворцовой [13] и др. Таким образом, сосуществование и слияние в различных стилях несовместимых идейных платформ неоклассицизма, народности и модернизма, является отличительной чертой музыки начала XX века.

Ю.В. Маринина [5] отмечает, что музыка Серебряного века служила средством возвышения души, а «мистическая гармония» А.Н. Скрябина считается звуковой структурой, ведущей к священному переживанию. Сложные гармонические и ритмические вариации в произведении интерпретируются как процесс, ведущий к «религиозному экстазу», что имеет сходство с православной литургией. Православная литургическая музыка оказала очень сильное влияние на композиторов начала XX века, особенно полифоническое пение и колокольный звон. Ритмические структуры и звуковая фактура, сходные с православной литургической музыкой, встречаются в творчестве таких композиторов, как А.Н. Скрябин и С.В. Рахманинов.

Н.И. Енукидзе [12] показывает, что музыка С.В. Рахманинова имеет глубокие корни в православной цивилизации, а мелодические и гармонические структуры часто заимствованы из русских православных песнопений. Его композиции отражают русскую народную культуру, особенно через использование плача, народных мелодий и длинных мелодических линий. Под влиянием европейского романтизма (особенно Шопена и Листа), но в отрыве от русской национальной музыкальной школы, создал индивидуальный романтический стиль. Фатализм – главная черта музыки С.В. Рахманинова, например, произведения «Концерт для фортепиано № 2 ре минор», в котором выражена борьба с судьбой и в конечном итоге примирение.

Бурная социальная ситуация в контексте эпохи перехода от старого к новому определяла крайне либеральную творческую среду, желание и потребность в новом мировоззрении приводили к попыткам элитных групп найти новые принципы духовного единства, что приводило к возникновению уникальных социальных явлений, художественных тенденций и эстетических течений, а также к созданию неформальных творческих объединений, центром которых становилось небольшое число идеологов. В исследовании Л.А. Рапацкой [13] указывается, что символизм, неоклассицизм, футуризм и другие новые направления в русской культуре стали символами первозданной красоты народа и философскими основами художественного

творчества. Неформальные организации и творческие объединения, ориентированные на конкретных художников, формировали новые эстетические движения, такие как авангард, включая кубизм, футуризм, примитивизм и абстракцию, которые бросали вызов традиционному искусству экспериментальными стилями и подчеркивали необходимость художественного новаторства.

Б.В. Асафьев [10] показывает, что на мировоззренческом уровне музыка Скрябина воплощала идеи символизма, мистицизма и пантеизма в стремлении к космическим, трансцендентным переживаниям. Он испытал влияние философии Ницше, теософии, и рассматривал музыку как средство для вознесения души, в конечном итоге указывающее на пробуждение человеческого духа.

В.Н. Брянцева [14] утверждает, что на мировоззрение С.В. Рахманинова повлиял бурный период в России конца XIX – начала XX века. Его творчество родилось в период драматических социальных перемен в России, когда наблюдался упадок царской России, социальные потрясения и наступление революции. Его музыка отражает трагический и лирический характер этой эпохи, сочетание традиций и новаторства.

Н.И. Енукидзе [12] показывает, что на мировоззренческом уровне сочинения С.В. Рахманинова выражают глубокую ностальгию по старой России и демонстрируют мироощущение эмигранта. Некоторые произведения воплощают размышления о смерти, суде и вечности, перекликаясь с русской религиозной философией (например, космическим богословием В.С. Соловьева). Его произведения отражают духовный кризис русской интеллигенции начала XX века и ассоциируются с символизмом, мистицизмом.

Л.А. Серебрякова и Л.В. Кордюкова [15] утверждают, что музыка С.С. Прокофьева отражает драматические изменения в культурных, научных и философских представлениях начала XX века, включая новые определения времени и пространства, а также стремление к динамичному и многослойному художественному выражению.

Т.Н. Левая [9] раскрывает А.Н. Скрябина как представителя русской модернистской музыки, чьи сонаты отказались от традиционной структурной логики и приблизились к модернистской свободной форме. Он попытался объединить музыку, цвет, свет и ритуал, чтобы создать «синтез искусства». В творчестве Скрябина много религиозного мистицизма, многие его сонаты и симфонии имеют ярко выраженный «ритуальный» характер, конечная цель которых – духовное восхождение. Этот тип культуры тесно связан с русской мистической традицией.

Е.А. Васютинская [16] отмечает, что музыка Н.К. Метнера глубоко укоренена в русских культурных традициях и в то же время отражает универсальность европейской классической традиции. Он отдавал предпочтение поздне-романтическим и классическим формам и сознательно дистанци-

ровался от радикального авангарда своего времени. На его творчество оказала влияние духовность Русской православной церкви, но при этом он унаследовал западноевропейскую классическую музыкальную традицию, в частности стили Бетховена и Брамса, как слияние русской и немецкой культур. Н.К. Метнер видел в искусстве воплощение вечных и неизменных ценностей. Он отвергал модернистские поиски новых выразительных приемов, считая, что истинное искусство должно основываться на глубокой духовности, гармонии и внутреннем единстве. Его музыкальные произведения наполнены философскими размышлениями о человеческой судьбе, духовных поисках и природе творчества.

Музыка С.С. Прокофьева воплощает дух модернизма и экспериментаторства, а его понимание музыки одновременно иронично, драматично и динамично. Его произведения демонстрируют острое восприятие бурного мира XX века, особенно в ответ на революцию и социальные перемены. Его стиль одновременно классический и авангардный, отражающий «неореалистическое» мировоззрение. Он олицетворяет модернистскую трансформацию русской культуры в XX веке, сочетая авангардный, футуристический и неоклассический стили. В его музыке чувствуется влияние ритмов и акустики И.Ф. Стравинского, но при этом сохраняется русская мелодическая традиция. Его стилистическая многогранность демонстрирует разнообразие и экспериментальный дух русской культуры начала XX века, о чем свидетельствует Б.В. Асафьев [10].

В произведениях этих композиторов гармония, структура и эмоциональная экспрессия отражают эпоху турбулентности и трансформации начала XX века. Они воплотили в себе ностальгию по традициям, а также ожидание будущего и исследование неизведанного, отражая философские течения, социальные противоречия и размышления человека о взаимоотношениях между собой и миром. Эти музыкальные языки стали важным носителем мировоззрения и культурных тенденций эпохи.

Ключевым образовательным условием для усвоения китайскими студентами основ музыкально-теоретических аспектов произведений для фортепиано направлено на формирование у студентов способности выявлять жанровую основу тематизма, формулировать характеристики стиля и содержания, применять современные алгоритмы музыковедческого анализа интонационных систем мелоса, ритма, гармонии, фактуры, формы. Этот процесс музыкального анализа должен способствовать пониманию российского мировоззрения, эстетики и культурной типологии начала XX века. Этот подход должен основываться на традиционных для российского образования деятельностного, практико-ориентированного, интонационного подходов, реализуемых с учетом цивилизационных установок, культурного и интонационного опыта обучающихся.

Литература

1. Гончарова Ю.В. Социально-духовные предпосылки трансформации русской культуры в Серебряном веке / Ю.В. Гончарова // Манускрипт. – 2020. – Т. 13, № 3. – С. 108–112. – DOI 10.30853/manuscript.2020.3.21.
2. Ивонин Ю.П. Русская философия «серебряного века»: Учеб.-метод. пособие / Ю.П. Ивонин; Новосиб. гос. акад. экономики и управления. – Новосибирск: НГАЭИУ, 1995. – 62,[1] с.: схемы; 21 см.
3. Емельянов Б.В. Русская философия серебряного века: Курс лекций / Б.В. Емельянов, А.И. Новиков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. – 281,[2] с.
4. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада: Познание запредельного [Текст]: Евгений Торчинов. – Санкт-Петербург: Пальмира; Москва: Книга по Требованию, 2017. – 462 с.: ил.
5. Маринина Ю.В. Жанровые искания в русской религиозной философии «Серебряного века»: 1890–1935 гг.: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.08 / Маринина Юлия Викторовна; [Место защиты: Лит. ин-т им. А.М. Горького]. – Москва, 2011. – 190 с.
6. Рябов В.В. Исторические предпосылки зарождения и краха культуры Серебряного века / В.В. Рябов, Л.Г. Орчакова // Центр и периферия. – 2020. – № 3. – С. 8–11.
7. Валеева Г.В. Влияние европейской культуры на формирование эстетических представлений серебряного века / Г.В. Валеева, А.В. Слобожанин // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2020. – № 1(33). – С. 128–133.
8. Артамошкина Л.Е. Образ в культуре: Серебряный век как «место памяти» / Л.Е. Артамошкина, В.А. Киришин // Философский полилог: журнал Международного центра изучения русской философии. – 2023. – № 1(13). – С. 155–172.
9. Левая Т.Н. Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи / Т. Левая.-М.: Музыка, 1991.-164,[2]с.: нот.ил.;22 см.
10. Асафьев Б.В. Русская музыка. XIX и начало XX в. [Текст]. – Ленинград: Музыка. [Ленингр. отд-ние], 1968. – 324 с.; 22 см
11. Сковцова И.А. Стиль модерн в русском музыкальном искусстве рубежа XIX–XX веков [Текст] / И.А. Сковцова; Московская гос. консерватория им. П.И. Чайковского, Каф. истории русской музыки. – Москва: Композитор, 2009. – 353 с.: ил., ноты; 21 см.
12. Енукидзе Н.И. Русская музыка конца XIX – начала XX века: П. Чайковский, А. Скрябин, С. Рахманинов: кн. для чтения: учеб. пособие по предмету «Музык. лит.» для дет. музык. шк. и шк. искусств / Н.И. Енукидзе; под общ. ред. Д.К. Кирнарской. – Москва: Росмэн, 2004 (Твер. полигр. комб. дет. лит.). – 106, [2] с.: ил.,

портр., факс.; 22 см. – (Стили, композиторы, эпохи).

13. Рапацкая Л.А. Искусство «серебряного века» – М.: Просвещение: «Владос», 1996. – 192 с.
14. Брянцева В. Н. С.В. Рахманинов [Текст] / В. Брянцева. – Москва: Сов. композитор, 1976. – 645 с., 17 л. ил.: ил., нот. ил.; 20 см.
15. Серебрякова Л. А., Кордюкова Л.В.С. Прокофьев и русский авангард 1910-х годов. халдейское заклинание «семеро их» // Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. 2020. № 21.
16. Васютинская Е. А. Н.К. Метнер: личность, взгляды, стиль [Текст]: исполнение музыки Метнера: аналитические этюды / Е.А. Васютинская. – Санкт-Петербург: Композитор – Санкт-Петербург, 2014. – 192 с.

FORMING CHINESE STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE WORLDVIEW AND CULTURAL-TYOLOGICAL ATTITUDES OF THE EARLY 20TH CENTURY THROUGH THE ANALYSIS OF WORKS FOR PIANO BY RUSSIAN COMPOSERS

Iofis B.R., Chang Jing

Moscow State Pedagogical University, Institute of Arts, Xizang University

The article examines the process of shaping Chinese students' understanding of the worldview and cultural-typological foundations of early 20th-century Russia through the analysis of piano works by Russian composers of the Silver Age. It emphasizes the necessity of comprehending the philosophical and aesthetic context of the era, in which A.N. Scriabin, S.V. Rachmaninov, N.K. Metner, and S.S. Prokofiev created their works. Developing students' skills in music-theoretical analysis (melos, rhythm, harmony, texture, form) contributes to a deeper understanding of genre foundations, style, and content. The proposed approach relies on activity-based, practice-oriented, and intonational methods of Russian pedagogy, adapted to the civilizational attitudes and cultural experience of Chinese students.

Keywords: early 20th century; piano music; Russian composers; worldview; musical theoretical analysis.

References

1. Goncharova, Yu.V. Social and spiritual prerequisites for the transformation of Russian culture in the Silver Age / Yu.V. Goncharova // Manuscript. – 2020. – Vol. 13, No. 3. – P. 108–112. – DOI 10.30853/manuscript.2020.3.21.
2. Ivonin Yu.P. Russian Philosophy of the “Silver Age”: Teaching and Methodological Manual / Yu.P. Ivonin; Novosibirsk State Academy of Economics and Management. – Novosibirsk: NGAEM, 1995. – 62, [1] p.: diagrams; 21 cm.
3. Emelyanov, B.V. Russian Philosophy of the Silver Age: Lecture Course / B.V. Emelyanov, A.I. Novikov. – Yekaterinburg: Ural University Press, 1995. – 281, [2] p.
4. Torchinov, E.A. Paths of Eastern and Western Philosophy: Knowledge of the Transcendent [Text]: Evgeny Torchinov. – Saint Petersburg: Palmira; Moscow: Kniga po Trebovaniyu, 2017. – 462 p.: ill.
5. Marinina, Yu.V. Genre Searches in Russian Religious Philosophy of the “Silver Age”: 1890–1935: dissertation ... candidate of philological sciences: 10.01.08 / Marinina, Yulia Viktorovna; [Place of defense: A.M. Gorky Literary Institute]. – Moscow, 2011. – 190 p.
6. Ryabov V.V. Historical prerequisites for the emergence and collapse of the culture of the Silver Age / V.V. Ryabov, L.G. Orcha-kova // Center and Periphery. – 2020. – No. 3. – P. 8–11.
7. Valeeva G.V. The influence of European culture on the formation of aesthetic ideas of the Silver Age / G.V. Valeeva, A.V. Slobozhanin // Humanitarian Gazette of L.N. Tolstoy TSPU. – 2020. – No. 1(33). – pp. 128–133.

8. Artamoshkina L.E. Image in culture: The Silver Age as a “place of memory” / L.E. Artamoshkina, V.A. Kirshin // Philosophical Polylogue: Journal of the International Center for the Study of Russian Philosophy. – 2023. – No. 1(13). – pp. 155–172.
9. Levaya T.N. Russian music of the early 20th century in the artistic context of the era / T. Levaya. – Moscow: Muzyka, 1991. – 164, [2] p.: notes, illustrations; 22 cm.
10. Asafiev, B.V. Russian Music. The 19th and Early 20th Centuries [Text]. Leningrad: Muzyka. [Leningrad Branch], 1968. 324 pp.; 22 cm
11. Skvortsova, I.A. Art Nouveau in Russian Music at the Turn of the 19th and 20th Centuries [Text] / I.A. Skvortsova; Moscow State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky, Department of Russian Music History. Moscow: Composer, 2009. – 353 p.: ill., music; 21 cm.
12. Enukidze, N.I. Russian music of the late 19th and early 20th centuries: P. Tchaikovsky, A. Scriabin, S. Rachmaninoff: reading book: textbook on the subject of “Music Literature” for children’s music schools and art schools / N.I. Enukidze; edited by D.K. Kirnarskaia. – Moscow: Rosmen, 2004 (Tver Polygraphic Combine Children’s Literature). – 106, [2] p.: ill., portraits, facsimiles; 22 cm. – (Styles, Composers, Epochs).
13. Rapatskaya, L.A. The Art of the “Silver Age” – Moscow: Prosveshchenie: “Vlados,” 1996. – 192 p.
14. Bryantseva V. N. S.V. Rachmaninoff [Text] / V. Bryantseva. – Moscow: Sov. Composer, 1976. – 645 p., 17 l. ill.: ill., musical ill.; 20 cm.
15. Serebryakova L. A., Kordyukova L.V.S. Prokofiev and the Russian avant-garde of the 1910s. The Chaldean incantation “seven of them” // Music in the cultural system: Scientific Bulletin of the Ural Conservatory. 2020. No. 21.
16. Vasyutinskaya E. A. N.K. Metner: Personality, Views, Style [Text]: Performing Metner’s Music: Analytical Etudes / E.A. Vasyutinskaya. – St. Petersburg: Composer – St. Petersburg, 2014. – 192 p.

Основные направления и подходы в межкультурной коммуникации: теория и практика

Кадырова Карина Камильевна,

старший преподаватель кафедры английской филологии
и переводоведения, Государственное образовательное
учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический
университет»
E-mail: karinak89@mail.ru

Статья посвящена проблеме межкультурной коммуникации. Рассмотрен исторический генезис формирования учения о межкультурной коммуникации и этапы его развития. В статье охарактеризованы существующие направления в межкультурной коммуникации. Появление разных направлений в межкультурной коммуникации связывается с историческими, социальными и культурными факторами, включая глобализацию, интенсивное межкультурное взаимодействие и необходимость практического решения проблем общения между представителями разных культур. Обосновывается необходимость использования разнообразных методов обучения и моделирования, направленных на применение теоретических знаний для успешного взаимодействия людей из разных культурных сред. Приведены примеры разнообразных подходов и технологий, направленные на развитие умений адаптироваться, понимать и учитывать культурные особенности в различных сферах жизни и деятельности. В статье описано проведение диагностического исследования уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов вуза и составлены рекомендации по его повышению.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, глобализация, новые коммуникационные технологии.

Введение

Актуальность проблемы межкультурной коммуникации в современном мире очевидна. Межкультурная коммуникация является ключевым навыком и условием устойчивого развития современного глобального мира, где взаимное уважение и понимание между культурами становятся залогом стабильности и прогресса.

Термин «межкультурная коммуникация» впервые появился в научной литературе в 1954 году благодаря американским антропологам Эдварду Холлу и Гарри Трейгеру в их работе «Culture as Communication» («Культура как коммуникация»). В настоящее время ведущими исследователями в области межкультурной коммуникации считаются Т.Г. Грушевицкая, Л.Г. Викулова, В.В. Красных, И.Е. Клюканов, А.А. Леонтович, В.В. Кочетков, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова и др. Эти исследования активно развивают лингвистический, культурологический и психологический аспекты межкультурной коммуникации в России. Теоретические основы теории межкультурной коммуникации находят свое отражение в практике образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи

Целью нашего исследования является изучение основных направлений межкультурной коммуникации и практики ее повышения у студентов вуза. Цель конкретизируется следующими задачами:

1. Рассмотреть исторический генезис формирования учения о межкультурной коммуникации.
2. Изучить направления и подходы к теории межкультурной коммуникации.
3. Провести диагностическое исследование уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов вуза и составить рекомендации по внедрению в образовательную практику современных технологий для ее повышения.

В настоящем научном исследовании мы будем придерживаться следующего рабочего определения: межкультурная коммуникация – это процесс общения и обмена информацией между представителями разных культурных, этнических, национальных или социокультурных групп, целью которого является достижение взаимопонимания между представителями различных культур при сохранении их уникальности и идентичности.

Для понимания сущности изучаемого процесса, рассмотрим исторический генезис формирования учения о межкультурной коммуникации.

Теория межкультурной коммуникации сформировалась как самостоятельное научное направление в середине XX века, сочетая методы лингвистики, антропологии, психологии и других гуманитарных наук. Нами выделены четыре этапа развития теоретических основ межкультурной коммуникации. 1950–1960-е годы характеризуются зарождением учения о межкультурной коммуникации, формированием базовых понятий и появлением первых учебных курсов в США. В качестве примера здесь можно привести такие базовые понятия, как невербальная коммуникация, проксемика, практический тренинг. В 1970–1980-е годы происходит углубление теоретических основ, обращение к проблеме адаптации к новой среде, культурному шоку, развитию исследований по коммуникации между субкультурами внутри одной страны. Зарубежные исследователи Дж. Бери, Дж. Роллз, Д. Миллер, Ч. Кукатас в 1990–2010-е годы расширяют направления исследований в области теории межкультурной коммуникации. Акцент в изучении сделан на координированное управление значением, риторику, конструктивизм и социальные категории. В рассматриваемый период российские исследователи формировали теоретическую базу, адаптировали западные концепции и развивали междисциплинарный подход к изучению межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется языковому, культурному и педагогическому аспектам. Так, лингвисты Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров дают самостоятельное определение межкультурной коммуникации в книге «Язык и культура» [1], где тема языка и культуры рассматривалась как ключевая в коммуникации между культурами. Исследователь Н.К. Иконникова анализирует западные концепции межкультурной коммуникации на примере моделей индивидуального поведения в ситуации межкультурного контакта [3, с. 98–109].

Современный этап формирования теории межкультурной коммуникации направлен на решение задач глобализации, мультикультурного образования и интеграции мигрантов. Среди активных исследователей в России, странах Западной Европы и США выделяются такие ученые, как Г. Хофштеде, М. Орбе, М. Сингер, М. Олиб, Т.Н. Астафурова, С.К. Бондырева, Е.Я. Бурлина, Ж.А. Верховская, Л.Г. Викулова, А.Л. Головлева, Н.Л. Грейдина, Г.В. Терехова, В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян и другие. Они исследуют межкультурные процессы с разных подходов – от психолингвистики и культурологии до теорий адаптации и коммуникации в условиях глобализации.

Мы пришли к выводу, что межкультурная коммуникация в настоящее время основана на символическом взаимодействии и требует учета вербальных и невербальных кодов, которые могут интерпретироваться по-разному в разных культурах. Участники коммуникации обладают разными культурными системами правил и норм.

Для нашего исследования актуально изучить существующие направления в межкультурной

коммуникации. Появление разных направлений в межкультурной коммуникации связано с историческими, социальными и культурными факторами, включая глобализацию, интенсивное межкультурное взаимодействие и необходимость практического решения проблем общения между представителями разных культур. Глобализация и технический прогресс сделали взаимодействие культур неизбежным и постоянным, одновременно порождая противоречия и культурное сопротивление, что вызвало интерес к разработке методов понимания и успешного взаимодействия в межкультурной среде. Разные направления в межкультурной коммуникации появились также из-за разнообразия научных подходов, включающих изучение культурных различий, вербального и невербального общения, культурного шока и адаптации.

Когнитивный подход в теории межкультурной коммуникации становится объектом исследований российских ученых Т.Н. Астафуровой, С.К. Бондыревой, Ж.А. Верховской, которые рассматривают межкультурное общение как взаимодействие разных национальных сознаний, где уровень понимания во многом зависит от совпадения когнитивных моделей и культурно обусловленных знаний участников коммуникации. Мы разделяем мнение исследователей в этой области, которые акцентируют внимание на том, что основная причина непонимания при межкультурном общении – различие в национальных сознаниях, а не просто языковое различие. В рамках этого подхода межкультурное общение становится процессом сопоставления и переработки когнитивных структур, знаний и ожиданий различных культур с целью эффективного взаимодействия, и создания общих смыслов. Для нашего исследования интересен когнитивно-прагматический анализ, который выявляет, какие виды знаний необходимы для адекватного общения с представителями другой культуры. В силу своей значимости также важна роль переводчика как посредника, который должен владеть когнитивными механизмами, необходимыми для сопоставления и передачи культурно специфических понятий между носителями разных языков и культур.

Следует отметить, что успех межкультурной коммуникации зависит от понимания и учета культурных когнитивных различий, что влияет на интерпретацию и формирование коммуникативных стратегий. Таким образом, когнитивный подход в межкультурной коммуникации позволяет углубленно анализировать процессы восприятия, переработки и передачи информации между культурами, что способствует более успешному межкультурному взаимодействию и формированию межкультурной компетенции.

Социально-психологический подход в теории межкультурной коммуникации рассматривает взаимодействие между представителями разных культур с акцентом на психологические и социокультурные аспекты. Психолог и межкультурный тренер О.Е. Хухлаев в своем исследовании «Ин-

тегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия» [5, с. 32–33] подчеркивает, что культура присутствует в психике индивида и влияет на его восприятие и поведение, а также что эффективность межкультурной коммуникации зависит от преодоления культурных границ, управления тревогой и неопределенностью, а также от особенностей социальной идентичности и эмоциональных установок.

Анализируя сущность социально-психологического подхода можно констатировать, что межкультурная коммуникация возникает в случае, когда партнеры по общению осознают друг друга как представителей разных культур, что сопровождается переживаниями и необходимостью преодоления культурных различий в психике и поведении. Мы придерживаемся утверждения психолога Л.С. Выготского о том, что психика человека формируется в социокультурной среде, которая неразрывно связана с процессом извлечения смыслов и символов из этой среды. Важным механизмом является социальная категоризация и межгрупповая тревога, которые при высокой степени неопределенности могут затруднять взаимодействие, а при наличии межкультурных компетенций способствуют адаптивному общению. Из этого следует вывод о том, что эффективная коммуникация возможна благодаря управлению эмоциями (разрешению тревоги и неопределенности), межкультурным способностям и развитию межкультурной компетентности [2, с. 10–14].

Таким образом, социально-психологический подход в межкультурной коммуникации интегрирует психологические механизмы восприятия, эмоционального реагирования и социальных процессов для объяснения и улучшения взаимодействия между культурами.

Антропологический подход в теории межкультурной коммуникации находит свое отражение в учениях Э.Т. Холла и отечественного исследователя В.А. Лепехина, которые рассматривают культуру как системный продукт совместной жизнедеятельности людей, который напрямую связан с их образом жизни, мировосприятием, менталитетом и нормами. Анализ исследований сторонников антропологического подхода позволяет утверждать важность эмпатии – понимания и проникновения во внутренний мир другого человека для успешного межкультурного общения. Культура в этом подходе воспринимается через изучение культурных различий и коммуникацию как обмен смыслами, что помогает понять не только поведение, но и внутренние мотивы участников коммуникации. Подводя итог, можно сделать вывод о том, что антропологический подход базируется на идее, что человек действует в культурном контексте, и понимание этого контекста является ключом к эффективному межкультурному взаимодействию. Между тем, антропологический подход расширяет представление о межкультурной коммуникации, учитывая человекоцентричность, экзистен-

циальные потребности и специфику культуры как жизненного пространства человека.

Обратимся к практике формирования межкультурной коммуникации. Практика межкультурной коммуникации – это применение навыков эффективного взаимодействия с представителями других культур, основанное на уважении, гибкости и адаптации поведения. Практика включает формирование доверительных отношений, активное слушание, постановку вопросов и демонстрацию интереса к чужим культурным ценностям и обычаям. Основная цель – успешная передача смысла и предотвращение недопонимания между людьми разных культурных групп. Составной частью межкультурной коммуникации является межкультурная компетенция, т.е. способности, знания, навыки и установки, которые позволяют эффективно взаимодействовать с представителями других культур. Межкультурные компетенции – это интеграция знаний о другой культуре, умений адаптироваться, толерантности, эмпатии, навыков интерпретации и использования вербальных/невербальных средств в международном общении.

Межкультурные компетенции являются объектом нашего практического исследования. Для диагностики межкультурной компетенции у студентов нами была составлена и проведена авторская анкета. Выборку составили студенты двух групп в количестве 24 человек, обучающиеся на факультете дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет».

Вопросы анкеты включали несколько ключевых аспектов: осведомленность о традициях и обычаях других культур, отношение к другим культурам с проявлением любопытства и открытости, умение интерпретировать ситуации с точки зрения другой культуры, владение коммуникативными навыками и наличие эмпатии и толерантности. Для диагностики нами учитывались когнитивные знания (знание культур), аффективные (эмпатия, толерантность) и деятельные (стратегии поведения) компоненты компетенции.

Приведем примеры вопросов для диагностики когнитивного компонента: Что вы понимаете под понятием «межкультурная коммуникация»? Назовите основные культурные особенности страны изучаемого языка. Каковы основные различия в этикете общения между вашей культурой и иностранной? Какие стереотипы существуют о культуре другой страны? Какие из них вы считаете ошибочными и почему? Опишите, как национальные ценности влияют на поведение людей в другой культуре. Приведите примеры норм и правил поведения, обязательных в рассматриваемой культуре. Как вы понимаете понятие «этноцентризм» и как он проявляется в межкультурном общении?

Вопросы для диагностики деятельного компонента: Какими способами вы бы разрешили конфликт в ситуации межкультурного общения? Как бы вы действовали, если партнер по коммуникации из другой культуры проявил непонимание

ваших слов или намерений? Опишите конкретные действия, которые позволят показать уважение к другой культуре в деловом общении. Приведите пример ситуации, где вы должны адаптировать свое поведение в соответствии с культурными нормами другой страны. Какой вариант поведения вы выберете в ситуации, где культурные нормы вашей и зарубежной сторон противоречат друг другу? Расскажите о правилах этикета, которые вы применяете в межкультурных коммуникациях.

Вопросы для диагностики аффективного компонента: Понимаете ли вы эмоции представителей других культур? Есть ли у вас позитивная мотивация и желание взаимодействовать с людьми из других культур? Как вы справляетесь с эмоциональной неопределенностью и тревогой в межкультурных ситуациях? Ощущаете ли вы эмоциональную взаимосвязь с представителями иных культур? и другие вопросы.

При обработке данных анкеты было установлено, что деятельный компонент межкультурной компетенции у большинства (около 70%) студентов находится на среднем уровне, а высокий уровень сформированности отмечается примерно у 29%.

Диагностика аффективного компонента межкультурной компетенции выявила следующие результаты. Большинство студентов имеют аффективный компонент межкультурной компетенции на среднем уровне (примерно 75%). Высокий уровень сформированности аффективного компонента выявился у 25% респондентов. Низкий уровень зачастую отсутствует. Такие результаты отражают степень умения чувствовать эмоциональную взаимосвязь с представителями других культур и уровень мотивации к межкультурному общению.

При обработке данных анкеты выявлено, что когнитивный компонент межкультурной компетенции имели на низком и среднем уровне соответственно 47% и 53% студентов, при этом повышенного уровня не обнаружено. Отмечается доминирование низкого и среднего уровней, что указывает на необходимость формирования и развития компетенции в образовательном процессе. Полученные данные показаны на рисунке 1.

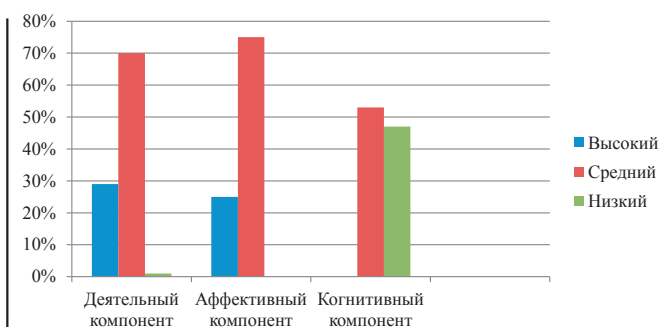


Рис. 1. Уровни сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов вуза

Полученные результаты подчеркивают актуальность и необходимость целенаправленной работы по развитию межкультурной компетенции в вузах.

Для определения направлений работы над повышением уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов вуза нами были изучены исследования М.Е. Гурьева, П.П. Ефимова, Я.Ю. Ким, В.В. Криворот, Р. Брислина, К. Кушнер, С.С. Степанова, О.Е. Хухлаева.

Для нашего исследования была интересна статья лингводидакта В.В. Криворот «Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков на современном этапе» [4, с. 148–152], которая обозначила практические методы в обучении межкультурной коммуникации:

тренинги и интерактивные модели, которые создают естественные условия для изучения межкультурных отношений и развития навыков общения;

ролевые игры, в которых участники воспроизводят типовые ситуации межкультурного общения, что позволяет глубже понять нормы и ценности другой культуры через игровой опыт;

метод самооценки, направленный на анализ собственного межкультурного поведения и развитие себя в качестве коммуникатора;

метод симуляции искусственных ситуаций для прогнозирования и анализа различных вариантов межкультурного взаимодействия.

Среди основных методик выделяются тренинги с использованием культурных ассимиляторов. Особый интерес представляют методики тренингов американских ученых Р. Брислина и К. Кушнер, которые апробированы среди участников межкультурной коммуникации. Тренинг по технике культурного ассимилятора позволяет участникам поставить себя на место представителей другой культуры, знакомит с нормами и ценностями другой культуры, что помогает анализировать культурные различия и преодолевать культурный шок.

Исследователи М.Е. Гурьев, П.П. Ефимов, С.С. Степанов внесли значительный вклад в методологию использования интерактивных технологий для повышения межкультурной компетентности (ролевые игры, мозговой штурм, работа в группах, дискуссии, анализ ситуаций). Особый интерес представляет модель формирования межкультурной компетентности, разработанная Т.Е. Землинской, А.Ш. Давлетукаевой, В.И. Карнышевым, в основе которой интерактивные формы обучения, деловые игры, командная работа и инновационные игровые технологии.

Инновационные подходы, включающие проектное обучение и использование аутентичных материалов (фильмы, книги, новости) и цифровых технологий для практики в реальных межкультурных контекстах, для погружения в языковую и культурную среду. Одним из ключевых исследователей, проводивших комплексное изучение возможности использования метода проектов, с целью формирования межкультурной компетентности является Ю.Е. Ваулина. Проектное обучение и виртуальные обмены с носителями языка, что дает возможность практиковать язык и развивать культурное

понимание в реальных или смоделированных условиях.

Особый интерес, в процессе формирования межкультурной компетентности, представляют исследования П.В. Сысоева, Л.Л. Босовой, Ю.Ю. Коротких, В.В. Пришвина, Н.С. Скрыпник, Н.В. Руденко, исследовавшие интерактивные и компьютерные технологии, которые обеспечивают коллективную работу, обмен мнениями и культурное взаимодействие через цифровые платформы и социальные сети.

На основании обобщения педагогического опыта, мы можем рекомендовать практические коммуникационные технологии к использованию в образовательной практике вузов для повышения межкультурной компетентности студентов.

Интерактивные методы обучения: использование ролевых игр, кейс-методов, дискуссий и моделирования реальных межкультурных ситуаций. Они помогают развить коммуникативные навыки, научиться учитывать культурные особенности партнеров по общению и применять полученные знания на практике.

Погружение в аутентичную языковую среду и культуру: использование оригинальных материалов (тексты, аудио, видео), организация культурных мероприятий, дней национальных культур, культурно-досуговой деятельности способствует лучшему пониманию культурных норм и ценностей.

Формирование личностных качеств: развитие толерантности, эмпатии, уважения к другим культурам через коллективные проекты, волонтерские активности и практическую межкультурную коммуникацию.

Использование социальных и психологических педагогических условий: создание ситуаций командного сотрудничества с представителями разных культур, стимулирование студенческой мобильности и обменов, демократичный стиль общения и работа с негативными культурными стереотипами.

Выводы

Таким образом, межкультурная коммуникация изучается с разных научных позиций, включает множество форм и видов, и направлена на развитие эффективного взаимодействия между культурами через понимание, адаптацию и преодоление культурных барьеров. Эти обобщения отражают современные научно-методические и практические подходы к межкультурным коммуникациям и формированием межкультурной компетенции. С целью повышения уровня межкультурной компетентности в образовательной практике следует использовать интерактивные методы обучения, погружение в аутентичную языковую среду и культуру, приемы формирования личностных качеств, а так же создавать социальные и психологические педагогические условия. Практические коммуникационные технологии создают основу для успешной межкультурной

коммуникации, делая ее более доступной, разнообразной и глубокой в современном мире.

Литература

1. Верещагин Е. М., В.Г. Костомаров. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1037 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 336 с. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/562587> (дата обращения: 05.09.2025).
3. Иконникова В.А. Подходы к изучению межкультурной коммуникации студентов языкового вуза / В.А. Иконникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 4. – С. 98–109.
4. Криворот В.В. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков на современном этапе / В.В. Криворот // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета, 29 октября 2010 г. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – с. 148–152.
5. Хухлаев О.Е. Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия / О.В. Хухлаев // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. – С. 26–41.

MAIN DIRECTIONS AND APPROACHES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: THEORY AND PRACTICE

Kadyrova K.K.

State Humanitarian and Technological University

The article is devoted to the problem of intercultural communication. The historical genesis of the formation of the doctrine of intercultural communication and the stages of its development are considered. The article describes the existing trends in intercultural communication. The emergence of different trends in intercultural communication is associated with historical, social, and cultural factors, including globalization, intensive intercultural interaction, and the need to solve practical problems of communication between people from different cultures. The article substantiates the need to use various teaching methods and simulations aimed at applying theoretical knowledge for successful interaction between people from different cultural backgrounds. The article provides examples of various approaches and technologies aimed at developing the ability to adapt, understand, and take into account cultural differences in various areas of life and activity. The article describes a diagnostic study of the level of development of the components

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, challenges of intercultural communication, globalization, and new communication technologies.

References

1. Vereshchagin E.M., V.G. Kostomarov. Language and culture/E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. – M.: Indrik, 2005. – 1037 s.
2. Vygotsky L.S. History of the development of higher mental functions/L.S. Vygotsky. – Moscow: Yurayt Publishing House,

2025. – 336 p. – Text: electronic//Educational platform Yurayt. – URL: <https://urait.ru/bcode/562587> (access date: 05.09.2025).

3. Ikonnikova V.A. Approaches to the study of intercultural communication of students of a language university/V.A. Ikonnikova//Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2013. № 4. – S. 98–109.
4. Krivorot V.V. Intercultural communication and teaching of foreign languages at the present stage/V.V. Krivorot//Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages: materials of the IV International Conference dedicated to the 89th anniversary of the formation of the Belarusian State University, October 29, 2010 – Minsk: Ed. BSU Center, 2010. – p. 148–152.
5. Khukhlaev O.E. Integrative socio-psychological model for assessing and predicting the effectiveness of intercultural interaction/O.V. Khukhlaev//Social psychology and society. 2020. T. 11. – S. 26–41.

Программно-адаптивная система управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли

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

Павлов Даниил Георгиевич,

независимый исследователь
E-mail: abostech@mail.ru

Актуальность данного исследования связана с тем, что на современном этапе от специалистов нефтегазовой отрасли РФ требуются глубокие практико-ориентированные знания и профессиональные умения оперативно адаптироваться к быстро меняющейся специфике практической реализации производственно-технологических процессов. В текущих условиях постепенной цифровизации нефтегазового производства традиционные практики и технологии профессионального образования специалистов рассматриваемой отрасли демонстрируют относительно низкий уровень эффективности в обеспечении достаточного уровня профессиональных компетенций, что формирует необходимость разработки инновационных и цифровых образовательных решений. Цель работы – представить результаты разработки программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли. Методы исследования: систематизация, обобщение, индукция, дедукция, анализ теоретических и эмпирических источников академической литературы, сопоставление, сравнительный анализ, системный подход, концептуализация данных, графическая и табличная визуализация данных, абстрактно-логический метод, методы формирования алгоритмов работы программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами, педагогический эксперимент. Основные результаты научного исследования: проанализировано содержание существующих систем управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли; приведена модель программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли; обозначены результаты оценки эффективности её практического применения среди специалистов нефтегазовой корпорации. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в исследовании результаты могут быть использованы российскими нефтегазовыми компаниями для проработки стратегии профессионального образования и планомерной адаптации специалистов к внедрению цифровых решений, способствующих оптимизации производственно-технологических процессов.

Ключевые слова: программно-адаптивная система; управление цифровыми образовательными платформами; профессиональные навыки; цифровые технологии; стратегия профессионального образования; специалисты нефтегазовой отрасли; оценка эффективности.

Введение

На современном этапе российского нефтегазового сектора, начиная с 2014 года, требуются специалисты различных участников функционирования компаний, которые обладают глубокими теоретическими знаниями и практико-ориентированными профессиональными умениями к своевременной адаптации в условиях быстро меняющейся отраслевой среды и специфики практической реализации производственно-технологических процессов [1], [2].

В текущих условиях постепенной цифровизации нефтегазового производства традиционные практики и технологии профессионального образования специалистов рассматриваемой отрасли демонстрируют относительно низкий уровень эффективности в обеспечении достаточного уровня профессиональных компетенций, что формирует необходимость разработки инновационных и цифровых образовательных решений [3–5].

Формирование программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами является перспективным, стратегически значимым направлением в устойчивом развитии российских нефтегазовых корпораций, поскольку способствует решению существующих в настоящее время проблем профессиональной подготовки специалистов для нефтегазовой отрасли (таблица 1) [6–8]. Подобная система основана на интеграции информационно-измерительных инструментов, концепции машинного обучения и цифровых образовательных тренажеров, что даёт возможность персонализировать образовательный процесс и максимально приблизить его к реальной специфике производственно-технологических процессов, осуществляемых в нефтегазовой отрасли (табл. 1).

Разработка концептуальной модели программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами объясняется также вызовами технологической трансформации нефтегазовой отрасли, в частности, планомерным внедрением моделей цифровых двойников нефтегазовых трубопроводов и месторождений углеводородов [9], практическим применением алгоритмов искусственного интеллекта для прогнозирования результатов реализации производственно-технологических процессов [10], постепенным переходом на автоматизированные системы управления производственно-технологическими

процессами [11], что предполагает создание совершенно новых подходов и методологий профес-

сионального образования кадров в российском нефтегазовом секторе.

Таблица 1. Систематизация характеристик существующих в настоящее время проблем профессиональной подготовки специалистов для нефтегазовой отрасли

Наименование проблемы	Содержание проблемы	Последствия существования проблемы
Быстрое устаревание образовательных программ профессиональной подготовки специалистов нефтегазовой отрасли	Несоответствие содержания образовательных программ специфике реализации производственно-технологических процессов	Специалисты после прохождения образовательной программы имеют теоретические знания, не способны в полной мере работать с нефтегазовым оборудованием
Отсутствие персонализации образовательного маршрута подготовки специалистов	Для всех специалистов-обучающихся применяется единый рабочий план обучения, который не учитывает исходный уровень профессиональных компетенций слушателей	Низкий уровень эффективности профессионального обучения, поскольку оно не стимулирует специалистов к выполнению трудовых обязанностей
Нехватка практико-ориентированных форматов профессиональной подготовки	Проводимое профессиональное обучение в значительной степени теоретизировано	Неспособность специалистов своевременно реагировать на аварийные ситуации
Недостаточная интеграция образовательных программ в реальный алгоритм выполнения производственно-технологических процессов	Текущие образовательные программы не соответствуют специфике практическому решению производственных задач	Временные задержки в принятии значимых управленческих решений, увеличивается степень риска появления аварийной ситуации

Источник: составлено авторами на основе [6–8].

Анализ содержания существующих систем управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли

Существующие на сегодняшний день цифровые образовательные платформы для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли представляют собой многокомпонентные программно-инженерные продукты, с помощью которых можно объединить технологии дистанционного профессионального обучения специалистов, SCADA-тренажеры и автоматизированные системы управления практико-ориентированными знаниями слушателей [12].

Все цифровые образовательные платформы, которые предназначены для профессионального образования кадров нефтегазового сектора, можно классифицировать на корпоративные информационно-образовательные среды LMS,

специализированные тренажеры (например, SCADA-тренажеры, VR-тренажеры), смешанные программно-инженерные продукты. В глобальном сообществе преобладают западные цифровые образовательные платформы для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли (45%), российские цифровые образовательные платформы в общей структуре занимают всего 40% (это те цифровые решения, которые ориентированы на соблюдение нормативных требований, принятых Ростехнадзором), а также 15% составляют гибридные программно-инженерные продукты. Их разработка обусловлена возрастающей потребностью адаптации иностранного прикладного обеспечения под национальные стандарты деятельности нефтегазовых компаний в условиях усиления международного санкционного давления [13].

В таблице 2 приведен сравнительный анализ отечественных и зарубежных цифровых образовательных платформ для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли.

Таблица 2. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных цифровых образовательных платформ для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли

Ключевая функция	Российские цифровые образовательные платформы	Зарубежные цифровые образовательные платформы	Потенциальное инновационное решение для совершенствования российской цифровой образовательной платформы
Виртуальные образовательные тренажеры	Использование базовых 3D-моделей ситуаций	VR-тренажеры с реалистичной фото- и инфографикой	Интеграция VR-тренажеров в функционал платформы
Возможность адаптивного профессионального обучения	Использование упрощенных алгоритмов адаптивного обучения	Поддержание персонализации обучения за счёт алгоритмов искусственного интеллекта	Применение нейросетевых моделей адаптивного обучения
Интеграция цифровой образовательной платформы с системой SCADA	Ограниченная интеграция	Полная интеграция через технологию OPC UA	Достижение полной интеграции с использованием моделей цифровых двойников

Ключевая функция	Российские цифровые образовательные платформы	Зарубежные цифровые образовательные платформы	Потенциальное инновационное решение для совершенствования российской цифровой образовательной платформы
Анализ эффективности профессионального обучения	Анализ эффективности через табличную форму (Google-таблицы)	Анализ эффективности с помощью инструментов прогнозной аналитики	Применение технологии биометрического мониторинга специалистов в процессе профессионального обучения
Поддержание мобильности обучения	Применение веб-интерфейса	Применение мобильных приложений	Грамотное сочетание веб-доступа к цифровой образовательной платформе и использования мобильного приложения

Источник: составлено авторами на основе [12–14].

Кроме того, более 50% российских цифровых образовательных платформ для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли требуют постоянного обновления контента учебных программ (каждый год). Многие отечественные программно-инженерные решения содержат существенное количество практических кейсов отработки специфики реализации производственно-технологических процессов в нефтегазовой отрасли в отличие от зарубежных цифровых образовательных платформ [14].

На основе вышеизложенного можно отметить крайне высокую актуальность разработки модели программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли.

Модель программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли

Предлагаемая модель программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами включает в себя несколько элементов:

- 1) слой frontend (таблица 3);
- 2) слой backend (с использованием языка программирования Python):

```
class AdaptiveEngine:
    def __init__(self):
        self.user_profiles = UserProfileRepository()
        self.content_analyzer = ContentAnalyzer()
    def get_recommendations(self, user_id):
        profile = self.user_profiles.get(user_id)
        return self.content_analyzer.match(profile)
```

Таблица 3. Систематизация характеристик слоя frontend в структуре программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли

Модуль системы	Ключевые технологии	Основные функции	Программный код технической реализации в системе
Веб-интерфейс, портал пользователя	React.js	Персонализация профессионального обучения на основе данных информационно-образовательной среды LMS	<code>jsx <CourseRecommender userId={user.id}/></code>
Тренажеры с элементами виртуальной реальности	Unity3D	Имитация, моделирование потенциальных аварийных ситуаций при реализации производственно-технологических процессов	<code>c# void SimulatePipeBurst()</code>
Мобильное приложение	Flutter	Микрообучение специалистов при необходимости совмещения профессионального обучения с выполнением трудовых обязанностей на рабочем месте	<code>dart void syncOfflineData()</code>

Источник: разработано авторами.

Модель программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального образования специалистов нефтегазовой отрасли содержит специальный модуль адаптивного обучения, использование которого направлено на:

- персонализацию профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли, исходя из построения матрицы профессиональных компетенций,

которая позволяет выявить подходящие для них рекомендации по прохождению образовательной программы (разработка с применением языка программирования Python):

```
import numpy as np
def calculate_competency_matrix(user_skills,
                                job_requirements):
    return np.dot(
        normalize(user_skills),
        normalize(job_requirements.T))
```

- создание образовательной траектории для специалистов нефтегазовой отрасли (разработка с применением языка программирования Python):

```
from ortools.constraint_solver import
routing_enums_pb2
```

```
def optimize_learning_path(courses, constraints):
    manager = pywrapcp.RoutingIndex
    Manager(len(courses), 1, 0)
    routing = pywrapcp.RoutingModel(manager)
    # Добавление ограничений
    и целевой функции
    return routing.Solve()
```

Предлагаемая модель программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли может быть интегрирована с моделью цифрового двойника нефтегазового оборудования (буровых установок, участков трубопроводного транспорта) [1], [2]. Программный код технической реализации процесса интеграции сформирован при помощи языка программирования C:

```
void UpdateEquipmentModel(OPCData data) {
    pipePressure = data.Pressure;
    valveRotation = data.ValvePosition;
    UpdateVisuals();
}
```

Оценка эффективности практического применения программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения среди специалистов нефтегазовой корпорации

Для оценки эффективности практического применения программно-адаптивной системы осуществлялось комплексное исследование, подразумевающее:

- проведение педагогического эксперимента среди 121 специалиста нефтегазовой компа-

нии ПАО «Лукойл» на основе анкетного опроса, посвященного выявлению степени сохранения полученных в процессе профессиональной подготовки практико-ориентированных знаний, информационных данных, собранных с цифровой образовательной платформы LMS. Временной период анкетирования специалистов ПАО «Лукойл» – март-июнь 2025 года. Вся статистическая выборка специалистов была разделена на две группы: контрольную (специалисты проходили профессиональное обучение по традиционной программе без использования программно-адаптивной системы) и экспериментальную (специалисты проходили профессиональное обучение с использованием программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами);

- сравнительную оценку технической работоспособности программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами с нормативными значениями, утвержденными в национальном стандарте [15].

В таблице 4 приведены параметры проведения педагогического эксперимента среди специалистов нефтегазовой корпорации.

В соответствии с данными в таблице 3 можно отметить, что подавляющее число специалистов экспериментальной группы (79%), которые проходили программу профессионального обучения с помощью программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами, сохранили полученные практико-ориентированные знания в течение шести месяцев после завершения модулей профессиональной подготовки в отличие от специалистов контрольной группы (всего 53%). Кроме того, средний балл итоговой аттестации после прохождения профессионального обучения у специалистов экспериментальной группы практически приближается к максимальному значению (4,5 балла из 5 возможных баллов), тогда как у специалистов контрольной группы средний балл меньше 4 баллов.

Таблица 4. Сравнительный анализ параметров проведения педагогического эксперимента среди специалистов нефтегазовой корпорации

Наименование параметра	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Изменение	Статистическая значимость изменений
Средний балл итоговой аттестации специалистов после прохождения профессионального обучения (исходя из пятибалльной шкалы Ликерта), балл	3,8	4,5	+18,4	P < 0,005
Доля успешно завершённых программ профессионального обучения, %	68	92	+35,3	P < 0,001
Доля специалистов, которые сохранили полученные знания после прохождения программы через шесть месяцев, %	53	79	+49,1	P < 0,005
Временной период освоения профессиональных компетенций, количество часов	144	72	-50,0	P < 0,001

Источник: разработано авторами.

В таблице 5 представлены результаты сопоставления параметров технической работоспособности программно-адаптивной системы управле-

ния цифровыми образовательными платформами с нормативными значениями, утвержденными в национальном стандарте.

Таблица 5. Результаты параметров технической работоспособности программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для специалистов нефтегазовой отрасли

Наименование параметра	Фактическое значение	Нормативное значение	Интерпретация результата сравнения
Среднее время отклика программно-адаптивной системы, мс	320	Менее 500	Соответствует нормативному значению
Максимальная нагрузка программно-адаптивной системы, количество пользователей	2500	1500	Превышает нормативное значение
Время непрерывной, устойчивой работы программно-адаптивной системы, %	99,98	99,95	Соответствует нормативному значению
Количество интеграционных пользовательских веб-интерфейсов, ед.	14	Не менее 2	Соответствует нормативному значению

Источник: разработано авторами на основе [15].

Результаты проанализированных параметров в сопоставлении с нормативными значениями, утвержденными в национальном стандарте, показывают, что уровень технической работоспособности программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для специалистов нефтегазовой отрасли достаточно высокий.

Соответственно, практическое применение модели программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения среди специалистов нефтегазовой отрасли является эффективным инструментом (методом) профессионального образования, что было обосновано посредством педагогических и технических параметров.

Выводы

Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к следующим выводам по результатам научного исследования:

1. Анализ содержания существующих в РФ систем управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли проводился в сравнении с функциональными возможностями зарубежных цифровых образовательных платформ. Было отмечено, что присутствует крайне высокая актуальность разработки модели программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли.

2. Представлена модель программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтегазовой отрасли, которая может обеспечить персонализацию образовательных траекторий увеличения профессиональных компетенций среди специалистов нефтегазовой отрасли, быть интегрирована с не-

фтегазовым оборудованием в режиме реального времени через концепцию цифрового двойника, формировать результаты анализа эффективности прохождения обучающих программ специалистами нефтегазовой отрасли при помощи методов анализа больших данных.

3. Оценка эффективности практического применения программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения среди специалистов нефтегазовой отрасли осуществлялась посредством педагогического эксперимента и сопоставления фактических параметров технической работоспособности программно-инженерной модели с утвержденными нормативными значениями в национальном стандарте. Полученные результаты показали, что уровень технической работоспособности и педагогической эффективности программно-адаптивной системы управления цифровыми образовательными платформами для специалистов нефтегазовой отрасли достаточно высокий. Соответственно, она может быть использована в процессе профессиональной подготовки специалистов различных участков функционирования отечественных нефтегазовых компаний.

Литература

1. Харисов Р.А. Разработка научных основ экспресс-методов расчета характеристик прочностной безопасности оболочковых элементов трубопроводных систем в водородсодержащих рабочих средах: специальность 05.26.03 «Пожарная и промышленная безопасность (по отраслям)»: диссертация на соискание ученой степени доктора технических наук / Харисов Рустам Ахматнурович. – Институт проблем транспорта энергоресурсов, 2015. – 228 с. -EDN VEBFJH.
2. Харисов Р.А. Разработка научных основ экспресс-методов расчета характеристик прочностной безопасности оболочковых элементов трубопроводных систем в водород-

- содержащих рабочих средах: специальность 05.26.03 «Пожарная и промышленная безопасность (по отраслям)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора технических наук / Харисов Рустам Ахматнурович. – Уфа, 2015. – 22 с. – EDN ZPWYIZ.
3. Куровский С. В., Мишин Д.А., Ванин Э.П., Бурдик В., Куровская М.А. Современные способы преподавания дисциплин для студентов стоматологического факультета // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 7. – С. 136–142.
 4. Куровский С. В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Анализ современных технологий обучения физической культуре и спорту студентов в условиях цифровизации // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 2. – С. 74–79.
 5. Куровский С. В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Методика обучения студентов физической культуре и спорту в условиях социальных ограничений и изоляции (на примере пандемии COVID-19) // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 300–306.
 6. Мишин Д. А., Куровский С.В., Халафян А.А. Цифровизация как направление развития государства и права: сущность, перспективы, риски // Вестник Академии права и управления. – 2024. – № 5 (80). – С. 77–81.
 7. Гумеров И. И., Исанбаева Д.А. Применение цифровых технологий в образовательных программах нефтегазовой отрасли для повышения квалификации специалистов в условиях цифровой трансформации // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № . 9–1. – С. 151–159.
 8. Волкова М. М., Манурова Р.А., Шайдуллина Д.Н. Применение виртуальных тренажеров для обучения специалистов нефтегазовой отрасли // Вестник технологического университета. – 2019. – Т. 22. – № . 4. – С. 115–121.
 9. Абукова Л. А., Дмитриевский А.Н., Еремин Н.А., Мартынов В.Г. О ключевой роли науки и образования в цифровой модернизации нефтегазовой отрасли стран ЕАЭС // Известия Тульского государственного университета. Науки о земле. – 2018. – № . 2. – С. 187–202.
 10. Пшеничная С.С. Формирование новых компетенций работников нефтегазовой отрасли в эпоху развития технологий искусственного интеллекта // Финансовые рынки и банки. – 2024. – № . 12. – С. 119–125.
 11. Аллабердин И. З., Бычков С.А. Цифровизация экономики управления нефтегазовыми предприятиями в новейшей парадигме образования // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – № . 2. – С. 243–251.
 12. Давиденко П. В., Давиденко Л.М. Информатизация процесса обучения: исследование LMS-систем // Grand Altai Research & Education. – 2021. – № . 2. – С. 93–100.
 13. Филимонова О. А., Беркутова Т.А., Сабурова Е.А. Модель цифровой обучающей среды для повышения квалификации специалистов на предприятиях нефтегазовой отрасли // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». – 2023. – Т. 33. – № . 6. – С. 1005–1012.
 14. Адильмурдин Р. Р., Лайков Е.Г., Патока С.С., Валитов Э.Э., Иржанов А.Ж. Анализ влияния цифровизации на подготовку специалистов в нефтегазовом вузе // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 2–2. – С. 60–70.
 15. Голубецкая Н. П., Бургонов О.В., Смешко О.Г. Влияние цифровых технологий на модернизацию менеджмента российских нефтегазовых компаний в условиях глобальных вызовов // Экономика и управление. – 2022. – Т. 28. – № . 10. – С. 1064–1073.

SOFTWARE-ADAPTIVE SYSTEM FOR MANAGING DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE OIL AND GAS INDUSTRY

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Pavlov D.G.
LLC "Higher School of Education"

The relevance of this study is due to the fact that at the present stage, specialists in the oil and gas industry of the Russian Federation are required to have deep practice-oriented knowledge and professional skills to quickly adapt to the rapidly changing specifics of the practical implementation of production and technological processes. In the current conditions of gradual digitalization of oil and gas production, traditional practices and technologies of professional education of specialists in the industry under consideration demonstrate a relatively low level of efficiency in ensuring a sufficient level of professional competencies, which creates the need to develop innovative and digital educational solutions. The purpose of the work is to present the results of the development of a software-adaptive system for managing digital educational platforms for professional training of specialists in the oil and gas industry. Research methods: systematization, generalization, induction, deduction, analysis of theoretical and empirical sources of academic literature, comparison, comparative analysis, systems approach, data conceptualization, graphical and tabular data visualization, abstract logical method, methods for forming algorithms for the software-adaptive system for managing digital educational platforms, pedagogical experiment. The main results of the scientific research: the content of existing management systems for digital educational platforms for professional training of specialists in the oil and gas industry was analyzed; a model of a software-adaptive system for managing digital educational platforms for professional training of specialists in the oil and gas industry was presented; the results of assessing the effectiveness of its practical application among specialists of the oil and gas corporation were outlined. The practical significance of the study lies in the fact that the results obtained in the study can be used by Russian oil and gas companies to develop a strategy for professional education and systematic adaptation of specialists to the implementation of digital solutions that contribute to the optimization of production and technological processes.

Keywords: software-adaptive system; management of digital educational platforms; professional skills; digital technologies; strategy of professional education; specialists of the oil and gas industry; performance assessment.

References

1. Kharisov R.A. Development of scientific foundations of express methods for calculating the strength safety characteristics of shell elements of pipeline systems in hydrogen-containing working environments: specialty 05.26.03 "Fire and industrial safety

- (by industry)": dissertation for the degree of Doctor of Technical Sciences / Kharisov Rustam Akhmatnurovich. – Institute for Problems of Energy Resources Transport, 2015. – 228 p.
2. Kharisov R.A. Development of scientific foundations of express methods for calculating the strength safety characteristics of shell elements of pipeline systems in hydrogen-containing working environments: specialty 05.26.03 "Fire and industrial safety (by industry)": abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Technical Sciences / Kharisov Rustam Akhmatnurovich. – Ufa, 2015. – 22 p.
 3. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Vanin E.P., Burdik V., Kurovskaya M.A. Modern methods of teaching disciplines to students of the Faculty of Dentistry // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 7. – P. 136–142.
 4. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Sudakova Yu.E. Analysis of modern technologies for teaching physical education and sports to students in the context of digitalization // Modern professional education. – 2025. – No. 2. – P. 74–79.
 5. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Sudakova Yu.E. Methods of teaching students physical education and sports in the context of social restrictions and isolation (on the example of the COVID-19 pandemic) // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 2. – P. 300–306.
 6. Mishin D. A., Kurovsky S.V., Khalafyan A.A. Digitalization as a direction of development of the state and law: essence, prospects, risks // Bulletin of the Academy of Law and Management. – 2024. – No. 5 (80). – P. 77–81.
 7. Gumerov I. I., Isanbaeva D.A. Application of digital technologies in educational programs of the oil and gas industry to improve the skills of specialists in the context of digital transformation // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14. – No. 9–1. – P. 151–159.
 8. Volkova M. M., Manurova R.A., Shaidullina D.N. Application of virtual simulators for training specialists in the oil and gas industry // Bulletin of the Technological University. – 2019. – Vol. 22. – No. 4. – P. 115–121.
 9. Abukova L. A., Dmitrievsky A.N., Eremin N.A., Martynov V.G. On the key role of science and education in the digital modernization of the oil and gas industry of the EAEU countries // Bulletin of the Tula State University. Earth Sciences. – 2018. – No. 2. – P. 187–202.
 10. Pshenichnaya S.S. Formation of new competencies of employees of the oil and gas industry in the era of development of artificial intelligence technologies // Financial markets and banks. – 2024. – No. 12. – P. 119–125.
 11. Allaberdin I. Z., Bychkov S.A. Digitalization of the economics of oil and gas enterprise management in the latest paradigm of education // Education management: theory and practice. – 2023. – Vol. 13. – No. 2. – P. 243–251.
 12. Davidenko P. V., Davidenko L.M. Informatization of the learning process: a study of LMS systems // Grand Altai Research & Education. – 2021. – No. 2. – P. 93–100.
 13. Filimonova O. A., Berkutova T.A., Saburova E.A. Model of a digital learning environment for advanced training of specialists at oil and gas enterprises // Bulletin of Udmurt University. Series "Economics and Law". – 2023. – Vol. 33. – No. 6. – P. 1005–1012.
 14. Adilmuridin R. R., Laikov E.G., Patoka S.S., Valitov E.E., Irzhanov A. Zh. Analysis of the impact of digitalization on the training of specialists in an oil and gas university // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14. – No.2–2. – P. 60–70.
 15. Golubetskaya N. P., Burgonov O.V., Smeshko O.G. The Impact of Digital Technologies on the Modernization of Management of Russian Oil and Gas Companies in the Context of Global Challenges // Economics and Management. – 2022. – Vol. 28. – No. 10. – P. 1064–1073.

Основные черты педагогической системы в области этнокультурного образования: по данным научно-прикладного исследования по изучению передового опыта развития этнокультурного образования в Челябинской области

Маковецкая Юлия Геннадьевна,

кандидат исторических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарного и этнокультурного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: yuliya.makovetskaya@chiro74.ru

Полянко Юлия Олеговна,

старший методист отдела организации научно-исследовательской работы Центра научно-методического сопровождения муниципальных систем образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: yuliya.vojskovaya@chiro74.ru

Панин Алексей Станиславович,

кандидат исторических наук, доцент кафедрой социально-гуманитарного и этнокультурного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: aleksey.panin@chiro74.ru

Донской Алексей Геннадьевич,

кандидат философских наук, руководитель структурного подразделения «ИТ-Лицей Привилегия»
E-mail: don1785@mail.ru

В статье рассматривается этнокультурное образование как важный аспект в формировании гармоничного общества, способного учитывать многообразие культур и традиций. В Челябинской области, где сосредоточено множество этнических групп, проблема интеграции этнокультурных аспектов в образовательный процесс требует особого внимания. Существующие педагогические системы часто сталкиваются с вызовами, связанными с недостаточной адаптацией учебных программ к этнокультурным особенностям учащихся.

Данное исследование направлено на выявление и анализ ключевых аспектов педагогической системы этнокультурного образования, что позволит не только понять текущее состояние, но и предложить пути для его дальнейшего развития.

Ключевые слова: этнокультурное образование, социальная компетентность, профилактика межнациональных конфликтов, духовная культура, этническая идентичность, национальная принадлежность.

Стабильное развитие многонациональной страны зависит от гармоничного взаимодействия разных культур друг с другом. На современном этапе развития российского общества, одним из ключевых условий его устойчивого поступательного развития выступает конструктивный межкультурный диалог всех представителей полиэтничного населения нашей страны.

С учётом вышесказанного особую значимость приобретает деятельность педагогических работников образовательных организаций в области этнокультурного образования. Педагоги играют ключевую роль в формировании общей ценностной базы учащихся, интегрируя культурные традиции различных этнических групп Российской Федерации. Учителя и преподаватели обеспечивают осмысление учащимися общих корней культурных норм и демонстрируют взаимосвязь обыденных практик и базовых потребностей индивида. Социальные нормы и правила поведения рассматриваются педагогами через призму культурной преемственности, способствуя развитию социальной компетентности и пониманию механизмов функционирования социокультурных процессов. Этнокультурное образование в настоящее время приобретает особое значение, выступая как средство профилактики межнациональных конфликтов и способствуя лучшему пониманию духовно-нравственных ценностей других этносов.

«Этнокультурное образование рассматривается как целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации».

С точки зрения организации целенаправленного педагогического процесса, особый интерес представляет именно то содержание, те социокультурные практики, в которых воплощены высшие общечеловеческие и национальные духовные ценности.

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, сози-

дательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России».

Этнокультурное образование в процессе воспитания и развития личности обучающегося имеет значение не только как источник демонстрации высших ценностей и знания региональных и этнокультурных особенностей тех или иных социокультурных практик. Этнокультурное образование призвано помочь обучающемуся понять, что такое ценность вообще, почему те или иные человеческие состояния и качества приобрели статус ценностей, как строится иерархия ценностей и, самое главное, в каких культурных формах или культурных практиках высшие человеческие ценности должны осуществляться в жизни человека и общества.

В настоящее время на уровне образовательной системы в Челябинской области принципы отбора и систематизации этнокультурного материала в общем образовательном процессе изучены недостаточно полно. «На уровне региональной образовательной системы недостаточно изучены принципы отбора и систематизации этнокультурного материала в соответствии с общими учебными целями и задачами...».

По существу, остается неразработанной методология этнокультурного образования на фоне неисчерпаемого числа социокультурных практик и растущего количества учебного материала, что в силу большой загруженности педагогов, крайне затрудняет полноценное и систематическое знакомство с соответствующим материалом как педагогов, так и обучающихся. В связи с этим актуальным становится философское положение о том, что «знать главное лучше, чем знать многое».

Для создания педагогической системы этнокультурного образования, наиболее адекватной современным вызовам, специалистами ГБУ ДПО «ЧИРО» была разработана программа прикладного научного исследования по изучению и концептуализации передового опыта развития этнокультурного образования в Челябинской области.

Актуальностью научно-прикладного исследования выступает современная образовательная система этнокультурного образования, занимающая особую роль в воспитании и социально-педагогической поддержке становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного и компетентного гражданина России.

Находясь на стыке нескольких предметов и предметных областей и выступая интегральным феноменом, этнокультурное образование – это не просто обучение, расширение кругозора обучающихся, но и обязательная составляющая развития и духовно-нравственного воспитания личности. Уникальное место этнокультурного образования в воспитании и развитии обучающихся, заключается в том, что освоение этнической

культуры выступает как педагогически организованный процесс выведения и обоснования ценностей из конкретного культурного материала и их превращение в личностные образования (нормы, идеалы, смыслы, рефлексивное мышление), регулирующие жизнь человека и делающие ее осознанной.

Имеющийся в Челябинской области научно-методический и дидактический материал по этнокультурному образованию, краеведению, отражению региональных и этнокультурных особенностей в преподавании учебных предметов на сегодняшний день нуждается в новой педагогической системе, обновленной теории и методике этнокультурного образования, что обеспечит переход растущего количества материала в новое качество образования.

Одной из ключевых особенностей современных интегративных технологий является совместная деятельность педагога и обучающегося в течение продолжительного времени, которая предполагает использование и педагогами и обучающимися самого широкого спектра знаний и умений, в том числе, активное использование этнокультурного материала, коммуникативных навыков для достижения результата.

В рамках изучения, развития этнокультурного образования в общеобразовательных организациях Челябинской области и создания модельной программы курса внеурочной деятельности «Южный Урал – моя Россия» проводится исследование по проблематике этнокультурного образования.

Проводимое научное исследование сосредоточено на изучение структуры и происхождения явлений (структурно-генетический подход). В то же время, при разработке образовательных решений, необходимо уделять максимальное внимание ценностным аспектам (аксиологический подход).

На основе теоретических основ структурно-генетического метода с учётом ценностной составляющей в рамках этнокультурного образования и с целью определения уровня и характера вовлеченности в процесс этнокультурного образования специалистами ГБУ ДПО «ЧИРО» разработан диагностический инструментарий для участников образовательных отношений (три анкеты «Анкета для обучающихся», «Анкета для родителей», «Анкета для педагогов»).

Для исследования степени и особенностей вовлеченности в этнокультурное образование в пяти образовательных организациях Челябинской области в 2024–2025 учебном году был проведён анкетный опрос.

В ходе проведённого опроса участников образовательных отношений были получены результаты, позволяющие сделать ряд выводов по актуальной проблематике этнокультурного образования в регионе.

В контексте развития этнокультурного образования, процесс приобщения учащихся к этнической культуре является одним из наиболее значимых

Опрос обучающихся в образовательных организациях Челябинской области был направлен на изучение этнической идентичности обучающихся, степени сохранения национальных традиций и культурных особенностей в современных семьях, а его результаты позволяют оценить уровень осведомлённости школьников о своей национальной принадлежности, их отношении к родному языку, культуре и традициям

Основной целью опроса школьников стало выявление самооценки обучающимися общеобразовательных организаций Челябинской области национальных и этнокультурных особенностей собственной семьи и национальности, а также потребности в получении и совершенствовании этнокультурного образования в семье и школе.

В исследовании приняло участие 951 обучающийся 5–9 класса из пяти общеобразовательных организаций Челябинской области.

Участникам исследования было предложено ответить на восемь вопросов, связанных со спецификой организации этнокультурного образования в семье и образовательных организациях.

В начале анкетирования обучающимся необходимо было ответить на вопрос, с какой национальностью они сами себя соотносят. Были получены следующие результаты. Подавляющее большинство опрошенных (73%) соотнесли себя с национальностью «Русский», равная доля опрошенных (по 9%) отнесли себя к национальностям «Башкир» и «Татарин», также равные доли обучающихся (по 3%) ответили некорректно и выбрали вариант «не знаю». Иные национальности, указанные обучающимися, в сумме также составили долю 3% от общего числа опрошенных (Рисунок 1).

Кроме ассоциируя себя с тремя национальностями, указанными выше участники опроса также обозначали себя как: «Азербайджанец», «Метис», «Таджик», «Белорус», «Дагестанец», «Еврей», «Казах», «Украинец», «Кореец», «Латыш», «Марийка», «Армянин», «Африканец», «Грузин», «Монгол», «Немец», «Узбек», «Цыган».

С какой национальностью Вы себя соотносите

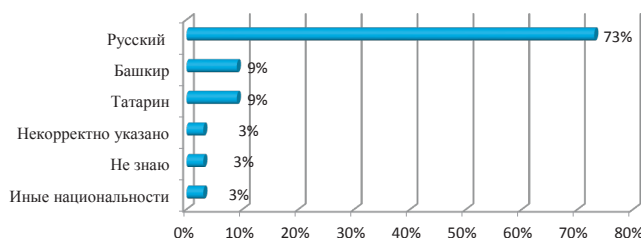


Рис. 1. Оценка обучающимися собственной национальной идентичности

Отвечая на второй вопрос анкеты (оценка обучающимися собственной национальной идентичности), большинство обучающихся (64%) отнесли себя к определенной нации по происхождению. Также большой процент опрошенных (51%) отметили, что идентифицируют себя с определенной национальностью по знанию родного языка, равная доля опрошенных (по 28%) как ключевой при-

знак указали знание культуры и любовь к своему народу, 23% отметили знание культуры собственного народа и 1% указал другие признаки.

При оценке обучающимися языковой идентичности 76% опрошенных отметили, что в кругу семьи общаются на русском языке, который является для них родным языком, при этом 21% общается на русском языке, при том, что родной язык для них другой, а 3% общаются на родном языке, который не является русским (Рисунок 2)

На каком языке Вы общаетесь в кругу семьи?

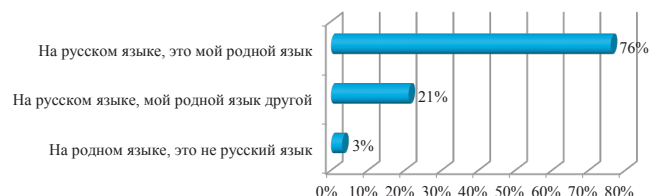


Рис. 2. Оценка обучающимися языковой идентичности

Также, большинство опрошенных (58%) отметили, что в их семьях соблюдаются национальные традиции и обряды, 27% не знают ответа на этот вопрос, а 15% отметили, что национальные обряды и традиции в их семье не соблюдаются.

Подавляющее большинство опрошенных (73%) отметили, что хотели бы больше знать о своей национальной культуре, 18% не знает ответа на данный вопрос, а 9% обучающихся не выразило желания больше знать о своей национальной культуре (Рисунок 3).

Хотите ли Вы больше знать о своей национальной культуре?

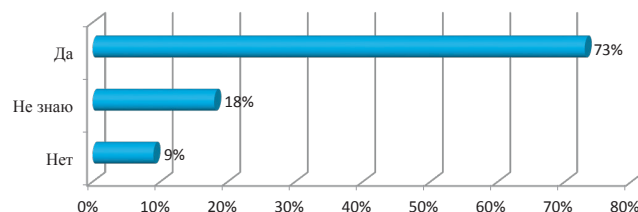


Рис. 3. Оценка обучающимися желания изучать национальную культуру

У 59% обучающихся из числа опрошенных есть дома предметы национального быта, 24% не знают ответа на данный вопрос, а 17% опрошенных отмечают отсутствие предметов национального быта в их домах.

В рамках седьмого вопроса обучающимся было предложено указать свое любимое национальное блюдо. Наиболее популярными стали ответы: «Блины» (27%), «Пельмени» (18%), «Борщ» (12%), «Чак-чак» (11%), «Не знаю» (10%). Также, существенная доля обучающихся отметила такие блюда, как: «Окрошка» (3%), «Плов» (3%), «Бишбармак» (2%), «Кулич» (1%), «Манты» (1%), «Пирог» (1%). Иные блюда (набравшие менее 1%) в общей сложности составили долю 12%, в числе которых были отмечены: «Беляш», «Спагетти», «Шашлык», «Щи», «Пюре», «Картофель», «Драники», «Кастыбай», «Оливье», «Пирожки», «Эчпочмак», «Баурсак», «Вареники», «Каравай», «Суп», «Холодец», «Шаньга», «Хачапури», «Хинкали», «Су-

«Самса», «Сельдь под шубой», «Курник», «Лапша», «Ватрушки», «Бешкет», «Брецель», «Винегрет», «Гул», «Долма», «Жаркое», «Каша», «Котлеты», «Крабовый салат», «Мясо», «Оладья», «Подкогыль», «Рыба», «Солянка», «Сырники», «Тукмас», «Хоровац», «Хумус», «Чебурек», «Шурма», «Шурпа».

При ответах на завершающий вопрос анкеты (отношение обучающихся к правилам и нормам поведения своего народа), 36% опрошенных отметили, что руководствуются в своей повседневной жизни и поступках нормами и правилами поведения своего народа, 55% обучающихся не задумывались об этом, а 9% отметили, что не используют в своей жизни и поступках правил и норм поведения своего народа.

Анализ результатов анкетирования обучающихся по вопросам организации этнокультурного образования в семьях и общеобразовательных организациях Челябинской области позволил установить средний уровень представлений о национальных и этнокультурных особенностях собственной семьи и национальности, а также высокий уровень потребности в получении и совершенствовании этнокультурного образования в семье и школе.

Помимо этого, проведенное исследование позволило установить национальный состав обучающихся образовательных организаций, участвующих в исследовании, а также рейтинг любимых национальных блюд опрошенных.

Полученные статистические данные могут быть использованы в рамках других исследований и целей, выходящих за рамки проекта по развитию этнокультурного образования.

Также, например, возможно, используя те же самые данные анкетирования, изучить как меняется динамика ответов на вопросы, приведенные в рамках анкеты, у обучающихся от 5 до 9 класса: в рамках одной образовательной организации, в целом среди опрошенных, у обучающихся основного общего и среднего общего образования в целом или более подробная динамика по годам и классам обучения. Возможен сравнительный анализ ответов, обучающихся разных образовательных организаций на вопросы, аналогичные использованному в проведенном анкетном опросе.

Помимо учащихся в анкетировании участвовало 1060 родителей (законных представителей) из пяти общеобразовательных организаций Челябинской области.

Целью проведенного опроса родителей (законных представителей) стало изучение национальных и этнокультурных особенностей собственной семьи, а также потребности в получении и совершенствовании этнокультурного образования детей в семье и школе.

В ходе анкетирования стремились установить, насколько родители осознают важность национальных традиций в семье и насколько они готовы активно участвовать в формировании национальной идентичности своих детей

Участникам исследования было предложено ответить на девять вопросов, связанных со спецификой организации этнокультурного образования в семье и образовательных организациях.

В начале анкетирования опрошенным было предложено указать свое отношение к национальным традициям и обрядам. 51% родителей отметили, что от случая к случаю придерживаются национальных традиций и обрядов. 39% отметили, что придерживаются всегда, а 10% ответили, что не соблюдают национальные традиции и обряды.

Подавляющее большинство родителей из числа опрошенных (83%) ответили, что общаются в семье на русском языке, который является родным. 14% общаются на русском, но родной язык при этом для них другой. И 3% общаются на родном языке, который не является русским (Рисунок 4).



Рис. 4. Языковой состав семей

Для 72% родителей не важен национальный состав класса, в котором учится их ребенок. Для 20% важен, поскольку развивает опыт межнационального общения, тогда как для 3% важен, поскольку опрошенные не хотят, чтобы их ребенок общался с детьми другой национальности. 5% опрошенных указали другие варианты ответа.

Также подавляющее большинство опрошенных (84%) отметили, что считают необходимым знакомить ребенка с культурными традициями и обычаями своего народа. 12% не знают насколько необходимо знакомить ребенка с традициями и обычаями своего народа и незначительная доля опрошенных (4%) отвечает на данный вопрос отрицательно (Рисунок 5).



Рис. 5. Отношение родителей к необходимости этнокультурного развития этнокультурного образования своих детей

Следующий вопрос анкеты принципиально связан с предыдущим: «Как часто Вы знакомите ребёнка с культурными традициями и обычаями своего народа?». Здесь 58% опрошенных отметили,

что знакомят ребенка с культурными традициями и обычаями своего народа редко, от случая к случаю, 34% делают это постоянно, а 8% никогда или очень редко знакомят ребенка с культурными традициями и обычаями своего народа.

Ответ на следующий вопрос анкеты показал низкий процент активного участия родителей в обсуждении вопросов этнокультурного образования на родительских собраниях / на интернет-форумах / в социальных сетях (на интерактивных площадках). Только 14% ответили, что участвуют в данных обсуждениях часто, большинство (46%) делают это редко, от случая к случаю, а 40% не участвуют или очень редко участвуют в обсуждениях вопросов этнокультурного образования на различных интерактивных площадках.

В рамках седьмого вопроса анкеты необходимо было в свободной форме указать национальные праздники, которые отмечаются в семьях. Наиболее популярными стали ответы: «Пасха» (31%), «Рождество» (21%), «Нет/никакие/затрудняемся» (19%), «Новый год» (12%), «Масленица» (10%). Также, существенная доля родителей отметила такие праздники, как: «9 мая» (5%), «Ураза Байрам» (5%), «Курбан Байрам» (4%), «Сабантуй» (3%), «День России» (3%), «23 февраля» (2%), «8 марта» (2%), «День семьи, любви и верности» (2%). В числе иных праздников, набравших 1 и менее процентов, были указаны: «Крещение», «Троица», «Новриз» (вероятно «Навруз»), «Вербное воскресенье», «День рождения», «Рамадан», «Иван Купала», «День металлурга», «Православные», «Праздник сада», «1 мая», «Благовещение», «День матери», «Радуница».

Отвечая на восьмой вопрос анкеты, 53% опрошенных родителей отметили, что не имеют предметы домашнего обихода, передающие национальный колорит, присущий их народу. У 47% опрошенных такие предметы имеются.

Анализ ответов на последний вопрос анкеты показывает, что 52% родителей не нуждаются в информации о том, как организовать этнокультурное воспитание ребенка в семье. Здесь 48% опрошенных указали на необходимость получать информацию о том, как организовать этнокультурное воспитание ребёнка в семье (Рисунок 6).

Есть ли у Вас необходимость получать информацию о том, как организовать этнокультурное воспитание ребенка в семье?

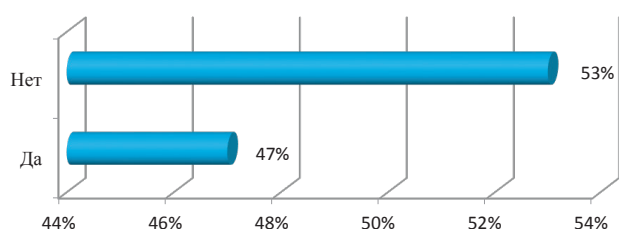


Рис. 6. Наличие необходимости информации о том, как организовать этнокультурное воспитание ребёнка в семье

Анализ результатов анкетирования родителей по вопросам организации этнокультурного обра-

зования в семьях и общеобразовательных организациях Челябинской области позволил установить средний уровень активности родителей по: использованию в жизни и применению в конкретных ситуациях этнокультурного материала, национальной культуры; участию в общественных обсуждениях вопросов специфики этнокультурного образования в семье и школе; приобщению ребёнка к культурным традициям и обычаям своего народа; представлений о национальных и этнокультурных особенностях собственной семьи и национальности, а также невысокий уровень потребности в получении информации о совершенствовании этнокультурного образования в семье.

При этом, подавляющее большинство опрошенных указало на необходимость знакомить ребенка с культурными традициями и обычаями своего народа. Помимо прочего, также существенно, что, проведенное исследование позволило установить «рейтинг» наиболее популярных и любимых семейных праздников.

Выборка исследования также включала 124 педагогических работников из пяти общеобразовательных организаций Челябинской области.

Основной целью опроса учителей общеобразовательных школ с полиэтническим составом обучающихся стал сбор данных о степени информированности педагогов в области этнокультурного образования, об их мнении относительно важности сохранения и передачи этнического наследия (ценностное отношение), об этнокультурных потребностях педагогов, а также оценка уровня практической реализации этнокультурного компонента в образовательном процессе.

Для исследования участникам было предложено ответить на восемь вопросов, раскрывающих специфику этнокультурного образования в образовательных организациях.

Отвечая на первый вопрос анкеты (знаете ли Вы, дети каких национальностей обучаются в вашей образовательной организации), 58% опрошенных указали, что точно знают дети каких национальностей обучаются в их общеобразовательной организации, 40% отметили частичный характер знакомства с национальным составом обучающихся школы и лишь 2% констатировали незнание данного вопроса.

В ходе опроса 50% педагогов указали, что кое-что знают о принципах, методах и формах организации деятельности обучающихся в духе национальных традиций, тогда как 46% отметили, что знают этот аспект профессиональной деятельности хорошо. И лишь четыре процента ответили, что не знают принципов, форм и методов организации деятельности обучающихся в духе национальных традиций (Рисунок 7).

Анализ собственных компетенций педагогических работников в области знания национальных особенностей характера и менталитета учеников позволил установить большой процент педагогических работников (64%), частично знакомых с данным аспектом профессиональной деятельно-

сти. При этом 34% опрошенных отметили, что знают хорошо и всего 2%, что не знают национальных особенностей характера и менталитета учеников.



Рис. 7. Оценка уровня владения педагогами методами и формами организации деятельности обучающихся в духе национальных традиций

Отвечая на вопрос: «считаете ли Вы, что необходимо сохранять и передавать этническое наследие из поколения в поколение», большинство опрошенных (63%) выразили абсолютную убежденность в необходимости сохранять этническое наследие, а 37% отметили, что необходимо сохранять лучшие идеи. Отрицательный ответ на данный вопрос не был выбран никем из опрошенных.

Оценивая возможности преподаваемого предмета в осуществлении этнокультурного образования, 46% опрошенных отметили большие возможности преподаваемого предмета, 50% указали, что этнокультурное образование в рамках преподаваемого предмета можно осуществлять фрагментарно, 3% проценты констатировали невозможность осуществлять этнокультурное образование в рамках преподаваемого предмета, а 1% воздержался от ответа на данный вопрос.

Оценивая качество собственной профессиональной деятельности по приобщению детей к национальной культуре, 50% опрошенных отметили, что делают данную работу хорошо, но от случая к случаю, 35% указали, что делают это регулярно и на высоком уровне, 13% ответили, что выполняют данную работу редко и не очень профессионально, а 2% опрошенных воздержались от ответа на данный вопрос (Рисунок 8).



Рис. 8. Оценка педагогическими работниками возможностей преподаваемого предмета в осуществлении этнокультурного образования

Большинство опрошенных (47%) отметили, что часто сами применяют этнокультурный материал на практике, 39% опрошенных применяют этнокультурный материал на практике редко, от случая к случаю, 13% не применяют вообще или применяют редко, а 1% опрошенных воздержался от ответа на данный вопрос.

В завершении анкетирования опрошенным предстояло оценить уровень образовательного процесса в собственной образовательной организации в части этнокультурного образования. 51% отметили высокий, 39% средний, а 10% низкий уровень образовательного процесса в собственной образовательной организации в части этнокультурного образования.

Анализ результатов анкетирования педагогических работников по вопросам организации этнокультурного образования в общеобразовательных организациях Челябинской области позволил установить достаточно высокий уровень: владения педагогическими работниками национально-го состава обучающихся в собственных образовательных организациях; знания принципов, методов и форм организации деятельности обучающихся в духе национальных традиций; знания национальных особенностей характера и менталитета учеников и т.д.

Однако, оценивая собственные знания принципов, методов и форм организации деятельности обучающихся в духе национальных традиций, возможности преподаваемого предмета в осуществлении этнокультурного образования, свою деятельность по приобщению детей к национальной культуре, опрошенные игнорировали максимально высокие и максимально низкие оценки, предпочитая средний уровень или частичное знакомство. Это может объясняться как реально частичным уровнем знакомства с этнокультурным материалом и спецификой этнокультурного образования, так и общей психологической склонностью респондентов игнорировать крайние варианты ответов при необходимости дать собственную оценку какому-либо явлению, процессу или качеству.

Данные, полученные в ходе анкетирования участников образовательного процесса, закладывает основу для разработки закладывает основу для разработки образовательных инициатив, направленных на укрепление межкультурного диалога и интеграцию этнокультурных элементов в учебный процесс.

На основании проведенного исследования можно сделать общий вывод о необходимости повышения качества этнокультурного образования как в семье, так и школе, а также наметить основные направления для дальнейшего изучения специфики этнокультурного образования обучающихся и приобщения их к национальной и семейной культуре.

Оценка педагогическим работниками общеобразовательных организаций Челябинской области собственных психолого-педагогических и предметных компетенций в области этнокультурного образования, а также уровня образовательного процесса в собственной образовательной организации в части этнокультурного образования, позволяют установить достаточный для качественного этнокультурного образования в общеобразовательных организациях уровень профессионального мастерства педагогических работников, ко-

торый можно повысить за счет соответствующего научно-методического обеспечения.

Статистические данные, полученные в ходе исследования, обладают значительным потенциалом для использования по развитию этнокультурного образования. В частности, открывают возможности для проведения сравнительного анализа ответов родителей, обучающихся разных образовательных организаций на приведенные вопросы, касающиеся языковой и культурной идентичности, а также их взглядов на необходимость развития этнокультурного образования в семье и школе.

Результаты исследования актуальны для дальнейшего изучения вопросов психодидактики этнокультурного образования, интериоризации культурных феноменов в личностные образования, педагогического сопровождения процессов формирования умственных действий обучающихся, воспитания готовности обучающихся к индивидуально-ответственным действиям.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке модельной рабочей программы курса внеурочной «Южный Урал – моя Россия». Программа ориентирована на учащихся и учителей с целью повышения этнокультурной составляющей образовательного процесса, где проживают около ста различных национальностей.

Благодаря программе «Южный Урал – моя Россия» подрастающее поколение сможет более систематично развивать социальные навыки интеграции и адаптации необходимые при социализации в условиях полиэтнического социума. Педагогические работники, используя программу в образовательной практике, смогут оказать влияние на формирование ценностного отношения школьников к Родине, к своему региону, к духовному и культурному наследию своего и других народов.

Литература

1. Григорьева М.И., Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации // Вестник НГПУ. 2012. № 2. [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnoe-obrazovanie-suschnost-podhody-opyt-realizatsii> (дата обращения: 28.08.2025).
2. 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). – С. 56.

3. 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: 28.08.2025).

THE MAIN FEATURES OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM IN THE FIELD OF ETHNOCULTURAL EDUCATION: ACCORDING TO SCIENTIFIC AND APPLIED RESEARCH ON THE STUDY OF BEST PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN THE CHELYABINSK REGION

Makovetskaya Yu.G., Polyanko Yu.O., Panin A.S., Donskoy A.G.

Chelyabinsk Institute of Education Development, IT-Lyceum Privilege

The article considers ethnocultural education as an important aspect in the formation of a harmonious society capable of taking into account the diversity of cultures and traditions. In the Chelyabinsk region, where many ethnic groups are concentrated, the problem of integrating ethnocultural aspects into the educational process requires special attention. Existing pedagogical systems often face challenges related to the insufficient adaptation of curricula to the ethnic and cultural characteristics of students.

This research is aimed at identifying and analyzing key aspects of the pedagogical system of ethnocultural education, which will allow not only to understand the current state, but also to suggest ways for its further development.

Keywords: ethnocultural education, social competence, prevention of ethnic conflicts, spiritual culture, ethnic identity, nationality.

References

1. Grigorieva M.I., Zhuravleva N.N. Ethnocultural education: essence, approaches, implementation experience // Bulletin of NSPU. 2012. No. 2. [electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnoe-obrazovanie-suschnost-podhody-opyt-realizatsii> (date of access: 08/28/2025).
2. Solovieva T.V., Gulevataya O.N. Scientific and methodological support of teaching staff in the field of ethnocultural education with the leading role of specialists from the institute for education development // Scientific support for the system of advanced training of personnel. 2025. No. 2 (63). – P. 56.
3. 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" // Website of the President of Russia [electronic resource] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (date accessed: 08.28.2025).

Современные модели наставничества в вузах: психолого-педагогические основы и перспективы развития

Мустафаев Рустам Камалович,

аспирант, кафедра иностранных языков номер 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: mrk_950507@mail.ru

В статье рассматриваются современные модели наставничества, применяемые в образовательной среде российских и зарубежных вузов, с акцентом на их психолого-педагогические основания и возможности интеграции в систему сопровождения студентов. Цель исследования заключается в выявлении теоретических основ и практических форм наставничества, способных повысить эффективность образовательного процесса и уровень адаптации обучающихся к условиям высшей школы. Методологическую базу составляют личностно-ориентированный и компетентностный подходы, а также принципы системного и деятельностного анализа. В работе использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения педагогического опыта, анализа нормативных документов и современных исследований в области психологии образования.

Результаты исследования показали, что наставничество способствует не только передаче профессиональных знаний и навыков, но и формированию у студентов мотивации, устойчивости к стрессу, готовности к саморазвитию и профессиональной социализации. Выявлены три ключевые модели наставничества: академическая (наставник – преподаватель), профессиональная (наставник – специалист-практик) и студенческая (peer-mentoring), каждая из которых имеет собственные задачи и эффективность в решении проблем адаптации.

В заключении подчеркивается необходимость комплексной интеграции наставничества в систему сопровождения студентов в вузе, что позволит сочетать академические, профессиональные и личностные аспекты развития и повысит конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Ключевые слова: наставничество; тьюторство; высшее образование; образовательная среда; психолого-педагогическое сопровождение; адаптация студентов; профессиональная социализация.

Система высшего образования в последние десятилетия претерпевает значительные изменения, связанные с глобализацией, цифровизацией и переходом к компетентностной парадигме подготовки специалистов. Перед вузами ставится задача не только обеспечить высокий уровень академической подготовки, но и сформировать у студентов широкий спектр универсальных и профессиональных компетенций, необходимых для успешной интеграции в современное общество и рынок труда. В этих условиях особое значение приобретают технологии сопровождения студентов, способствующие их адаптации, личностному развитию и профессиональному становлению.

Одной из наиболее эффективных и востребованных форм сопровождения выступает наставничество, которое в последние годы получает новое осмысление и институциональное оформление. Наставничество рассматривается как форма педагогического взаимодействия, в рамках которой более опытный субъект (преподаватель, специалист-практик или старший студент) оказывает индивидуальную поддержку обучающемуся, помогая ему осваивать образовательное пространство, выстраивать собственную траекторию развития и формировать профессиональную идентичность.

Актуальность изучения моделей наставничества обусловлена рядом факторов. Во-первых, современные студенты сталкиваются с серьёзными трудностями адаптации при переходе из школы в вуз: изменяется привычная структура обучения, возрастает доля самостоятельной работы, усложняются академические требования. Исследования показывают, что именно первый год обучения является наиболее кризисным периодом, и уровень адаптации во многом определяет дальнейшую успешность студента в вузе.

Во-вторых, в условиях цифровизации и быстрого обновления знаний традиционные формы педагогического взаимодействия оказываются недостаточными. Рынок труда предъявляет требования не только к профессиональным знаниям, но и к гибким навыкам (soft skills) – коммуникации, критическому мышлению, стрессоустойчивости, способности к самообучению. Формирование этих компетенций невозможно без тесного взаимодействия студентов с более опытными наставниками, которые становятся проводниками в профессиональное сообщество.

В-третьих, в последние годы всё большее внимание уделяется проблеме психологической безопасности студентов и профилактике эмоциональ-

ного выгорания. Практика наставничества в этом контексте позволяет создать доверительную образовательную среду, снизить уровень тревожности, поддержать студентов в кризисных ситуациях, что подтверждается как российскими, так и международными исследованиями.

Научная новизна данной работы состоит в том, что наставничество рассматривается не как отдельная инициатива, а как элемент целостной системы психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе. Такой подход позволяет выявить междисциплинарные основания наставничества, показать его роль в формировании мотивации, профессиональной идентичности и готовности студентов к саморазвитию.

Цель статьи заключается в анализе современных моделей наставничества в образовательной среде вуза, выявлении их психолого-педагогических основ и определении перспектив развития в условиях цифровизации и компетентностного подхода.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Рассмотреть психолого-педагогические основы наставничества в контексте высшего образования.
2. Проанализировать отечественные и зарубежные модели наставничества.
3. Выявить ключевые направления интеграции наставничества в систему сопровождения студентов.
4. Определить перспективы и вызовы внедрения наставнических практик в условиях цифровизации и изменения запросов студентов.

Методологическую базу статьи составляют личностно-ориентированный и компетентностный подходы, концепции субъектности и социального научения, а также принципы системного и деятельностного анализа. В работе использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения педагогического опыта, анализа нормативных документов и современных исследований в области психологии образования.

Обращение к проблематике наставничества обусловлено необходимостью поиска эффективных инструментов сопровождения студентов в условиях модернизации высшего образования. Наставничество выступает ключевым механизмом, обеспечивающим баланс между академическими требованиями и индивидуальными потребностями студентов, создающим условия для их личностного и профессионального развития.

Методологическую основу исследования составляют личностно-ориентированный, компетентностный и системный подходы. Личностно-ориентированный подход позволяет рассматривать наставничество как процесс, направленный на поддержку индивидуальных образовательных траекторий и развитие субъектности студентов [2, с. 145]. Компетентностный подход отражает современную парадигму высшего образования, где результат определяется не столько усвоени-

ем знаний, сколько формированием умений применять их в реальных условиях профессиональной деятельности [7, с. 56–57]. Системный подход, в свою очередь, позволяет рассматривать наставничество как целостный педагогический феномен, включённый в образовательную среду вуза и влияющий на личностное, академическое и социальное развитие студентов [12, с. 213].

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных педагогов и психологов, исследующих проблемы профессиональной идентичности студентов (Е.А. Глухова [5, с. 46]), адаптации первокурсников (Е.В. Сидорова [11, с. 78]; Е.В. Титова [13, с. 48]), психолого-педагогической поддержки студентов в условиях образовательных трудностей (А.А. Андреев [1, с. 91]; В.И. Чирков [16, с. 122–124]). Важное значение для исследования имели работы, посвящённые инновационным технологиям сопровождения и наставничества (Т.М. Ковалева [8, с. 24]; В.Г. Плужников, Е.Л. Воронина [10, с. 120]).

Для решения поставленных задач в исследовании были применены следующие методы:

1. Анализ нормативно-правовой базы, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [2, с. 12] и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) [14, с. 3–4]. Эти документы позволили определить институциональные условия для внедрения наставничества в образовательный процесс вузов.
2. Теоретический анализ литературы – обобщение и сопоставление научных работ в области педагогики и психологии, что дало возможность выявить различные трактовки наставничества, его модели и направления применения в вузах [3, с. 58; 4, с. 118; 6, с. 202].
3. Сравнительно-сопоставительный анализ отечественного и зарубежного опыта, представленного в публикациях последних лет, позволил выделить общие тенденции развития наставничества и его интеграции в систему сопровождения студентов [9, с. 60].
4. Обобщение педагогического опыта – рассмотрение практик адаптации и сопровождения студентов-первокурсников, описанных в эмпирических исследованиях российских вузов [5, с. 47; 11, с. 82; 13, с. 52].
5. Методы интерпретации и прогнозирования, которые использовались для формулировки выводов о перспективах развития наставничества в условиях цифровизации и необходимости его интеграции в систему сопровождения студентов [9, с. 63].

Выбранная методология позволила обеспечить комплексный анализ наставничества как педагогического явления, сочетающего в себе традиционные и инновационные формы сопровождения студентов, и выявить его значение в формировании современной образовательной среды вуза.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций показал, что наставничество в образовательной среде вуза развивается по нескольким направлениям и представлено тремя основными моделями: академической, профессиональной и студенческой (peer-mentoring). Каждая из моделей выполняет свою уникальную функцию в системе сопровождения и в совокупности формирует комплексный механизм поддержки студентов.

Академическая модель (наставник – преподаватель) ориентирована преимущественно на первокурсников и направлена на адаптацию студентов к образовательной среде, освоение учебных стратегий и формирование устойчивой академической мотивации. Важнейшим преимуществом является наличие формирующей обратной связи и структурированности взаимодействия [8, с. 22–25]. Однако её ограничением выступает риск формализации, когда наставничество превращается в отчётную процедуру без реального эффекта для студента.

Профессиональная модель (наставник – специалист практик или преподаватель с отраслевым опытом) имеет целью социализацию студентов в профессиональной среде, развитие практических навыков, участие в проектах и стажировках. Эта модель особенно востребована на старших курсах, где актуализируется задача подготовки к трудоустройству [10, с. 120–123]. Её слабое место – зависимость от ресурсов вуза и партнёрских организаций.

Студенческая модель (peer-mentoring) основывается на принципе «равный – равному» и эффективна в адаптационный период. Она снижает уровень тревожности, способствует социализации первокурсников и формированию чувства принадлежности к студенческому сообществу [13, с. 50–52]. Её достоинство – доверительность и близость опыта, однако качество сопровождения зависит от подготовки самих наставников-студентов (табл. 1).

Таблица 1. Основные модели наставничества в вузах и их характеристики

Модель наставничества	Основные задачи	Преимущества	Ограничения
Академическая (наставник – преподаватель)	Поддержка адаптации, освоение стратегий обучения, формирование академической мотивации	Структурированность, обратная связь, доступность	Риск формализации, перегруженность наставников
Профессиональная (наставник – практик)	Профессиональная социализация, развитие навыков, стажировки, участие в проектах	Реальные практические кейсы, связь с профессией	Требует ресурсов и внешних партнёров

Модель наставничества	Основные задачи	Преимущества	Ограничения
Студенческая (peer-mentoring)	Снижение тревожности, социализация первокурсников, формирование чувства принадлежности	Доверительность, высокая доступность	Непостоянное качество, необходимость методической поддержки

Обсуждение результатов показывает, что эффективность наставничества во многом определяется организационными условиями. Для успешного внедрения необходимы: наличие нормативной базы (регламенты, локальные акты, опора на ФГОС) [14, с. 3–4]; подготовка наставников и их методическое сопровождение; согласованность с другими формами сопровождения – кураторством, тьюторством и психологической поддержкой [8, с. 25–27]; а также развитая цифровая инфраструктура, включающая LMS и средства аналитики активности студентов [9, с. 59–62].

Кроме того, наставничество положительно влияет на академическую мотивацию, устойчивость к стрессу и удержание студентов. Исследования подтверждают, что вовлечённость студентов возрастает при сочетании поддержки и вызова, а цифровые форматы (онлайн-консультации, сопровождение через образовательные платформы) усиливают доступность и персонализацию взаимодействия.

Однако практика также выявляет ряд рисков: формализацию наставнических программ, несоответствие ожиданий студентов и наставников, неподготовленность к работе с особыми группами обучающихся (иностранцы студенты, лица с ОВЗ), а также эмоциональное истощение наставников при высокой нагрузке. Их минимизация возможна при введении программ обучения наставников, разработке этических стандартов и организации супервизий.

Результаты анализа подтверждают: наставничество эффективно работает только как часть целостной системы сопровождения студентов, где сочетаются разные модели, согласованные с этапами обучения и поддержанные институциональной политикой вуза.

Проведённый анализ показал, что наставничество в современной системе высшего образования выступает неотъемлемым элементом психолого-педагогического сопровождения студентов. Рассмотренные модели – академическая, профессиональная и студенческая – выполняют различные задачи и в совокупности образуют целостный механизм поддержки обучающихся на всех этапах их образовательного пути.

Академическая модель обеспечивает адаптацию первокурсников и формирование устойчивой учебной мотивации; профессиональная спо-

способствует социализации и подготовке к будущей профессиональной деятельности; студенческая (peer-mentoring) снижает уровень тревожности и укрепляет чувство принадлежности к университетскому сообществу. Сочетание этих моделей, ориентированное на этапы образовательного процесса, позволяет значительно повысить эффективность сопровождения и снизить риски дезадаптации.

Важным условием результативности наставничества является наличие нормативной базы, методической подготовки наставников, интеграция с другими формами сопровождения (кураторством, тьюторством, психологической поддержкой), а также использование цифровых технологий. Совокупность этих факторов формирует институциональную среду, в которой наставничество становится устойчивым и управляемым инструментом повышения качества образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выводы могут быть использованы при проектировании программ наставничества в вузах, разработке локальных нормативных актов и внедрении цифровых сервисов сопровождения студентов. Кроме того, полученные результаты подтверждают целесообразность интеграции наставничества в стратегию развития университетов, ориентированную на формирование конкурентоспособных и социально ответственных специалистов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углублённым изучением влияния наставничества на развитие soft skills, анализом его роли в межкультурной адаптации иностранных студентов и построением моделей цифрового наставничества в условиях онлайн- и гибридного обучения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) по направлениям подготовки бакалавриата. – М.: Минобрнауки России, 2020.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2023) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
3. Андреев, А.А. Диагностика образовательных трудностей студентов // Высшее образование в России. – 2021. – № 2. – С. 88–96.
4. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: концепции и технологии / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2019. – 368 с.
5. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2019. – 288 с.
6. Воронина, Е.Л. Тьюторство и наставничество как инструменты сопровождения в профессиональном образовании // Образование и наука. – 2019. – № 10. – С. 115–132.

7. Глухова, Е.А. Наставничество как средство формирования профессиональной идентичности студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 7. – С. 45–50.
8. Зайцева, И.В. Межкультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах / И.В. Зайцева. – М.: Логос, 2021. – 224 с.
9. Зеер, Э.Ф. Индивидуализация и персонализация профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – 288 с.
10. Ковалева, Т.М. Наставничество как технология сопровождения студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 22–35.
11. Ларионова, В. А., Осипова, Н.В. Цифровое сопровождение студентов в условиях дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2021. – № 8. – С. 56–66.
12. Плужников, В. Г., Воронина, Е.Л. Ресурсные учебно-методические центры как институт сопровождения студентов с ОВЗ // Образование и наука. – 2020. – № 5. – С. 115–132.
13. Сидорова, Е.В. Психологическая адаптация первокурсников в вузе / Е.В. Сидорова. – М.: Логос, 2020. – 224 с.
14. Сластёнин, В. А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М.: Академия, 2018. – 384 с.
15. Титова, Е.В. Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде вуза // Вестник Тюменского государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 45–54.
16. Чирков, В.И. Психология учебной мотивации и трудностей студентов / В.И. Чирков. – Казань: Казанский университет, 2019. – 216 с.

MODERN MODELS OF MENTORING IN UNIVERSITIES: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Mustafaev R.K.

Russian Economic University named after G.V. Plekhanov

The article examines modern mentoring models used in the educational environment of Russian and foreign universities, with an emphasis on their psychological and pedagogical foundations and the possibility of integration into the student support system. The purpose of the research is to identify the theoretical foundations and practical forms of mentoring that can improve the effectiveness of the educational process and the level of adaptation of students to the conditions of higher education. The methodological basis consists of personality-oriented and competence-based approaches, as well as principles of system and activity analysis. The paper uses methods of comparative analysis, generalization of pedagogical experience, analysis of regulatory documents and modern research in the field of educational psychology.

The results of the study showed that mentoring contributes not only to the transfer of professional knowledge and skills, but also to the formation of students' motivation, resistance to stress, readiness for self-development and professional socialization. Three key mentoring models have been identified: academic (mentor – teacher), professional (mentor – practitioner) and student (peer-mentoring), each of which has its own tasks and effectiveness in solving adaptation problems.

In conclusion, the need for comprehensive integration of mentoring into the university's student support system is emphasized, which will combine academic, professional and personal aspects of development and increase the competitiveness of graduates in the labor market.

Keywords: mentoring; tutoring; higher education; educational environment; psychological and pedagogical support; student adaptation; professional socialization.

References

1. Federal State Educational Standard of Higher Education (3++) in Bachelor's Degree Programs. Moscow: Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 2020.
2. Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 31, 2023) // Collected Legislation of the Russian Federation. 2012, No. 53 (Part 1). Article 7598.
3. Andreev, A.A. Diagnostics of Students' Educational Difficulties // Higher Education in Russia. 2021, No. 2, pp. 88–96.
4. Bondarevskaya, E.V. Student-Centered Education: Concepts and Technologies / E.V. Bondarevskaya. – Rostov n / D: RSU Publishing House, 2019. – 368 p.
5. Vodopyanova, N.E. Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention / N.E. Vodopyanova. – St. Petersburg: Piter, 2019. – 288 p.
6. Voronina, E.L. Tutoring and Mentoring as Support Tools in Professional Education // Education and Science. – 2019. – No. 10. – P. 115–132.
7. Glukhova, E.A. Mentoring as a Means of Forming Students' Professional Identity // Alma Mater (Higher School Bulletin). – 2021. – No. 7. – P. 45–50.
8. Zaitseva, I.V. Intercultural Adaptation of Foreign Students in Russian Universities / I.V. Zaitseva. – Moscow: Logos, 2021. – 224 p.
9. Zeer, E.F. Individualization and Personalization of Professional Education / E.F. Zeer. – Yekaterinburg: UrFU, 2019. – 288 p.
10. Kovaleva, T.M. Mentoring as a Technology for Supporting Students at a University // Higher Education in Russia. – 2020. – No. 6. – Pp. 22–35.
11. Larionova, V. A., Osipova, N.V. Digital Support for Students in Distance Learning // Higher Education in Russia. – 2021. – No. 8. – Pp. 56–66.
12. Pluzhnikov, V. G., Voronina, E.L. Resource educational and methodological centers as an institution for supporting students with disabilities // Education and Science. – 2020. – No. 5. – Pp. 115–132.
13. Sidorova, E.V. Psychological adaptation of first-year students at a university / E.V. Sidorova. – Moscow: Logos, 2020. – 224 p.
14. Slastyonin, V. A., Podymova, L.S. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastyonin, L.S. Podymova. – Moscow: Academy, 2018. – 384 p.
15. Titova, E.V. Adaptation of first-year students to the educational environment of the university // Bulletin of Tyumen State University. – 2019. – No. 3. – P. 45–54.
16. Chirkov, V.I. Psychology of academic motivation and difficulties of students / V.I. Chirkov. – Kazan: Kazan University, 2019. – 216 p.

Экспертиза ресурсной базы образовательной организации как фактор духовно-нравственного становления личности школьника

Харитоновна Элина Салимовна,

аспирант Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»

E-mail: ehlinagalimova@yandex.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Казанский государственный энергетический университет»

E-mail: florans955@mail.ru

Мерзликина Ирина Валерьевна,

научный сотрудник центра начального общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения имени Вадима Семеновича Леднева»

E-mail: merzirina@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы значения ресурсной базы образовательной организации, как фактора эффективности реализации духовно-нравственного воспитания школьников. Определено понятие, значение и подходы к проведению экспертизы, приведен алгоритм проведения экспертной оценки. В контексте данной работы результаты экспертизы рассматриваются как точка роста, определяющая векторы развития образовательной организации в области духовно-нравственного воспитания. На примере конкретной школы города Казани рассмотрены реперные точки реализации процесса экспертизы, в том числе формулирования ее результатов и выводов, а также разработанных на их основе рекомендаций.

Ключевые слова: экспертиза, духовно-нравственное воспитание, ресурсы, патриотизм, семейные ценности, анализ организационно-педагогических условий, оценка.

Государственная политика Российской Федерации одним из приоритетных векторов развития образования определяет сохранение культурной самобытности народов страны, под которым рассматривается в том числе организация духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Так, в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, утвержденной Министерством образования и науки РФ в 2010 году, определены национальные приоритеты в области воспитания и обозначены основополагающие национальные ценности [12]. При этом Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает особую роль образовательной организации в формировании личности учащихся, включая нравственную сферу, патриотизм, гражданственность и семейные ценности [15]. Также данный Федеральный закон закрепляет право за каждой образовательной организацией самостоятельно определять методы и подходы к воспитательному процессу, исходя из местных традиций, потребностей и возможностей.

Обращаясь к результатам исследований, проведенных в России за последние 5 лет, можно сформулировать вывод о том, значительная доля российских школ испытывает серьезные трудности в создании необходимых условий для полноценной реализации задач духовно-нравственного воспитания в соответствии с ФГОС. Так, в исследовании Гришиной Н.В., Жуковой Т.А., проведенного на основе социологического опроса, показано, что около 60% образовательных организаций испытывают нехватку кадров, низкий уровень технического оснащения и отсутствие достаточного финансирования на приобретение материалов и проведение воспитательных мероприятий [5]. В своих работах Давлетова А.М. и Калашникова Е.И. указывают на то, что лишь около 33% опрошенных в исследовании школ располагает необходимой материальной базой для проведения регулярных внеклассных мероприятий, связанных с формированием базовых нравственных качеств учащихся [6].

Таким образом, анализ нормативной и психолого-педагогической литературы, позволил выявить проблему в сфере нехватки и/или недостаточном использовании потенциала ресурсной базы образовательных организаций для организации духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Обратимся к определению духовно-нравственного становления личности в контексте организа-

ции духовно-нравственного воспитания в образовательной организации [3]. Духовно-нравственное становление личности определяется как сложный и многослойный процесс, проходящий под воздействием различных факторов и стремящийся развить в человеке нравственные убеждения, моральные принципы и способность поступать в соответствии с ними. Зайцев А.Ф. рассматривает духовно-нравственное становление как процесс освоения человеком высших человеческих смыслов, ценностных ориентиров и норм поведения, что формирует у него стремления к добру, справедливости и полезности обществу [8]. При этом Петрова Е.В. добавляет к этому категорию внутреннего мира личности, считая, что духовно-нравственное становление означает выработку чётких представлений о правильном и неправильном поведении, принятие обществом признанных норм и стремление действовать в соответствии с ними [14]. Егорова Л.Л. в своих исследованиях подчёркивает, что духовно-нравственное становление – это не только внутренняя работа самого человека над самим собой, но и процесс освоения обществом заданных нравственных категорий и поведенческих образцов [7]. Васильев А.Н. подходит к данному вопросу шире, предлагая понимать духовно-нравственное становление как взаимодействие двух сторон: индивидуальной активности самой личности и внешнего влияния окружения, традиций и культурного наследия [2].

Таким образом, духовно-нравственное становление личности понимается как многомерный процесс, затрагивающий внутреннее развитие человека, внешнее воздействие среды и традиции, а также взаимодействие индивидуального и общественного начал, что отражает задачи духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях. Поэтому далее обратимся к понятию духовно-нравственного воспитания в образовательной организации и факторов, способствующих его успешной реализации.

Исследуя позиции авторов относительно духовно-нравственного воспитания, нами были выделены три основных позиции в образовательном пространстве.

Первая позиция связана с тем, что духовно-нравственное воспитание определяется авторами, как процесс передачи новых знаний, умений и установок, способствующий формированию нравственного самосознания и принятию общественно одобряемых норм поведения. Приверженцами данной позиции являются Барабанщиков Ю.С., Зайцева Н.А., Попова Л.В. и Борисенко А.Г., которые утверждают, что духовно-нравственное воспитание направлено на развитие способности ориентироваться в мире нравственных ценностей, осознавать смысл человеческой жизни и ставить перед собой высшие жизненные цели, является отражением преемственности поколений, передачи накопленного опыта предков [1].

Другая группа исследователей связывает духовно-нравственное воспитание с социальным

развитием личности. Данный круг ученых представлен Лукиной Л.М. и Козловой А.Н. Они подчёркивают, что воспитание должно способствовать выработке положительных качеств характера, которые соответствуют общепринятым стандартам поведения, процесс воспитания должен быть направлен на развитие внутренней культуры личности, выражающейся в уважительном отношении к себе и окружающему миру [11, 13].

Третья позиция объединяет исследования Зубаревич О.Н. и Щукина А.В., которые рассматривают духовно-нравственное воспитание через призму религии и народной культуры [9].

Исходя из анализа источников литературы, видим, что все три позиции различны, однако общей чертой является то, что духовно-нравственное воспитание связано с передачей ценностей, которыми руководствуются общество и государство, для духовно-нравственного становления личности.

В контексте данной работы, средством духовно-нравственного становления личности в рамках образовательной организации, рассматривается ресурсный компонент, который является неотъемлемой частью организационно-педагогических условий духовно-нравственного воспитания. Определим место ресурсной базы образовательной организации в организационно-педагогических условиях.

Понятие «организационно-педагогические условия» трактуется разными авторами неоднородно. Некоторые исследователи выделяют два аспекта: организационный и педагогический. Например, Гаврилушкина О.П. и Жданова Г.С. определяют организационно-педагогические условия как совокупность внешних обстоятельств и внутренних характеристик образовательного пространства, способствующих достижению воспитательных целей [4]. По мнению Иванова П.Д., организационно-педагогические условия представляют собой взаимосвязанный комплекс структурных, управленческих, технических и содержательных факторов, оказывающих прямое влияние на успех воспитательной деятельности [10]. Васильева А.Б. полагает, что данное понятие охватывает всю инфраструктуру и организационную структуру образовательной организации, а также используемые методы и приёмы педагогической работы [3].

Анализируя данные позиции, в рамках данной работы, организационно-педагогические условия будут рассматриваться с позиции Васильевой А.Б., как наиболее близкая к содержанию настоящего исследования [3].

Более того, ресурсная база представляет собой одну из главных составляющих организационно-педагогических условий, так как к ней относятся такие компоненты, как:

- материально-технические ресурсы;
- информационные ресурсы;
- кадровые ресурсы;
- финансовые ресурсы.

Отметим, что каждая составляющая ресурсной базы непосредственно связана с возможностями

организации воспитательной работы. Отсутствие или низкое качество хотя бы одного элемента снижает эффективность духовно-нравственного воспитания.

В качестве диагностического инструмента определения эффективности духовно-нравственного воспитания в образовательной организации с учетом развития ресурсной базы может применяться экспертиза. Ясвин В.А. определяет экспертизу, как метод, основанный на изучении структуры, функциональных возможностей и динамики изменения ресурсной базы [16]. Диагностика осуществляется путем сопоставления реального состояния образовательной организации с установленными стандартами и рекомендациями, то есть в данном случае рассматривается реализация требований ФГОС. Экспертиза проводится специалистами-психологами, педагогами и руководителями образовательных учреждений, позволяющими сделать обоснованные выводы относительно соответствия ресурсной базы задачам духовно-нравственного воспитания, а также насколько реализован потенциал ресурсной базы в вопросах духовно-нравственного воспитания.

Экспертиза в образовательной организации позволяет с одной стороны оценить соответствие реальной ситуации нормативной документации, с другой стороны она позволяет выявить препятствия и ограничения. Результаты экспертизы направлены на предоставление рекомендаций по устранению недостатков и использованию имеющихся резервов, способствует систематическому мониторингу и контролю качества всего образовательного процесса.

Для проведения экспертизы ресурсной базы образовательной организации, как средства духовно-нравственного воспитания, необходимо следовать алгоритму ее проведения (рисунок 1).

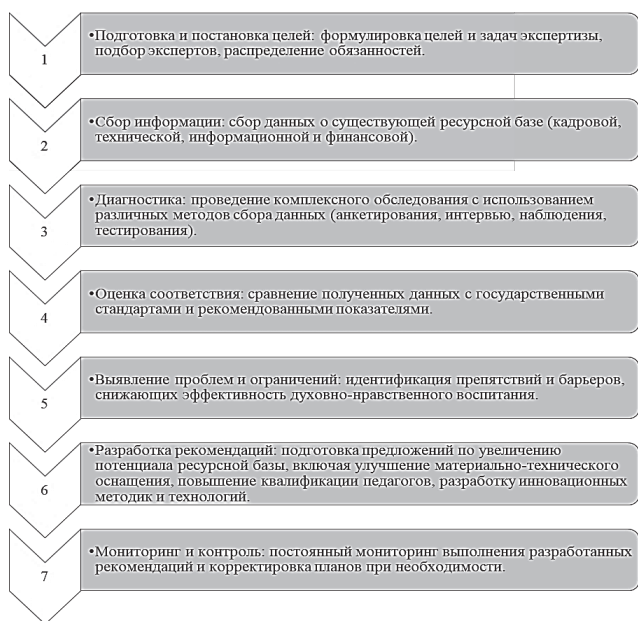


Рис. 1. Алгоритм проведения экспертизы ресурсной базы организации духовно-нравственного воспитания образовательной организации

Таким образом, экспертиза представляет собой многоступенчатый инструмент развития образовательной организации, в том числе в области духовно-нравственного воспитания, и служит своего рода точкой роста, раскрывая потенциал школ.

В данной работе экспертиза ресурсной базы образовательной организации как фактора эффективности духовно-нравственного воспитания проводилась в одной из передовых школ города Казани в 2024–2025 учебном году.

На подготовительном этапе была определена цель экспертизы и сформирована экспертная группа.

Цель экспертизы: диагностика ресурсной базы школы и выявление возможностей для усиления потенциала духовно-нравственного воспитания.

Экспертную группу для достижения поставленной цели составили: советник по воспитанию, заместитель директора по воспитательной работе, руководители школьных методических объединений, председатель совета родителей и президент ученического самоуправления.

Для сбора информации о состоянии ресурсной базы организации духовно-нравственного воспитания были использованы анкетирование обучающихся и учителей (цель: выявление запроса участников образовательных отношений), наблюдение за проведением мероприятий, изучение документации касательно целевых ориентиров (локальные нормативные акты, соответствующая им документация).

Также были проанализированы такие показатели, как количественные и качественные характеристики кадровых ресурсов, материальное оснащение школы, формы и интенсивность внеклассной работы.

По результатам оценки соответствия, были получены результаты, представленные ниже.

1. Качественные и количественные характеристики кадровых ресурсов.

В образовательной организации преподает 79 учителей, при этом первую квалификационную категорию имеет 22 учителя (27,8%), высшую квалификационную категорию – 17 учителей (21,5%), СЗД – 18 учителей (22,9%), без категории, в том числе молодые специалисты – 22 учителя (27,8%).

Численность учителей и соотношение категорий соответствуют средним показателям аналогичных школ, однако потенциал развития кадров составляют 22,9% учителей, соответствующих занимаемой должности с возможностью присвоения первой квалификационной категории.

2. Материальное оснащение школы.

В большинстве кабинетов школы (87,6%) имеется мультимедийное оборудование, включающее компьютер и мультимедийный проектор. Принтеры имеются в 77,5% случаев. Данный показатель можно увеличить за счет дооснащения кабинетов, а также приобретения нескольких цветных принтеров в целях более продуктивной и качественной подготовки мероприятий по духовно-нравственному воспитанию.

3. Формы и интенсивность внеклассной работы.

В 2024–2025 учебном году основными направлениями организации мероприятий по духовно-нравственному воспитанию выступили классные часы, мероприятия патриотического характера, акции, направленные на экологическое просвещение (рисунок 2).



Рис. 2. Характеристика мероприятий по организации духовно-нравственного воспитания в школе

Исходя из данных рисунка 2, следует отметить, что образовательный процесс в исследуемой организации насыщен различными мероприятиями в рамках духовно-нравственного воспитания. В среднем на каждую параллель в исследуемом периоде приходилось по 50 мероприятий в течение учебного года, то есть 1–2 мероприятия в неделю (в данном случае не учитывались «Разговоры о важном», которые являются обязательным компонентом образовательного процесса). Однако стоит отметить и тот факт, что в мероприятиях обучающиеся принимают участие «по желанию», соответственно не каждый ученик в рамках одной параллели мог участвовать сразу во всех мероприятиях.

В процессе экспертизы данные мероприятия были проанализированы и определено их значение в рамках духовно-нравственного воспитания. Так «Разговоры о важном» позволили создать условия для обсуждения жизненно важных тем, формируют мировоззрение и способствуют глубокому погружению в нравственные вопросы.

Патриотические мероприятия, такие, как акция «Георгиевская ленточка», уроки мужества, посещение мест боевой славы, викторина «История России» и др. позволили закрепить знания о прошлом России, сформировать уважение к историко-культурному наследию страны, формировали чувство патриотизма и уважения.

Акции экологического просвещения (экотропа «Путешествие в лес», флешмоб «Сохраним природу вместе», эксперимент «Исследование воды нашего района» и др.) позволили познакомиться с биологическим разнообразием родного края, осознанию ответственности за сохранение природных ресурсов, понимания важности природоохранных мероприятий.

Мероприятия Юнармейского спектра, к которым можно отнести строевую подготовку, участие в военно-тактической игре «Зарница», интерак-

тивное мероприятий «История оружия» и др. позволили воспитать дисциплину и развить волю к преодолению трудностей, продемонстрировали достижения науки и техники и их значение в стратегически важных областях страны.

Заседания совета обучающихся были направлены на организацию продуктивной коммуникации обучающихся, определении стратегии развития ученического сообщества, ответственности за принятие решений и их реализацию, проявление инициативы.

Работа школьного медиацентра по организации тематических стендов, освещения школьной жизни в социальных сетях, а также сопровождению школьных мероприятий способствовала развитию креативности, самостоятельности, коммуникабельности и умения представлять информацию в доступной форме.

Проведенный анализ подтвердил, что в образовательной организации выстроена обширная сеть мероприятий, которые отвечают различным возрастным категориям учащихся и решают широкий спектр задач в рамках духовно-нравственного воспитания. Но одновременно с этим существуют направления, которым можно уделить большее внимание, такие как просветительская работа среди родителей, расширение сети экопросветительных проектов.

На основе анализа ресурсной базы духовно-нравственного воспитания в образовательной организации были даны следующие рекомендации:

1. Содействовать повышению квалификации учителей, способствовать карьерному росту педагогического коллектива;
2. Увеличить количество интерактивных устройств и компьютерных классов, приобрести дополнительно несколько цветных принтеров;
3. Расширить спектр воспитательных мероприятий с привлечением сторонних ресурсов (студенты университетов и общественные деятели).

В завершении следует отметить, экспертиза показала, что ресурсная база школы достаточно развита и обладает большим потенциалом для духовно-нравственного воспитания. Тем не менее существуют небольшие недостатки, устранение которых позволит вывести школу на новый качественный уровень.

Таким образом, экспертиза является мощным аналитическим инструментом, способствующим выявлению сильных и слабых сторон образовательной организации в области духовно-нравственного воспитания. Её применение позволяет объективно оценить уровень ресурсной базы, предложить пути устранения существующих недостатков и сформулировать конкретные шаги по улучшению качества воспитательной работы.

Литература

1. Барабанщиков Ю.С. Основы духовно-нравственного воспитания школьников. – Москва: Владос, 2018. – 240 с.

2. Васильев А.Н. Индивидуальность и духовно-нравственное развитие. – Иркутск: Издательство ИрГТУ, 2008. – 216 с.
3. Васильева А.Б. Управление качеством воспитательной деятельности в образовательных организациях. – Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2021. – 240 с.
4. Гаврилушкина О.П., Жданова Г.С. Воспитание школьников: теория и практика. – Самара: Издательство Самарского гос. пед. ун-та, 2020. – 320 с.
5. Гришина Н.В., Жукова Т.А. Современные тенденции ресурсного обеспечения образовательных организаций // Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – С. 32–38.
6. Давлетова А.М., Калашникова Е.И. Проблемы формирования духовно-нравственных качеств личности школьника в условиях дефицита ресурсной базы образовательных организаций // Научный вестник. – 2022. – № 1. – С. 54–61.
7. Егорова Л.Л. Духовно-нравственное воспитание школьников: Теория и практика. – Оренбург: Оренбуржье, 2007. – 304 с.
8. Зайцев А.Ф. Духовно-нравственное становление личности: природа, механизм, динамика. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003. – 288 с.
9. Зубаревич О.Н. Духовность и нравственность в современном обществе. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2019. – 260 с.
10. Иванов П.Д. Основы теории и практики воспитания. – Москва: Просвещение, 2019. – 280 с.
11. Козлов А.Н. Внутренняя культура личности. – Омск: ОмГУ, 2018. – 220 с.
12. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. Утверждена Министерством образования и науки РФ, 2010.
13. Лукина Л.М. Психологические основы нравственного воспитания. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. – 180 с.
14. Петрова Е.В. Духовно-нравственное воспитание личности: философско-педагогический анализ. – Москва: Прометей, 2005. – 256 с.
15. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.
16. Ясвин В.А. Экспертиза образовательной среды. – Москва: Народное образование, 2018. – 256 с.

EXPERTISE OF THE RESOURCE BASE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A FACTOR IN SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS

Kharitonova E.S., Mukhametzyanova F.G., Merzlikina I.V.

Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan, Kazan State Power Engineering University, Vadim Semenovich Lesnev Institute of Content and Teaching Methods

The article discusses the significance of an educational organization's resource base as a factor in the effective implementation of students' spiritual and moral education. It defines the concept, importance, and approaches to conducting expertise, providing an algorithm for expert evaluation. In this context, the results of the expertise are considered as growth points that determine the vectors of development for the educational institution in terms of spiritual and moral education. Using the example of a specific school in Kazan, key stages of implementing the expertise process are examined, including formulating its findings and conclusions, as well as recommendations based on these outcomes.

Keywords: expertise, spiritual and moral education, resources, patriotism, family values, analysis of organizational-pedagogical conditions, assessment.

References

1. Barabanshchikov Yu.S. Fundamentals of Spiritual and Moral Education of Schoolchildren. Moscow: VLADOS Publ., 2018. 240 p.
2. Vasilyev A.N. Personality and Spiritual-Moral Development. Irkutsk: IrGTU Publ., 2008. 216 p.
3. Vasilyeva A.B. Quality Management of Educational Work in Educational Institutions. Novosibirsk: Siberian University Publ., 2021. 240 p.
4. Gavrilushkina O.P., Zhdanova G.S. Education of Schoolchildren: Theory and Practice. Samara: Samara State Pedagogical Univ. Publ., 2020. 320 p.
5. Grishina N.V., Zhukova T.A. Current trends in resource support of educational institutions. Pedagogics and Psychology, 2021, vol. 3, pp. 32–38.
6. Davletova A.M., Kalashnikova E.I. Issues of developing spiritual-moral qualities of pupils with limited resources in schools. Scientific Bulletin, 2022, vol. 1, pp. 54–61.
7. Yegorova L.L. Spiritual and Moral Education of Schoolchildren: Theory and Practice. Orenburg: Orenburg Publ., 2007. 304 p.
8. Zaytsev A.F. The Nature, Mechanisms, and Dynamics of Personal Spiritual and Moral Formation. Nizhny Novgorod: Humanitarian Centre Publ., 2003. 288 p.
9. Zubarevich O.N. Spirituality and Morality in Contemporary Society. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 2019. 260 p.
10. Ivanov P.D. Fundamentals of Theory and Practice of Education. Moscow: Enlightenment Publ., 2019. 280 p.
11. Kozlov A.N. Internal Culture of Personality. Omsk: Omsk State University Publ., 2018. 220 p.
12. Concept of Spiritual and Moral Education of Russian Schoolchildren. Approved by Ministry of Education and Science of RF, 2010.
13. Lukina L.M. Psychological Foundations of Moral Education. Krasnodar: Kuban State University Publ., 2017. 180 p.
14. Petrova E.V. Spiritual and Moral Education of Individuals: Philosophical-Pedagogical Analysis. Moscow: Prometej Publ., 2005. 256 p.
15. Federal Law of the Russian Federation "On Education in the Russian Federation," No. 273-FZ dated December 29, 2012.
16. Yasvin V.A. Evaluation of Educational Environment. Moscow: People's Education Publ., 2018. 256 p.

Траектория развития профессиональной цифровой компетентности педагога как объект управления образовательной организацией

Овчинникова Алина Сергеевна,

магистрант Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета; учитель математики, МБОУ «Многопрофильный лицей № 10» Елабужского муниципального района Республики Татарстан

Бочкарева Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: tatyana-n-boch@mail.ru

В статье цифровизация рассматривается как условие трансформации модели профессионального развития педагога. Показано, что траектория развития профессиональной цифровой компетентности педагога – контролируемый процесс в системе повышения квалификации. Выделены педагогические и управленческие основания выделения цифровой траектории как объекта управления, определены структурные признаки и параметры контролируемой цифровой траектории развития, рассмотрены основные подходы к индивидуализации цифровых траекторий в педагогической среде. На основании теоретического исследования предложена авторская модель траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога. Кроме того, рассмотрены внешние и внутренние факторы, влияющие на эффективность реализации профессиональной цифровой компетентности педагога в системе общего образования, а также инструменты и барьеры реализации цифровой траектории профессиональной цифровой компетентности педагога на уровне образовательной организации. В заключение предложены форматы интеграции цифровых траекторий в систему управления образовательной организацией.

Ключевые слова: траектория развития, управление образованием, профессиональная компетентность, цифровая компетентность, педагоги, общее образование.

Введение

Цифровизация образования поставила перед образовательными организациями задачу не только оснащения педагогов цифровыми технологиями и инструментами, но и создания механизмов, которые делают развитие цифровых компетенций контролируемым процессом. Нельзя не согласиться с тем, что «использование цифровых технологий в рамках учебно-воспитательного процесса в школе оправдано и целесообразно» [1]. В противном случае освоение цифровых практик оказывается стихийным, что снижает результативность профессионального роста педагогов. Отдельные научные исследования показывают, что уровень цифровой компетентности педагогов заметно варьируется в зависимости от предметной области и стажа, что приводит к разрыву внутри коллективов и ограничивает возможности целенаправленного развития [2].

Проблема усиливается за счёт наличия дефицитов в области цифровых компетенций. Так, несмотря на то что базовые навыки сформированы у большинства педагогов, профессиональные элементы цифровой компетентности остаются слабо выраженными [3], что подтверждает необходимость проектирования цифровых траекторий, которые могут контролироваться образовательной организацией и соотноситься с целями её развития. Поэтому цифровая траектория профессиональной цифровой компетентности педагога выступает объектом управления, а не индивидуальной инициативой педагога, хотя одно, безусловно, не исключает другое.

В настоящее время по отношению к моделированию цифровой профессиональной компетентности в научной литературе наблюдается потребность в структурированном понимании траектории развития, включающей в себя стадии, циклы и механизмы её сопровождения [4]. При этом результаты эмпирических работ свидетельствуют, что педагоги предпочитают разные форматы освоения цифровых технологий и ориентируются как на официальные программы, так и на неформальные каналы повышения квалификации [5]. Однако отсутствие системы контролируемых цифровых траекторий делает этот выбор фрагментарным и не всегда согласованным с задачами управления образованием, что и определяет актуальность данной проблемы.

Результаты и обсуждение

Трансформация профессионального развития педагогов – закономерное следствие цифровизации всей образовательной среды.

Если ранее повышение квалификации рассматривалось преимущественно как эпизодическая форма обновления знаний, то в цифровых условиях требуется непрерывная траектория освоения цифровых инструментов и методик, которая должна быть согласована с целями образовательной организации. Появление структурированных моделей цифровых компетенций подтверждает необходимость рассматривать развитие как системный процесс, предполагающий поэтапное движение педагога от базового владения цифровыми инструментами к их профессиональному применению [4].

Изменение содержания профессионального развития связано с тем, что цифровая среда предъявляет к педагогам новые задачи, выходящие за рамки простого технического освоения. Так, в образовательной практике фиксируется различие между наличием базовой цифровой грамотности и способностью организовать обучение в цифровом формате, интегрировать ресурсы и управлять рисками цифровой среды [3]. Вследствие этого модель профессионального развития должна учитывать как уровень владения технологиями, так и способность педагога выстраивать образовательный процесс с учётом специфики цифровых технологий, что приводит к необходимости переосмысления самой структуры развития. Данную тенденцию усиливают новые содержательные блоки профессиональной цифровой компетентности педагога [6]. В частности, освоение педагогами инструментов работы с цифровыми данными и элементами искусственного интеллекта расширяет профессиональный профиль и задаёт перспективу долгосрочных цифровых траекторий [7]. Для образовательной организации это означает, что цифровизация превращается в условие, при котором профессиональное развитие педагога становится процессом последовательного движения по этапам, требующим контроля и согласования с задачами управления образованием.

Цифровая траектория профессионального развития педагогов как понятие отражает последовательное движение от базовых умений к комплексным практикам, которые соотносятся с задачами управления образованием. Она приобретает значение контролируемого процесса тогда, когда согласуется с целями управления и становится частью общей программы развития образовательной организации. В отличие от разрозненных мероприятий повышения квалификации педагогов цифровая траектория предполагает последовательность шагов, каждый из которых может быть описан и сопоставлен с профессиональными требованиями к педагогике.

Контролируемый характер цифровой траектории проявляется в том, что её содержание определяется спецификой деятельности педагога и приоритетами образовательной организации. Повышение квалификации в этом случае помимо внешних курсов включает в себя и внутренние формы цифрового обучения, согласованные с управленчески-

ми задачами педагогического коллектива. Такую трактовку, в частности, подтверждает выделение технологического, педагогического, когнитивного, коммуникативного и личностного блоков цифровых компетенций педагогов, предложенных экспертами Марийского государственного университета (табл. 1) и позволяющих описывать развитие педагогов как системный процесс [8].

Цифровая траектория становится объектом управления тогда, когда её движение фиксируется данными о результатах деятельности педагогов и соотносится с аналитикой образовательной организации. Мониторинг и работа с данными образовательной организации делают возможным согласование индивидуальных шагов педагога с общей стратегией развития образовательной организации [9].

В этом понимании профессиональная цифровая компетентность педагога предстает как последовательность этапов, которые можно контролировать и направлять в соответствии с целями управления образованием.

Цифровая траектория профессионального развития педагогов соотносится с учебными целями, методикой и организацией образовательного процесса, поэтому оказывается связанной с содержательными блоками компетентности (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты модели цифровых компетенций педагогов

Компонент	Содержание
Технологический	Владение современными цифровыми технологиями и понимание их воздействия на профессиональную деятельность; умение применять технологии результативно и с учётом норм безопасности и этики
Педагогический	Проектирование образовательного процесса с использованием цифровых инструментов; постановка учебных целей и соотнесение их с выбором технологий; управление цифровым образовательным контентом
Когнитивный	Использование цифровых технологий для поиска, создания и анализа знаний; развитие критического и творческого мышления в профессиональной деятельности
Коммуникативный	Организация цифрового взаимодействия между участниками образовательного процесса; применение технологий для сотрудничества и конструктивного разрешения конфликтов
Личностный	Учёт индивидуальных особенностей и опыта педагогов и обучающихся; согласование цифровых решений с личными целями и образовательными потребностями

Источник: [4]

Комбинация технологического, педагогического, когнитивного, коммуникативного и личностного компонентов придаёт траектории предметность, измеримость и направленность на образовательный результат; вместе с тем индивидуаль-

ные характеристики педагога также меняют темп и структуру развития с учётом компонентов [10], что отражает педагогическое основание для выделения цифровой траектории в качестве отдельного объекта управления образовательной организацией.

В то же время из наблюдаемой неоднородности уровней цифровой компетентности и фиксируемых дефицитов возникает управленческое основание. Различия по стажу и предметной области сочетаются с дисбалансом между базовой грамотностью и профессиональными цифровыми действиями, что снижает предсказуемость результатов повышения квалификации и обуславливает необходимость контроля последовательности шагов внутри цифровой траектории [11]. Концепт траектории в таком случае обеспечивает согласование индивидуального продвижения педагога с целями управления образовательной организации с учётом выявляемых расхождений и зон роста.

Ещё одно основание связано с данными и новыми содержательными областями профессиональной цифровой компетентности педагога. Аналитика образовательных результатов, данных об использовании цифровых сервисов и эффектах для обучения формирует инструментальную базу контроля цифровой траектории, которая превращается в последовательный курс развития, согласованный с управленческими задачами и подкреплённый измеримыми показателями [12].

Педагогические и управленческие основания выделения цифровой траектории как объекта управления позволяют выделить структурные признаки и параметры контролируемой цифровой траектории развития педагогов.

Контролируемая цифровая траектория задаётся соотношением этапов развития с конкретными цифровыми действиями и с формами управления образовательной организации:

- Начальный этап связан с выявлением исходного состояния по ключевым компонентам профессиональной цифровой компетентности и с установлением индивидуальных задач педагога. Цифровые действия на данном этапе выражаются в диагностике на платформах, пробных заданиях в учебной среде и анализе цифровых следов деятельности. Формы управления могут включать в себя индивидуальный план развития, согласованный с целями образовательной программы, и регламент первичной обратной связи, что переводит исходные цифровые данные в понятные для контроля показатели.
- Этап проектирования и апробации закрепляет учебные цели и предполагает выбор цифровых средств, соотносимых с содержанием предмета и задачами класса. Цифровые действия отражают конструирование уроков в средах управления обучением, разработку заданий с элементами интерактивности и организацию сотрудничества педагога с коллегами и настав-

ником. На этом этапе формы управления включают в себя методическое сопровождение, согласование контрольных точек и анализ артефактов (например, конспекты, сценарии, материалы курса), что позволяет оценивать продвижение по траектории по результатам применённой цифровой практики.

- Этап интеграции и масштабирования направлен на устойчивое включение цифровых практик в повседневную деятельность педагога и на расширение их влияния на результаты обучения. Цифровые действия выражаются в регулярном использовании инструментов оценивания, в работе с данными об успеваемости и в отборе сервисов, обеспечивающих прирост качества урока. Формы управления сочетают мониторинг достижений, процедуру аттестации цифровых практик и управленческие решения о ресурсах и наставничестве; параметры контроля охватывают долю занятий с обоснованным применением цифровых технологий, качество разработанных заданий, динамику показателей обучающихся и полноту цифрового портфолио педагога, что позволяет поддерживать целостность траектории профессиональной цифровой компетентности и согласование её результатов с целями управления образовательной организации.

Таким образом, можно обобщить структурные признаки и параметры контроля профессиональной цифровой компетентности педагога (табл. 2). Вместе с тем не менее значимым аспектом траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога выступает индивидуализация цифровых траекторий.

Индивидуализация цифровой траектории профессионального развития педагогов понимается как согласование темпа, содержания и форм освоения цифровых практик с исходным уровнем по компонентам компетентности и с целями управления образовательной организации. Базовый принцип состоит в уточнении стартового профиля педагога по технологическому, педагогическому, когнитивному, коммуникативному и личностному блокам и в задании целевых состояний, соотносённых с предметной областью и учебными результатами. При таком подходе в рамках цифровой траектории сохраняется общая структура, допускаются разные варианты смены этапов и различная плотность контрольных точек, что согласуется с управлением образовательной организацией (табл. 2).

Таблица 2. Структурные признаки и параметры контроля профессиональной цифровой компетентности педагога

Структурный признак	Содержание	Параметры контроля
Этапность цифровой траектории	Последовательное движение от диагностики к интеграции практик	Наличие стартовой и целевой точки; достижение контрольных этапов

Структурный признак	Содержание	Параметры контроля
Компоненты компетентности	Технологический, педагогический, когнитивный, коммуникативный, личностный	Баланс компонентов; уровень освоения каждого блока
Индивидуализация	Учёт стартового уровня, опыта и мотивации педагога	Персональные цели; динамика прироста компетентности
Интеграция в практику	Включение цифровых решений в повседневное преподавание	Доля уроков с применением технологий; качество цифрового контента
Работа с цифровыми данными	Использование аналитики образовательных результатов	Полнота и корректность данных; применение для корректировки целей

Источник: авторская разработка

Дальнейшая индивидуализация строится на данных текущей практики и на показателях обучения учащихся. Сопоставление полученных результатов с критериями по компонентам компетентности позволяет уточнять цели и последовательность действий, а также перераспределять внимание между технологиями, методикой и коммуникацией. Контроль опирается на измеримые признаки продвижения (качество разработанных цифровых материалов, долю обоснованных применений технологий на уроках, динамику образовательных результатов и др.). За счёт этого цифровая траектория остаётся сопоставимой на уровне коллектива и при этом сохраняется персональная траектория движения.

Организационная сторона индивидуализации закрепляется в правилах признания результатов и в распределении ответственности за контроль профессиональной цифровой компетентности педагога. Управление образовательной организацией определяет допустимые формы повышения квалификации, порядок учёта цифровых действий и доказательства результата (материалы курса, отчёты из учебных сред, рецензии наставника и др.). Прозрачная процедура учёта достижений поддерживает согласование персональных целей педагога с программой развития педагогического коллектива и обеспечивает контролируемый характер цифровой траектории.

На основании рассмотренных теоретических аспектах траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога как объекта управления образовательной организацией целесообразно разработать соответствующую модель (рис. 1). Модель отражает взаимодействие нескольких уровней. На верхнем уровне находятся цели управления, нормативная база и ресурсное обеспечение образовательной организации. Они задают рамки, в которых строится цифровая траектория, и определяют направления контроля. К ним

примыкают карты предметных задач, позволяющие соединить требования образовательных программ с деятельностью конкретных педагогов. Входным элементом служит диагностика, формирующая профиль педагога по компонентам цифровой компетентности, что обеспечивает основу для построения персонального маршрута развития (рис. 1).



Рис. 1. Модель траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога
Источник: авторская разработка

Центральный элемент модели – цифровая траектория, которая представлена как объект управления и уточняется по мере «движения» педагога по этапам. Внутри неё фиксируются технологический, педагогический, когнитивный, коммуникативный и личностный компоненты, отражающие содержание компетентности. Уточнение происходит на стыке анализа исходных данных и сопоставления с целями образовательной организации, что позволяет переводить индивидуальные результаты в управленческие решения. Таким образом, траектория развития профессиональной цифровой компетентности педагога приобретает динамичный характер, поддерживаемый системой контроля и корректировки.

Реализация траектории осуществляется посредством последовательного цикла, состоящего из шести этапов: диагностика, целеполагание, проектирование цифровых практик, апробация, интеграция

грация в уроки и масштабирование. Каждый этап связан с определёнными цифровыми действиями педагога, а контроль осуществляется посредством индивидуального плана, контрольных точек и экспертизы артефактов. Мониторинг показателей фиксирует результаты, переводит их в отчёты и возвращает данные к уточнению профиля компетентности. Цикличность делает возможным постоянное согласование индивидуальных шагов с коллективными задачами и позволяет менеджменту образовательной организации видеть динамику изменений в цифровой деятельности педагогов.

Поддержка включает в себя наставничество, профессиональные сообщества и методическое сопровождение, которые соединяют индивидуальные усилия педагога с коллективным развитием педагогического состава. Важное место занимает аналитика образовательных данных (результаты в электронных журналах, отчёты по обучающимся и цифровое портфолио педагога). Они поступают в блок мониторинга и становятся основанием для управленческих решений о корректировке целей, распределении ресурсов и признании результатов. Благодаря этому в модели подразумевается замыкание полного цикла – от диагностики до управленческого решения, что превращает профессиональную цифровую траекторию в контролируемый инструмент развития профессиональной компетентности педагогов.

Тем не менее, нельзя не иметь в виду, что на эффективность реализации траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога может влиять огромное количество факторов.

В целом их можно разделить на внешние, внутренне-организационные и внутриличностные (табл. 3).

Так, эффективность реализации цифровой траектории развития педагогов зависит от совокупности внешних факторов, связанных с контекстом функционирования образовательной организации. Существенное влияние оказывают государственная политика в сфере цифровизации образования, доступность инфраструктуры и цифровых платформ, требования к содержанию образовательных программ и уровень финансирования. Региональные особенности, различия в нормативных установках и обеспеченности ресурсами задают исходные условия, от которых зависит возможность внедрения цифровой траектории как контролируемого процесса.

Наряду с внешними обстоятельствами важную роль играют и внутренне-организационные факторы, определяющие динамику реализации траектории в рамках конкретной образовательной организации. Важное значение имеет управленческая готовность коллектива к контролю цифровых шагов, уровень методического сопровождения и наличие процедур признания достижений педагогов. Организация процесса наставничества и развитие профессиональных сообществ усиливают результативность цифровой траектории, так как создают условия для обмена опытом и согласования индивидуальных решений с коллективными целями.

Факторы, относящиеся к личности педагога, представляют собой ещё одну группу, непосредственно влияющую на движение по цифровой траектории. Уровень цифровой грамотности, готовность к освоению новых технологий, мотивация и восприятие инноваций задают скорость и глубину продвижения по траектории развития профессиональной цифровой компетентности (табл. 3).

Таблица 3. Факторы, влияющие на эффективность реализации траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога

Группа	Фактор	Влияние
Внешние	Государственная политика в сфере цифровизации образования	Определяет нормативные рамки и целевые ориентиры траектории
	Доступность инфраструктуры и цифровых платформ	Обеспечивает или ограничивает возможность реализации этапов траектории
	Региональные особенности и финансирование	Влияют на равномерность условий и темпы продвижения по траектории
Внутренне-организационные	Управленческая готовность образовательной организации	Определяет согласованность целей и контроль этапов траектории
	Методическое сопровождение и наставничество	Усиливают эффективность прохождения этапов и закрепление цифровых практик
	Профессиональные сообщества педагогов	Создают среду обмена опытом и поддержки цифровых действий
Внутриличностные	Стартовый уровень цифровой компетентности	Определяет начальную позицию и скорость движения по траектории
	Мотивация и готовность к инновациям	Влияют на устойчивость продвижения и принятие управленческих решений
	Индивидуальные особенности и ценностные установки	Задают вариативность глубины освоения и результативности траектории

Источник: авторская разработка

Сочетание этих параметров с управленческими условиями и внешними рамками формирует целостную картину, в которой цифровая траектория становится как инструментом индивидуального роста, так и объектом управления образовательной организацией, согласованным с её стратегией и ресурсами.

Иными словами, инструменты реализации цифровой траектории на уровне образовательной организации связаны с возможностью сочетать индивидуальные планы педагогов с целями управления.

Ключевым инструментом выступает система диагностики и мониторинга, которая фиксирует исходный уровень и отслеживает продвижение педагога по этапам траектории. Она позволяет переводить индивидуальные шаги в управленческие решения, а также обеспечивает сопоставимость результатов между разными педагогами. Также инструментами служат карты предметных задач и цифровые платформы, позволяющие соединять цели предметного обучения с цифровыми действиями и закреплять их в практической деятельности.

Существенную роль в реализации играют формы сопровождения. Наставничество и методическое сопровождение превращают цифровые действия педагога в осмысленные элементы траектории, поддерживают согласованность с коллективными задачами и снижают риск фрагментарного освоения технологий.

Профессиональные сообщества создают условия для обмена опытом, уточнения решений и тиражирования удачных практик, что делает движение по цифровой траектории более устойчивым. Управленческие процедуры признания результатов закрепляют достижения в цифровом портфолио и создают стимулы для продолжения развития.

Однако на пути реализации цифровой траектории на уровне образовательной организации имеются и препятствия, которые связаны прежде всего с ограничениями ресурсного и организационного характера.

Недостаток технической базы и несбалансированное распределение времени педагога ослабляют возможность прохождения всех этапов траектории развития профессиональной цифровой компетентности. Отсутствие чётких регламентов и процедур признания цифровых результатов делает продвижение менее прозрачным и снижает управленческую ценность собранных данных. Кроме того, недостаточная готовность руководителей к контролю цифровых шагов приводит к формальности траектории и её отрыву от стратегических задач организации.

Внутриличностные факторы также могут становиться препятствием, когда низкая мотивация педагога или сопротивление инновациям тормозят развитие. Так, отсутствие навыков работы с аналитическими инструментами и цифровыми сервисами делает трудным выполнение заданных

целей, а слабая интеграция цифровых практик в предметное преподавание приводит к рассогласованию траектории развития профессиональной цифровой компетентности и образовательного процесса.

Совокупность этих и иных препятствий показывает, что для цифровой траектории требуется как техническая и методическая поддержка, так и постоянный управленческий контроль, позволяющий своевременно устранять ограничения и корректировать условия для педагогов.

Важно отметить, что интеграция цифровых траекторий в управление образовательной организацией приобретает смысл только тогда, когда они становятся частью регламентированных процедур управления. Траектория не может существовать как индивидуальный эксперимент педагога – она должна быть интегрирована в систему планирования и контроля, в рамках которой результаты диагностик, мониторинга и отчётов по компонентам профессиональной цифровой компетентности превращаются в управленческие решения. Данный формат создаёт единый язык для руководителей и педагогов и позволяет обсуждать конкретные шаги и показатели, отражающие продвижение по траектории развития профессиональной цифровой компетентности педагога.

Ещё одним форматом является интеграция траекторий в систему оценки качества работы педагогов. Когда результаты цифровых действий закрепляются в портфолио (и цифровом портфолио) и рассматриваются в процессе аттестации или распределения стимулирующих выплат, траектория становится контролируемым инструментом развития. Здесь важна прозрачность критериев, в рамках которой устанавливается способность применять цифровые практики в обучении и показывать рост показателей обучающихся. Таким образом, педагоги получают ясное понимание связи между их цифровой траекторией и профессиональным статусом.

Наконец, интеграция проявляется в том, как образовательная организация строит коллективное развитие. Цифровые траектории можно рассматривать на уровне методического объединения или всей организации. Тогда менеджмент организации получает возможность сопоставлять динамику разных групп, выявлять дефициты и перераспределять ресурсы. Данный формат формирует условия для выстраивания согласованной стратегии, когда индивидуальные траектории соединяются в общую картину, позволяющую образовательной организации развиваться в качестве целостной системы.

Заключение

Проведённое исследование позволило рассмотреть траекторию развития профессиональной цифровой компетентности педагога как объект управления образовательной организацией и контролируемый процесс, в котором индивидуальные шаги сочета-

ются с целями образовательной организации и закрепляются в процедурах управления.

Выявлена необходимость соединения диагностики, мониторинга и анализа данных с механизмами признания и стимулирования, что делает траекторию развития профессиональной цифровой компетентности педагога реальным инструментом управления образованием.

Авторская модель показала, что движение по этапам связано как с освоением технологий, так и с трансформацией педагогического мышления, с усилением коммуникативных и когнитивных практик. При этом эффективность интеграции профессиональной цифровой компетентности педагога определяется сочетанием внешних условий, внутренних организационных решений и внутриличностных ресурсов самого педагога. В таком формате цифровая траектория становится фактором развития и отдельного специалиста, и всей образовательной организации, поскольку объединяет в себе стратегические цели управления с индивидуальными планами и позволяет проектировать согласованное движение педагогического коллектива в условиях цифровой трансформации образования.

Литература

1. Бочкарева Т.Н. Условия эффективного применения цифровой образовательной среды в школе // В сборнике: Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VIII Международной научной конференции. В 4-х частях. Красноярск, – 2024. – С. 57–60.
2. Игонина Е.В., Поваляева О.Н., Котлярова О.А. Цифровая компетентность российских учителей (результаты эмпирического исследования на примере Липецкой области) // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6 (60). – С. 625–643.
3. Голодов Е.А. и др. Профессиональные дефициты педагогов в области икт-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 58–73.
4. Токтарова В.И., Ребко О.В., Семенова Д.А. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13. – № 5. – С. 79–104.
5. Мишин Д.А., Куровский С.В., Халафян А.А. Цифровизация как направление развития государства и права: сущность, перспективы, риски // Вестник Академии права и управления. – 2024. – № 5 (80). – С. 77–81.
6. Сысоев П.В. Компетентия современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 6. – С. 58–79.

7. Агатова О.А. Data-компетенции субъектов педагогической и управленческой аналитики в образовании // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 4. – С. 218–239.
8. Куровский С.В., Мишин Д.А., Посельская А.Н., Бурдик В., Куровская М.А. Совершенствование психолого-педагогической системы профилактики экстремизма в молодежной среде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 5–1. – С. 55–67.
9. Куровский С.В., Мишин Д.А., Очиргоряева Е.П. Методы и инструменты дошкольного воспитания детей подготовительной группы с использованием цифровых технологий // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 2. – С. 177–183.
10. Гребенюк Т., Несына С., Ермакова Н., Кайгородова О. Исследование цифровой компетентности студентов -будущих педагогов в контексте педагогики индивидуальности // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18. – № 1. – С. 186–200.
11. Дерябин А.А., Бойцов И.Э., Попов А.А., Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Исследование представлений директоров российских школ о цифровых компетенциях участников образовательной системы // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 212–236.
12. Дворецкая И.В., Мерцалова Т.А. Возможности и предпочтения учителей в выборе способов развития компетенций использования цифровых образовательных технологий // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2024. – № 4 (182). – С. 126–147.

THE TRAJECTORY OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT AS AN OBJECT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION MANAGEMENT

Ovchinnikova A.S., Bochkareva T.N.

Yelabuga Institute (branch) Kazan (Volga Region) Federal University, Multidisciplinary Lyceum No. 10" of the Yelabuga Municipal District of the Republic of Tatarstan

The article considers digitalization as a condition for the transformation of the teacher's professional development model. It is shown that the trajectory of the teacher's professional digital competence is a controlled process in the professional development system. The pedagogical and managerial grounds for identifying a digital trajectory as an object of management are laid out, the structural features and parameters of a controlled digital development trajectory are determined, and the main approaches to the individualization of digital trajectories in the pedagogical environment are considered. Based on the theoretical research, the author's model of the trajectory of the teacher's professional digital competence is proposed. In addition, external and internal factors affecting the effectiveness of the implementation of professional digital competence of a teacher in the general education system, as well as tools and barriers to the implementation of the digital trajectory of professional digital competence of a teacher at the level of an educational organization are considered. In conclusion, the formats for integrating digital trajectories into the educational organization's management system are proposed.

Keywords: development trajectory, education management, professional competence, digital competence, teachers, general education.

References

1. Bochkareva T.N. Conditions for effective use of the digital educational environment in schools // In the collection: Informatization of education and e-learning methodology: digital technologies in education. Proceedings of the VIII International Scientific Conference. In 4 parts. Krasnoyarsk, – 2024. – P. 57–60.
2. Igonina E.V., Povalyaeva O.N., Kotlyarova O.A. Digital competence of Russian teachers (results of an empirical study on the example of the Lipetsk region) // Prospects of science and education. – 2022. – No. 6 (60). – P. 625–643.
3. Golodov E.A. et al. Professional deficits of teachers in the field of ICT competencies, manifested in the context of digital transformation of education // Perspectives of science and education. – 2022. – No. 4 (58). – P. 58–73.
4. Toktarova V.I., Rebko O.V., Semenova D.A. Comparative analysis of models of digital competencies of teachers in the context of digital transformation of education // Science for Education Today. – 2023. – Vol. 13. – No. 5. – P. 79–104.
5. Mishin D.A., Kurovsky S.V., Khalafyan A.A. Digitalization as a direction of development of the state and law: essence, prospects, risks // Bulletin of the Academy of Law and Management. – 2024. – No. 5 (80). – P. 77–81.
6. Sysoev P.V. Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: structure and content // Higher education in Russia. – 2025. – Vol. 34. – No. 6. – P. 58–79.
7. Agatova O.A. Data-competencies of subjects of pedagogical and managerial analytics in education // Education and self-development. – 2022. – Vol. 17. – No. 4. – P. 218–239.
8. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Poselskaya A.N., Burdik V., Kurovskaya M.A. Improving the psychological and pedagogical system for preventing extremism among young people. Historical and critical reviews and modern research. – 2024. – Vol. 13. – No. 5–1. – P. 55–67.
9. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Ochirgoryaeva E.P. Methods and tools of preschool education of children of the preparatory group using digital technologies // Modern professional education. – 2025. – No. 2. – P. 177–183.
10. Grebenyuk T., Nesyna S., Ermakova N., Kaigorodova O. Research digital competence of students – future teachers in the context of the pedagogy of individuality // Education and self-development. – 2023. – Vol. 18. – No. 1. – P. 186–200.
11. Deryabin A.A., Boytsov I.E., Popov A.A., Rabinovich P.D., Zavadensky K.E. A study of the ideas of Russian school principals about the digital competencies of participants in the educational system. – 2021. – No. 3. – P. 212–236.
12. Dvoretzskaya I.V., Mertsalova T.A. Opportunities and preferences of teachers in choosing ways to develop competencies in the use of digital educational technologies // Monitoring public opinion: economic and social changes. – 2024. – No. 4 (182). – P. 126–147.

Цифровая трансформация профессионального самоопределения учащихся в рамках воспитательной системы образовательной организации во взаимодействии с высшим учебным заведением

Пазий Лариса Ивановна,

аспирант, ФГБОУ ВО «АлтГПУ»; главный специалист, комитет по образованию Администрации Локтевского района
E-mail: lisabor@mail.ru

Ольга Викторовна Попова,

д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет»

Статья посвящена исследованию вопроса цифровой трансформации системы профессионального ориентирования на примере взаимодействия общеобразовательной школы и университета. Основное внимание уделено опыту взаимодействия общеобразовательной организации города Горняк – МБОУ «СОШ № 4» и ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» в области поддержки профессионального выбора учащихся с учетом влияния цифровых технологий и формирования информационного общества.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение обучающихся, сопровождение обучающихся, цифровизация, профессиональная ориентация, цифровая трансформация, высокие технологии, «цифровые» технологии.

Актуальность

За последнее десятилетие значительно преобразовались условия воспитания молодого поколения, обусловленные переменами в социальной, экономической и политической областях российского общества. Современным образовательным учреждениям приходится работать с молодежью, сформировавшейся в новых социально-экономических обстоятельствах. Их важнейшая цель состоит в содействии развитию индивидуальных качеств каждого учащегося и формировании конкурентоспособной личности, готовой эффективно функционировать в мире высоких технологий. Таким образом, проблема выбора профессии молодыми людьми в условиях активной цифровизации приобретает особую значимость и актуальность.

Профессиональное самоопределение молодого поколения в российском образовании имеет ключевое значение не только для школьных учреждений, но и для учреждений среднего профессионального образования и высших учебных заведений. Профориентационный курс «Россия – мои горизонты», нацелен на усиление привлекательности университетов регионов, открывая перед молодыми людьми новые перспективы для совершенствования образовательных достижений и реализации потенциала в научной сфере, творческой деятельности и спортивной жизни.

С осени 2023 года российские школы начали применять единую модель профориентации «Россия – мои горизонты». Основная цель курса – подготовить школьников к осознанному выбору профессии, познакомить их с различными видами трудовой деятельности и особенностями федеральных и региональных рынков труда. С конца ноября 2023-го по апрель 2024 года в программу включен специальный блок уроков, посвященных Международной выставке-форуму «Моя Россия». Эти уроки позволяют ученикам погрузиться в атмосферу масштабного мероприятия, представляющего важнейшие достижения нашей страны. Студенты Алтайского государственного педагогического университета изучают специализированные учебные материалы, помогающие будущим учителям грамотно организовать профориентационную работу среди школьников.

Деятельность университета по профессиональной ориентации формирует важные взаимосвязи между школьниками и творческими, молодежными и научными сообществами учебного заведе-

ния, позволяя ребятам раскрывать себя профессионально. Эта работа помогает формировать личные представления учеников о будущем профессиональном облике, создавая позитивный образ конкретного университета. Благодаря продуктивному взаимодействию с представителями вуза у ребят складывается положительный имидж учреждения, способствующий дальнейшей успешной профессиональной самореализации именно в выбранной профессии и данном учебном заведении.

Научная новизна

Эффективное сотрудничество с общеобразовательных организаций с представителями высшего учебного заведения помогает школьникам сформировать не только представление о конкретной профессиональной сфере, но и позитивный образ самого учебного заведения. Это впоследствии формирует у учащихся стремление достичь успеха в выбранной ими специальности именно в данном вузе. Следовательно, система профессиональной ориентации современного университета должна интегрироваться с системой профориентации общеобразовательных организаций и развиваться путем внедрения технологий цифровой трансформации в процесс выбора профессии школьниками, а также выявления наиболее эффективных способов объединения традиционных («аналоговых») и инновационных («цифровых») методик профориентационного сопровождения. Совместная деятельность Алтайского государственного педагогического университета и общественных образовательных учреждений чаще направлена на решение социально-значимых региональных задач. Выпускники школ, еще не выбравшие профессию, зачастую руководствуются четким пониманием специфики определенного образовательного учреждения, которое позволит им развить интеллектуальные и творческие способности. И.С. Сергеевым в 2019 году подготовлен документ «Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи», содержащий прогнозы о развитии профориентационной работы в эпоху цифровизации. Вместе с тем, позиция ряда исследователей совпадает с точкой зрения И.С. Сергеева, Д.А. Махотина, В.Н. Пронькина и Н.Ф. Родичева, согласно которой рынок услуг по профориентации пока слабо представлен высококачественными технологическими решениями второго поколения, основанными исключительно на принципах цифровизации [2, с. 10].

Итак, проведенное исследование научных трудов показало, что современная проблема профессиональной ориентации учащихся в условиях цифровизации социума в системе взаимодействия «школа – высшее учебное заведение» характеризуется существенным несоответствием: с одной стороны, мы наблюдаем серьезные изменения в сфере профориентации, вызванные переходом к цифровой форме работы, а с другой стороны, ощущается нехватка необходимых цифровых тех-

нологий, которые могли бы эффективно поддерживать этот процесс, пригодных для эффективного использования современными университетами и общеобразовательными организациями в своей профориентационной деятельности.

Решение обозначенного противоречия состоит в том, чтобы адаптировать систему профессиональной ориентации образовательной организации и университета к условиям цифровой трансформации, внедряя гибридную модель сопровождения профессионального выбора, сочетающую как виртуальную, так и реальную составляющие.

Цель настоящего исследования – провести анализ накопленного опыта цифровой трансформации профессиональной самоопределения учащихся в рамках воспитательной системы образовательной организации во взаимодействии с высшим учебным заведением на примере муниципальной образовательной организации МБОУ «СОШ № 4» города Горняк и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (АГПУ).

Результаты исследования

В допандемический период профессиональное самоопределение учащихся с использованием цифровых технологий в МБОУ «СОШ № 4» строилась на нескольких основных принципах и инструментах:

Ключевые аспекты цифровой профориентации.

1. Официальные социальные сети и мессенджеры.

Администрацией и учителями образовательной организации активно использовали официальные аккаунты в популярных социальных сетях, такие как ВКонтакте, Одноклассники, и мессенджерах -Telegram, WhatsApp. Через эти каналы распространялась информация о планируемых образовательных мероприятиях, мастер-классах, лекциях, конференциях и конкурсах.

2. Онлайн-консультации и тестирования.

Практиковалось проведение онлайн-консультаций с психологами, педагогами и представителями различных профессий. МБОУ «СОШ № 4» предлагала ученикам пройти специальные тесты и анкеты, позволяющие определить склонность к определенной профессии.

3. Интерактивные платформы и ресурсы.

МБОУ «СОШ № 4» внедрила использование специализированных интерактивных платформ с целью профессионального самоопределения, такие как портал «Моя карьера», систему профессионального выбора «ПрофГид», портал «Навигатор профессий». Использование данных ресурсов позволило школьникам как минимум получать возможность ознакомиться с особенностями каждой профессии, необходимыми знаниями и навыками, возможными путями карьерного роста и уровнями заработной платы.

4. Виртуальные экскурсии и демонстрации.

Использование видеохостингов и стриминговых сервисов позволяло школьникам посещать виртуально предприятия, лаборатории и учебные заведения, знакомясь с условиями труда и спецификой разных профессий.

До начала пандемии цифровая профориентация российских университетов основывалась главным образом на размещении информации в официальных социальных сетях. Высшие учебные заведения регулярно сообщали потенциальным абитуриентам о проведении различных мероприятий, опросов и совместных проектов со школьниками. Цифровые технологии широко применялись для повышения интереса к информационным технологиям (IT) и связанным с ними направлениям подготовки. Кроме того, систематически организовывались онлайн-тестирования, позволяющие выпускникам школ определиться с профессиональным выбором. По информации, высказанной Российским государственным университетом народного хозяйства и государственной службы при Президенте **Российской Федерации** (РАНХиГС) на международной конференции «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Цифровое образование: от прогнозов к реальности», проходившей 21–22 апреля 2021 года в городе Кемерово, пандемия COVID-19 не привела к возникновению абсолютно новых цифровых инструментов для профориентации. Несмотря на это, именно в этот период активизировалась работа над уже запущенными проектами, такими как создание онлайн-сервисов и платформ, направленных на определение профессиональных предпочтений и содействие молодёжи в профессиональном самоопределении [3].

Проблематика профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ и студентов в условиях цифровой трансформации является предметом изучения в трудах доктора педагогических наук, профессора Российского государственного социального университета Е.В. Тихоновой.

Ее работы посвящены проблемам профессионального самоопределения молодежи, особенно акцентируя внимание на московских учащихся из образовательных организаций и техникумов. Основное исследование сосредоточено на выявлении факторов, влияющих на этот процесс, среди которых выделяются как субъективные, так и объективные аспекты.

Кроме того, ее статьи посвящены структуре и функциям системы социального управления профориентационной деятельностью в общеобразовательных учреждениях города Москвы. Профориентация рассматривается как комплексная система элементов, направленная на профессиональное самоопределение учащихся с учётом их личностных особенностей, интересов и склонностей, а также общественных потребностей и возможностей [4, с. 243–248].

Исследования С.Ю. Прониной, ведущего научного сотрудника Института педагогики РАО, кандидат психологических наук направлены на изучение вопросов профессиональной ориентации и карьерного консультирования молодежи. Провела серию экспериментов, исследуя воздействие процессов цифровизации на психологические педагогические аспекты, такие как профессиональное ориентирование и консультации по построению карьеры для подростков [5].

Вопросы теории и практики развития системы профессиональной ориентации в эпоху цифровизации общества рассматриваются в работах ряда российских ученых, таких как И.С. Сергеев, Д.А. Махотин, В.Н. Пронькин, Н.Ф. Родичев и другие. Исследования данных авторов охватывают тщательное изучение перспективных изменений и направлений развития процессов профориентации и поддержки профессионального выбора молодежи в условиях информационной эпохи. Выделяются два основных сценария цифровой трансформации профессиональной сферы: системный и инструментальный.

Первый сценарий предполагает глубокие преобразования всех аспектов профессиональной деятельности, тогда как второй фокусируется преимущественно на внедрении новых цифровых инструментов и технологий. Описаны перспективы развития инновационных подходов и методик, подчеркивается необходимость обновления профессиональных компетенций специалистов, занимающихся вопросами профессионального самоопределения и консультациями в условиях цифровизации. Эти научные труды предоставляют ценные материалы для понимания текущих тенденций и разработки стратегий адаптации образовательных учреждений и организаций к новым условиям цифровой экономики [2, с. 11–19].

С.А. Дочкин и И.Ю. Кузнецова предложили концепцию построения многоступенчатой интеллектуальной IT-платформы, предназначенной для всестороннего сопровождения профессионального ориентирования и личностной реализации учеников и студентов. Эта платформа призвана внедрить пространственно-разделенную модель, встроенную в общую образовательную среду, базирующуюся на профессиональных взаимодействиях внутри региона либо государства [6, с. 27].

Е.В. Яковлева, Н.В. Гольцова, П.С. Вахрамев и В.В. Иванов посвятили свое исследование вопросам разработки модели профессиональной ориентации и выбора профессий детьми разного возраста, использующей игровые технологии и принципы геймификации. Авторы предлагают использовать элементы игры в образовательных программах для повышения мотивации и интереса учащихся к выбору профессии [7, с. 217].

Применительно к проблематике статьи вызывает интерес пример взаимодействия школы и вуза реализуется в проекте «Профориентация Online», запущенном совместно Московским госу-

дарственным педагогическим университетом (МПГУ) и несколькими московскими школами.

Онлайн-платформа объединяет усилия вузов и образовательных учреждений, создавая единое пространство для обмена знаниями и формирования профессиональных ориентиров у подростков. Главная цель – помочь будущим студентам выбрать профессию педагога, показать привлекательность профессии и вдохновить ребят связать свою жизнь с преподавательством.

Форматы взаимодействия:

1. Мастер-классы и лекции. Преподаватели МПГУ проводят регулярные видеоконференции и вебинары, знакомя школьников с особенностями разных специальностей и возможностями карьерного роста.

2. Тестирование и диагностика. Учащиеся проходят психологические тесты, определяющие склонности и предпочтения в выборе будущей специальности.

3. Работа с ментором. Каждый участник получает возможность обратиться к студенту старших курсов МПГУ, который выступает в качестве куратора и советчика.

4. Виртуальные экскурсии. Регулярные онлайн-экскурсии по лабораториям, аудиториям и музеям университета помогают сформировать представление о студенческой жизни и возможностях вуза.

5. Соревнования и конкурсы. Организованы олимпиады, квизы и квесты, направленные на проверку знаний и стимуляцию интереса к выбранной профессии.

Преимущества данного проекта заключается для школьников заключаются:

- Ранняя ориентация на выбор профессии.
- Возможность увидеть реальную картину профессий в педагогике.
- Доступ к лучшим специалистам отрасли.
- Индивидуальная работа с куратором, что повышает шансы поступить в вуз.

В свою очередь университет расширил аудиторию потенциальных студентов, повысил престиж профессии педагога и укрепил позиции как ведущего научного и образовательного центра.

В качестве методологического фундамента были избраны современные теории профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся юношей и девушек.

Методы исследования включают:

- Анализ научной литературы, включающей статьи, монографии, тезисы докладов и прочие публикации.
- Исследование нормативных правовых документов.
- Изучение концепции воспитательной системы профессионального самоопределения учениками 6–11 классов общеобразовательных организаций.
- Изучение опыта профориентационной деятельности Алтайского государственного педагогического университета (АГПУ) совместно с общеобразовательными учреждениями края.

Выявленные проблемы решались путем применения методов синтеза и педагогического проектирования.

Анализ опыта цифрового взаимодействия по профориентации между школой и высшими учебными заведениями позволяет выделить пример цифрового взаимодействия по профориентации между образовательной организацией МБОУ «СОШ № 4» города Горняка и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (АГПУ).

Прежде всего, в 2023 году был подписан договор о сотрудничестве и открытии педагогического класса на базе МБОУ «СОШ № 4» города Горняка.

АГПУ запустил серию консультаций по Skype и Zoom специально для старшеклассников МБОУ «СОШ № 4» города Горняка. Студенты четвертого курса факультета психологии проводят консультации один раз в неделю, рассказывая ребятам о различных профессиях, помогая разобраться в особенностях поступления и жизни студента.

Преимущества данных консультаций заключается в том, что подростки получают уникальную возможность задать интересующие вопросы людям, уже погруженным в сферу высшего образования, понимают специфику выбранной профессии изнутри и приобретают понимание реальной ситуации в университете.

АГПУ на своем официальном сайте для профориентации школьников образовательных организаций в том числе для учащихся МБОУ «СОШ № 4» размещают актуальные новости, информацию о программах бакалавриата и магистратуры, тематических видеороликах и статьи. Сайт интегрирован с соцсетями, где специалисты университета консультируют абитуриентов в режиме реального времени.

Это позволяет будущим абитуриентам получить информацию:

- о подробной карте специальностей с описанием каждой программы;
- о календаре вступительных испытаний и курсов в университете;
- вебинар-обзоры профессий педагога и воспитателя.

Проводимые на постоянной основе видеочаты с преподавателями АГПУ проводит еженедельные видеоконференции с представителями факультетов. Старшеклассники МБОУ «СОШ № 4» имеют возможность пообщаться с действующими преподавателями и студентами, задать интересующие вопросы о специфике учебы, трудоустройстве и условиях проживания в общежитии.

Результатом проводимой работы является то, что около 50% участвовавших в чате подтвердили положительное влияние на принятие решения о поступлении.

Огромное значение уделяется психологической диагностики школьников.

Алтайский педагогический университет предлагает пройти бесплатные онлайн-тесты на определение профессиональных предпочтений и талантов. Тесты разработаны ведущими психологами университета и помогают школьникам глубже понять свои сильные стороны и предрасположенности.

Особенности данной диагностики заключаются в возможности получения развернутого отчета с рекомендациями по дальнейшему образованию, а также возможность отправить готовый отчет родителям и классному руководителю для совместного обсуждения.

Форум юных педагогов АГПУ организовал всероссийский форум «Будущие педагоги России», проходящий в гибридном формате. Помимо живой дискуссии, мероприятие включает вебинары и удаленную регистрацию участников со всей страны.

Успех мероприятия заключается в том, что в нем принимают участие более тысячи школьников.

Участие в региональном конкурсе «Шаг в будущее» ежегодно АГПУ организует конкурс научно-исследовательских работ для школьников и студентов младших курсов. Работы принимаются онлайн, жюри оценивает их по нескольким критериям, лучшие авторы приглашаются в университет для углубленного знакомства с профессиями. За последние два года количество участников выросло на 30%.

Эти инициативы наглядно демонстрируют активную позицию Алтайского государственного педагогического университета в деле привлечения талантливой молодежи и популяризации педагогических профессий среди школьников региона.

Заключение

Использование современных технологий, включая цифровые, в сфере профессионального ориентирования школьников требует гармоничного сочетания традиционных («аналоговых») и новых («цифровых») методов. Каждый ученик, определяющийся с выбором профессии, имеет право на получение квалифицированной поддержки профессионалов, как в обычной жизни, так и в виртуальной среде.

Изученный опыт цифровой трансформации системы профессиональной ориентации «школа – высшее учебное заведение». Этот материал может служить важным источником для формирования научно-методической базы, организации подходов, подготовки учебных пособий и кадров, обеспечивающих процесс профориентации как в вузах, так и в школах. Вопросы цифровой трансформации области профессиональной ориентации в рамках сотрудничества вузов и школьных учреждений требуют углубленного исследования. Ключевыми направлениями исследований являются:

- оптимальное совмещение классических методов и современных цифровых технологий в профориентационном процессе;

- эффективное применение цифровых решений в образовательной среде;
- выявление потенциала личностного роста через использование цифровых ресурсов;
- реализация эффективных гибридных моделей и методических приемов для сопровождения профессиональной ориентации;
- подготовка квалифицированных специалистов, способных создавать и внедрять цифровые решения и инструменты для целей профориентации;
- создание этических стандартов поведения в цифровом пространстве, способствующих профессиональному самоопределению молодого поколения;
- определение потенциальных угроз и рисков, связанных с использованием цифровых решений в профориентационном процессе;
- совершенствование административных процедур мониторинга, оценки качества и итогов профориентационной деятельности с привлечением цифровых технологий.

Литература

1. Блинов, В. И., Есенина, Е. Ю., Родичев, Н. Ф. [и др.] Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / науч. рук. И.С. Сергеев. М.: Перо, 2019. 20 с.
2. Сергеев, И. С., Махотин, Д. А., Пронькин, В.Н. Родичев, Н.Ф. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации // Педагогика. 2021. № 7. С. 5–19.
3. Елькина О. Ю., Лозован Л.Я., Гормакова В.В. Цифровая трансформация профессиональной ориентации в системе «Университет – школе» // Теория и практика социогуманитарных наук. 2024. № 4 (28). С. 20–24.
4. Тихонова Е. В., Дианина Е.В. Профессиональное самоопределение московской учащейся молодежи: социологический анализ // Вестник университета. 2016. (10). С. 243–248.
5. Пронина С.В. Роль специалистов профориентации в формировании конкурентоспособности выпускников на рынке труда Руанды / С.В. Пронина, П.С. Рутаисире // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 9 (111). С. 124–129.
6. Дочкин, С. А., Кузнецова, И.Ю. Цифровая трансформация профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 27–35.
7. Яковлева, Е. В., Гольцова, Н. В., Вахрамеев, П. С., Иванов, В.В. Модель профориентации и профессионального самоопределения детей разных возрастных групп на основе принципов геймификации по формированию цифрового следа в системе непрерывного образования //

DIGITAL TRANSFORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS PART OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN COOPERATION WITH A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Pazy L.I., Popova O.V.

Altai State University, Education Committee Administration of Loktevsky District

The article is devoted to the study of the issue of digital transformation of the system of professional guidance on the example of interaction between a secondary school and a university. The main attention is paid to the experience of interaction between the secondary school of the city of Gornyyak – MBOU “Secondary School No. 4” and FGBOU VO “Altai State Pedagogical University” in the field of support for the professional choice of students, taking into account the influence of digital technologies and the formation of an information society.

Keywords: professional self-determination of students, student support, digitalization, career guidance, digital transformation, high technologies, «digital» technologies.

References

1. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu., Rodichev, N. F. [et al.] Key theses of the concept of professional self-determination in the conditions of the post-industrial era / scientific director I.S. Sergeev. Moscow: Pero, 2019. 20 p.
2. Sergeev, I. S., Makhotin, D. A., Pronkin, V.N. Rodichev, N.F. Forecast of the development of the vocational guidance system in the context of digital transformation // Pedagogy. 2021. No. 7. pp. 5–19.
3. Elkina, O. Yu., Lozovan, L. Ya., Gormakova, V.V. Digital transformation of vocational guidance in the “University – to School” system // Theory and practice of social and humanitarian sciences. 2024. No. 4 (28). P. 20–24.
4. Tikhonova E. V., Dianina E.V. Professional Self-Determination of Moscow Student Youth: A Sociological Analysis // University Bulletin. 2016. (10). P. 243–248.
5. Pronina S.V. The Role of Career Guidance Specialists in Shaping the Competitiveness of Graduates in the Rwandan Labor Market / S.V. Pronina, P.S. Rutaisire // International Research Journal. 2021. No. 9 (111). P. 124–129.
6. Dochkin, S. A., Kuznetsova, I. Yu. Digital Transformation of Career Guidance and Professional Self-Determination of Young People // Vocational Education in Russia and Abroad. 2020. No. 3 (39). P. 27–35.
7. Yakovleva, E. V., Goltsova, N. V., Vakhrameev, P. S., Ivanov, V.V. Model of career guidance and professional self-determination of children of different age groups based on the principles of gamification for the formation of a digital footprint in the system of continuous education // Bulletin of Cherepovets State University, 2020. No. 6 (99). P. 217–233.

Мустафаев Рустам Камалович,

аспирант, кафедра иностранных языков номер 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: mrk_950507@mail.ru

Статья посвящена анализу цифровых практик наставничества в образовательной среде вуза. Рассматриваются современные формы и инструменты онлайн-взаимодействия наставника и студента: использование LMS, мобильных приложений, онлайн-консультаций и чат-ботов. Отмечается, что цифровое наставничество расширяет возможности сопровождения студентов, обеспечивая непрерывность коммуникации и персонализацию образовательных траекторий. Методологическую основу исследования составили системный и личностно-ориентированный подходы, а также анализ научных публикаций и практик российских вузов. Результаты исследования показывают, что цифровые практики повышают доступность наставнической поддержки, но сопровождаются рядом рисков – формализацией взаимодействия, перегрузкой студентов цифровыми сервисами и недостаточной подготовкой наставников. Практическая значимость работы заключается в выработке рекомендаций по интеграции цифровых инструментов в программы наставничества для повышения эффективности сопровождения студентов.

Ключевые слова: цифровое наставничество; образовательная среда; сопровождение студентов; высшее образование; цифровая образовательная среда; онлайн-коммуникация.

Цифровизация высшего образования в последние годы стала одним из ключевых направлений трансформации университетской среды. Использование онлайн-платформ, мобильных приложений, систем управления обучением (LMS) и сервисов удалённого взаимодействия существенно изменило формы организации учебного процесса и сопровождения студентов [6, с. 75–76]. На этом фоне традиционные педагогические практики, включая наставничество, претерпевают значительные изменения и требуют адаптации к новым условиям.

Наставничество как форма психолого-педагогического сопровождения студентов предполагает индивидуализированное взаимодействие, формирование доверительных отношений и передачу опыта [8, с. 30–31]. Перенос этой практики в цифровую среду открывает новые возможности: обеспечивается постоянная доступность наставника, расширяется охват студентов, создаются условия для гибкой персонализации образовательных траекторий [10, с. 45–46].

В то же время цифровое наставничество сталкивается с рядом трудностей. Среди них – риск формализации взаимодействия, снижение качества личного контакта, перегрузка студентов цифровыми сервисами и недостаточная готовность наставников к использованию онлайн-инструментов [5, с. 94–96]. Эти барьеры могут ограничивать эффективность цифровых форм сопровождения и препятствовать достижению поставленных целей.

Научный интерес к теме цифрового наставничества обусловлен необходимостью анализа существующих практик, выявления их преимуществ и ограничений, а также определения направлений интеграции в образовательную политику вузов.

Цель статьи заключается в рассмотрении цифровых практик наставничества в образовательной среде вуза, выявлении их функций, возможностей и рисков, а также формулировке рекомендаций по их эффективному использованию.

Цифровое наставничество представляет собой новую форму педагогического взаимодействия, сочетающую традиционные методы сопровождения студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий [4, с. 28–29]. Оно направлено на расширение возможностей наставника и студента в условиях смешанного и дистанционного обучения, обеспечивая гибкость, мобильность и персонализацию образовательных траекторий [2, с. 106–107].

Ключевым преимуществом цифрового наставничества является постоянная доступность:

онлайн-консультации, использование LMS (Moodle, Blackboard), мобильных приложений и чат-ботов позволяют студентам получать помощь в любое время [12, с. 77–78]. Это особенно важно для первокурсников, находящихся в процессе адаптации к вузовской среде.

На практике в российских и зарубежных вузах выделяются несколько направлений цифрового сопровождения:

- использование LMS для организации учебного взаимодействия;
- онлайн-встречи и видеоконсультации для оперативного решения проблем;
- мобильные приложения для планирования и обратной связи;
- чат-боты и искусственный интеллект для автоматизации типовых ответов;
- виртуальные сообщества и группы в социальных сетях для peer-to-peer поддержки [9, с. 116–117] (табл. 1).

Таблица 1. Цифровые инструменты наставничества и их эффекты

Инструмент	Функции наставничества	Эффекты для студентов	Ограничения
LMS (Moodle, Blackboard)	Организация обучения, контроль прогресса, доступ к материалам	Повышение прозрачности и доступности информации	Риск формализации, перегрузка интерфейсом
Онлайн-консультации (Zoom, Teams)	Индивидуальная и групповая поддержка	Снижение тревожности, оперативность взаимодействия	Недостаток личного контакта
Мобильные приложения	Напоминания, планирование, чаты с наставником	Гибкость, быстрая обратная связь	Зависимость от технических условий
Чат-боты, ИИ	Автоматизация ответов, круглосуточная поддержка	Доступность, экономия времени наставников	Ограниченные возможности, отсутствие эмоциональности
Социальные сети и онлайн-группы	Peer-to-peer поддержка, обмен опытом	Формирование чувства принадлежности	Риск поверхностного общения

Исследования показывают, что цифровые практики значительно расширяют возможности сопровождения студентов: повышается доступность наставников, формируется гибкая система обратной связи, укрепляется чувство вовлечённости студентов в образовательную среду [1, с. 36].

Однако сохраняются риски. Во-первых, цифровизация усиливает проблему формализации: наставничество может сводиться к технической фиксации действий без реальной поддержки [5, с. 95]. Во-вторых, перегрузка студентов цифровыми сервисами вызывает усталость и снижает их мотива-

цию [6, с. 79]. В-третьих, многие наставники не обладают достаточными цифровыми компетенциями, что ограничивает эффективность использования новых инструментов [11, с. 122–123].

Анализ цифровых практик наставничества показал, что они становятся важным элементом современной образовательной среды вуза. Использование LMS, онлайн-консультаций, мобильных приложений, чат-ботов и социальных сетей позволяет расширить доступность педагогической поддержки, повысить гибкость взаимодействия и обеспечить персонализацию образовательных траекторий студентов.

Цифровое наставничество способствует не только решению учебных задач, но и формированию чувства вовлечённости и принадлежности к студенческому сообществу, снижает уровень тревожности и помогает преодолеть адаптационные трудности. Вместе с тем оно сталкивается с рядом ограничений: риском формализации взаимодействия, перегрузкой цифровыми сервисами, недостаточной подготовкой наставников к использованию новых технологий.

Практическая значимость работы заключается в том, что выводы могут быть использованы при разработке программ наставничества, интегрирующих цифровые инструменты в систему сопровождения студентов. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением гибридных моделей наставничества, объединяющих офлайн- и онлайн-форматы, а также с анализом возможностей искусственного интеллекта и аналитики образовательных данных для повышения эффективности сопровождения студентов.

Литература

1. Агапов, В.И. Цифровая трансформация университетов: вызовы и перспективы // Высшее образование в России. – 2021. – № 10. – С. 34–42.
2. Андреева, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях цифровизации образования // Образование и наука. – 2020. – № 7. – С. 101–118.
3. Балашова, Е.С. Электронное наставничество как инновационная форма сопровождения студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 5. – С. 56–62.
4. Блинов, В. И., Есенина, Е. Ю., Сергеев, И.С. Цифровая образовательная среда: теория и практика реализации. – М.: Академия, 2020. – 312 с.
5. Гончарова, Н.Л. Онлайн-наставничество как инструмент сопровождения студентов // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 92–98.
6. Дьячкова, А.В. Цифровизация высшего образования: влияние на педагогические практики // Университетское управление. – 2020. – № 6. – С. 74–81.
7. Журавлёва, Н.А. Использование LMS Moodle в системе наставничества студентов // Со-

временные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 135–142.

8. Капустина, Т.Н. Наставничество в цифровой образовательной среде: возможности и ограничения // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 8. – С. 29–34.
9. Кириллова, Н.В. Цифровые образовательные платформы и их роль в сопровождении студентов // Образование и наука. – 2022. – № 10. – С. 115–123.
10. Ларионова, В.А. Цифровая поддержка студентов в образовательной среде университета // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 11. – С. 44–50.
11. Миняйло, О.Н. Цифровая образовательная среда как фактор адаптации студентов // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 9. – С. 121–128.
12. Морозова, Е.В. Применение мобильных приложений в системе сопровождения студентов вуза // Вестник Тюменского государственного университета. – 2021. – № 12. – С. 76–83.

DIGITAL MENTORING PRACTICES IN THE UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Mustafaev R.K.

Russian Economic University named after G.V. Plekhanov

The article is devoted to the analysis of digital mentoring practices in the educational environment of the university. Modern forms and tools of online interaction between a mentor and a student are considered: the use of LMS, mobile applications, online consultations and chatbots. It is noted that digital mentoring expands the possibilities of accompanying students, ensuring continuity of communication and personalization of educational trajectories. The methodological basis of the research was based on systematic and personality-oriented approaches, as well as an analysis of scientific publications and practices of Russian universities. The results of the study show that digital practices increase the availability of mentoring support, but they are accompanied by a number of risks – for-

malization of interaction, overload of students with digital services and insufficient training of mentors. The practical significance of the work lies in the development of recommendations on the integration of digital tools into mentoring programs to improve the effectiveness of student support.

Keywords: digital mentoring; educational environment; student support; higher education; digital educational environment; online communication.

References

1. Agapov, V.I. Digital Transformation of Universities: Challenges and Prospects // Higher Education in Russia. – 2021. – No. 10. – Pp. 34–42.
2. Andreeva, E.V. Psychological and Pedagogical Support for Students in the Context of Digitalization of Education // Education and Science. – 2020. – No. 7. – Pp. 101–118.
3. Balashova, E.S. Electronic Mentoring as an Innovative Form of Student Support // Alma Mater (Higher School Bulletin). – 2021. – No. 5. – Pp. 56–62.
4. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu., Sergeev, I.S. Digital Educational Environment: Theory and Practice of Implementation. – M.: Academy, 2020. – 312 p.
5. Goncharova, N.L. Online Mentoring as a Tool for Supporting Students // Pedagogy. – 2022. – No. 4. – Pp. 92–98.
6. Dyachkova, A.V. Digitalization of Higher Education: Impact on Pedagogical Practices // University Management. – 2020. – No. 6. – Pp. 74–81.
7. Zhuravleva, N.A. Using LMS Moodle in the Student Mentoring System // Modern Problems of Science and Education. – 2019. – No. 6. – Pp. 135–142.
8. Kapustina, T.N. Mentoring in the Digital Educational Environment: Possibilities and Limitations // Higher Education Today. – 2021. – No. 8. – P. 29–34.
9. Kirillova, N.V. Digital educational platforms and their role in supporting students // Education and Science. – 2022. – No. 10. – P. 115–123.
10. Larionova, V.A. Digital support for students in the university educational environment // Alma mater (Higher School Bulletin). – 2022. – No. 11. – P. 44–50.
11. Minyailo, O.N. Digital educational environment as a factor in student adaptation // Pedagogical education and science. – 2021. – No. 9. – P. 121–128.
12. Morozova, E.V. Use of mobile applications in the university student support system // Bulletin of Tyumen State University. – 2021. – No. 12. – P. 76–83.

Формирующее оценивание как метод патриотического воспитания семиклассников

Перфильев Руслан Леонидович,

аспирант, кафедра педагогики и педагогических технологий,
ЛГУ им. А.С. Пушкина
E-mail: ruslan_perfilyev@mail.ru

В статье объектом исследования является патриотическое воспитание. Автор ставит задачу оценить личностные результаты обучения семиклассников с помощью метода формирующего оценивания, которое представляет собой оценку не конечного результата, а процесса его достижения. Для раскрытия сущности формирующего оценивания автор обращается к научным трудам исследователей в этой области. Чтобы продемонстрировать эффективность метода, в статье рассмотрен урок литературы в 7-м классе, на котором основное внимание уделено инструментам формирующего оценивания – раздаточным листам, разработанным вместе с учащимися критериям оценивания и листу фиксации достижений. Полученные результаты были обработаны математическим способом, для чего автор предлагает вариант интерпретации результатов формирующего оценивания с целью выявления образовательных дефицитов и обеспечения обратной связи.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, личностные результаты обучения, патриотическое воспитание, формирующее оценивание, критерии формирующего оценивания, лист фиксации достижений и обратной связи.

Введение

Патриотическое воспитание представляет собой неотъемлемый элемент образовательного процесса. Оно включает в себя культивирование искренней любви и глубокого уважения к Родине, осознание ценности исторического наследия, формирование чувства гордости за национальные достижения и понимание персональной ответственности каждого за судьбу страны. В современную эпоху глобализации и трансформации общественных ценностей вопрос воспитания патриотично настроенных граждан, готовых отстаивать интересы своей страны, приобретает особую значимость.[5]

В феврале 2024 года президент России Владимир Путин в послании Федеральному Собранию обозначил несколько инициатив в сфере образования и воспитания. Одна из них – запуск нового нацпроекта «Молодёжь России», который позволит распространить лучшие образовательные и воспитательные практики, а также предоставит возможности для самореализации подрастающему поколению по всей стране. По мнению политолога, представителя Экспертного института социальных исследований – Виктории Карповой, эта инициатива способствует передаче убеждений и ценностей, то есть мировоззренческих установок российской молодёжи, что в сегодняшних геополитических реалиях очень актуально. [7]

Для выполнения поставленной задачи общеобразовательные организации должны обладать соответствующей инфраструктурой и кадрами, использующими передовые технологии и методы обучения. Патриотическое воспитание – это новизна личностных результатов обучения, прописанных в Федеральном государственном стандарте (далее – ФГОС). Они связаны с умением обучающегося оценивать свою деятельность. Развить способность рефлексии (самооценки) позволят многие современные педагогические технологии, одна из которых – формирующее оценивание. Ей и посвящено наше исследование.

Сегодня в мире высоких технологий и экономически развитых государств стремительно меняется уклад жизни. Изменения происходят во всех сферах жизнедеятельности, и сфера образования не исключение. Те педагогические методы, которые были актуальны 20–30 лет назад, уже не соответствуют запросам общества. Современный VUCA-мир (Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity world) требует от нас гибкости, многозадачности, оперативности и максимальной эффективности в каких-либо коллаборациях, быстроты реагиру-

вания на изменения, правильного ориентирования в ситуациях неопределённости. Этими компетенциями должен обладать современный школьник по окончании учебного заведения. Вследствие этого приоритетной моделью современного образования становится формирование и развитие способностей ученика самостоятельно обозначать учебную проблему, выстраивать алгоритм её решения, контролировать процесс поиска и оценивать полученный результат.

Традиционно в дидактике под «оценкой» понимается процесс соотношения реальных результатов обучения с планируемыми. Основные функции оценки – информационная, контролирующая, регулирующая. [1]

К сожалению, зачастую в школе оценке придаётся «карательно-управленческая» функция, что приводит к снижению у обучающихся мотивации, к появлению стойкого страха или неприязни к школе и к самому процессу образования. Всё это происходит потому, что используется оценивание, не имеющее чётких критериев. Отсутствие целостной системы оценивания отрицательно влияет на весь образовательный процесс. В ФГОС-е это учтено и прописано оценивать не только результат обучения, но и процесс его достижения, то есть не только предметные результаты, но и метапредметные, для чего рекомендовано тщательно продумывать критерии оценивания каждого этапа обучения. Педагоги должны владеть такими методами и приёмами, которые позволят оценить и зафиксировать не только итоговые достижения учащихся, но и выявить промежуточные результаты их деятельности. [3]

Материалы и методы

Одним из таких методов является технология формирующего оценивания. Она хороша тем, что позволяет не только отследить промежуточный результат познавательной деятельности, но и даёт возможность обучающемуся задуматься о том, в чём именно у него возникли трудности, и как выстроить дальнейший образовательный процесс самостоятельно. А это ещё одна из приоритетных задач современного образования – «научить учиться». ФГОС существенно изменил вектор обучения, отдавая приоритетную роль деятельности учащегося. Главная задача учителя теперь состоит в том, чтобы включить обучающегося в учебный процесс и помочь ему в самостоятельном поиске знания. Другими словами, приоритетной моделью современного российского образования становится не репродуктивная система (передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику), а полноценное формирование и развитие способностей обучающегося, одна из которых – умение самостоятельно строить траекторию своего образовательного процесса. [6]

Формирующим оцениванием в нашей стране стала заниматься в конце прошлого века М.А. Пинская. Считается, что это западные технологии, но в их основе теория «зоны ближайше-

го развития» Л.С. Выготского. То есть, обнаруживается заслуга наших учёных, которая признана во всём мире и на которую необходимо ориентироваться в отечественной практике. Если проанализировать термин «оценивание», вникнув в его иностранный аналог – слово «assessment», то можно узнать, что, в переводе с латинского, он означает «быть рядом с». То есть процесс оценивания – это процесс, когда взрослый находится рядом с ребёнком, помогает ему, направляя, и таким образом выстраивает взаимодействие, в ходе которого ребёнок достигает наилучших результатов. Другими словами, формирующее оценивание – это оценивание, которое позволяет собирать информацию о том, как ученик учится, или о том, как сделать так, чтобы ученик лучше узнал что-либо. Формирующее оценивание позволяет моментально «снять обратную связь» о том, что сегодня «присвоили» учащиеся на уроке и с чем ушли. На основании этой информации учитель выстраивает следующий урок так, чтобы процесс овладения информацией и навыками проходил как можно эффективнее. Такую деятельность учителя можно сравнить с работой повара: пока суп варится и повар, пробуя его, может добавлять ингредиенты – это формирующее оценивание, а когда суп готов, и повар подаёт его гостям, которые дегустируют блюдо, то это другое оценивание – итоговое. В школьных условиях итоговым оцениванием может выступать процедура ГИА (ОГЭ, ЕГЭ), а какая-либо отметка за четверть или за контрольную работа есть не что иное, как разновидность формирующего оценивания.

Формирующее оценивание организуется таким образом, чтобы учитель мог реагировать, давать оценку, обращать внимание на успешность учебного процесса в течение всего урока. Во-первых, учитель даёт обратную связь на фактические знания (что дети узнали, в чём разобрались), во-вторых, оценивает умение применять полученные знания при решении учебных задач, в-третьих, ему следует оценить, как учащиеся добывали знание (работа в паре, в группе или индивидуально), в-четвёртых, необходимо дать обратную связь на умение планировать деятельность, следовать плану, отслеживать цель, а также умение выстраивать деятельность по устранению недочётов и дефицитов. Немаловажно оценивать результаты, которые не были запланированы, но которые спонтанно проявились в деятельности учащихся и отразили их умение подбирать способы действия.

Другими словами, деятельность на уроке формирующего оценивания может касаться работы с информацией (когда учащиеся сравнивают, дают определение понятию, классифицируют, устанавливают причинно-следственные связи), и тогда развиваются познавательные универсальные учебные действия (далее – УУД), а может касаться умения обучающихся действовать согласованно: слушать друг друга, проявить инициативу, настоять на своём или пойти на компромисс – тогда развиваются коммуникативные УУД. Когда ребята

ставят цель, планируют процесс, отслеживают результат, то развиваются регулятивные УУД. [4]

Педагог может давать обратную связь и на развитие личностных качеств, которые проявились в деятельности, например, на внимательность к тексту, на сострадание переживанию героя, на осуждение безнравственности. Это формирует эмоциональный интеллект, человеческие качества, общечеловеческие ориентиры, такие как отношение к дому, семье, природе, знаниям, искусству, труду, Родине и др.

В свете нынешних геополитических событий перед российским образованием встала задача патриотического воспитания школьников и формирования гражданской позиции. При этом, как известно, педагогическую профессию издавна относят к разряду творческих. Педагог всегда должен искать лучшие варианты, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения и воспитания, искать уникальные решения в меняющихся и нередко нестандартных ситуациях. В его деятельности всегда необходимо проявление и логических обоснований действий, и интуитивной догадки, и воображения, и предвидения. В поисках лучших решений он вырабатывает собственную стратегию и тактику, проводит диагностику, оценку сделанного, корректирует ранее принятый тип деятельности. В его деятельности, таким образом, присутствуют почти все элементы исследовательского поиска [2]. Для этого рассмотрим пример организации формирующего оценивания на уроке литературы, где приоритетом было формирование любви к Родине.

Итак, тема урока: «Анализ стихотворения Георгия Суворова «Ещё утрами чёрный дым клубится». Ребятам предлагается лист формирующего оценивания, приведённый в таблице 1.

Таблица 1. Персональный лист формирующего оценивания

Задание	Выполнение задания	Оценка (+/-)
1. Сформулировать тему стихотворения		
2. Прокомментировать, как раскрывается тема (эпизоды, поступки героев, детали)		
3. Подобрать цитаты к теме		
4. Выявить основную мысль поднятой темы (позицию автора)		
5. Выразить своё отношение к теме		

Таблица 2. Пример карты дефицитов класса

ФИО	Результат освоения формируемых умений (по каждому заданию)							Итог УУД (чувство патриотизма на основе заданий № 4, 5, 6)
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	
Иванов И. И.	—+	—++	—+	+++	—	++	+++	5/4

Задание	Выполнение задания	Оценка (+/-)
6. Привести пример из личного опыта		
7. Подобрать «смежный» аргумент (назвать произведения с такой же темой)		

Вторую и третью колонку учащиеся заполняют самостоятельно. Приведём примеры выполнения заданий таблицы:

Задание № 1 – «Тема любви к Родине»;

Задание № 2 – «Лирический герой рассказывает о фронтовых буднях. Он описывает ужасы войны, делится переживаниями, прославляет качества солдат, способных на высшие человеческие проявления – героизм, мужество, самоотречение»;

Задание № 3 – «Цитаты: «Ещё война. Но мы упрямо верим...», «Последний враг. Последний меткий выстрел...», «Свой добрый век мы прожили как люди – И для людей.»;

Задание № 4 – «Любовь к Родине – высшее человеческое проявление, дающее силу и стойкость в бою и предвосхищающее победу»;

Задание № 5 – «Необходимо любить Родину и посвящать себя служению ей»;

Задание № 6 – «Один из родственников участвует в СВО. Он совершил несколько героических поступков»;

Задание № 7 – «М.Ю. Лермонтов «Бородино», «Б.Л. Васильев «А зори здесь тихие».

После заполнения таблицы происходит её обсуждение. Обучающиеся называют и обобщают варианты ответов, формулируют наиболее верные. Затем ребята поочерёдно оценивают то, как они справились с заданием: ставят «плюс» или «минус» в третьей графе таблицы. Далее оговариваются критерии оценивания, например: 7 плюсов – «5», 5–6 плюсов – «4», 3–4 плюса – 3, менее 3 плюсов – «2». Эти оценки на первых этапах работы не ставятся в журнал и служат лишь формой получения обратной связи для каждого ученика.

Уроков с подобной таблицей в течение года может быть несколько, пока не будет достигнут желаемый результат по формированию личностного качества отношения к Родине. Ребятам должно быть очевидно, в какой момент в тексте поднимается тема патриотизма. Они должны иметь однозначную точку зрения по поводу отношения к Родине, должны уметь её доказать примерами из текста или из личного опыта. Отследить достижение желаемого результата поможет карта дефицитов (табл. 2).

ФИО	Результат освоения формируемых умений (по каждому заданию)							Итог УУД (чувство патриотизма на основе заданий № 4, 5, 6)
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	
Петров П. П.	+++	++	+++	++	+++	—	++	6/3
Сидоров С. С.	+++	++	+++	++	+++	+++	+++	8/1
Итого	7/2	6/3	7/2	7/2	6/3	6/3	7/2	

В таблице мы представили примерные данные для трёх срезовых работ, в которых под одними номерами ученикам будут предлагаться задания на развитие патриотического чувства, аналогичные описанным выше. Каждый значок «+» или «-» отображает результат выполнения задания, соответствующего номеру сверху, одной из этих трёх срезовых работ. При интерпретации результатов следует учесть, что о развитом чувстве патриотизма скажут толковые, развёрнутые ответы на задания № 4, № 5 и № 6. В нижней строке мы суммируем результаты по отдельным показателям, чтобы выявить дефициты класса в целом. С обучающимися, не справившимися или справившимися с этими заданиями плохо, следует проводить работу по коррекции – устранению образовательных дефицитов. Это могут быть беседы о сущности и значимости любви к Родине и гражданской позиции, а также изучение и разбор произведений на тему патриотизма во внеурочное время.

Необходимо отметить, что задания № 1–7 развивают в том числе и познавательные УУД:

- задания № 1, № 4 – умение обобщать сведения;
- задания № 6, № 7 – умение сравнивать;
- задание № 2 – умение устанавливать причину и следствие;
- задание № 3 – умение находить требуемую информацию;
- задание № 5 – умение критически оценивать содержание.

А если эту работу организовать в парах или группах, то обучающиеся будут развивать коммуникативные УУД, так как ребята будут сотрудничать, предлагать точки зрения, устанавливать компромисс. Также здесь задействованы и регулятивные УУД: постановка цели, определение этапов работы, отслеживание результата, поиск оптимального варианта, предупреждение нежелательных последствий.

Карта дефицитов должна быть всегда доступна обучающимся, так как, анализируя её, они будут самостоятельно проектировать свой образовательный маршрут и очерчивать траекторию образовательного процесса, чтобы устранить тот или иной образовательный дефицит. После череды уроков формирующего оценивания по каждому обучающемуся строятся диаграммы сформированности УУД и достижения результатов обучения, которые покажут, на каком месте в данный момент находится ученик на пути обретения «ситуации успеха».

Особое значение имеет умение учителя замечать даже небольшой прогресс в действиях ученика. Педагог должен фиксировать такое продвижение. Это помогает обучающемуся поверить в себя и служит дополнительным мотиватором. Если прежде ученик допускал 6 ошибок, а теперь допускает 4 в одном и том же задании, то это заметный прогресс, который должен быть отмечен.

Результаты

Урок был проведён в двух 7-х классах, из которых в работе приняли участие 40 человек. Ребята работали в парах, а затем озвучивали свои варианты с целью проверки. За правильный ответ они получали «плюс». Делая анализ проверенных работ, мы выявили следующее:

1. В первом задании (Определить тему стихотворения) из 40 учащихся тему Родины обозначили 16 человек. Остальные затруднились: тяготели к другой теме или не обозначили никакой. Определение темы текста – задание, которое выполняют учащиеся, начиная с 4-класса, и оно часто вызывает затруднения. В этом задании развиваются познавательные УУД, такие как ПУД-2 (Умение обобщать), ПУД-8 (Умение выделять основную мысль в тексте, резюмировать его главную идею), ПУД-12 (Умение критически оценивать содержание и форму текста);

2. При выполнении второго задания (Прокомментировать, как развивается тема Родины – эпизоды, поступки героев, детали), ребята, справившиеся с первым заданием, подтвердили выявленную тему Родины следующими образами и деталями: «Есть контраст в изображении хода боя и мирного времени – во всём поэт намекает на нравственные ценности героев, выраженные в любви к Родине и ненависти к врагу». Также ребята уловили, что именно любовь к родине давала силы воинам не сдаваться и идти вперёд. Из 16 учащихся верно подтвердили тему Родины нужными деталями и эпизодами 12 человек. Это задание развивает следующие познавательные УУД: ПУД-10 (Умение находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями познавательной деятельности)), ПУД-11 (Умение структурировать текст, ориентироваться в его содержании), ПУД-12 (Умение критически оценивать содержание и форму текста);

3. В задании № 3 для темы Родины в стихотворении ребята подбирали цитаты. Наиболее частыми были строки: «Ещё война, но мы упрямо верим...», «Последний враг – последний меткий вы-

стрел». Почти все справились с заданием. Умение подбирать цитаты к заявленной мысли – это важный навык, который отличает грамотного, образованного человека. Оно необходимо как в устной, так и в письменной речи и развивает такие познавательные УУД, как ПУД-10 (Умение находить в тексте требуемую информацию) и ПУД-3 (Умение сравнивать и классифицировать);

4. Отмечается высокий процент выполнения 4-го задания, где учащимся нужно было определить основную мысль к выявленной теме. Из 16 отвечающих верно определили основную мысль 14 человек. Вообще, определение главной мысли (того, ЗАЧЕМ написан текст или подготовлено высказывание) – также сложная задача для ученика. Справляться с ней ребята учатся на протяжении всего обучения, тем самым развивая коммуникативные УУД. Наиболее частыми ответами были: «Автор хочет, чтобы мы любили Родину и знали, какой была война», «Родину надо любить». Ошибочным вариантом считался «Чтобы не было войны», так как это основная мысль к другой теме. Задание на определение основной мысли текста тоже развивает познавательные УУД, например: ПУД-2 (Умение обобщать и находить аналогии), ПУД-8 (Умение выделять основную идею в тексте, резюмировать главную мысль) и ПУД-12 (Умение критически оценивать содержание и форму текста);

5. Выполняя задание № 5 и выражая своё отношение к выявленным теме и основной мысли, учащиеся высказывались так: «Мы (так как работали в парах) согласны с поэтом, Родину надо любить», «Надо брать пример с героев стихотворения». Из 16 человек с заданием справились 13. Ошибочным ответом считался «Мне интересна эта тема»

или «Надо вдохновлять бойцов», так как они имеют лишь косвенное отношение к поднятой теме. Из познавательных УУД развивались ПУД-4 (Умение устанавливать причины и следствие) и ПУД-5 (Умение логически рассуждать);

6. К 6-ому заданию ребята приводили такие примеры, как «Недавно мы посетили Пискаревское мемориальное кладбище, где похоронены жертвы Блокады Ленинграда и солдаты, павшие в годы Великой Отечественной войны...», «Когда я посетил футбольный матч, я видел, как игроки команды «Зенит», а вместе с ними и стадион болельщиков дружно пели гимн Российской Федерации...», «Многие россияне участвуют в СВО...». По итогу 12 верных ответов и 14 неверных. Ошибочным считался такой вариант: «Я люблю Родину с самого рождения», так как он не описывает конкретных действий и поступков.

7. При выполнении задания № 7 ребята чаще ссылались на художественную литературу, чем на другие произведения искусства. Следовательно, отмечается наличие читательского опыта. Это радует, постольку поскольку считается, что нынешнее молодое поколение мало читает. Были названы такие произведения, как «Повесть о настоящем человеке» Бориса Полевого, «Севастопольские рассказы» Льва Толстого, «Судьба человека» Михаила Шолохова. Из 16 учащихся четверо затруднились привести в пример аргумент, смежный к теме стихотворения Георгия Суворова. Из художественных фильмов были упомянуты такие, как «Т-34» Алексея Сидорова, «Девятая рота» Фёдора Бондарчука.

После проведённой работы была заполнена Карта дефицитов класса (табл. 3).

Таблица 3. Пример заполненной карты дефицитов класса после одной из трёх срезовых работ

ФИО	Результат освоения формируемых умений (по каждому заданию)							Итог УУД (чувство патриотизма на основе заданий № 4, 5, 6)
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	
Учащийся 1–24	-	-	-	-	-	-	-	0
Учащийся 25	+	+	-	+	-	+	+	2
Учащийся 26, 27	+	-	+	+	+	+	+	3
Учащийся 28–32	+	+	+	+	+	+	+	3
Учащийся 33,34	+	+	+	+	+	-	-	2
Учащийся 35,36	+	-	+	-	+	+	-	2
Учащийся 37,38	+	+	+	+	-	+	+	2
Учащийся 39,40	+	+	+	+	+	-	+	2
Итого	16/24	12/28	15/25	14/26	13/27	12/28	12/28	

Для удобства здесь мы объединили учащихся с одинаковым распределением «плюсов» и «минусов», но на практике по каждому учащемуся должна быть отражена своя статистика, чтобы обеспе-

чить индивидуальный подход. С этой статистикой будут работать как педагог, так и обучающийся при проектировании дальнейшего образовательного маршрута. В этом суть того оценивания, кото-

рое на основе выявления «зоны ближайшего развития» формирует у ученика стремление преодолеть образовательный дефицит. В данном случае он связан с личностными образовательными результатами и умением осуществлять анализ стихотворения.

Таблица 3 демонстрирует нам уровень сформированности личностных образовательных результатов (а именно чувства патриотизма) по двум 7-м классам. Мы видим, что с заданиями № 4–6 успешно справились (получили по 3 «плюса») лишь 7 человек – это учащиеся 26–32. Следовательно, у них **хорошо сформирован** духовно-нравственный ориентир отношения к Родине и они способны вычленив из окружающей действительности информацию, связанную со значимостью Отечества, и верно отреагировать на неё, «оперируя чувством патриотизма». Не исключено, что в ком-то эти установки обусловлены просто знанием, как надо поступить, а не действительным духовным наполнением. Но педагогика и дидактика и строятся на том, что при формировании личности первичны знания человека, так как именно на них будут зиждиться понимание себя и верное осмысление действительности.

Девять учащихся показали **средний результат**, так как у них за задания № 4–6 по 2 «плюса». Скорее всего, «правильное отношение к Родине» у них тоже развито неплохо. Это проясняет два дальнейших аналогичных среза.

Нельзя с определённой уверенностью утверждать, что учащиеся под номерами 1–24 показали **низкий уровень** сформированности чувства патриотизма. Возможно, что плохое качество выполнения работы связано с неумением выполнять анализ стихотворения (осмысливать художественное произведение и интерпретировать его в верном ключе). Или же неудовлетворительный результат связан с тем, что, как утверждали структуралисты, любой текст представляет собой обилие смыслов, а тема Родины в этом стихотворении всё-таки не главная: Георгий Суворов – поэт-фронтовик, участник боевых действий, и его стихотворение прежде всего посвящено теме Великой Отечественной войны. Ситуацию проясняют два дальнейших среза.

Может возникнуть вопрос: «А к чему дальнейшие срезы, если учащиеся теперь будут отвечать на задания «по накатанной», заранее зная, куда вести мысль?». На него можно ответить следующим образом: как говорилось выше, при формировании духовного уровня личности первично осознание ею значимости того или иного нравственного ориентира. Если ребята «натаскаются» на выполнение рассмотренных заданий, это будет способствовать пониманию, которое позже (подтвержденное жизненными ситуациями) станет философией личности, частью мировоззрения.

Показатели выполнения каждого задания в отдельности отражают уровень достижения предметных результатов, а именно – навык интерпретации художественного текста. Так, показатель 16/24 в колонке, отвечающей за сбор данных по резуль-

татам выполнения задания № 1, говорит о том, что верно определить тему текста могут лишь приблизительно 40% семиклассников, а основную мысль (задание № 4) и того меньше – 14/26 (35%). Выявить эмоциональные доминанты, отметить нужные художественные детали, образы для истолкования смысла произведения могут 12 и не могут 28, что в процентном выражении составляет примерно 30% семиклассников. Эти и обозначенные выше образовательные дефициты препятствуют развитию компетенций и достижению результатов обучения. На их преодоление должен быть направлен комплекс мероприятий, одно из которых разобранный метод формирующего оценивания.

Выводы

Безусловно, внедрение формирующего оценивания в педагогическую практику – это для учителя своего рода вызов, так как подразумевает достаточно сложную постоянную работу. Дать каждому ученику обратную связь на учебные действия, с помощью которых достигаются предметные, метапредметные и личностные результаты – это нелегко. Но главным для этой технологии является формирование ученика как субъекта самооценки, который знает критерии оценивания, выполняет работу по оценке продуктов учебной деятельности, сравнивает свою оценку с внешней оценкой учителя и других обучающихся, уточняет моменты несоответствия, делает вывод об объективности оценивания и, на этой основе, развивает свою способность к оцениванию. Наш VUCA-мир полон ситуаций неопределённости – мы сталкиваемся с тем, что горизонт планирования уменьшается и никто не знает, что нас ждёт впереди. Поэтому школа должна не только передать выпускнику знания, но и должна обеспечить инструментами, которые в дальнейшем позволят учиться и переучиваться. Один из них – умение объективно себя оценить.

Литература

1. Бахмутский А.Е. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Е. Бахмутский, Н.А. Вершинина, Е.Н. Глубокова; под ред. А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 304 с.
2. Загвязинский В.И. Методология педагогического исследования: учебник для вузов / В.И. Загвязинский. – 2-е издание, испр. и доп. – Москва: Изд-во «Юрайт», 2025. – 105 с. – (Высшее образование).
3. Крылова О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие / О.Н. Крылова, Е.А. Бойцова. – Санкт-Петербург: Каро, 2015. – 128 с.
4. Овакимян Е.В. Что формирует формирующее оценивание?: вебинар / Е.В. Овакимян. – URL: <https://www.hse.ru/vyshe-s-vy->

shkoy/news/800436228.html (дата обращения: 10.08.2025).

5. Патриотическое воспитание – важнейшая составляющая будущего страны – Образование на vc.ru. – URL: <https://vc.ru/education/1864359-patrioticheskoe-vospitanie-vazhneishaya-sostavlyayushaya-budushego-strany> (дата обращения: 10.08.2025)
6. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во «Юрайт», 2023. – 408 с. – (Высшее образование).
7. Цветкова М. Модернизация системы образования и воспитания: эксперты поддержали инициативы президента / М. Цветкова // Газета.ru. – 2024. – 1 марта. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2024/03/01/18357848.shtml> (дата обращения: 10.08.2025).

FORMATIVE ASSESMENT AS A METHOD OF PATRIOTIC EDUCATION OF SEVENTH-GRADE STUDENTS

Perfiliev R.L.

Leningrad State University named after A.N. Pushkin

The article focuses on patriotic education. The author sets out to evaluate the personal learning outcomes of seventh-grade students using the method of formative assessment, which is not an assessment of the outcome, but rather of the process of achieving it. To reveal the essence of formative assessment, the author refers to the scientific works of researchers in this field. To demonstrate the effectiveness of the method, the article examines a literature lesson in the 7th grade, which focuses on formative assessment tools, such

as handouts, student-developed assessment criteria, and achievement sheets. The obtained results were processed mathematically, and a way was proposed for interpreting the results of formative assessment to identify educational deficiencies and provide feedback.

Keywords: Federal state educational standard, personal learning outcomes, patriotic education, formative assessment, criteria for formative assessment, record of achievements and feedback.

References

1. Bakhmutsky A.E. Pedagogy: a textbook for universities. Third-generation standard / A.E. Bakhmutsky, N.A. Vershinina, E.N. Glubokova; edited by A.P. Tryapitsyna. – St. Petersburg: Piter, 2022. – 304 p.
2. Zagvyazinsky V.I. Methodology of pedagogical research: a textbook for universities / V.I. Zagvyazinsky. – 2nd edition, corrected and enlarged. – Moscow: Publishing house “Yurait”, 2025. – 105 p. – (Higher education).
3. Krylova O.N. Formative assessment technology in the modern school: a teaching aid / O.N. Krylova, E.A. Boytsova. – St. Petersburg: Karo, 2015. – 128 p.
4. Ovakimyan E.V. What does formative assessment shape?: webinar / E.V. Ovakimyan. – URL: <https://www.hse.ru/vyshe-s-vy-shkoy/news/800436228.html> (date of access: 10.08.2025).
5. Patriotic education is the most important component of the country's future – Education on vc.ru. – URL: <https://vc.ru/education/1864359-patrioticheskoe-vospitanie-vazhneishaya-sostavlyayushaya-budushego-strany> (date of access: 10.08.2025)
6. Pedagogy: textbook and practical training for universities / edited by P.I. Pidkasyty. – 4th ed., revised and enlarged. – Moscow: Yurait Publishing House, 2023. – 408 p. – (Higher education).
7. Tsvetkova M. Modernization of the education and upbringing system: experts supported the president's initiatives / M. Tsvetkova // Gazeta.ru. – 2024. – March 1. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2024/03/01/18357848.shtml> (date of access: 10.08.2025).

От Сухомлинского к педагогике впечатлений: размышления в эпоху экономики впечатлений

Смирнова Наталья Леонидовна,

к.п.н., доцент, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»

E-mail: smirnova1606@yandex.ru

В статье рассматривается педагогика впечатлений как современная образовательная стратегия, которая направлена на вовлечение современного обучающегося в учебную деятельность, в процессе которой формируется предметный, метапредметный и личностный результат образования. На примере уроков литературы и русского языка как неродного демонстрируется возможность реализации законов экономики впечатлений в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогика впечатлений, экономика впечатлений, читательская деятельность.

Педагогика впечатлений – один из восходящих трендов современного образования. Его рождение обусловлено поисками эффективных инструментов педагогического влияния на современного школьника, который растет и формируется как личность в условиях не дефицита, а избыточности информации, не спешит вовлекаться в разнообразные активности учебно-воспитательного или развлекательного характера и испытывает трудности в обучении.

Экономика впечатлений работает на то, чтобы вовлечь и удержать клиента в условиях профицита. Не товар, не услуги, а именно впечатления рассматриваются как экономический ресурс. Последователи педагогики впечатлений [4] предлагают опираться на законы экономики впечатлений («Обучение», «Развлечение», «Эстетика», «Уход от реальности»), чтобы обеспечить эффективное вовлечение обучающихся и воспитанников в деятельность, направленную на достижение педагогических целей – предметного, метапредметного и личностного результата в соответствии с требованиями ФГОС всех уровней образования.

Искусственным или естественным является такой подход? Действие двух первых законов экономики впечатлений – обучение и развлечение – можно наблюдать в работе многочисленных блогеров, которые создают контент, направленный на просвещение и обучение пользователей сети Интернет. Педагоги тоже нередко блоги по своему учебному предмету, создают телеграмм-каналы: например, «Три минуты поэзии»¹. «Эдьютейнмент» (обучение с развлечением или развлекающее обучение), «инфотейнмент», «геймификация» – закрепление этих терминов в педагогической традиции свидетельствует о ее развитии именно в направлении педагогики впечатлений, а игровые интерактивные технологии – это средства реализации целей более высокого порядка, связанных с обеспечением персонализации обучения.

Современные IT-инструменты – незаменимый инструмент обработки больших объемов информации и инструмент упаковки, позволяющей придать обучению максимально привлекательный формат. Так реализуется третий закон экономики впечатлений – эстетика, действие которого также наблюдается в масштабной реконструкции школ, образовательных центров и лагерей детского отдыха. Строительство новых современных образовательных комплексов, вся полиграфиче-

¹ <https://t.me/threeminutesofpoetry> (О.В. Мутыгулина, МАОУ СОШ № 4 «Интеллект», МО Полевской)

ская и программная продукция, обеспечивающая учебно-воспитательный процесс, сегодня сориентированы на высокие требования к эстетическому оформлению, на создание впечатлений.

Четвертый закон экономики впечатлений – уход от реальности. Во все времена существовали социально приемлемые и неприемлемые способы бегства от реальности. Сегодня мы мечтаем о том, чтобы книга или хороший фильм чаще увлекали в свой мир наших детей. Однако у чтения (как и у учителя) много высокотехнологичных конкурентов, которые обеспечивают более легкий уход от реальности – от скуки, рутины, от того, что трудно, непонятно, потому неинтересно – поэтому мы отчаянно боремся с зависимостями, стремимся предложить здоровые способы «бегства от реальности» (а по существу гармоничного существования в разных реальностях).

Сказанное выше убеждает нас в необходимости присмотреться к возможности применения законов экономики впечатлений в педагогике. Первое системное исследование в этой области принято в коллективной монографии [4], авторы которой опираются на анализ практики организованного детского отдыха. Во второй части статьи рассмотрим конкретные примеры из области преподавания русского языка и литературы, а начнем с размышлений о мотивации как ключевого клиентского / педагогического фактора.

Велика роль эмоциональной составляющей и в экономике, и в обучении. Однако классическая формула «мы продаем эмоции» утрачивает надежность: товар может быть возвращен, когда эмоции улягутся, сделка может быть разовой. Современная бизнес-концепция фокусируется на создании у клиентов устойчивых положительных и незабываемых впечатлений как основного источника конкурентного преимущества. Кофе в бумажном стаканчике стоит дешевле чашки кофе в атмосферном месте, потому что первое удовлетворяет потребность клиента только в возвращении бодрости, а второе дополнительно пробуждает эмоции, позволяет отключиться от текущих задач или проблем, повысить свой статус, во взаимодействии с товаром/услугой пережить приятные впечатления, которые оставят долгое послевкусие и помогут с новой энергией включиться в решение производственных или личных задач. Впечатление – это новое экономическое предложение, четвертое после сырья, товаров и услуг. Рассмотрим впечатления в образовании как производную знаний, умений и навыков.

В основе пирамиды мотивации лежат знания, которые ребенок получает на уроках. С одной стороны, знаний много, они требуют серьезных усилий для усвоения, запоминания и хранения, естественным является процесс из забывания и обобщения. С другой стороны, существует иллюзия доступности любой информации, ведь все есть на внешних носителях. Это снижает значимость учебного труда, направленного на получение зна-

ний. Кроме того, существует усталость от обилия информации, которая не проходит через сознание.

Когда педагог соотносит знания с процедурными умениями, которые вырастают в навык, то умение самостоятельно знания применять приводит к осязаемому результату и ценность учебного труда повышается. С этот момент меняется состояние ученика. Более высокой ценностью обладает труд учителя, который умеет увести обучающегося от состояния тревоги и страха к уверенности и интересу.

Нередко в качестве вершины пирамиды мотивации родители и учителя, да и ученик под влиянием взрослых, рассматривают успешное прохождение процедур государственной итоговой аттестации. Для сравнения обратимся к историям предпринимателей, цель которых состояла в высоком финансовом результате. Достижение этого результата приводило человека к обрушению – экономическому или психологическому. Чтобы помочь обучающему предупредить или преодолеть ощущение тупика и усталость, педагогу и родителям важно сохранять широту взгляда на жизнь.

Максимально дорого сегодня продаются не товары и услуги, какими бы качественными они ни были, а возможность прожить удивительную жизнь, уйти от рутины, отвлечься от повседневности, наполниться энергией, узнать себя и реализовать свой потенциал. В педагогическом смысле максимальной ценностью обладают не знания, умения и навыки и даже не комфортная среда школы, а вдохновляющая энергия взаимодействия всех участников образовательных отношений с учебным материалом и друг с другом – та самая «удивительная жизнь», которая предполагает и обучение, и развлечение, и открытие новых горизонтов, и позитивную личностную трансформацию.

Тренд на педагогику впечатлений встраивается в методологию системно-деятельностного подхода: впечатления рождаются в деятельности ребенка, пробуждают эмоции, которые, по завету Л.С. Выготского, необходимо интеллектуализировать, а значит, перевести в систему знаний, умений и навыков, образно разложив их по коробочкам в духе стратегий ИКЕА.

Традиционным для преподавания литературы является задание на отзыв о прочитанном. Развернутое высказывание в письменной форме – эффективное упражнение на развитие речи, оно предполагает переход с разговорного русского на язык книжный через развернутое аргументирование своего мнения в публицистическом или учебно-научном стиле. Задание можно оформить в духе времени в качестве поста и комментария к нему. В таком формате задание выглядит более привлекательным, но теряет свой методический потенциал, потому что сетевые высказывания – жанр устно-письменной коммуникации, допускающий разговорность конструкций. Но можно использовать этот инструмент как «скользкую горку» для перехода к упражнениям на развитие

речи: предложить развернуть мысль, высказанную в комментарии, или «свернуть» ее (сравните с традиционной методикой обучения созданию вторичных текстов – сжатое изложение, тезисы, конспект), провести конференцию в стиле TED (спикер ограничен во времени, нужно успеть доставить удовольствие слушателям и донести важную мысль).

Педагогика впечатлений – это поиск способов упаковать учебный материал в привлекательную обертку. Качественный визуальный материал, юмор, разворот в жизнь – всё это способы мотивировать обучающегося, достичь заданного результата и снять напряжение. Скептически настроенный читатель скажет: и что же здесь нового? Педагогика впечатлений не отвергает традиции отечественной методики. Обратимся к классикам советской педагогики: к работе В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». Отрывок, в котором автор рассказывает о создании новой школы, в 2024 году был предложен участникам ЕГЭ по русскому языку для сочинения:

(1) Мы расселись на траве.

(2) Вот здесь и начинается наша школа; будем смотреть отсюда на голубое небо, сад, село, солнце.

(3) Дети притихли, очарованные красотой природы. (4) Между листвой висели янтарные гроздья созревшего винограда. (5) Детям хотелось попробовать вкусных ягод. (6) Будет и это, ребята, но сначала надо полюбоваться красотой. (7) Дети смотрят вокруг. (8) Кажется, что сад окутан зелёным туманом, как в сказочном подводном царстве. (9) Поверхность земли – поля, луга, дороги – как бы дрожит в малахитовом тумане, а на освещённые деревья сыплются солнечные искорки.

– (10) Солнышко рассыпает искорки, – тихо сказала Катя.

(11) Дети не могли оторваться от очаровавшего их мира, а я начал рассказывать сказку о солнце: – Да, дети, хорошо сказала Катя: «Солнышко рассыпает искры».

(12) Я рассказываю сказку и одновременно рисую её: на белом листе альбома рождаются фантастические образы: у золотой наковальни – два Кузнеца-великана, из-под железных молотков рассыпаются серебряные искорки. (13) Слушают дети сказку, очарованные волшебным миром, и кажется, что они боятся нарушить тишину, чтобы не рассеялось очарование. (14) Потом сразу засыпают вопросами: а что делают Кузнецы-великаны ночью? (15) Зачем Солнышку каждый раз новый венок? (16) Куда деваются серебряные искорки – ведь сыпятся они на землю каждый день?

(17) Милые дети, обо всем этом я расскажу вам, у нас ещё будет много времени, а сегодня я угощу вас виноградом. (18) Ребята с нетерпением ожидают, пока корзина наполняется гроздьями. (19) Раздаю по две веточки: одну советую съесть, а другую понести маме, пусть и она попробует ягод. (20) Дети проявляют удивительную терпеливость: заворачивают гроздья в бумагу. (21)

А меня беспокоит мысль: хватит ли этой терпеливости на всю дорогу от школы до дома? (22) Принесут ли Толя и Коля виноград матерям? (23) Нине я даю несколько гроздьев: для больной матери, для сестрёнки и для бабушки. (24) Варя берет три кисточки для отца. (25) Зарождается мысль: как только у детей будет достаточно сил, каждый ребёнок заложит свой виноградник.

(26) Я вижу: детям не хочется уходить. (27) Но они расходятся, прижимая к груди белые свёрточки. (28) Как бы мне хотелось знать, кто из них не донесёт виноград домой! (29) Но об этом спрашивать у ребят нельзя; если кто сам расскажет – будет хорошо.

(30) Вот и кончился первый день школы под голубым небом... (31) В ту ночь мне снились серебряные солнечные искорки, а проснувшись рано утром, я долго думал, что делать дальше. (32) Я не составлял детального плана: что и в какой день буду говорить детям, куда поведу их. (33) Жизнь нашей школы развивалась из идеи, которая воодушевляла меня: ребёнок по своей природе – пылкий исследователь, открыватель мира. (34) Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям. (35) Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребёнка.

Начинается урок (и сама школа) с обещания наблюдать за окружающей жизнью (предложение 2). Учитель как более внимательный наблюдатель замечает, что внимание детей привлекает вкусный виноград, который тут же становится инструментом воспитательного воздействия: наградой за внимание и упражнением на терпение и даже самопожертвование.

Собственно учебный диалог оформляется в виде сказки о золотой наковальне, идея которой приходит педагогу в беседе с детьми. Одна из девочек замечает: «Солнышко рассыпает искорки» (предложение 10). Рассказывание педагога сопровождается показыванием (сторителлинг как прием). Учитель запускает работу фантазии, и у детей пробуждается интерес, рождаются вопросы. Педагог не стремится дать исчерпывающие ответы, он разжигает любопытство, сохраняя интригу, т.е. действует по принципу сериала, и «детям не хочется уходить» (предложение 26).

Анализируя «первый день школы под голубым небом», Сухомлинский задается глобальным вопросом: «Что же делать дальше?». Педагог думает о сверхзадаче своего труда: открыть ребенку чудесный мир и воодушевить на стремление делать добро людям («как только у детей будет достаточно сил, каждый ребёнок заложит свой виноградник»). Путь, который избирает учитель, проходит «через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество», потому что это самая «верная дорога к сердцу ребенка».

Рассмотрим данный текст сквозь призму педагогики впечатлений. Чему учит педагог? Останавливать, фиксировать взгляд на элементах окружающего мира, рассматривать их в деталях. Видеть повседневность в новом – поэтическом – свете, овнешняя впечатления в слове: *янтарные гроздья винограда; сад окутан зелёным туманом, как в сказочном подводном царстве; как бы дрожит в малахитовом тумане, а на освещённые деревья сыплются солнечные искорки*. Так реализуется принцип единства обучения и эстетики.

В чем состоит развлечение? Оно также крепко связывается с эстетическими впечатлениями, которые рождаются из наблюдений за окружающим миром, из сказки о золотой наковальне. Рассказывание и показывание актуализируют в комплексе зрительный и слуховой анализаторы обучающихся.

Уход от реальности не только в погружении в волшебный мир сказки, который отличен от повседневных трудов и забот детей: у кого-то болеет мама, у всех не очень богатая жизнь, и настоящим испытанием становится выбор – съесть виноград самому или поделиться с близкими. В новой школе под открытым небом учитель дарит детям удивительную жизнь: возможность быть исследователем, открывателем мира, который прекрасен и бесконечен – учитель позволяет пробовать этот мир на вкус. Детям отведена активная роль: наблюдателя и делателя, принимающего решение в ситуации нравственного выбора. Есть ли свобода у ребенка? Абсолютная: *«Как бы мне хотелось знать, кто из них не донесёт виноград домой! Но об этом спрашивать у ребят нельзя; если кто сам расскажет – будет хорошо»*. И есть у учителя вера в то, что, *«как только у детей будет достаточно сил, каждый ребёнок заложит свой виноградник»*: найдет – без принуждения – свой способ служить людям.

Как можно видеть, школа классика советской педагогики В.А. Сухомлинского стоит на принципах, которые вписываются в стратегию педагогики впечатлений. Учитель убеждает нас в том, что воспитательный потенциал педагогического взаимодействия может быть реализован только при условии создания ярких положительных впечатлений. В приведенном фрагменте демонстрируются как минимум три инструмента создания обучающих впечатлений: сторителлинг, интрига, принцип сериала.

Приведем еще один пример актуализации советского опыта. Посещая одну из школ Екатеринбурга, автор статьи был приглашен на конкурс чтецов. Восьмиклассник читал стихотворение «Азбука революции» из поэмы Евгения Евтушенко «Братская ГЭС». Очень сильное впечатление произвели на взрослых членов жюри слова *«Мы не рабы / Рабы не мы...»*, которые звучали из уст ребенка из семьи мигрантов.

Сюжет стихотворения строится на традиционном педагогическом конфликте между учителем и обучающимися со сниженной мотивацией.

Путь к разрешению конфликта вложен Евгением Евтушенко в уста учащегося красноармейца: *«Чтоб схватило за сердце, – и пойдёт учение...»*. Строки, написанные 60 лет назад, не теряют злободневности в эпоху экономики впечатлений. Сама же поэма «Братская ГЭС» отражает актуальный для своего времени спор о человеке и о его возможностях: египетской пирамиде как символу рабства противостоит Братская ГЭС как символ света и свободного созидательного труда и самореализации. В поэме, среди прочих, звучат вопросы образовательной политики, и нам, педагогам, стоит заново осмыслить художественный опыт советской литературы.

Один из внутренних сюжетов поэмы Евгения Евтушенко опирается на исторический факт: в стихотворении «Азбука революции» упоминаются строчки из первой советской азбуки «Долой неграмотность: Букварь для взрослых», составленной Дорой Юрьевной Элькиной. Речь идет о словесном палиндроме *«Мы не рабы, рабы не мы»*. В диалоге учительницы Элькиной и ее учеников красноармейцев выражается традиционный педагогический конфликт: учительница с любовью и терпением *«вновь долбит упрямо»* текст азбуки. Вместо ответа ее ученики, *«голодные, заросшие, больные да израненные, такие все хорошие, такие все неграмотные»*, с недоумением и недовольством, не понимая смысла учебного труда, восклицают: *«Чего ты нас мучишь? Чему ты нас учишь? Какая Маша! Что за каша!»*. «Учительница Элькина после этой речи чуть не плачет... Меленько вздрагивают плечи», но рыжий «огорчительно, как сестрёнке, с жалостью» формулирует, говоря современным языком, целевой запрос аудитории: *«Товарищ учителька, зря ты обижаешься! Выдай нам, глазастая, такое изречение, чтоб схватило за сердце, – и пойдёт учение...»*

Высокий романтический пафос стихотворения выражается в стремлении юной учительницы услышать своих учеников, понять их потребности и откликнуться на них: *Трудно это выполнить, но, каноны сламывая, из неё выплыло самое-самое, как зов борьбы, врезаясь в умы: «Мы не рабы... Рабы не мы...»*

Итак, поэма Евгения Евтушенко, которая в постсоветский период, казалось бы, стала фактом истории литературы, обретает в эпоху постиндустриальной/платформенной экономики и экономики впечатлений новую жизнь и напоминает учителю о самой надежной стратегии поддержки мотивации обучающихся – «чтоб схватило за сердце».

Уход от реальности в педагогическом смысле – это та самая интересная жизнь, которую проживает обучающийся во взаимодействии с педагогом, учебным материалом и другими обучающимися, удивительная жизнь, которая заряжает энергией, разжигает интерес к познанию мира и себя, побуждает к внутренним изменениям – интеллектуальным, душевным и духовным.

Как выстроить такое взаимодействие? В содержательном плане оно должно быть многоа-

спектным и строиться на сочетании нескольких интриг: собственно учебной и жизненной. Первое предполагает усвоение знаний, умений и навыков. Второе предполагает «погружение» учебного материала в «живую» жизнь и способствует формированию функциональной грамотности. В плане методическом такое учебное взаимодействие может быть метафорически охарактеризовано как матрешка, потому что представляет собой систему коммуникаций разного уровня, в процессе которых эксплицитно формируется предметный результат, а на глубинном уровне – метапредметный и личностный.

О сочетании в сценарии урока литературы двух интриг: читательской и литературоведческой – писал автор Единой системы литературного образования Н.Л. Лейдерман [5]. По мысли ученого, на уроках литературы нужно растить человека, способного и готового к диалогу с художественным текстом в течение всей жизни. Читательская интрига предполагает опору на читательские ожидания и первые читательские впечатления. Литературоведческая интрига всегда связана с анализом художественной формы.

Обратимся к конкретному примеру, чтобы пояснить наши размышления, а именно к традиции изучения на уроках литературы стихотворения М.Ю. Лермонтова «Нищий». Практически всегда читатели этого стихотворения выражают эмоциональную поддержку лирическому герою и осуждают его возлюбленную. Чтобы разрушить автоматизм восприятия сюжета о неразделенной любви, зададим вопрос: в чем конкретно обвиняет лирический герой девушку, как «чувства лучшие» обмануты и обязана ли ОНА отвечать на ЕГО любовь?

Обучающиеся традиционно выделяют в композиции стихотворения сюжет о нищем и сюжет о неразделенной любви. В качестве эксперимента поменяем местами части стихотворения. Наблюдаем, как при этом меняются интонация, впечатление и отношение читателя к лирическому герою. Литературоведческая интрига запускается вопросом: каким образом Лермонтов уже 200 лет вызывает у читателя нужную поэту реакцию? Поэт мастерски управляет восприятием читателя через монтаж конкретной истории об аморальном поступке с абстрактным сюжетом о неразделенной любви: эмоции, вызванные историей с бедняком, читатель переносит на любовный сюжет.

Чтобы перейти на другую ступень мотивации, необходимо художественный опыт М.Ю. Лермонтова соотнести с законами другого вида искусства – кинематографа, о котором в 1841 г. никто не помышлял. Познакомим учеников с эффектом Льва Кулешова, который продемонстрировал смыслопорождающую функцию монтажа в кинопроизводстве, поочередно соединяя кадр с изображением лица мужчины с кадрами, на которых представлены тарелка супа, детский гробик и красивая девушка. В зависимости от сочетания кадров зрители приписывали мужчине различные

состояния: голода, скорби и влюбленности. Актер и не предполагал, участником какого эксперимента он войдет в историю кинематографа.

Следующий ниже материал можно рассмотреть в контексте традиционной педагогики как упражнение на анализ отдельных элементов внешней и внутренней формы. В контексте же педагогики впечатлений речь пойдет о приготовлении урока как фирменного блюда¹: мы находим и добавляем в урок нужные ингредиенты и пряности в пропорции, делающей вкус этого блюда незабываемым. Понаблюдаем за художественным временем/пространством и сюжетом в обеих частях стихотворения. Поэт воздействует на чувства читателей через столкновение конкретики первого сюжета и максимальной абстрактности второго; через сближение ситуации жизнеподобной (хоть и маловероятной) с многократно повторяющимся сюжетом о неразделенной любви. Параллелизм в системе персонажей рождает цепь индивидуальных ассоциаций в сознании читателя-подростка и подвигает к размышлению о возможности любовь вымалывать.

Попробуем на вкус внешнюю форму стихотворения – его ритмико-мелодическую и речевую организацию. Текст написан четырехстопным ямбом с перекрестной рифмовкой, которая поддерживается чередованием мужских (нечетные строки) и женских рифм (четные строки). Ритмический рисунок всех стихов первой строфы одинаков: пиррихий в третьей стопе. Во второй и третьей строфах ритмический рисунок пятого, шестого и девятого, десятого стихов повторяются в седьмом, восьмом и одиннадцатом, двенадцатом стихах соответственно. Так на ритмическом и интонационном уровне скрепляются два сюжета стихотворения. Сpondeй в последней строфе (строки 9, 11) усиливает весомость выводов лирического героя: *Так я... Так чувства...*

Текст строится на инверсии и использовании лексических форм с неполногласием. В качестве эксперимента произведем изменение порядка и стилистической характеристики слов: *чуть живой от глада/голода, жажды и страданья, иссохший, просящий подаянья бедняк стоял у врат святой обители...* Прямой порядок слов задает иную жанровую форму, которая предполагает смещение смысловых акцентов: стихи превращаются в прозу, перед нами «сюжет для небольшого рассказа». Однако цель Лермонтова состоит не в раскрытии характера персонажа, которого он должен в рассказе провести через один законченный случай, а в выражении эмоционального состояния лирического героя, чему служат и выбор высокой по стилистической окраске формы слова с неполногласием («*глад*а», а не «*голод*а»), и композиция,

¹ Авторская игра Светланы Прутченковой «Вкус игры» от «Педагогического конструкторского бюро: «Любое событие можно превратить в потрясающую игру, если научиться ощущать вкус жизни. От слов, от заданий, от звуков, от эмоций...» // <https://pedburo.ru/smackgame>

и интонация, и в целом «лучшие слова в лучшем порядке».

Играем со вкусом [7]! Задача педагога – совершить с обучающимися внимательную «прогулку» по художественному миру произведения, заглянуть в самые интересные углы и закоулки, сложить головоломку, разгадать замысел поэта и насладиться процессом. Имплицидно, двигаясь от читательских ожиданий и впечатлений через анализ внешней и внутренней художественной формы, мы помогаем юным читателям вырастить новое отношение к тексту и вырасти внутренне. Назовем этот эффект – «Суфле». Среди мифов, окружающих это блюдо, самый главный: суфле – это трудно. Как суфле поднимается в духовке, так растет наша самооценка, когда мы справляемся с трудностями в обучении¹.

И еще один пример, теперь из области преподавания русского языка как неродного. В УМК «От ступени к ступени» есть учебный текст «Радость в луковице» [8]. В нем рассказывается о том, как папа осенью привез луковицу гиацинта и семья вырастила цветок, который украсил новогодний стол. Это текст искусственный, он строится на базе грамматических моделей с В. п. и П. п. существительного, т.е. это текст-модель, текст – упражнение в привлекательной обертке. Вся система заданий к тексту направлена на отработку названной грамматической модели. Чтобы снять усталость от тренинга и поддержать мотивацию, можно, оттолкнувшись от содержания текста, вспомнить о том, что гиацинт входит в состав парфюмерных композиций, и поиграть в магазин или в парфюмерную фабрику, составляя уникальные композиции ароматов. Не все наши ученики из семей мигрантов знают о перевороте в современной парфюмерии, которая активно использует ароматы бетона, асфальта, резины. Эффект суфле в игре достигается имплицитной автоматизацией грамматических моделей и расширением кругозора обучающихся, формированием способности использовать приобретаемые знания для решения широкого диапазона жизненных задач, что называется функциональной грамотностью. Для педагога же урок как суфле означает профессиональный рост, простор для творчества и предупреждение скуки и профессионального выгорания.

Станет ли педагогика впечатлений новой педагогической технологией, покажет время, но адекватность такого подхода к обучению современных детей и взрослых очевидна. Если учитель способен, организовав учебную читательскую деятельность, провести обучающихся от нижних уровней пирамиды мотивации (от знаний, умений и навыков) к высшим (к результату и удивительной жизни), то за упражнением по русскому языку или другому предмету встает живая история испытаний, изменений, потерь и обретения, общечеловеческих смыслов, по-своему актуальных для каждого в тот или иной жизненный период. В этом случае

¹ Об эффекте суфле см. игру «Вкус игры» Светланы Прутченковой // <https://pedburo.ru/smackgame>

учебная деятельность открывает двери в дополненную реальность нашей жизни, уводя от рутины и скуки, приглашая в удивительную жизнь.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб., 2008. – 398 с.
2. Бодалев А.А. Формирование первого впечатления о другом человеке. Личность и общество / А.А. Бодалев. – М. Педагогика, 1983. – с. 242–259.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Данилков А.А., Данилкова Н.С., Прутченков А.С. и др. Педагогика впечатлений: очерки по теории и практике феномена / монография: Данилков А.А., Данилкова Н.С., Прутченков А.С. и др. под ред. Е.В. Андриенко, – Новосибирск-Москва: Новосибирский издательский дом, 2024. – 229 с.
5. Лейдерман, Н.Л. Так что же это такое – литературное образование школьников? / Н.Л. Лейдерман // Филологический класс. – 2004. – № 1 (11). – С. 9–15.
6. Падучева Е.В. Значения, диатезы и онтологические категории слова «впечатление» (ВИНИТИ РАН) [Электронный ресурс] / Е.В. Падучева. – Режим доступа: <https://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dialog2011Paducheva.pdf> (Диалог-2011, 25–27.05.2011) (дата обращения: 05.06.2024). – с. 496–509.
7. Педагогическое конструкторское бюро: сайт. Москва. URL: <https://pedburo.ru/> (дата обращения: 16.07.2025).
8. Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах. / Какорина Е.В., Костылёва Л.В., Савченко Т.В., Синёва О.В., Шорина Т.А. М.: ГАОУ ВПО МИ-ОО – Этносфера, 2014.

REFLECTIONS ON THE PEDAGOGY OF EXPERIENCES IN THE ERA OF ECONOMY OF EXPERIENCE

Smirnova N.L.

State Autonomous educational Institution of the Sverdlovsk region «Institute of Education Development»

The article examines the pedagogy of impressions as a modern educational strategy. Using the example of literature lessons, the possibility of implementing the laws of the economy of impressions in the educational process is demonstrated.

Keywords: pedagogy of impressions, economics of impressions, reading activity

References

1. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood / L.I. Bozovic. – St. Petersburg, 2008. – 398 p.
2. Bodalev A.A. Forming a first impression of another person. Personality and society / A.A. Bodalev. – M. Pedagogy, 1983. – p. 242–259.
3. Vygotsky L.S. Psychology of art / ed. M.G. Yaroshevsky. – M.: Pedagogy, 1987. – 344 p.

4. Danil'kov A.A., Danil'kova N.S., Prutchenkov A.S. and others. Pedagogy of impressions: essays on the theory and practice of the phenomenon / monograph: Danil'kov A.A., Danil'kova N.S., Prutchenkov A.S. and others. edited by E.V. Andrienko, – Novosibirsk-Moscow: Novosibirsk Publishing House, 2024. – 229 p.
5. Leiderman, N.L. So what is this – literary education of school-children? / N.L. Leiderman // Philological class. – 2004. – No. 1 (11). – Pp. 9–15.
6. Paducheva E.V. Meanings, diatheses and ontological categories of the word “impression” (VINITI RAS) [Electronic resource] / E.V. Paducheva. – Access mode: <https://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dialog2011Paducheva.pdf> (Dialogue-2011, 25–27.05.2011) (date of access: 05.06.2024). – pp. 496–509.
7. Pedagogical Design Bureau: website. Moscow. URL: <https://pedburo.ru/> (date of access: 16.07.2025).
8. Educational and methodological kit “Russian language: from stage to stage”. In six books. / Kakorina E.V., Kostyleva L.V., Savchenko T.V., Sineva O.V., Shorina T.A. Moscow: State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “MIOO – Ethnosfera”, 2014.

К вопросу о дискуссионном характере категориального аппарата педагогической науки

Суриков Юрий Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, САФУ им. М.В. Ломоносова

Маркова Анна Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики САФУ им. М.В. Ломоносова

В современной отечественной педагогической науке вопрос о категориальном аппарате педагогики является достаточно дискуссионным. В первую очередь научную полемику вызывает проблема рассмотрения и принятия термина «развитие» (развитие личности) в качестве педагогической категории. В настоящей статье конкретизированы базовые категории педагогики: «образование», «обучение», «воспитание» и «педагогический процесс»; раскрыты их характеристики; представлена методологическая сущность термина «развитие» и отличительные особенности понятий «развитие личности» и «формирование личности». Опираясь на результаты сравнительно-сопоставительного анализа взглядов авторов научно-педагогической литературы (монографий, учебников, учебных пособий, научных статей) в статье предпринята попытка конкретизировать профессиональную педагогическую лексику в контексте понятийно-категориального аппарата науки. Таким образом, целями настоящего исследования выступают задачи обобщения взглядов на конкретизацию категориального аппарата педагогики и установление соответствия «развития» сущностным признакам категорий педагогической науки. Для решения поставленной цели в открытых базах данных были проанализированы научные работы по педагогике (отражающие вопросы понятийно-категориального аппарата науки) за период 2020–2025 гг. (общее количество проанализированных работ – 64). В результате проведенного исследования сделан вывод о соответствии термина «развитие» (развитие личности) статуса научной педагогической категории.

Ключевые слова: наука, педагогика, научная категория, образование, воспитание, обучение, педагогический процесс, развитие.

Введение

В современном мире одной из наиболее активно развивающейся наукой является педагогика. И проявляется это не только в появлении новых научных знаний, теорий, концепций, технологий и т.п., но и в том, что только за период 2020–2025 гг. было опубликовано более 800 монографий, учебников и учебных пособий по вопросам характеристики и осмысления методологии педагогической науки. Любая наука (и педагогика не исключение) всегда базируется на конкретном понятийно-категориальном аппарате; аппарате, который не только отображает во внешней среде открытые научные знания и несет в себе содержательно-функциональную смысловую нагрузку, но и во многом определяет степень самостоятельности и самостоятельности той или иной науки. В современной отечественной педагогической науке вопрос о категориальном аппарате педагогики является достаточно дискуссионным. Так, например, в силу объективного характера педагогической науки, в отечественной научной литературе можно встретить множество трактовок базовых понятий и категорий педагогики. Однако, наиболее острую научную полемику вызывает вопрос рассмотрения и принятия термина «развитие» (развитие личности) в качестве педагогической категории.

Целью исследования является конкретизация категорий педагогической науки, детализация их характеристик и анализ соответствия термина «развитие» (развитие личности) методологическим признакам категорий педагогики.

Материалы и методы исследования

При проведении исследования были проанализированы научные статьи и монографии по проблеме исследования, а также учебники и учебные пособия в области психолого-педагогического образования. Поиск источников осуществлялся в открытых базах данных. Методами исследования являются обобщение и анализ источников, посвященной заявленной проблеме.

Результаты исследования и их обсуждение

Отметим, что понятийно-категориальный аппарат педагогической науки включает в себя: философские категории («общее» и «единичное»; «сущность» и «явление»; «противоречие» и т.д.); общенаучные категории («система»; «структура»; «функция»; «элемент» и т.д.); научные понятия, заимствованные из других наук («усвоение» и «вос-

приятие» – понятия психологии); категории и понятия собственно педагогической науки [1].

В широком смысле, все слова (термины) – которыми оперирует та или иная наука – можно разделить на категории и понятия. И категория (научная) и понятие (научное) являются терминами науки. Но если научное понятие является словесным отображением объективной реальности, т.е. образом конкретного явления, события или процесса, выраженном в словесной форме через конкретный научный термин, то научная категория является системообразующим понятием, которое выражает в словесном (терминологическом) плане объект и предмет науки, т.е. категорией мы назовем такое понятие, которое обладает наибольшей степенью общности, является особо значимым в той или иной конкретной науке [2].

В педагогике бесспорный статус научной категории имеют термины «образование», «воспитание», «обучение» и «педагогический процесс».

Образование, как категория педагогической науки, процесс педагогически организованной социализации, осуществляемый в интересах личности и общества, т.е. процесс (и результат) освоения определенных обществом уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития. Образование рассматривается и как объем систематизированных знаний, навыков, умений, способов мышления, качеств и т.п. которыми овладел человек [3]. При этом, образование, как относительно самостоятельная система и как педагогическая категория, обладает следующими свойствами (особенностями):

- Целенаправленность: передача опыта от старших младшим, создание условий для личностного развития; служит цели передачи от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта.
- Историчность: оказывает социально-культурное воздействие на развитие.
- Функциональность: решает задачи передачи знаний от поколения к поколению; распространения и хранения культуры; социализации личности и определения статуса личности; социального отбора и социального контроля.
- Целостность: единство всех компонентов, единство обучения и воспитания, единство отношений педагогов и воспитанников, единство алгоритмов управления и функционирования (характеризуется внутренним единством всех компонентов образования при их относительной автономности).
- Системность: множество взаимосвязанных компонентов, объединенных образовательной целью.
- Процессуальность: сменяемость одного состояния педагогического процесса другим, движение от целей образования к его результатам посредством педагогического взаимодействия участников образовательного процесса.

- Диалектичность: изменяемость, совершенствование образования.
- Непрерывность: процесс происходит непрерывно на протяжении всей жизни.

Воспитание, как категория педагогической науки, может трактоваться и как социально-педагогический процесс, основанный на передаче и трансляции социально-исторического опыта (в широком понимании), и как процесс формирования опыта нравственного поведения индивида (в узком смысле) [4]. Если рассматривать узкое определение термина «воспитание», то следует отметить, что данный процесс носит индивидуальный характер и при его реализации важно помнить: сформировать опыт человека иначе, чем вне практики, невозможно. Еще К.Д. Ушинский говорил о том, что передается не опыт, а мысли, выведенные из опыта. В течении своей жизни человек набирает свой собственный опыт, и этот опыт всегда является субъективным, т.е. принадлежит только данному конкретному человеку. Передать этот опыт невозможно. Воспитание (как педагогический процесс) предполагает именно формирование опыта через практику. В начале своей жизни ребенок еще не имеет практики, не имеет опыта! Именно в этом и состоит фундаментальная сложность воспитания; сложность, обусловленная объективным пониманием того, что в воспитательном процессе нельзя дать человеку готовые знания. Поэтому, задача воспитателя – уметь сформировать опыт другого человека, не подменяя его своим [5].

Обучение, как категория педагогической науки, представляет собой сложноорганизованный процесс; процесс, который включает в себя два взаимосвязанных, но при этом совершенно разных процесса: процесс преподавания и процесс учения [6].

И воспитание, и обучение, и образование являются педагогическими специально организуемыми (целенаправленными) педагогическими процессами. Поэтому данный термин – педагогический процесс – центральная и важная категория педагогической науки. При этом данная категория педагогики до сих пор не имеет однозначной трактовки в науке.

Однако, в педагогической литературе можно встретить разные взгляды на конкретизацию научных категорий педагогики. Так, например, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.М. Новиков, К.Д. Ушинский и ряд др. авторов в качестве категорий педагогики рассматривают не только термины «образование», «воспитание», «обучение» и «педагогический процесс», но и «развитие» (развитие личности).

Проанализировав 64 научные работы по педагогике (отражающие вопросы понятийно-категориального аппарата науки) за период 2020–2025 гг. можно сделать вывод о том, что современные авторы «развитие» не относят к категориям педагогической науки.

Так, например, С.И. Самыгин, Н.В. Сердюк, Пидкасистый П.И. исходя из научного понимания специфики процесса развития (процесса объективно протекающего) считают, что данный процесс вряд ли можно отнести к процессам педагогическим (т.е. специально организуемым) [7,8,9].

Е.М. Калашников, Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонов, О.В. Суходольской-Кулешова подчеркивая, что педагогика, занимается изучением специально организуемых педагогических процессов (образованием, обучением и воспитанием) и отмечая значимость для профессиональной педагогической деятельности знаний особенностей процесса развития человека (физического, психического, социального, духовного), тем не менее относят термин «развитие» к категории психологии [10,11].

Для более точного ответа на вопрос выступает ли «развитие» научной педагогической категорией необходимо четко разобраться в методологической сути данного понятия (и соответственно – процесса). В теории выделяют пять ключевых признаков личностного развития: понимание того, что ты хочешь достичь (1); способность отказаться от личных интересов ради общего блага (2); умение признавать собственные ошибки, изменяться (3); наличие сильного характера, позволяющего не отчаиваться при неудачах (4) и активная жизненная позиция, готовность к творчеству и общению с окружающими (5). При этом ключевыми качествами личности являются: активность, самостоятельность, ответственность, решительность, настойчивость и доброжелательность [12].

В научной литературе наряду с термином «развитие» (развитие личности) достаточно часто используют понятие «формирование» (формирование личности). Важно понимать: данные понятия тесно взаимосвязаны и активно используются в научной лексике (психолого-педагогической). Но при этом они не тождественны друг другу.

Формирование представляет собой обретение предметом некой качественной определенности или завершения. Истоки научного определения понятия «формирование» лежат в античности, в частности в учении о материи и форме философа Аристотеля [13]. Соответственно, говоря о вещи, о том, что такое вещь, мы, прежде всего, ориентируемся и учитываем ее форму, через которую раскрываем какие-то ее существенные признаки и характеристики.

Процесс формирования личности представляет собой, в определенной мере, результат и итог процесса развития, когда формой является, непосредственно, личность человека, его внутреннее и внешнее содержание (и мы говорим: «Личность состоявшаяся, сформировавшаяся»). Сам процесс формирования личности происходит на трех уровнях: физиологическом; психологическом; социальном. Как и процесс развития, формирование также осуществляется в различной скорости: физическое (физиологическое) формирование организма происходит раньше, чем его психологическое, и, самое главное, социальное становление

[14]. Если можно считать, что человек, с точки зрения физиологии, оформляется уже в период юности (по крайней мере на раннем этапе молодости), то социальное формирование продолжается еще достаточно долгий период.

Физиологическое формирование отнюдь не означает завершение процесса социального становления личности; человек может быть оформлен физически, но не оформлен социально. Мало того, бывают такие случаи, когда физиологическое становление человека осуществляется быстро, стремительно, и может тормозить процесс социального взросления. В этих целях необходимо использовать педагогический процесс (образование, воспитание, обучение), как регулятор процесса формирования.

Следует отметить, что процесс «формирование личности» обладает определенной спецификой. Дело в том, что формирование может играть важную роль, как в плане консервации ситуации, так и, непосредственно, торможения определенных функций. Любое явление становясь оформленным, приобретая окончательную форму – консервируется. Человек – не исключение! С одной стороны, это определенная стабилизация, с другой – всякая стабилизация, как известно, не позволяет должным образом осуществляться процессу развития. Известно, что начало стабилизации – есть одновременно и начало процесса старения. Когда человек «сформировался», с этого момента он устаревает. Поэтому, продуктивным является ситуация, когда процесс обретения формы (формирование) не является совершенно жестким и, в социальном плане, человек сохраняет за собой возможность эволюции, возможность развития, определенную открытость, что благотворно влияет, также, на его физическое и психическое состояние (процесс формирования личности представляет собой результат и итог процесса развития) [15].

Понятие «развитие» может трактоваться, как изменение, происходящие в двух ракурсах и направлениях: как движение от низшего к высшему (прогресс), и, как, в свою очередь, движение от высшего к низшему (регресс). Регресс и прогресс имеют свои четкие критерии. Очень хорошо можно проиллюстрировать это на примере развития того же человека, хотя, круг примеров очень обширен и распространяется на эволюцию всего живого в целом. Самый простой пример развития человека, как прогресса, осуществляется до той степени, пока человек усложняет свою биологическую, психическую и социальную сущность. Как только начинается процесс упрощения, идет ситуация регресса, т.е. обратный вариант [16].

Для педагогов крайне важно понимать, что в отношении человека (существа сложного и многопорядкового), процессы регресса и прогресса реализуются на ряде уровней и, причем, уровней принципиально отличающихся. Это уровень биологический, физиологический, уровень психики и уровень социального начала, в основе которо-

го и лежит педагогический процесс (образование, воспитание, обучение).

Отметим, что развитие современных детей происходит гораздо более медленно чем это происходило ранее. В XIX веке семнадцатилетнего мальчика уже считали вполне зрелым мужчиной: он мог наследовать состояние и титул; мог вступать в отношения с противоположным полом, устраивать свадьбы, заключать контракты и т.д. Считалось, что 17-ти летний юноша – это уже абсолютно зрелый мужчина. А представьте себе современного семнадцатилетнего подростка... И это не смотря на то, что современные педагоги, психологи и социологи говорят о том, что физиологическое развитие современных детей опережает физиологическое развитие их сверстников в былые времена. Но при этом эти же ученые однозначны во мнении о том, что психологическое развитие современных подростков происходит медленнее! Во многих современных развитых странах принято считать, что совершеннолетия человек достигает в двадцать один год, так как именно к этому возрасту ребенок становится человеком, который абсолютно готов к самостоятельному существованию.

Таким образом, понимая, что любой педагогический процесс имеет специально организуемый характер, реализуется в специально создаваемой среде и специально подготовленными людьми, можно сделать вывод о том, что развитие (и формирование) личности методологически правильнее рассматривать в качестве категорий психологии.

Однако, в педагогической литературе дискуссию вызывает не только проблема рассмотрения «развития» (развития личности) в качестве научной категории, но и вопросы соотношения бесспорных категорий педагогики. В частности, можно выделить две противоположные точки зрения на соотношение категорий «воспитание» и «обучение»:

1. «Дидактическая» точка зрения: приоритетной функцией образовательного учреждения является решение задач обучения учащихся. В системе образования РФ данный подход («дидактический») наиболее ярко был выражен в 90-х гг. XX-го века, когда в России произошли существенные изменения социально-экономического и социально-политического плана.

2. Вторая точка зрения: грамотно построенный учебный процесс – это в первую очередь решение задач воспитания и школа должна создавать комфортную воспитывающую среду; среду, в которой воспитательное воздействие на ученика оказывает абсолютно все: стены и коридоры школы; отношения, которые складываются между участниками педагогического процесса и т.п.

Столь же много дискуссий в научном мире вызывает вопрос соотношения категорий «образование» и «воспитание», когда данные понятия рассматриваются в широком социальном смысле.

Заключение

Результаты исследования показали, что если ранее вопрос о рассмотрении развития (личности) в качестве категории педагогической науки был достаточно спорным, то в научной литературе, опубликованной в последнее время он не вызывает сомнений: развитие – категория психологии. При этом, до сих пор встречаются различные точки зрения по соотношению «классических» категорий педагогики. Единство мнения авторов современной научной педагогической литературы на признание терминов «образования», «воспитания», «обучения», «педагогический процесс» в качестве категорий педагогики, разрушается при рассмотрении данных понятий в соотношении друг с другом.

Литература

1. Столяренко Л.Д. Педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. М.: «Проспект». 2023. 160 с. – ISBN 978-5-392-39712-9.
2. Гордиенко Т.П. Теоретические основы научной специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования». Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2020. 144 с. – ISBN 978-5-6045283-8-9.
3. Байбородова Л.В. Педагогика: учебник и практикум. М.: «Юрайт». 2020. 402 с. – ISBN 978-5-534-06487-2.
4. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник и практикум для вузов. М.: «Юрайт». 2021. 400 с. – ISBN 978-5-534-07709-4.
5. Суриков Ю.Н. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров. Часть 1. Архангельск: Издательство «КИРА». 2023. 572 с. – ISBN 978-5-984-50-808-7.
6. Савицкая Т.В. Педагогика. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. 2022. 184 с. – ISBN 978-985-517-974-1.
7. Самыгин С.И. Психология и педагогика. М.: Издательство «КноРус». 2020. 474 с. – ISBN 978-5-406-01453-0.
8. Сердюк Н.В. Общая педагогика. М.: Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации. 2023. 188 с. – ISBN 978-5-907530-84-3.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник и практикум. – 4-е изд., пер. и доп. М.: «Юрайт», 2020. – 408 с. – ISBN 978-5-534-00932-3.
10. Калашникова Е.М. Общая педагогика, история педагогики и образования // Психология образования и педагогические инновации в цифровую эпоху: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (г. Стерлитамак, 30 ноября 2024 г.). Стерлитамак: «Агентство международных исследований», 2024. С. 69–71. EDN PBWDBP.
11. Современное образование как открытая система: коллективная монография / Под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. М.: Издатель-

ство «Юркомпани». 2012 г. 576 с. EDN RNDG-VT.

12. Жабакова Т.В. Педагогика и психология: методические рекомендации студентам для подготовки к комплексному экзамену. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО. 2021. 61 с. – ISBN 978-5-907408-11-1.
13. Малиновская М.П., Палецкая Т.В., Дистенфельд Е.В. Педагогика: история педагогики и образования: электронное учебное пособие. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – ISBN 978-5-00104-902-9. – EDN ZKHBRX.
14. Марченко Г.В., Степчук В.О. Общие основы педагогики: учебное пособие. Ростов-на-Дону. ИП Ковтун С.А. 2023. 142 с. – ISBN 978-89-04-06872-2.
15. Суриков Ю.Н. Инновационные подходы в определении статуса педагогической науки // Глобализация современных научных исследований. 2018. С. 115–129. EDN YTBFT.
16. Осипова А.А., Боровицкая Ю.В. Психология, педагогика и развитие личности: новые научные взгляды. Ульяновск. Издательство «Зебра». 2025. 163 с. – ISBN 978-5-93856-928-7.

ON THE ISSUE OF THE DEBATABLE NATURE OF THE CATEGORICAL APPARATUS OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Surikov Yu.N., Markova A.V.

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

In modern Russian pedagogical science, the question of the categorical apparatus of pedagogy is quite controversial. First of all, the scientific controversy is caused by the problem of considering and adopting the term “development” (personality development) as a pedagogical category. In this article, the basic categories of pedagogy are specified: “education”, “training”, “upbringing” and “pedagogical process”; their characteristics are revealed; the methodological essence of the term “development” and the distinctive features of the concepts of “personality development” and “personality formation” are presented. Based on the results of a comparative analysis of the views of the authors of scientific and pedagogical literature (monographs, textbooks, manuals, scientific articles), the article attempts to concretize professional pedagogical vocabulary in the context of the conceptual and categorical apparatus of science. Thus, the objectives of this study are the tasks of generalizing views on the concretization of the categorical apparatus of pedagogy and establishing the correspondence of “development” to the essential features of the categories of pedagogical science. To achieve this goal, scientific works on pedagogy (reflecting issues of the conceptual and categorical apparatus of science) for the period 2020–2025 were analyzed in open databases (the total number of analyzed works is 64). As a result of the conducted research, it was

concluded that the term “development” (personality development) corresponds to the status of a scientific pedagogical category.

Keywords: science, pedagogy, scientific category, education, upbringing, training, pedagogical process, development.

References

1. Stolyarenko, L.D. Pedagogy in Questions and Answers: A Textbook. Moscow: Prospect, 2023. 160 p. – ISBN 978-5-392-39712-9.
2. Gordienko, T.P. Theoretical Foundations of the Scientific Specialty “General Pedagogy, History of Pedagogy and Education”. Simferopol: L.V. Khoteeva, 2020. 144 p. – ISBN 978-5-6045283-8-9.
3. Baiborodova, L.V. Pedagogy: A Textbook and Workshop. Moscow: Yurait, 2020. 402 p. – ISBN 978-5-534-06487-2.
4. Krivshenko, L.P. Pedagogy: A Textbook and Workshop for Universities. Moscow: Yurait. 2021. 400 p. – ISBN 978-5-534-07709-4.
5. Surikov Yu.N. Pedagogy: a textbook for bachelors. Part 1. Arkhangelsk: KIRA Publishing House. 2023. 572 p. – ISBN 978-5-984-50-808-7.
6. Savitskaya T.V. Pedagogy. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherov. 2022. 184 p. – ISBN 978-985-517-974-1.
7. Samygin S.I. Psychology and Pedagogy. Moscow: Knorus Publishing House. 2020. 474 p. – ISBN 978-5-406-01453-0.
8. Serdyuk N.V. General Pedagogy. Moscow: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. 2023. 188 p. – ISBN 978-5-907530-84-3.
9. Pidkasisty P.I. Pedagogy: Textbook and Workshop. – 4th ed., trans. and add. Moscow: “Yurait”, 2020. – 408 p. – ISBN 978-5-534-00932-3.
10. Kalashnikova E.M. General pedagogy, history of pedagogy and education // Psychology of education and pedagogical innovations in the digital age: a collection of articles following the results of the International scientific and practical conference (Sterlitamak, November 30, 2024). Sterlitamak: Agency for International Research, 2024. pp. 69–71. EDN PBWDBP.
11. Modern education as an open system: a collective monograph / Ed. by N.G. Nichkalo, G.N. Filonov, O.V. Sukhodolskaya-Kuleshova. Moscow: Yurkompani Publishing House. 2012. 576 p. EDN RNDGVT.
12. Zhabakova T.V. Pedagogy and psychology: methodological recommendations for students to prepare for the comprehensive exam. Chelyabinsk: South Ural Scientific Center of the Russian Academy of Education. 2021. 61 p. – ISBN 978-5-907408-11-1.
13. Malinovskaya M.P., Paletskaya T.V., Distenfeld E.V. Pedagogy: History of Pedagogy and Education: Electronic Textbook. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2023. – ISBN 978-5-00104-902-9. – EDN ZKHBRX.
14. Marchenko G.V., Stepchuk V.O. General Foundations of Pedagogy: Textbook. Rostov-on-Don. IP Kovtun S.A. 2023. 142 p. – ISBN 978-89-04-06872-2.
15. Surikov Yu.N. Innovative Approaches to Defining the Status of Pedagogical Science // Globalization of Modern Scientific Research. 2018. pp. 115–129. EDN YTBFT.
16. Osipova A.A., Borovitskaya Yu.V. Psychology, Pedagogy, and Personality Development: New Scientific Views. Ulyanovsk. Zebra Publishing House. 2025. 163 p. – ISBN 978-5-93856-928-7.

Гражданское воспитание в Узбекистане: структурно-функциональная модель системы «Семья – Школа – Махалля»

Хайдаров Шавкат Шамсиддин угли,

ассистент Шахрисабзского государственного педагогического института

E-mail: shakihaydarov@gmail.com

Галимов Алмаз Мирзанулович,

доктор педагогических наук, директор филиала Казанского федерального университета в г. Джизаке

E-mail: almazga@rambler.ru

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна,

доктор педагогических наук, профессор Казанского федерального университета, профессор Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

E-mail: gdautova@mail.ru

Статья посвящена анализу теоретико-методологических основ гражданского воспитания учащихся в условиях уникальной социальной модели «Семья – Школа – Махалля», применяемой в образовательной системе Узбекистана. В центре внимания – комплексное взаимодействие трёх ключевых субъектов воспитания: школы, семьи и махалли. Рассматриваются историко-культурные предпосылки формирования гражданских ценностей у подрастающего поколения, освещаются идейные основы, заложенные восточными мыслителями и узбекскими просветителями XIX–XX веков, а также современные нормативно-правовые подходы к гражданскому воспитанию. Авторы подчеркивают значимость махалли как уникального института социализации, играющего ключевую роль в формировании гражданской идентичности, правового самосознания и социальной ответственности учащихся. В статье проанализированы педагогические концепции, поддерживающие интеграцию воспитательной функции школы с потенциалом местного сообщества. Описана модель практико-ориентированного гражданского воспитания, в которой учащиеся получают возможность применять полученные знания в реальной социальной среде. Работа базируется на литературных источниках, включенных в диссертационное исследование автора, и соответствует актуальным образовательным и социокультурным тенденциям Республики Узбекистан.

Ключевые слова: гражданское воспитание; махалля; школа и сообщество; семейно-школьное сотрудничество; гражданская компетентность; патриотизм; социальное партнерство.

Введение

Современное общество предъявляет новые требования к системе образования, среди которых формирование у подрастающего поколения гражданской зрелости, социальной ответственности и активной жизненной позиции становится одним из приоритетов. В условиях стремительного развития глобальных процессов, цифровизации, урбанизации и роста социального многообразия особенно актуализируется задача воспитания гражданина – не только носителя знаний, но и участника общественной жизни, готового к диалогу, ответственности и самоорганизации. Узбекистан, как страна с глубокими историко-культурными традициями и активно реформирующейся образовательной системой, формирует уникальную модель гражданского воспитания, в которой интегрируются как традиционные институты – в частности махалля, – так и современные педагогические концепции.

Особенности гражданского воспитания в Узбекистане невозможно рассматривать вне исторического контекста. Ещё в трудах Абу Насра аль-Фараби утверждалась необходимость гармоничного соединения разумного мышления, нравственности и социальной активности личности [1]. Великий мыслитель Аль-Хорезми в своих трудах заложил основы научного мышления как фундамента ответственного поведения [2]. В философии и воспитательной практике Ибн Сины подчёркивалось значение самодисциплины, трудолюбия и справедливости как гражданских добродетелей [3]. Эти идеи были подхвачены и развиты в трудах просветителей XIX–XX веков, таких как Абдурауф Фитрат [4] и Авлоний [5], которые поднимали вопросы общественного просвещения, национального самосознания и формирования активной гражданской позиции молодежи.

Современная система образования Узбекистана продолжает эту линию, инкорпорируя принципы народного самоуправления, сотрудничества семьи и школы, участие детей в делах сообщества. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» [6], а также Концепция развития народного образования до 2030 года [7] определяют приоритетным направлением развитие гражданских компетенций у обучающихся, воспитание чувства патриотизма, правовой культуры и готовности к участию в жизни страны.

Однако одной из наиболее значимых инноваций последнего времени является реализация модели «Школа–Махалля», предложенной как эффективный механизм воспитания гражданственности че-

рез партнерство между образовательными учреждениями и традиционными общественными институтами [8]. Махалля, как уникальный феномен восточной культуры, исторически выполняла функции социальной защиты, регуляции межличностных отношений и передачи морально-этических норм. Исследователи подчеркивают, что махалля остается «естественной школой гражданственности», в которой ребёнок осваивает нормы ответственности, взаимопомощи и участия в жизни сообщества [9].

Несмотря на наличие теоретических разработок и нормативной базы, в практическом плане гражданское воспитание в школах Узбекистана зачастую носит фрагментарный характер. Как отмечают Турсунов [8] и Саидов [10], педагоги сталкиваются с трудностями в реализации целостных программ, направленных на формирование гражданской идентичности, в том числе из-за недостаточной подготовки, перегрузки учебных планов и слабой мотивации родителей. Эти проблемы особенно ярко проявляются в условиях городской махалли, где нарушены традиционные механизмы социализации, а воздействие средств массовой информации усиливает потребительские установки.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью теоретико-методологического осмысления гражданского воспитания обучающихся в системе «Школа–Махалля» как инновационного подхода, сочетающего в себе традиции и современные педагогические технологии. Целью данной статьи является обзор проблемной области, раскрытие сущности модели «Школа–Махалля», а также обоснование необходимости её дальнейшего развития и адаптации в контексте современных вызовов.

Тем самым, исследование опирается на идеи интеграции традиционных институтов воспитания и современных образовательных требований, что открывает путь к формированию гражданина, укоренённого в национальных ценностях и способного к активному участию в построении демократического общества. Подобный синтез имеет не только локальное, но и универсальное значение, что подтверждается и в международных исследованиях ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ, в которых подчёркивается важность взаимодействия школы и сообщества для устойчивого развития гражданских компетенций.

Обзор литературы

Анализ научных источников, посвящённых гражданскому воспитанию, свидетельствует о высокой значимости этой проблематики в системе образования Узбекистана. Ещё в начале XX века, мыслители джадидизма подчёркивали необходимость воспитания личности не только с точки зрения духовности, но и как активного гражданина общества. Так, А. Авлони в своей работе «Тарбия» подчёркивал, что «гражданская зрелость начинается с этики, об-

щественного чувства и уважения к справедливости» [5, с. 24].

Философские основания гражданского воспитания заложены в трудах восточных мыслителей, таких как Абу Наср аль-Фараби, Аль-Хорезми и Ибн Сина. Их произведения, хоть и не использовали современного термина «гражданственность», содержат идеи нравственности, общественного долга и гармоничного сосуществования личности и общества [1, с. 115; 2, с. 39; 3, с. 201].

Важную роль в формировании гражданской идентичности играют исторические институты самоуправления, прежде всего махалля. Б.Б. Исламов подчёркивает, что махалля с древнейших времён являлась «центром самоорганизации и воспитательной среды, в которой личность училась ответственности перед коллективом» [11 с. 52].

Современные исследователи также уделяют внимание трансформации институтов традиционного воспитания. А. Каюмов акцентирует внимание на реформаторской роли просветителей-джадидов, которые интегрировали исламскую этику с идеями гражданского долга [12, с. 141]. Эти идеи находят отражение в Концепции развития народного образования Республики Узбекистан до 2030 года, где подчёркивается необходимость формирования у школьников не только академических, но и гражданских компетенций [7, с. 12].

Сравнительный анализ с российским педагогическим наследием, особенно с работами А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, показывает близость методологических подходов. Макаренко рассматривал гражданское воспитание как «формирование чувства коллективной ответственности и общественной дисциплины» [13, с. 84], а Сухомлинский подчёркивал значимость воспитания гражданина в контексте любви к Родине и готовности к общественно полезной деятельности [14, с. 143].

Культурные аспекты гражданственности прослеживаются и в художественно-публицистических текстах, таких как произведения Фурката, Фитрата. Эти авторы формировали нравственные ориентиры молодёжи через литературные образы справедливости, долга и уважения к общине [15, с. 56; 4, с. 12].

Модель «школа–махалля», как особый феномен в образовательной практике Узбекистана, была концептуализирована А.Т. Хамроевым, который представил её как форму кооперации формального и неформального образования для воспитания гражданственности у молодёжи [16, с. 67]. В контексте актуальных вызовов, таких как цифровизация, урбанизация и культурная глобализация, эта модель сохраняет свою значимость и адаптируется к новым условиям.

Таким образом, научные источники показывают, что гражданское воспитание в Узбекистане имеет как глубокие историко-культурные корни, так и современные формы выражения. Внимание к модели «школа–махалля» позволяет рассматривать её как перспективное направление граждан-

ского воспитания, встраивающееся в глобальный контекст при сохранении национальной идентичности.

Методы исследования

Исследование особенностей гражданского воспитания обучающихся в системе «школа–мэхэллэ» в Узбекистане осуществлялось на основе комплексного применения общенаучных и частнопедagogических методов. Основу методологического подхода составили принципы историзма, системности, социокультурной обусловленности воспитательного процесса, а также учет этнопедagogического контекста.

Для выявления теоретико-методологических основ гражданского воспитания использовались методы анализа, синтеза, обобщения, интерпретации и типологизации педагогических концепций. Историко-культурный анализ позволил систематизировать наследие мыслителей Востока, таких как Аль-Фараби [1], Аль-Хорезми [2], Ибн Сина [3] и проследить истоки формирования представлений о гражданственности через призму нравственных и правовых учений. Использование текстологического анализа трудов узбекских просветителей, включая Авлони [5], Фитрата [4], Хамзу [17], Фурката [15], а также работ представителей джадидизма [12], позволило выявить фундаментальные педагогические принципы, актуальные для современных воспитательных практик.

Отдельное внимание в исследовании уделено анализу нормативных документов Республики Узбекистан, в том числе Закона «Об образовании» (редакция 2020 г.) [6] и Концепции развития народного образования до 2030 года [7]. Эти источники послужили основой для анализа официальной идеологии, регулирующей взаимодействие школы и сообщества.

Эмпирическая часть исследования была направлена не на сбор новых данных, а на обобщение

и осмысление существующего опыта внедрения модели «школа–мэхэллэ». В качестве источников привлекались публикации современных узбекских исследователей, например, работы Хамроева А.Т. [16], Турсунова М. [8], Саидова А. [10] и других авторов, освещающих особенности институтов махалли и школьного воспитания.

Кроме того, применялся сравнительно-педагогический анализ для сопоставления отечественного подхода с международным опытом гражданского воспитания, включая практики, поддерживаемые ЮНИСЕФ и ООН [18].

Таким образом, методологическая стратегия опиралась на сочетание историко-культурного, концептуального, нормативного и сравнительно-педагогического анализа, обеспечивая целостность и научную обоснованность полученных результатов.

Результаты

Изучение практики взаимодействия рассматриваемых нами субъектов гражданского воспитания в Республике Узбекистан позволили нам определить структурно-функциональную модель гражданского воспитания в системе «Семья – Школа – Махалля» (таблица 1). Необходимость данной модели обусловлена тем, что она органично связывает школу, махаллю и семью, превращая процесс гражданского воспитания в согласованную практику повседневной жизни сообщества. Благодаря такой сквозной «воспитывающей среде» знания, полученные учащимися на уроках, сразу подкрепляются традициями махалли и авторитетом родителей, формируя у подростков устойчивое чувство принадлежности и ответственности. Одновременно взаимодействие в системе «Семья – Школа – Махалля» устраняет дублирование усилий, выстраивает систему обратной связи и позволяет гибко совершенствовать воспитательные программы в ответ на социальные вызовы (табл. 1).

Таблица 1. Структурно-функциональная модель гражданского воспитания в системе «Семья – Школа – Махалля»

Уровень / элемент	Основные функции	Формы / инструменты взаимодействия	Ответственные акторы	Ожидаемые эффекты у учащихся	Контроль и метрики
Нормативно-правовой уровень (государство)	Задаёт стратегические цели и правовую базу гражданского воспитания	Закон «Об образовании», Концепция-2030, приказы МНО	Парламент, МНО, местные хокимияты	Понимание прав и обязанностей, базовая гражданская грамотность	Соответствие программ стандартам, мониторинг МНО
Координационный центр – Совет «Семья – Школа – Махалля»	Планирование, распределение ролей, мониторинг семейной и социальной среды	Совместные заседания, «родительские университеты», советы профилактики	Администрация школы, председатель махалли, актив родителей	Согласованность действий, ранняя профилактика рисков	Протоколы заседаний, карта социального сопровождения
Школа (формальное образование)	Обучение, воспитательные программы, правовое просвещение	Классные часы, элективы по праву и гражданственности, проектная деятельность	Дирекция, классные руководители, педагог-психолог	Теоретические знания, навыки критического мышления	Успеваемость, участие в самоуправлении, портфолио проектов
Махалля (неформальная образовательная среда)	Социализация, практики взаимопомощи, локальные проекты	Трудовые десанты, патриотические и культурные акции, волонтерство	Председатель махалли, аксакалы, комитеты женщин и молодёжи	Практические гражданские навыки, эмпатия, коллективная ответственность	Кол-во акций и участников, отзывы жителей, снижение правонарушений

Уровень / элемент	Основные функции	Формы / инструменты взаимодействия	Ответственные акторы	Ожидаемые эффекты у учащихся	Контроль и метрики
Семья	Первичная социализация, поддержка школьных инициатив	Общие собрания, домашние проекты, совместные рейды с учителями	Родители / опекуны, семейные активисты	Поддержка ценностей, дисциплина, мотивация к участию	Регулярность контактов, участие родителей в мероприятиях
Ученическое самоуправление / клубы («Юный гражданин махалли»)	Самоорганизация, лидерство, реализация социальных проектов	Школьные парламенты, инициативные группы, клубы по интересам	Старшеклассники, кураторы-учителя, наставники из махалли	Лидерские компетенции, социальная активность	Число проектов, охват учащихся, устойчивость инициатив

Модель представляет собой интеграцию формального и неформального образования, где центральной фигурой является ученик, а ключевые акторы – школа, махалля и семья. Их работу координирует смешанный общественный орган (совет/комиссия), действующий в правовом поле национальных документов [11; 20] и опирающийся на традиции локального самоуправления [15; 19].

Предлагаемая структурно-функциональная модель показывает, как в условиях узбекского общества выстраивается непрерывная «цепочка» гражданского воспитания. На верхнем, нормативно-правовом уровне государство формулирует стратегические ориентиры (цели, ценности, стандарты) и тем самым задаёт общую рамку для всех участников процесса. Ниже располагается координационный центр, превращающий стратегические установки в конкретные программы, распределяет обязанности между акторами и отслеживает социальное благополучие детей. Такая горизонтально-вертикальная связка позволяет быстро реагировать на риски и поддерживать единое воспитательное пространство.

Функциональное ядро модели образуют три основных субъекта: школа, махалля и семья. Школа

обеспечивает систематическое обучение и формирует базовые правовые знания, тогда как махалля даёт подросткам площадку для практического участия в общественной жизни – от волонтерских акций до культурно-патриотических мероприятий. Семья выступает «социальным усилителем»: она поддерживает школьные инициативы и закрепляет освоенные подростком нормы поведения в повседневной среде. Благодаря регулярным совместным собраниям и «родительским университетам» родители переходят из позиции сторонних наблюдателей в позицию равноправных партнёров.

Отдельным блоком выделено ученическое самоуправление и клубы «Юный гражданин махалли». Это ключевой механизм, через который обучающиеся тренируют лидерство, коллективную ответственность и навыки проектной деятельности. Реализуя собственные инициативы под кураторством учителей и наставников-аксакалов, подростки превращаются из пассивных слушателей в активных создателей социально значимых проектов.

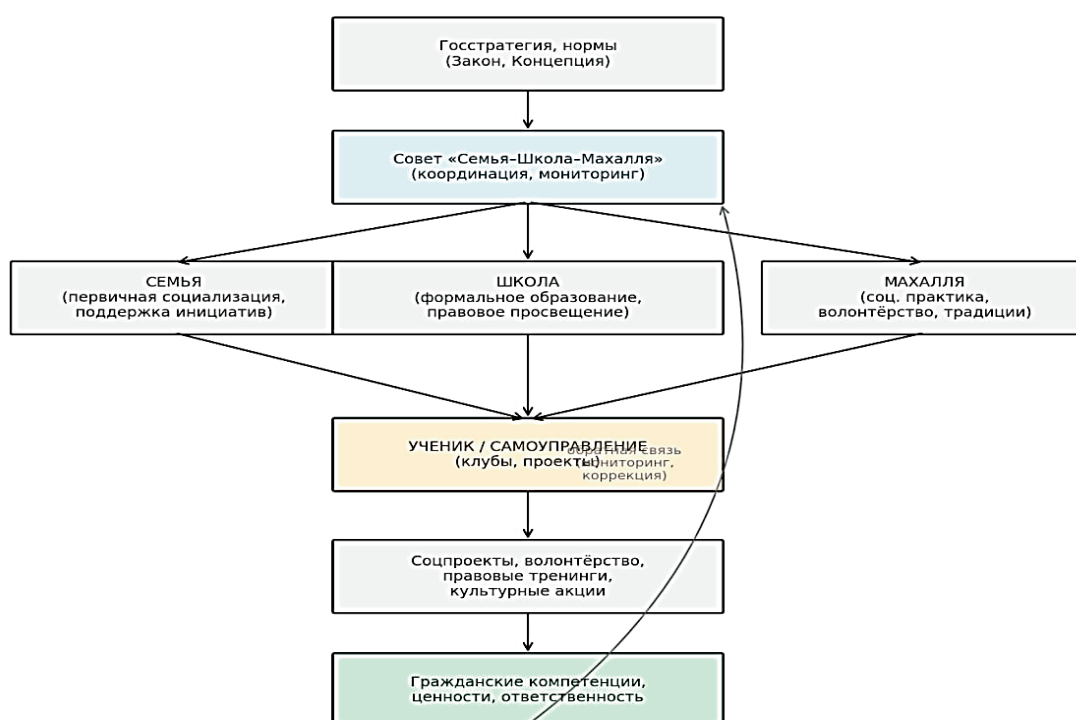


Рис. 1. Схема взаимодействия акторов системы гражданского воспитания

Вся система замкнута обратной связью (рис. 1): данные о результатах (уровень правовой грамотности, участие в самоуправлении, снижение правонарушений) возвращаются в Совет, где принимаются решения о корректировке программ. Таким образом модель работает как «живой организм», постоянно адаптируясь к запросам времени и потребностям учащихся, а полученный эффект проявляется в устойчивом росте гражданских компетенций и укреплении социального капитала локального сообщества.

Такая конфигурация обеспечивает «замкнутый цикл» воспитательных воздействий: нормы и ценности задаются государством, конкретизируются через совет, реализуются школой и махаллей, поддерживаются семьёй и отражаются в деятельности ученического самоуправления. Это соответствует идее «многоуровневой воспитывающей среды» (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) и современным требованиям социального партнёрства [13; 14].

Обсуждение

Полученные результаты указывают на то, что модель гражданского воспитания в системе «Семья – Школа – Махалля» представляет собой не только локальный педагогический феномен, но и потенциальную основу для устойчивого развития всего общества. Она формирует у подрастающего поколения понимание своей социальной роли, чувства сопричастности и гражданской ответственности – ключевых составляющих современного гражданского общества.

Особенность данной модели заключается в том, что она охватывает не только школу как образовательное учреждение, но и всю воспитательную среду – семью, местное сообщество (махаллю), общественные организации. Это соответствует идеям В.А. Сухомлинского о воспитательной ценности «внеурочной жизни» ребенка [14] и концепции «воспитывающей среды», представленной в работах А.С. Макаренко [13].

Следует подчеркнуть, что педагогический потенциал махалли как традиционного института до сих пор недооценен в современных системах образования. Между тем, как указывали такие мыслители, как Абу Наср аль-Фараби [1], воспитание – это не только передача знаний, но и целенаправленное формирование духовного и социального облика человека. В условиях махалли подростки получают возможность участвовать в общественных делах, общаться с разными поколениями, решать локальные задачи, то есть – в буквальном смысле – социализироваться на практике.

Кроме того, данная модель может рассматриваться как альтернатива формальному, зачастую изолированному подходу к воспитательной работе в школах. Практика показала, что формирование гражданской идентичности требует не только учебных дисциплин по обществознанию или праву, но и постоянного включения подростков в дея-

тельность, имеющую общественное значение. Это согласуется с подходом, разработанным в Концепции развития народного образования Узбекистана до 2030 года [7], где подчеркивается значимость взаимодействия школы с семьями и сообществами.

Также стоит отметить, что модель «школа–мэхэллэ» успешно интегрирует принципы воспитания, заложенные в национальной педагогической мысли. Например, идеи Абдуллы Авлони о «тарбия» как целостной системе формирования личности [5], а также воззрения Навои на гармоничное развитие человека [21], находят прямое отражение в механизмах взаимодействия школы и махалли. Таким образом, современная практика гражданского воспитания в Узбекистане базируется не только на современных вызовах, но и на глубоких традициях.

Сравнительный анализ с международным опытом (в частности, с программами гражданского образования в Японии, Финляндии и Южной Корее) показывает, что модель, схожая с «школа–мэхэллэ», может эффективно работать и в иных культурных контекстах. Однако её уникальность заключается в том, что она органично вписывается в социокультурную ткань узбекского общества, не разрушая традиции, а модернизируя их в интересах будущих поколений.

Таким образом, обсуждение показывает, что система гражданского воспитания через взаимодействие школы и махалли обладает высокой гибкостью, устойчивостью и потенциалом к дальнейшему развитию. Она может служить моделью для других стран Центральной Азии и даже за её пределами – как пример эффективной интеграции формального образования с социальным окружением.

Выводы

Исследование подтвердило, что узбекская модель гражданского воспитания опирается на триединое партнёрство семьи, школы и махалли, соединяя формальное обучение с практиками реального участия в жизни сообщества. Такая среда последовательно формирует у школьников правовую культуру, чувство ответственности и готовность к общественной деятельности. Модель «Семья – Школа – Махалля» соответствует приоритетам государственной политики и гибко адаптируется к социальным изменениям, поэтому её можно масштабировать в разных регионах. Успех системы зависит от методической поддержки педагогов, программ, объединяющих формальное и неформальное образование, и регулярного мониторинга результатов. Можно отметить, что гражданское воспитание на базе модели «Семья – Школа – Махалля» призвано не только становлению ответственных граждан, но и направлено на укрепление социальную сплоченность, на развитие локальных инициатив и, в конечном счете, на обеспечение устойчивого развития общества в целом. Практика деятельности системы

«Семья – Школа – Махалля» представляет большой интерес для дальнейшего изучения и научно-педагогического анализа.

Литература

1. Аль-Фараби А.Н. Избранные трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1971. – 297 с.
2. Аль-Хорезми М. Избранные математические труды. – Ташкент: Фан, 1962. – 242 с.
3. Ибн Сина А.А. Книга спасения. – Ташкент: Изд-во АН УзССР, 1980. – 376 с.
4. Фитрат А. Просвещение и религия. – Бухара, 1923. – 44 с.
5. Авлони А. Туркия. – Ташкент: Нашр, 1918. – 48 с.
6. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» (в ред. от 23 сентября 2020 г. № ЗРУ-637) // Народное слово. – 2020. – № 201.
7. Концепция развития народного образования Республики Узбекистан до 2030 года. – Ташкент: МНО РУз, 2019. – 64 с.
8. Турсунов М. Махалля как социальный институт. – Ташкент: Академия, 2008. – 132 с.
9. Мухаммад Содиқ Мухаммад Юсуф. Одоб. – Ташкент: Шарқ, 2002. – 352 с.
10. Саидов А. Образование и идеология. – Ташкент: Маърифат, 1975. – 168 с.
11. Исламов Б.Б. Исторические основы самоуправления в Центральной Азии. – Ташкент: Узбекистан, 1998. – 134 с.
12. Каюмов А. Джадидизм и развитие просвещения. – Ташкент: Шарқ, 1992. – 192 с.
13. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Просвещение, 1954. – 479 с.
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Просвещение, 1974. – 384 с.
15. Фуркат З. Избранное. – Ташкент: Литература и искусство, 1975. – 192 с.
16. Хамроев А.Т. Модель «Школа–Махалля» и воспитание гражданственности. – Ташкент: Фан, 2020. – 198 с.
17. Хамза Хакимзода Ниязи. Публицистика. – Ташкент: Госиздат, 1925. – 64 с.
18. UNICEF. Building Community Partnerships for Education: Global Report. – New York: United Nations Children's Fund, 2020. – 56 с.
19. Мирзаев А. Герои узбекских народных эпосов. – Ташкент: Узбекистан, 1990. – 224 с.
20. Темур А. Темур тузуклари. – Ташкент: Шарқ, 1991. – 144 с.
21. Навои А. Назм-ул-жавохир. – Ташкент: Изд-во лит-ры и искусства, 1987. – 280 с.

CIVIC EDUCATION IN UZBEKISTAN: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE «FAMILY-SCHOOL-MAHALLA» SYSTEM

Khaydarov Sh., Galimov A.M., Fahrutdinova G.Zh.

Shakhrisabz State Pedagogical Institute, branch of Kazan Federal University in Jizzakh, Kazan (Volga Region) Federal University

The article explores the theoretical and methodological foundations of civic education for students within the unique socio-educational model known as "School–Mahalla," implemented in Uzbekistan's educational system. The focus is on the integrated interaction of three key agents in the educational process: the school, the family, and the mahalla (local community). The authors examine the historical and cultural prerequisites for the formation of civic values among the younger generation, drawing attention to the ideological heritage of Eastern thinkers and Uzbek enlightenment figures of the 19th–20th centuries, as well as to the current legal and policy frameworks of civic upbringing.

The article emphasizes the significance of the mahalla as a unique institution of socialization, playing a crucial role in developing civic identity, legal consciousness, and social responsibility among students. The authors analyze pedagogical concepts that support the integration of school education with the local community's potential. A model of practice-oriented civic education is presented, enabling students to apply civic knowledge within real-life social contexts. The study is based on sources included in the author's dissertation research and aligns with the current educational and sociocultural trends in the Republic of Uzbekistan.

Keywords: civic education; mahalla; school–community partnership; family-school cooperation; civic competence; patriotism; social partnership.

References

1. Al-Farabi A.N. Selected Treatises. – Alma-Ata: Nauka, 1971. – 297 p.
2. Al-Khwarizmi M. Izbrannye matematicheskie trudy [Selected mathematical works]. – Tashkent: Fan, 1962. – 242 p.
3. Ibn Sina A.A. Kniga spseniya [The Book of Salvation]. Tashkent: Publishing House of the Academy of Sciences of the Uzbek SSR, 1980. – 376 p.
4. Fitrat A. Prosveshchenie i religiya [Enlightenment and religion]. Bukhara, 1923. – 44 p.
5. Avloni A. Turkia. – Tashkent: Nashr, 1918. – 48 p.
6. The Law of the Republic of Uzbekistan «On Education» (as amended on September 23, 2020 No ZRU-637) // Narodnoe slovo. – 2020. – № 201.
7. Concept for the Development of Public Education in the Republic of Uzbekistan until 2030. – Tashkent: MNO RUz, 2019. – 64 p.
8. Tursunov M. Mahalla as a social institution. – Tashkent: Academy, 2008. – 132 p.
9. Muhammad Sodiқ Muhammad Yusuf. Odob. – Tashkent: Sharq, 2002. – 352 p.
10. Saidov A. Education and Ideology. – Tashkent: Marifat, 1975. – 168 p.
11. Islamov B.B. Historical Foundations of Self-Government in Central Asia. – Tashkent: Uzbekistan, 1998. – 134 p.
12. Kayumov A. Jadidism and the development of education. – Tashkent: Sharq, 1992. – 192 p.
13. Makarenko A.S. Pedagogical poem. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1954. – 479 p.
14. Sukhomlinsky V.A. Serdtse otdayu detyam [The heart is given to children]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1974. – 384 p.
15. Furkat Z. Izbrannoe. – Tashkent: Literature and Art, 1975. – 192 p.
16. Khamroev A.T. Model «School–Mahalla» and Civic Education. – Tashkent: Fan, 2020. – 198 p.
17. Hamza Hakimzoda Niyazi. Journalism. – Tashkent: Gosizdat, 1925. – 64 p.
18. UNICEF. Building Community Partnerships for Education: Global Report. – New York: United Nations Children's Fund, 2020. – 56 p.
19. Mirzaev A. Heroes of Uzbek Folk Epics. – Tashkent: Uzbekistan, 1990. – 224 p.
20. Temur A. Temur tuzuklari. – Tashkent: Sharq, 1991. – 144 p.
21. Navoi A. Nazmul-javokhir. – Tashkent: Publishing House of Literature and Art, 1987. – 280 p.

Потенциал дополнительного технического образования детей в развитии личности

Хватаев Андрей Николаевич,

старший преподаватель, магистрант, кафедра педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко
E-mail: khvataevan@yandex.ru

Захарищева Марина Алексеевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко
E-mail: zahari-ma@rambler.ru

В рамках теоретического исследования авторами проанализировано дополнительное техническое образование детей как педагогическое и общественное явление. Выявлена его значимость в процессе личностного развития обучающихся. Проанализированы вклад и роль педагогов и родителей, как участников образовательного процесса в стимулировании развития личности. Отдельно показаны психологические аспекты, связанные с обучением. Обоснован развивающий потенциал дополнительного образования в процессе формирования мягких навыков, таких как креативность, коммуникабельность, критическое мышление, и техническая грамотность.

Ключевые слова: дополнительное техническое образование, развитие личности, педагог дополнительного образования, родитель, индивидуальный подход, мягкие навыки.

Дополнительное техническое образование детей представляет собой важный аспект образовательной системы, который охватывает широкий спектр программ и инициатив, направленных на развитие технических навыков и творческих способностей у детей. В условиях стремительного технологического прогресса и изменений в экономике, дополнительное образование становится не только актуальным, но и необходимым для формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов будущего. Актуальность исследования дополнительного технического образования детей обусловлена несколькими факторами. В современном мире наблюдается растущий интерес к техническим специальностям, что требует от образовательных учреждений внедрения новых подходов и программ, способствующих развитию у детей интереса к науке и технике. Помимо этого, дополнительное образование играет важную роль в формировании личностных качеств, таких как креативность, критическое мышление и умение работать в команде. Эти навыки становятся все более важными в условиях быстро меняющегося рынка труда.

Дополнительное техническое образование детей, а также сопутствующие ему аспекты управления и организации, тесно связаны с различными психолого-педагогическими вопросами. Внимание должно быть обращено на мотивацию и заинтересованность детей, так как это существенно сказывается на их учебной активности. Разные психологические факторы могут определять уровень вовлечения участников образовательного процесса. Положительная эмоциональная среда и поддержка со стороны педагогов увеличивают интерес детей к программам дополнительного образования [1].

Одним из важнейших аспектов организации дополнительного образования является потребность в индивидуализированном подходе к каждому ребенку. Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать уникальные интересы и способности учащихся, что способствует созданию условий для их самовыражения и самореализации. Согласно исследованиям, индивидуализация процесса обучения положительно влияет на эмоциональное состояние учащихся и, как следствие, на их академическую успеваемость [2]. Разработка программ, обеспечивающих гибкость в выборе содержания обучения, а также методов и технологий, дает возможность повысить заинтересованность детей и их активность на занятиях.

Психологические характеристики также влияют на восприятие детьми образовательного процесса. Например, уровень стресса у детей, их уверенность в себе и заинтересованность в конкретной деятельности напрямую связаны с результатами обучения. Важно, чтобы педагоги осознали свою роль в создании не только учебного, но и психологического комфорта на занятиях [3]. В этом контексте психологическая компетентность педагогов становится одним из необходимых условий для успешной реализации образовательных программ.

Также следует учитывать влияние групповой динамики и социальной среды. Дети, обладающие высокими уровнями взаимодействия друг с другом, демонстрируют лучшие результаты в обучении благодаря взаимной поддержке и обмену опытом. Поддержка со стороны сверстников может значительно повысить мотивацию и увлеченность учебным процессом [4]. Однако важно отметить, что одновременное внимание к индивидуальным запросам и групповой работе требует от педагогов высокой степени профессионализма и готовности к изменениям в подходах.

Дополнительное техническое образование детей выполняет важную задачу в процессе формирования личности, поддерживая индивидуальные интересы и реализуя возможности самореализации [5]. Программы дополнительного образования не только дополняют основные учебные курсы, но и создают условия для развития различных навыков и компетенций. Это выражается в стремлении детей к креативности, фасилитации инноваций и развитию социальных компетенций, необходимых для адаптации в быстро меняющемся мире.

Изучая влияние дополнительного образования на личностный рост, можно отметить, что именно в этой среде у детей возникает возможность испытать себя в разных ролях, получать обратную связь и строить социальные сети. Например, в кружках технического творчества ребята учатся работать в команде, преодолевая индивидуальные ограничения, что способствует формированию уверенности в себе и самовыражению. Положительный опыт совместной деятельности также помогает в выявлении личных талантов, что актуально для подростков, находящихся на этапе самоопределения [6].

Социальная зрелость, являясь важным аспектом личностного роста, формируется на основе взаимодействия с ровесниками и взрослыми в контексте совместной работы, что часто происходит в условиях дополнительного образования. Взаимодействие с педагогами, которые поддерживают индивидуальные способности каждого ребенка, играет ключевую роль в формировании уверенной и ответственной личности [7]. Образование становится не только источником знаний, но и пространством для межличностного взаимодействия, где учится не только сама профессиональная деятельность, но и умение решать конфликты, выстраивать диалог.

Дополнительные программы предлагают методы активного обучения и проектного подхода, где дети могут не только воспринимать информацию, но и применять свои знания на практике. Занятия в кружках, где дети работают над конкретными проектами, учат их ответственности за результат, что является важным аспектом формирования будущих граждан [8], планированию своей деятельности, работе в команде. Педагоги и наставники в таких учреждениях создают пространство для развития креативности и критического мышления, необходимых в современном обществе.

Благодаря слаженной работе образовательных учреждений и семей, возможно создать условия, благоприятные для гармоничного развития индивидуальности. Родители и воспитатели могут достаточно гибко подстраивать образовательный процесс под конкретные нужды и интересы ребенка, тем самым увеличивая его вовлеченность в процесс обучения [9]. Это взаимодействие помогает ребенку осознать важность образования не только для достижения высоких результатов, но и как инструмента для дальнейшего личного и социального роста.

Педагоги в дополнительном образовании выполняют важную роль в реализации образовательных программ, которые должны соответствовать современным требованиям и интересам учащихся. Для этого необходимы не только знания предмета, но и умение адаптировать содержания программ с учетом индивидуальных особенностей детей. Специалисты должны владеть современными методами обучения, а также навыками эмоционального интеллекта, чтобы устанавливать доверительные отношения с учениками [10].

Компетентность педагогов влияет на качество образовательных услуг, причем от их квалификации зависит, насколько эффективно будут внедрены инновационные подходы в обучении. Педагоги, обладающие актуальными знаниями и практическим опытом, способны создавать более привлекательные и интересные программы, которые помогут учащимся развивать не только профессиональные навыки, но и личностные качества [11].

Ключевым аспектом является умение педагогов организовать пространство для обучения, где каждый ребенок сможет взаимодействовать и выражать себя. Такой подход не только развивает творческие способности, но и способствует формированию самостоятельности и уверенности в себе у детей. Учащиеся, которые чувствуют поддержку со стороны педагогов, более склонны к активному участию в образовательном процессе и, как следствие, к более глубокому усвоению материала [12].

Кроме того, важным является и аспект подготовки педагогов. Современные тенденции в обучении требуют от их участников способности к постоянному обучению и переосмыслению своих практических навыков. Это создает необходимость в рамках профессиональной подготовки организовывать курсы повышения квалификации,

которые бы учитывали новейшие исследования и методы в области педагогики дополнительного образования [11].

Поскольку каждый педагог имеет свой уникальный стиль взаимодействия с детьми, важно, чтобы образовательные организации способствовали обмену опытом между специалистами. Применение лучших практик и методик дает возможность улучшать образовательные программы и повышать их эффективность в соответствии с современными вызовами [13].

Таким образом, роль педагогов в дополнительном образовании заключается не только в передаче знаний, но и в создании условий для личностного и профессионального становления детей. Это требует от них профессионального роста и способности к гибкому реагированию на изменения в требованиях и потребностях учащихся.

Родительское участие в процессе дополнительного образования детей влияет на выбор программ обучения. Семьи, принимающие активное участие, лучше понимают образовательные потребности своих детей и способны более осознанно подходить к выбору дополнительных занятий. Важной частью этого процесса становится создание открытой коммуникационной среды, где родители и педагоги могут обсуждать вопросы развития и обучения детей [14].

Участие родителей может принимать различные формы: от посещения родительских собраний до совместного участия в мероприятиях и проектах. Кроме того, активное вовлечение родителей способствует формированию положительного имиджа учреждения дополнительного образования и укреплению чувства принадлежности к образовательному сообществу [15]. С исследованиями согласуются выводы о том, что такие взаимодействия позволяют родителям не только становиться более информированными о программах, но и вносить вклад в образовательный процесс, инициируя новые идеи и проекты.

Родительское активное участие также включает организацию совместных мероприятий, где семья и педагоги могут скоординировать свои усилия в образовательных инициативах. Примером может служить внедрение семейных проектов или общих выставок работ, что помогает создать условия для более глубокого понимания родителями целей и задач дополнительного образования [16]. Таким образом, совместные действия направлены не только на обучение, но и на развитие культурного пространства, что в свою очередь способствует социальной интеграции семей.

Некоторые исследования подчеркивают, что вовлеченные родители способствуют повышению уровня компетентности не только в вопросах образования, но и в аспектах взаимодействия с педагогами. Открытый обмен информацией и поддержка со стороны педагогов зарекомендовали себя как эффективные инструменты для решения социальных и культурных задач, стоящих перед семьей и образовательным учреждением [15].

Ключевым аспектом является необходимость разработки стратегий, способствующих увеличению родительской активности, что может включать в себя создание программ поддержки взаимодействия между учреждениями и семьями, а также обучение родителей эффективным методам сотрудничества. Важно, чтобы предприятия дополнительного образования создали условия для активного участия родителей, формируя общие ценности и цели [14]. Важно дальнейшее изучение способов вовлечения родителей в образовательный процесс с целью оптимизации существующих программ и повышения их эффективности.

Таким образом, одним из основных аспектов дополнительного технического образования является его влияние на личностный рост детей. Участие в различных программах позволяет детям не только развивать свои индивидуальные способности, но и формировать уверенность в себе, что в свою очередь положительно сказывается на их социальной адаптации. Дети, занимающиеся дополнительным образованием, чаще проявляют инициативу, становятся более активными участниками общественной жизни, что подтверждает значимость данного явления как педагогического и общественного. Психологические аспекты дополнительного технического образования также заслуживают внимания. В процессе обучения дети сталкиваются с различными задачами, которые требуют от них не только технических знаний, но и умения работать в команде, принимать решения и не бояться ошибок. Это формирует у них устойчивость к стрессам и развивает эмоциональный интеллект, что является важным для их будущей жизни. Таким образом, дополнительное образование становится не только средством передачи знаний, но и важным инструментом для формирования гармоничной личности.

Дополнительное техническое образование детей представляет собой важный аспект современного образовательного процесса, который не только дополняет, но и обогащает основное образование, способствуя всестороннему развитию личности. В ходе исследования было выявлено, что дополнительное образование играет ключевую роль в формировании у детей навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. Оно способствует развитию критического мышления, креативности и технической грамотности, что является необходимым для будущих профессиональных успехов.

Литература

1. Гасанова Р.Р., Валеева Г.В., Кузнецова Н.В., Арпентьева М.Р. Социально-психологические проблемы развития дополнительного образования как проблемы развития его субъектов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

sotsialno-psihologicheskie-problemy-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-problemy-razvitiya-ego-subektov (13.09.2025).

2. Белякова Т.С. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-deyatelnosti-pedagoga-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (22.12.2024).
3. Хребина С.В., Зверева Р.Г. Особенности развития психологической компетентности педагогов в сфере дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-psihologicheskoy-kompetentnosti-pedagogov-v-sfere-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (25.12.2024).
4. Гасанова Р.Р., Валеева Г.В., Кузнецова Н.В., Арпентьева М.Р. Развитие субъектов дополнительного образования: социально-психологические проблемы // Проблемы современного образования. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektov-dopolnitelnogo-obrazovaniya-sotsialno-psihologicheskie-problemy> (13.09.2025).
5. Жуков В.Ю. Психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей // Проблемы современного образования. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-obuslavlivayushchie-effektivnost-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (15.02.2025).
6. Козлова Н.Ю. Роль учреждений дополнительного образования детей в формировании личности школьника // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 341. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-formirovanii-lichnosti-shkolnika> (18.12.2024).
7. Белякова Т.С. Роль дополнительного образования в формировании социальной зрелости личности // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. 2020. № 12 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-formirovanii-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti> (26.01.2025).
8. Ибрагимов К.Т. Роль социально-культурной среды дополнительного образования в развитии личности подростков // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. № 1 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialno-kulturnoy-sredy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-razvitii-lichnosti-podrostkov> (22.12.2024).
9. Уторов О.Р. Влияние творческой среды учреждения дополнительного образования на самореализацию личности подростка // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tvorcheskoy-sredy-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-na-samorealizatsiyu-lichnosti-podrostka> (01.02.2025).
10. Смолянская Л.Ю. Роль преподавателя в развитии творческих способностей учащихся учреждений дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-v-razvitii-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (10.12.2024).
11. Тавстуха О.Г., Муратова А.А. Роль и функции педагога дополнительного образования в профессиональной ориентации учащихся // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 3 (215). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-funktsii-pedagoga-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-professionalnoy-orientatsii-uchaschihsya> (15.12.2024).
12. Голованов В.П. Педагог в воспитательном пространстве дополнительного образования детей // Народное образование. 2013. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-v-vospitatelnom-prostranstve-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (18.12.2024).
13. Молдалиева З.А. Роль педагогов дополнительного образования в социализации детей в процессе подготовки к школе // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-sotsializatsii-detey-v-protsesse-podgotovki-k-shkole> (19.12.2024).
14. Копейкина Н.Б., Белякова Н.В. Организация взаимодействия с родителями обучающихся Центра дополнительного образования детей в рамках реализации личностно-ориентированной модели // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vzaimodeystviya-s-roditeliami-obuchayushchiesya-tsentra-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-ramkah-realizatsii> (18.12.2024).
15. Никитина Е.Л. Социальное партнерство семьи и учреждения дополнительного образования детей: принципы, условия, формы // Вестник Вятского государственного университета. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-semi-i-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-printsipy-usloviya-formy> (18.12.2024).
16. Короткова Т.В. Сущность и специфика организации совместной творческой деятельности родителей и детей в условиях дополнительного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-spetsifika-organizatsii-sovmestnoy-tvorcheskoy-deyatelnosti-roditeliev-i-detey-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya>

ADDITIONAL TECHNICAL EDUCATION OF CHILDREN IN PERSONAL DEVELOPMENT

Khvataev A.N., Zakharishcheva M.A.

Glazov State Engineering Pedagogical University V.G. Korolenko

Within the framework of theoretical research, the authors analyzed additional technical education of children as a pedagogical and social phenomenon. Its significance in the process of personal development of students is revealed. The contribution and role of teachers and parents as participants in the educational process in stimulating personal development are analyzed. Psychological aspects associated with training are shown separately. The developmental potential of additional education in the process of forming soft skills, such as creativity, sociability, critical thinking, and technical literacy is substantiated.

Keywords: additional technical education, personal development, additional education teacher, parent, individual approach, soft skills.

References

1. Gasanova R.R., Valeeva G.V., Kuznetsova N.V., Arpenteva M.R. Social and psychological problems of the development of additional education as problems of developing its subjects // Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-problemy-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-problemy-razvitiya-ego-subektov> (13.09.2025).
2. Belyakova T.S. Features of the organization of psychological and pedagogical support for activities of a teacher of additional education // World of science, culture, education. 2011. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-deyatelnosti-pedagoga-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (22.12.2024).
3. Khrebina S.V., Zvereva R.G. Features of developing psychological competence of teachers in field of supplementary education // Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 75–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-psihologicheskoy-kompetentnosti-pedagogov-v-sfere-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (25.12.2024).
4. Gasanova R.R., Valeeva G.V., Kuznetsova N.V., Arpenteva M.R. Development of subjects of additional education: social and psychological problems // Problems of modern education. 2021. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektov-dopolnitelnogo-obrazovaniya-sotsialno-psihologicheskie-problemy> (13.09.2025).
5. Zhukov V. Yu. Psychological characteristics that determine effectiveness of professional activities of teachers of additional education for children // Problems of modern education. 2023. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-obuslavlivayushchie-effektivnost-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (15.02.2025).
6. Kozlova N. Yu. The role of institutions of additional education for children in formation of schoolchild's personality // Bulletin of Tomsk State University. 2010. No. 341. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-formirovanii-lichnosti-shkolnika> (18.12.2024).
7. Belyakova T.S. The role of additional education in forming social maturity of an individual // Information and education: the boundaries of INFO communications. 2020. No. 12 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-formirovanii-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti> (26.01.2025).
8. Ibragimov K.T. Role of socio-cultural environment of supplementary education in development of adolescents' personality // Modern Higher School: Innovative Aspect. 2020. No. 1 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialno-kulturnoy-sredy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-razviti-lichnosti-podrostkov> (22.12.2024).
9. Utorov O.R. Influence of creative environment of supplementary education institution on self-realization of teenager // Scientific Research in Education. 2007. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tvorcheskoy-sredy-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-na-samorealizatsiyu-lichnosti-podrostka> (01.02.2025).
10. Smolyanskaya L. Yu. Role of teacher in development of creative abilities of students of supplementary education institutions // Problems of Contemporary Pedagogical Education. 2021. No. 72–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-v-razviti-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (10.12.2024).
11. Tavstukha O. G., Muratova A.A. Role and functions of teacher of supplementary education in career guidance of students // Bulletin of Orenburg State University. 2018. No. 3 (215). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-funktsii-pedagoga-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-professionalnoy-orientatsii-uchaschihsya> (15.12.2024).
12. Golovanov V.P. Teacher in educational space of children's supplementary education // Public Education. 2013. No. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-v-vospitatelnom-prostranstve-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (18.12.2024).
13. Moldaliev Z.A. Role of supplementary education teachers in socialization of children in preparing for school // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-sotsializatsii-detey-v-protsesse-podgotovki-k-shkole> (19.12.2024).
14. Kopeikina N.B., Belyakova N.V. Organization of interaction with parents of students at center for supplementary education for children within framework of implementation of personality-oriented model // Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society. 2017. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vzaimodeystviya-s-roditeleyami-obuchayuschihsya-tsentra-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-ramkah-realizatsii> (18.12.2024).
15. Nikitina E.L. Social partnership of family and institution of additional education for children: principles, conditions, forms // Bulletin of Vyatka State University. 2015. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-semi-i-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-printsiipy-usloviya-formy> (18.12.2024).
16. Korotkova T.V. Essence and specifics of organizing joint creative activity of parents and children in conditions of additional education // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2012. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-spetsifika-organizatsii-sovmestnoy-tvorcheskoy-deyatelnosti-roditeley-i-detey-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (18.12.2024).

Экономика образования и модели его управления в современное России: риски и возможности

Цакаев Алхозур Харонович,

профессор, д.э.н., профессор кафедры экономики и финансов
Института управления РАНХиГС при Президенте Российской
Федерации

E-mail: tsakaev-ak@ranepa.ru

Рассуханов Усман Абдул-Азиевич,

к.э.н., директор Департамента интеграции национальной
системы образования и международного сотрудничества
Министерства просвещения Российской Федерации

E-mail: usmanrass@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы экономики современного российского образования и управления им. Раскрыта суть и содержание экономики образования, и особенности экономики образования современной России. Представлены модели управления образовательных учреждений разных уровней образования, а также образовательных процессов. Отражены риски и возможности в развитии российского образования.

Ключевые слова: экономика образования, управление образовательным процессом и учреждением, риски и возможности развития российского образования.

Введение

Национальная система образования сегодня занимает особое место в современных государственных публично-правовых образованиях, так как под человеческим капиталом понимается совокупность интеллектуального и профессионального потенциалов трудовых ресурсов в стране. Образовательная система, как совокупность комплекса процессов и методов управления в сфере образования, может быть закрытой (возникает в отдаленных населенных пунктах и в исторических городских центрах) и открытой (характерны для общегосударственных структур).

Экономика образования представляет собой область научного знания, относящаяся к системе экономических наук, сложившаяся на стыке экономики и педагогики. Она изучает отношения в сфере образования в процессе создания и потребления образовательных услуг, и играет важную роль в подготовке квалифицированных кадров.

Управление (менеджмент) – это деятельность по переводу объекта или системы из начального в заданное конечное состояние, управлять значит вести предприятие к его цели, извлекая максимальные выгоды из всех имеющихся в его распоряжении ресурсов. Управление системой образования позволяет гармонизировать интересы всех социальных слоев, снизить затраты государства за ошибки на местах, и осуществить частичный перевод деятельности образовательных учреждений на внебюджетную основу.

Под моделью управления образовательным учреждением нами понимается совокупность принципов, методов и критериев, которые обеспечивают его функционирование и развитие.

В российском образовании наблюдаются риски экономического, социального, технологического и нормативно-правового характера. Согласно неоклассической теории риска они же формируют новые возможности дальнейшего развития российского образования

Актуальность, цель и методы исследования

Глубокие трансформационные процессы в социальной и экономической сферах современной России требуют кардинального переосмысления и пересмотра накопленного в экономике образования и управления им в постсоветский период и последнего десятилетия возрождения. Все это актуализирует изучение особенности экономики российского образования, выявления основных трендов ее раз-

вития, типичных и устойчивых моделей управления образовательными учреждениями общего, среднего профессионального и высшего образования. Актуальность данного исследования объясняется и необходимостью разработки стратегии развития российского образования на ближайшие президентские циклы, в русле взвешенного подхода к рисковому образовательной среде и поиска новых возможностей. Это и определило цель данного исследования – выявить и описать особенности экономики современного российского образования и возможные модели его управления, в условиях расширения неопределенности и усиления рискованности в деятельности образовательных учреждений.

В процессе данного исследования использовался системный подход, а также методы наблюдения, индукции, дедукции, анализа и синтеза.

Основное содержание исследования

В основе экономики образования лежит то, какое это образование: государственное или частное. Сторонники государственного образования утверждают, что всеобщее государственное обеспечение способствует равенству возможностей и социальной сплоченности; считают, что первостепенная ответственность за обеспечение школьного образования лежит на правительствах; полагают, что главная функция государственного образования – поддержание национальной культуры и развитие национального идеала. Так, сторонники государственного школьного образования открыто заявляли, что дети принадлежат не самим себе, а являются собственностью государства, и что задача школы (начальной, общей, средней, средней специальной и высшей) – привить подрастающему поколению граждан патриотизм, беспрекословное послушание и преданность государству, а главным препятствием в достижении этих качеств они называли вмешательство в этот процесс родителей и семьи.

Противники государственного образования считают, что: правительство не должно играть первостепенной роли в обеспечении образования, и оспаривают полномочия государства принимать решения о содержании образования так как сомневаются в способностях государства предоставлять образование желаемого уровня качества; образование лучше оставить частному сектору и обеспечить широкий выбор образовательных программ, включая семейное и религиозное образование. Сторонники частного образования в Российской Федерации считают, что с увеличением доверия к частным учебным заведениям и повышения их привлекательности для родителей и обучающихся, роль частного образования в системе образования современной России будет продолжать расти.

Методологическим фундаментом экономики образования, как и всех остальных экономических наук, является экономическая теория, согласно которой выделяют два направления в экономическом подходе к образованию: неоклассическое

и кейнсианское. Как отдельное направление экономической теории экономика образования сформировалась на рубеже 60–70-х годов XX века. Отлажены принципы, созданы методы и модели, разработаны стратегии и механизмы управления образовательным процессом и образовательными учреждениями всех уровней образования.

На практике образование как сфера жизнедеятельности государства, так и его базовые структуры – образовательные учреждения всех уровней образования (дошкольного, общего, среднего, среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального) зависят от качества и полноты законов и подзаконных актов, регламентирующих образовательный процесс в стране. Поскольку речь идет о экономике образования, то логичным представляется возможность оценки эффективности государственного и частного образования в современной России.

Качество образования как сфера жизнедеятельности публично-правового образования может оцениваться на следующей системе критериев эффективности: экономической (как отношение использованных ресурсов на образовательный процесс к его итогу), педагогической (как уровень полученных навыков и умений в процессе обучения), социальной (как уровень удовлетворенности обучающихся), организационно-управленческой (уровень соответствия планам и его целевым показателям).

В экономике образования важным представляется возможность дифференцированной оценки эффективности деятельности образовательных учреждений по уровням образования, на основе соответствующих критериев. Под критерием эффективности понимается показатель, выражающий главную меру желаемого результата, учитываемая при рассмотрении возможных вариантов.

Деятельность общеобразовательных учреждений оценивается на основе следующих критериев эффективности: динамические изменения результатов обучения конкретного школьника и лицеиста (предметного, метапредметного и личностного характера), доступность образовательной услуги школьникам и лицеистам всех категорий (включая с ОВЗ и инвалидностью); материально-техническое оснащение общеобразовательных школ; доступность школ и лицеев к инновациям; движение учеников и преподавателей школ; финансирование школ; открытость деятельности общеобразовательных школ. Выбор конкретных критериев эффективности общеобразовательного учреждения зависит от ее целей и задач.

Учреждения среднего профессионального образования (колледжи и техникумы) используют такие критерии эффективности как: качество образования, социальная защищенность обучающихся, кадровый потенциал, финансовое обеспечение и развитие имущественного комплекса, уровень исполнительской дисциплины.

Высшие учебные заведения используют показатели доли образовательной, научно-исследо-

вательской, международной и финансово-экономической деятельности, а также формирование инфраструктуры в качестве критериев эффективности своей целевой деятельности. В современной применяются пять критериев эффективности высшего образования: качество приема в вузы, практикоориентированность образования, востребованность выпускников, умение вузов адаптировать образовательные стандарты под нужды рынка, а также удовлетворенность студентов и преподавателей качеством обучения. При этом, в отношении ВУЗа применяются следующие показатели эффективности: доля трудоустроенных выпускников; доля преподавателей, зарплата которых в 2 раза превышает средний уровень по региону; объем НИОКР на одного научно-педагогического работника; доля НИР в возрасте до 39 лет; удельный вес иностранных студентов в контингенте; качество финансового менеджмента; рейтинг медиактивности [1].

Российское образование является ключевой составляющей как социальной, так и экономической сферы в России, так как уровень экономической эффективности российского образования предопределяет будущее экономическое положение современной России и ее регионов. Образовательная система поддается оценки экономической эффективности — через отношение полезных конечных результатов функционирования к затраченным на это ресурсам (материальным и временным). Показателями социальной эффективности системы образования считаются — позитивное воздействие на развитие личностных качеств обучающихся, создание для них наиболее комфортных условий; улучшение общественных отношений; формирование открытого справедливого общества.

В образовательной системе увеличение прибыли не является приоритетным, ключевым является качество образования. К критериям качества образования относится успешность обучения, а также формирование учебно-познавательных навыков, положительной мотивации учения и ценностного самоопределения учащихся.

Критерии оценки качества образования в современной России должны определяться в соответствии с целями функционирования образовательного учреждения. Их количество должно быть минимальным, но достаточным для оценки наиболее существенных параметров. Выбор ключевых показателей эффективности зависит от целей и задач конкретной образовательной организации конкретного уровня образования. А это уже область управления образованием, образовательными системами.

В менеджменте, как научной области знания по оптимизации внутренних и внешних процессов конкретной системы в обеспечении положительных экономических результатов, выделяются функциональный менеджмент (занимающийся практической организацией деятельности в отдельных сферах) и общий менеджмент (опреде-

ляющий общее направление развития объекта хозяйствования, либо его укрупненных подсистем). Особое место занимает корпоративный менеджмент, так как является высокоэффективным инструментом оперативной корректировки деятельности организации и принятия важных управленческих решений по минимизации ее рисков в долгосрочной перспективе.

В мировой практике корпоративного управления выделяют [2] три модели: *англо-американскую* (акции находятся в свободном биржевом обращении, роль акционера в корпоративном управлении сведена до нуля, за управление бизнес-процессами отвечает менеджмент корпорации); *германскую* или *континентальную* (обязательное присутствие в корпорации наблюдательного совета с наблюдательной функцией и совета директоров как локального контролирующего органа); *японскую* или *азиатскую* (активное участие финансовой организации в деятельности корпорации, и перекрестное владение акциями между компаниями-партнерами). В сфере образования, как отрасли народного хозяйства, выделяют три модели государственного управления образованием: *континентальная* (Германия, Франция, Италия и др. страны ЕС); *англосаксонская* (Великобритания, Канада и Австралия); *смешанная* (США). В современной России используется континентальная модель государственного управления образованием в силу установки, что образование есть одна из функций государства. Особенности управления образованием в современных условиях состоит в том, что проблемы образования должны решаться не только образовательной системы, а и на общегосударственном уровне. Управление образованием осуществляется на основе следующих принципов: системности, совершенствования теоретико-методологических основ управления образованием, децентрализации, развития конкурентной образовательной среды, контроля образовательной сферы, усиления корпоративной составляющей.

Корпоративное управление образовательной организации рассматривается как форма организации взаимодействия множества лиц и организаций, имеющих отношение к разным аспектам функционирования образовательной системы на основе социальной интеграции. В зависимости от состояния корпоративной собственности используются различные методы и средства корпоративного управления в рамках двух моделей: *инсайдерская* (*внутренняя*), основанная на механизме внутреннего контроля); *аутсайдерская* (*внешняя*), основанная на механизме внешнего контроля). В современной России используется инсайдерская модель корпоративного управления, которая предполагает наличие 2–3 доминирующих владельцев в корпорации, контролирующие менеджмент и влияющие на ее деятельность.

В течение XX века сложились три методологии государственного управления образованием: *бюрократическая*, *менеджерская* и *координа-*

ционная. Каждая из них имеет свои инструменты и методы регулирования в сфере образования. Если в странах Запада эти методологии сменялись на протяжении всего XX века, то в современной России – в течение последних 2–3 десятилетий, что и привело к одновременному существованию инструментов и методов государственного регулирования всех трех парадигм, а это затрудняет адаптацию российской системы образования к меняющимся глобальным вызовам современного мира. Майские указы Президента РФ являются инструментом бюрократической парадигмы, обсуждение государственных решений с экспертным сообществом – инструмент менеджерской парадигмы, а оценка регулирующего воздействия и прочие способы «умного регулирования» – инструменты координационной парадигмы [3].

Анализ качества и эффективности управления образования необходим для его дальнейшего совершенствования и адаптации к меняющимся внешним условиям функционирования национальной системы образования. По мнению Понасюка В.П. [4] в современной России сложилась достаточно жесткая, централизованно-вертикальная система управления со значительной концентрацией власти и полномочий у высших структур.

Трансформация моделей управления образованием происходит, прежде всего, на основе анализа данных мониторинга эффективности образовательных программ и условий их реализации, контекстных факторов и запроса потребителей образовательных услуг – тенденции рынка труда. Так, в 2024 году на рынке труда Российской Федерации имело место: рост спроса на IT-специалистов (программистов, аналитиков данных и специалистов по кибербезопасности) не только в крупных городах, а и в регионах, где компании развивают свои IT-отделы; увеличение удаленной работы расширением гибких условий труда для соискателей других регионов; снижение спроса на неквалифицированный труд на основе автоматизации и роботизации производственных процессов; рост перекалфикации трудоспособного населения, что повысило востребованность в программах профессиональной переподготовки [5].

В зарубежных источниках выделяют три вида моделей управления образовательным учреждением: линейно-функциональная, проектная и матричная (гибридная) [6]. При этом, для образовательных учреждений не характерно использование одной модели управления.

Современное российское образование должно быть ориентировано на обеспечение качества обучения, а это обеспечивается выбором образовательным учреждением такой модели управления, которая наиболее соответствует миссии, видению и ценностям системы образования современной России на ближайшие президентские циклы. Это требует критического анализа существующих в российской практике моделей управления образовательным процессом в сфере общего,

среднего-профессионального и высшего образования.

В современных общеобразовательных учреждениях, заточенных на обеспечение качества образования, используются следующие четыре модели управления образовательным процессом: операторская (административно-исполнительская), контрактная (консорциумская), лидерская (менеджерская) и командная (командно-проектная).

В колледжах управление образовательным процессом осуществляется на основе кластерного подхода и ресурсную модель управления колледжем. Примером использования ресурсной модели следует отметить ГБПОУ «Строительно-промышленный колледж» города Волжска Республики Марий-Эл, в которой модель основана на кластерном подходе, – Западновинский технологический колледж [7].

Дуальная система профессиональной подготовки кадров предусматривает вовлечение в образовательный процесс и предприятий, заинтересованных как в результатах, так и в содержании и организации профессиональной подготовки. В качестве примера реализации данной модели управления учреждения профессионального образования можно привести ОГА НОУ «Новгородский химико-индустриальный техникум», дуальность образовательного процесса которого обеспечивает ОАО «Акрон» [8].

Сегодня в мировой практике существуют различные модели управления деятельностью высшего учебного заведения (далее, вуза), а именно: многоуровневые модели управления вузом; коллегияльные модели управления вузом; модели стратегического управления вузом, осуществляемое попечительским советом. Последний вид модели успешно реализуется в зарубежных и российских университетах. Так, в университете штата Иллинойс (США) Попечительский совет (состоит из 13 человек, из которых 6 назначаются губернатором и утверждаются сенатом штата на 6 летний срок) располагает Исполнительным комитетом, секретариатом и 9 постоянных комитетов. Оперативное руководство осуществляют назначаемый советом ректор и его административная команда. Решение академических вопросов (иногда включая законодательные внутривузовские функции) отводится Ученому совету вуза [9]. Имеется и российский опыт – в АНООВО «Европейский университет в Санкт-Петербурге» Попечительский совет формируется из видных общественных деятелей, представителей этого университета и органов государственного управления [10]; в состав попечительского совета Российского технологического университета МИРЭА входят представители организаций-партнёров университета, Ассоциации выпускников РТУ МИРЭА и другие [11]; в попечительский совет ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» входят представители предпринимательских кругов, объединений работодателей, общественных объединений, органов зако-

нодательной и исполнительной власти, известные деятели, в том числе выпускники вуза, работники университета и обучающиеся [12].

Очень важным представляется разработка новых моделей управления образованием на ближайшие президентские циклы на основе учета существующих последних тенденции в теории и практике менеджмента образования [13]. При этом, оценку сравнительной эффективности предлагаемых моделей управления образованием осуществлять по следующим ключевым показателям эффективности: процент трудоустроенных выпускников; процент учащихся, успешно завершивших обучение (Completion Rate, COR); индекс лояльности пользователей (Net Promoter Score, NPS); индекс удовлетворённости пользователей (Customer Satisfaction Index, CSI).

Экономические риски в сфере российского образования проявляются в виде, во-первых, финансовых потерь из-за: снижения востребованности специалистов, выпускаемых по основным образовательным программам; сокращения государственного заказа в силу трансформации российской экономики; низкой востребованности коммерческих образовательных услуг, вследствие несоответствия спроса и предложения этих услуг и их цены для потребителя. Во-вторых, неравенство между регионами и между городами и сельской местностью из-за неравномерного распределения ресурсов в образовании. В-третьих, несоответствие образования требованиям рынка из-за недостаточного обновления образовательных программ и низкой подготовки педагогического персонала [14].

Социальные риски в российском образовании возникают из-за ухудшения демографической ситуации в стране – сокращение рождаемости, численности населения и учащихся. Применение подушевого финансирования и формирование штатного расписания на основе численности учащихся негативно влияет на экономику образовательных учреждений. К ним нужно добавить перевод педагогов на неполную ставку, а также ошибочные решения, принимаемые руководителями и сотрудниками образовательных учреждений [15].

Технологические риски в образовательном процессе проявляются в виде рисков внедрения цифровых технологий в образовательный процесс из-за барьеров для распространения цифровых технологий вследствие устаревшей корпоративной культуры образовательных учреждений, недостаточного доверия к цифровым сервисам и облачным технологиям; снижения качества учебной информации из-за дополнительного времени на создание и обновление цифрового контента, а также влияния перевода учебных процессов в виртуальную форму на формат коммуникации между преподавателями и студентами вследствие трансформации межличностного общения происходит утрата социальных навыков и потеря способности усваивать информацию в больших объемах [16].

К нормативно-правовым рискам в российском образовании относятся: риск, связанные с законодательным регулированием; риски, связанные с неполнотой отдельных нормативно-правовых документов. К первым относятся риски: привлечения образовательных учреждений и их должностных лиц к административной ответственности за нарушения в сфере образования; лишение государственной аккредитации полностью или в отношении отдельных уровней образования, укрупненных групп профессий, специальностей и направлений подготовки; приостановления действия лицензии на осуществление образовательной деятельности полностью или частично, аннулирование такой лицензии. Риски, связанные с неполнотой отдельных нормативно-правовых документов: отсутствие некоторых локальных актов, которые могут быть актуальны и соответствовать решаемым задачам и другое [17].

Выводы и предложения

Таким образом, можно констатировать, что современное российское образование довольно сложная, но комплексная и непрерывно развивающаяся система, отвечающая новым вызовам и обеспечивающая стабильно высокое качество знаний на всех уровнях образования.

1. В числе достаточно обширного перечня накопившихся проблем за постсоветский период, вызванных как самой экономикой образования, так и влияющих на нее следует выделить, прежде всего, во-первых, региональные диспропорции в финансировании образования и уровня ресурсного оснащения. Во-вторых – физический износ имущественного фонда образовательных организаций практически всех уровней образования. И в-третьих – отставание динамики роста бюджетного финансирования сферы образования от задач ее развития. Все это сказывается на качестве российского образования, призванное обеспечить квалифицированными кадрами российскую экономику.

2. На уровне образовательных учреждений необходимо принять локальный акт, утверждающий единый стандарт управления их деятельности образовательными организациями, обеспечивший создание единого подхода к управлению на всех уровнях образования.

3. Внедрение новых норм содержания образования и материальной технической базы позволит гарантировать качество образования в малых городах и дотационных регионах современной России.

4. Построение системы критериального управления образовательным учреждением – качеством, доступностью, эффективностью использования ресурсов и престиж. Это обеспечивает прозрачность и единые подходы в оценке образовательных учреждений и педагогических кадров на уровне общего, среднего специального и высшего образования.

5. На каждом уровне российского образования можно выделить наиболее типичную модель управления, предусматривающая использование возможностей централизованной системы управления (интегрированных программных решений) и многоязыкового программного обеспечения.

Литература

1. СКБ Контур помог сформулировать критерии эффективности образования, 12 июля 2023 – https://kontur.ru/press/news/44828-kriterii_effektivnosti_obrazovaniya
2. Джо Стадвелл. Азиатская модель управления: Удачи и провалы самого динамичного региона в мире = Joe Studwell «How Asia Works: Success and Failure in the World's Most Dynamic Region». – Альпина Паблишер, 2016. – 343 с.
3. Булаева М. В. К вопросу о модели государственного управления образованием в современной России // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 16–19. – <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modeli-gosudarstvennogo-upravleniya-obrazovaniem-v-sovremennoy-rossii/viewer>
4. Панасюк В.П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 2. С. 72–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-72-88.
5. Состояние рынка труда в России в 2024 году. – <https://sky.pro/wiki/profession/sostoyaniye-rynka-truda-v-rossii-v-2024-godu/?ysclid=m698efz02665467469>
6. Круглова Л.В., Бабакина Т.Н., Когут С.В. Интеграция проектной методологии в системе управления образовательной организацией // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 5(223). С. 107–115.
7. Юсупов В.З., Башкирова Л.И., Мухаметзянова Ф.Г. Модель управления образовательным процессом на основе кластерного подхода // Казанский педагогический журнал. 2023, № 2. С. 159–167.
8. Матвеев Н.В., Певзнер М.Н., Петряков П.А. Инновационные стратегии управления техникумом в условиях дуального образования // Человек и образование. 2018. № 3(56). С. 15–20.
9. Дрезинский К.С, Кударов Р.С. О современных моделях управления высшим учебным заведением // Научно-технические ведомости СПб-ГПУ. Экономические науки. 2013. № 2(168). С. 141–145.
10. Иванов А.Г., Авджян Г.Д., Нистоцкая М.С. Мировой опыт функционирования наблюдательных и попечительских советов университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2002. № 2. С. 88–92. – <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovoy-opyt-funktsionirovaniya-nablyudatelnyh-i-popechitelskih-sovetov-universitetov/viewer>
11. Система управления университетом. – <https://2030.mirea.ru/development-directions/university-management-system> (дата обращения 30.01.2025 г.)
12. Кубанский университет спорта (КГУФКСТ) – https://vk.com/wall-222692403_729?ysclid=m6kt-pave578247672
13. Тромпенаарс Ф., Куберг П.Х. 100 ключевых моделей и концепций управления. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 900 с.
14. Джиоев Д.А., Ситихова Т.Е. Проблемы российского образования как источник угроз национальной экономической безопасности // Вестник науки. 2024. № 1(70). С. 16–29. – URL: <https://www.xn——8sbempclcwd3bmt.xn——p1ai/volume/journal-1-70-2>
15. Хмелевская С.А., Сохраняева Т.В. Образование в системе социальных рисков // Социально-политические науки. 2016. № 2. – С. 93–97.
16. Козинец П.А. Цифровизация в образовании: проблемы, риски, перспективы. – URL: <https://xn——d1abbusdciv.xn——p1ai/%D0%BA%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86-%D0%BF-%D0%B0-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/>
17. Чепарина О.А. Правовые риски в деятельности образовательных организаций высшего образования // Вестник экономики, права и социологии. 2018. № 4. С. 182–185. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-riski-v-deyatelnosti-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya/viewer>

ECONOMICS OF EDUCATION AND MODELS OF ITS MANAGEMENT IN MODERN RUSSIA: RISKS AND OPPORTUNITIES

Tsakaev A.Kh., Rassukhanov U.A.-A.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, National Education System and International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation

The article examines the issues of economics of modern Russian education and its management. The essence and content of the economics of education, and the features of the economics of education in modern Russia are revealed. Models of management of educational institutions of different levels of education, as well as educational processes are presented. The risks and opportunities in the development of Russian education are reflected.

Keywords: economics of education, management of the educational process and institution, risks and opportunities for the development of Russian education.

References

1. SKB Kontur helped formulate criteria for education effectiveness, July 12, 2023 – https://kontur.ru/press/news/44828-kriterii_effektivnosti_obrazovaniya
2. Joe Studwell. The Asian Governance Model: Successes and Failures in the World's Most Dynamic Region = Joe Studwell "How Asia Works: Success and Failure in the World's Most Dynamic Region". – Alpina Publisher, 2016. – 343 p.
3. Bulaeva M.V. On the Issue of the Model of Public Administration of Education in Modern Russia // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2022. No. 3. pp. 16–19. – <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modeli-gosudarstvennogo-upravleniya-obrazovaniem-v-sovremennoy-rossii/viewer>

4. Panasyuk V.P. Education and Educational Systems Management: Status, Trends, Problems, and Prospects // Education and Science. 2017. Vol. 19. No. 2. Pp. 72–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-72-88.
5. The State of the Labor Market in Russia in 2024. – <https://sky.pro/wiki/profession/sostoyanie-rynka-truda-v-rossii-v-2024-godu/?ysclid=m698efz02665467469>
6. Kruglova L.V., Babakina T.N., Kogut S.V. Integration of project methodology in the management system of an educational organization // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2022. Issue. 5(223). Pp. 107–115.
7. Yusupov V.Z., Bashkirova L.I., Mukhametzyanova F.G. Educational process management model based on the cluster approach // Kazan Pedagogical Journal. 2023, No. 2. Pp. 159–167.
8. Matveev N.V., Pevzner M.N., Petryakov P.A. Innovative Strategies for Technical School Management in the Context of Dual Education // Man and Education. 2018. No. 3 (56). pp. 15–20.
9. Drezinsky K.S., Kudarov R.S. On Modern Models of Higher Education Institution Management // Scientific and Technical Bulletin of SPbSPU. Economic Sciences. 2013. No. 2 (168). pp. 141–145.
10. Ivanov A.G., Avdzhyan G.D., Nistotskaya M.S. World Experience of University Supervisory Boards and Boards of Trustees // University Management: Practice and Analysis. 2002. No. 2. pp. 88–92. – <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovoy-opyt-funktsionirovaniya-nablyudatelnyh-i-popechitelskih-sovetov-universitetov/viewer>
11. University Management System. – <https://2030.mirea.ru/development-directions/university-management-system> (accessed on January 30, 2025)
12. Kuban University of Sports (KSUFKST) – https://vk.com/wall-222692403_729?ysclid=m6ktpave578247672
13. Trompenaars F., Koberg P.H. 100 Key Management Models and Concepts. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2020. – 900 p.
14. Dzhioev D.A., Sitokhova T.E. Problems of Russian Education as a Source of Threats to National Economic Security // Science Bulletin. 2024. No. 1(70). Pp. 16–29. –URL: <https://www.xn——8sbempclwd3bmt.xn--p1ai/volume/journal-1-70-2>
15. Khmelevskaya S.A., Sokhranyaeva T.V. Education in the System of Social Risks // Social and Political Sciences. 2016. No. 2. –Pp. 93–97.
16. Kozinets P.A. Digitalization in Education: Problems, Risks, Prospects. –URL: <https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/%D0%BA%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86-%D0%BF-%D0%B0-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/>
17. Cheparina O.A. Legal risks in the activities of higher education organizations // Bulletin of Economics, Law and Sociology. 2018. No. 4. pp. 182–185. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-riski-v-deyatelnosti-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya/viewer>

Танцевальная терапия в педагогическом процессе: к проблеме определения понятия

Шпак Алексей Павлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования и социального проектирования
Псковского государственного университета
E-mail: apshpak@mail.ru

В статье рассматривается использования танцевальной терапии в решении воспитательных проблем, а также проблем социальной и специальной педагогики. Проводится разграничение танцевальной терапии как средства педагогического, социально-педагогического и специального педагогического воздействия от психотерапевтической практики. На основе выделения признаков танцевальной терапии как отдельного направления психолого-педагогического воздействия рассматриваются отличия танцевальной терапии от иных форм и методов использования танца в сфере образования, социальной и специальной педагогики, определяется правомерность использования термина танцевальная терапия применительно к педагогическому процессу, ставится вопрос о формировании необходимой теоретико-методологической основы.

Ключевые слова: танцевальная терапия социальная и специальная педагогика.

Современное образование характеризуется возникновением целого ряда новых вызовов, обусловленных как глобальными социально-культурными процессами (обострение военно-идеологического противостояния и его последствия, социально-экономическая нестабильность и др.), так и внутренними процессами, протекающими в сфере образования. Одним из ответов на эти вызовы является расширение системы применяемых современной педагогикой форм и методов, в том числе за счет их заимствования из других сфер деятельности.

Танцевальная терапия, возникшая как направление психотерапии, к настоящему времени активно используется в рамках других сфер деятельности, в частности, в социальной работе, социальной и специальной педагогике. Использование танцевальной терапии и ее отдельных элементов в работе с детьми и подростками затрагивает многие вопросы, относящиеся к сфере воспитания, открывая перед педагогами новые возможности решения педагогических задач, включая работу с детьми группы риска, детьми и подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию, а также лицами с особыми потребностями. Однако такое расширение сферы применения танцевальной терапии несет новые риски. Как отмечают специалисты, существует тенденция, «когда все, что связано с танцем стремятся назвать танцевально-двигательной терапией», тем самым размывая границы данного понятия [1]. Отмечается тенденция неоправданного применения понятия «терапия» применительно к занятиям танцами и хореографией [2]. Поэтому использование танцевальной терапии в рамках педагогического процесса требует не только адаптации конкретных форм и методов реализации танцевальной терапии, но и формирования соответствующей теоретической и методологической основы, разграничения танцевальной терапии как средства педагогического, социально-педагогического и специального педагогического воздействия от психотерапевтической практики.

Разграничение применения танцевальной терапии в различных областях педагогики и применения танцевальной терапии как направления психотерапии имеет четкий критерий: принципиальным условием, характеризующим применение танцевальной терапии в рамках решения педагогических проблем и ситуаций, а также проблем и ситуаций социальной и коррекционной педагогики, является необходимость ограничения терапевтического воздействия социальной и культур-

ной терапией. Характер подготовки специалистов в сфере воспитания, социальной и специальной педагогики исключает осуществление ими психотерапии. Если характер проблем, с которыми сталкиваются педагоги в рамках осуществления своей профессиональной деятельности, требует именно психотерапевтического воздействия на кого-либо из субъектов педагогического процесса, это должно быть реализовано исключительно за счет привлечения специалиста с соответствующей подготовкой и необходимым уровнем квалификации. Таким образом, данный вопрос сводится к соблюдению границ профессиональной компетентности.

Второй важной проблемой является необходимость разграничить танцевальную терапию и уже сложившиеся в педагогике формы, методы и технологии применения танца как средства педагогического, социально-педагогического и специального педагогического воздействия, реализуемые посредством уроков ритмики, танцевальных клубов и секций, художественной самодеятельности, флешмобов и др.

Ряд проблем, указываемых авторами как показателя к применению танцевальной терапии, такие как выявление и развитие творческого потенциала личности, коррекция психологического состояния человека, снятие напряжения, преодоление дефицита движения, помощь в преодолении трудностей коммуникации, могут быть решены и в иных формах организации занятий танцами, не относящимся к танцевальной терапии. Решение проблемы малоподвижного образа жизни, расширение круга общения и преодоление трудностей в коммуникации, расширение, обогащение и идеализация опыта учащегося, включение в новые культурные практики, положительный опыт деятельности и взаимодействия, создание ситуации успеха с высокой степенью возникают при разных формах организации занятия самыми разнообразными видами танцев при условии педагогически корректного взаимодействия преподавателя и хореографа с учащимися, должного уровня профессионализма и здоровой атмосфере в коллективе. При соблюдении вышеуказанных условий практически все занятия танцами, независимо от формы организации и конкретного направления и стиля танца, способны положительно влиять на качество жизни человека, оказывая терапевтический эффект, который может наблюдаться даже в случаях, когда такая цель не ставилась.

Это обуславливает необходимость разграничить понятия «танцевальная терапия» и «терапевтический эффект танца», что позволит уточнить характеристики танцевальной терапии как отдельного направления в педагогической, социально-педагогической и специальной педагогической деятельности.

Первым по значимости признаком, позволяющим определить танцевальную терапию и отличающим ее от терапевтического эффекта занятия танцами, является целенаправленный и заплани-

рованный характер терапевтического воздействия в ходе реализации танцевальной терапии.

Для многих форм занятия различными направлениями танцев, осуществляемого в рамках эстетического воспитания и развития творческих способностей, художественной самодеятельности и дополнительного образования, положительное влияние, оказываемое на физическое и психическое самочувствие учащихся, их личностное развитие, коррекция их поведения, успешность социализации и личностной самореализации, зачастую являются побочным результатом, положительно оцениваемым, но трудно прогнозируемым и нередко не запланированным.

Применительно к танцевальной терапии как отдельному специфическому направлению различных видов педагогического воздействия, целью является именно положительное изменение самочувствия и поведения учащихся, устранение конкретных педагогических и социально-педагогических проблем (или существенное снятие их остроты), помощь в удовлетворении особых потребностей. Занятие танцами выступает как средство достижения этих целей: результаты освоения какого-либо направления танца, качество танцевальных номеров и успешность публичных выступлений, участие в иных видах публичной танцевальной деятельности (выступления на соревнованиях и танцевальных батлах, флешмобы и др.) в ходе реализации танцевальной терапии имеют значение только с точки зрения их влияния на успешность реализуемого терапевтического воздействия.

При этом крайне важной особенностью танцевальной терапии, отличающей ее от иных форм и способов использования танца для решения любых видов педагогических проблем и ситуаций, является тот факт, что танцевальная терапия может корректно использоваться для решения только одной конкретной проблемы, достижения одной цели, в то время как воспитательные мероприятия, в рамках которых нередко используется танцевальный материал, направлены на реализацию комплекса целей (образовательные, воспитательные, развивающие).

Поскольку цель является системообразующим фактором, успешность применения танцевальной терапии, выбор конкретных форм, методов и содержания ее реализации напрямую зависит от качества целеполагания. Цель, реализуемая в процессе танцевальной терапии, должна быть максимально точно, корректно и конкретно сформулирована, принципиально достижима с учетом организационных, материально-технических и иных условий осуществления терапевтического воздействия, достижение поставленной цели должно быть измеримо. Это обуславливает второй существенный признак танцевальной терапии, отличающий ее от терапевтического эффекта занятия танцами: неотъемлемой частью танцевальной терапии является диагностика. Именно на основе применения широкого круга методов, разрабо-

танных и реализуемых в рамках всего комплекса психолого-педагогических наук, становится возможным корректное целеполагание как основа для грамотной танцевальной терапии. Отсутствие этапа диагностики или ее некорректное с научно-методологической точки зрения проведение является достаточным основанием для того, чтобы применение танца для решения каких либо педагогических проблем, а также проблем социальной и специальной педагогики не рассматривалось как танцевальная терапия.

Корректная реализация диагностики, являющаяся обязательным требованием организации танцевальной терапии, в обязательном порядке включает в себя повторную диагностику, т.е. повторное проведение комплекса диагностических методов для анализа результатов реализации танцевальной терапии и определения эффективности ее воздействия. Отсутствие повторной диагностики, не позволяющее оценить результаты проведенной работы, является основанием для решения о некорректности использования термина танцевальная терапия к такой организации использования танцевального материала.

Третьим сущностным признаком танцевальной терапии, отличающим ее от иных форм, методов и технологий применения танца как средства решения проблем и ситуаций в разных видах и направлениях педагогики, является ее научная обоснованность. Существенный, долгосрочный и стабильный терапевтический эффект возможен только на основе понимания механизмов воздействия, оказываемого в ходе терапии, факторов, влияющих на эти процессы, психолого-педагогических условий эффективности танцевальной терапии, что в свою очередь требует серьезной научно-методической и философско-мировоззренческой базы. Требование научной обоснованности относится ко всем видам и направлениям педагогической деятельности, однако не всякое применение танца в рамках педагогического процесса в полной мере соответствует этому требованию.

Четвертым отличительным признаком танцевальной терапии является воспроизводимость результатов, напрямую вытекающая из научной обусловленности терапевтического воздействия. Применение определенных форм и методов танцевальной терапии с использованием конкретного танцевального материала для решения определенного типа педагогических и социально-педагогических проблем и ситуаций, а также проблем и ситуаций специальной педагогики, осуществляемое в аналогичных условиях, должно приводить к стабильным результатам, прогнозируемым на этапе планирования применения танцевальной терапии. Реализация терапевтического воздействия должна обеспечиваться в первую очередь корректностью организации и проведения танцевальной терапии, а не быть обусловлена индивидуальными особенностями участников взаимодействия или случайным стечением обстоятельств. Обеспечение воспроизводимости резуль-

татов танцевальной терапии тесно связано с адаптацией существующих методов терапевтического воздействия посредством танца к специфике социальной и культурной терапии в рамках воспитательного, социально-педагогического и специального педагогического процесса, а также разработкой новых форм и методов.

Таким образом, танцевальная терапия в рамках педагогической теории и практики представляет собой использование танца в целях социальной и культурной терапии для решения воспитательных задач, социально-педагогических проблем и ситуаций, а также задач специальной педагогики. Ее формирование как отдельного направления педагогического, социально-педагогического и специального педагогического воздействия обусловлено необходимостью поиска новых форм и методов педагогической деятельности и связано с расширением трактовки понятия терапия применительно к использованию танца.

Неотъемлемыми признаками танцевальной терапии, отличающей ее от иных форм и методов использования танца в различных видах и направлениях педагогического воздействия, являются целенаправленность и приоритетность терапевтического воздействия, обязательное осуществление диагностики, научная обоснованность реализуемых форм и методов, выбора конкретного содержания, прогнозируемость воспроизводимости результатов применения терапевтического воздействия. Основная масса признаков (целенаправленность, научная обоснованность, воспроизводимость результатов) является общей для всех форм и методов педагогического воздействия. Однако ряд признаков, в первую очередь приоритетность терапевтического воздействия, направленность на решение конкретной проблемы, обязательность диагностики, являются специфичными для танцевальной терапии. Совокупность этих признаков формируют танцевальную терапию как отдельное направление психолого-педагогического воздействия, реализуемое в рамках различных направлений педагогического процесса, разграничивая ее от дополнительного образования, художественной самодеятельности и иных видов активности.

Литература

1. Буренкова Е. В. «Танцевально-двигательная психотерапия: некоторые размышления о методологии исследования» / Е.В. Буренкова // Институт практической психологии и психоанализа: [сайт]. – <https://psychol.ru/content/burenkova-ev-tancevalno-dvigatel'naya-psihoterapiya-nekotorye-razmyshleniya-o-metodologii?ysclid=m48fduapjp24203587> (дата обращения 25.08.2025)
2. Оганесян Н. Ю., Мавлявиева Л.И. К вопросу о терминологии в танцевальной терапии /Н. Ю. Оганесян, Л.И. Мавлявина // «Психология телесности: теоретические и практические ис-

следования» (25 декабря 2009 года): Сборник статей II международной научно-практической конференции / Под общей ред. Буренковой Е.В. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. – с. 303–307

DANCE THERAPY IN THE EDUCATIONAL PROCESS: TOWARDS DEFINING THE CONCEPT

Shpak A.P.

Pskov State University

The article considers the use of dance therapy in solving educational problems, as well as problems of social and special pedagogy. It distinguishes dance therapy as a means of pedagogical, socio-pedagogical, and special pedagogical influence from psychotherapeutic practice. Based on the identification of the features of dance therapy as a separate area of psychological and pedagogical influence, the article examines the differences between dance therapy and other forms and methods of using dance in the field of education, social, and special pedagogy, defines the legitimacy of using

the term dance therapy in relation to the pedagogical process is determined, puts the question of forming the necessary theoretical and methodological basis is raised.

Keywords: dance therapy, dance psychotherapy, social and special pedagogy.

References

1. Burenkova E.V. "Dance-movement psychotherapy: some reflections on the methodology of research" / E.V. Burenkova // Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis: [website]. – <https://psychol.ru/content/burenkova-ev-tancevalno-dvigatel'naya-psihoterapiya-nekotorye-razmyshleniya-o-metodologii?ysclid=m48fduapjp24203587> (date of application 25.08.2025)
2. Oganessian N. Yu., Mavlyavieva L.I. To the question of the terminology in Dance Therapy / N. Yu. Oganessian, L.I. Mavlyavina // "Psychology of Bodily Awareness: Theoretical and Practical Research" (December 25, 2009): Collection of Articles from the II International Scientific and Practical Conference / Edited by E.V. Burenkova. Penza: Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky, 2009. – pp. 303–307

Современные российские методы обучения сольфеджио и возможности их адаптации для студентов КНР

Ань Сюе,
аспирант, МПГУ

В исследовании прослеживается эволюция преподавания сольфеджио в России – от классических методов до современных технологий, а также обсуждаются перспективы их использования в образовательной системе китайских университетов в контексте межкультурного взаимодействия. Подчеркивается, что в XX веке основное внимание в российской педагогике уделялось диктантам и работе с интервалами, что способствовало развитию слуха и аналитических навыков студентов. Однако по мере изменения социокультурных условий и информационной среды механический подход утратил свою эффективность для нового поколения обучающихся. В настоящее время в России активно применяются игровые, интерактивные и интуитивные методики: музыкально-ролевые упражнения, использование стихотворных и прозаических текстов при разборе сложных тем, что делает занятия более увлекательными и повышает вовлеченность студентов. Китайская система музыкального образования, при всей ее стройности и стандартизированности, испытывает нехватку творческих и междисциплинарных компонентов. Интеграция современных российских практик с национальными традициями Китая и учет культурно-психологических особенностей студентов способны существенно улучшить результаты обучения и укрепить межкультурные связи. В итоге полученные выводы не только формируют теоретическую базу для российско-китайских образовательных обменов, но и открывают возможности для дальнейшего развития мировой музыкальной педагогики.

Ключевые слова: Сольфеджио в России и развитие слуха; методика преподавания; игровые формы обучения; высшая школа Китая; культурная адаптация; музыкальная педагогика.

Введение

В российской системе музыкального образования курс сольфеджио традиционно занимал ключевое место: он обеспечивал формирование основ музыкальной грамотности и служил связующим звеном между теоретическими дисциплинами и исполнительской деятельностью. На протяжении долгого времени основой занятий оставались диктанты, интервальные задания и ритмическая работа, что в XX веке стало прочным фундаментом профессиональной подготовки музыкантов [1, с. 12]. Однако уже в начале XXI века, под воздействием социальных перемен, изменений в образовательной среде и трансформации интересов студентов, традиционные методы с их механическим характером начали демонстрировать ограничения и перестали эффективно мотивировать учащихся.

В связи с этим преподаватели стали искать альтернативные пути. По наблюдению Южаковой, опора только на модель «имитация–повторение» не отвечает потребностям современного поколения студентов, поэтому необходимы более разнообразные и увлекательные формы обучения, способные повысить его результативность и качество [2, с. 39]. В итоге содержание курса сольфеджио постепенно выходит за рамки развития слуха и все больше акцентируется на формировании креативности, инициативности и положительного отношения к образовательному процессу.

Как показывает исследование Ефремовой, перспективные направления связаны с внедрением игровых и интуитивных методик: использование музыкальных и ролевых игр помогает удерживать внимание и облегчает понимание сложных теоретических вопросов [3, с. 59]. Подобные практики основаны на принципах интерактивности и контекстуального обучения, благодаря чему усвоение музыкальной структуры становится более осмысленным и проходит в комфортной атмосфере. Таким образом, современное преподавание сольфеджио в России постепенно трансформируется от механического тренинга к многоуровневой и творчески ориентированной системе обучения.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленных целей применён междисциплинарный подход, обеспечивший комплексное рассмотрение преподавания сольфеджио в Китае. Такой подход позволил выявить как перспективные возможности, так и потенциальные угрозы, связанные с реализацией российских методов.

С самого начала становления российской музыкальной школы дисциплина сольфеджио занимала одно из ведущих мест в системе подготовки. Ее особая значимость закрепилась к концу XIX века, когда формировалась структура музыкальных учебных заведений. Стало очевидно, что инструментальной подготовки и изучения композиции недостаточно: требовался самостоятельный курс, направленный на развитие слуха – навыка точного восприятия высоты звуков, ритма, а также освоения базовых принципов гармонии и полифонии. Карасева отмечает, что именно Ладухин, Способин и Островский, опираясь на системность, закрепили сольфеджио в качестве основной дисциплины профессионального становления музыканта [4, с. 51]. Их методика строилась по ступенчатому принципу: от работы со звуками и интервалами – к мелодии и гармонии, а затем – к полифонии и сложным диктантам. Уже в начале XX века эта система получила широкое распространение и стала фундаментом музыкально-педагогической практики в России.

В советскую эпоху данная модель была окончательно институционализирована: сольфеджио вошло в число обязательных предметов в школах, училищах и консерваториях, заняв прочные позиции в учебных программах. Занятия строились на строгой последовательности и регулярных упражнениях: диктантах, распевках, разборе материала и многократных повторях. Для такой практики были характерны три ключевых черты. Первая – стандартизация: каждое занятие имело четкую структуру и цели. Вторая – практическая направленность: формирование слуха обеспечивалось постоянными упражнениями и исправлением ошибок. Третья – системность: движение от простого материала к сложному, обеспечивавшее непрерывное развитие навыков. По наблюдениям Хо Да, достоинством этой схемы была надежность и высокая результативность [5, с. 64]: за сравнительно короткий срок учащиеся получали прочную базу для будущей профессии. В то же время излишняя однообразность и многократные повторения снижали интерес и тормозили развитие воображения и эмоциональной восприимчивости, что стало особенно заметно в XXI веке.

Тем не менее классическая модель по-прежнему составляет основу российской музыкальной школы. В воспоминаниях Тигранова о Ленинградской консерватории подчеркивается, что сольфеджио – это не только техника, но и средство формирования музыкального мышления и логики [6, с. 112]. Многолетняя практика работы со слухом развивает умение мыслить в музыкальных категориях: от построения мелодической линии до понимания гармонических закономерностей и полифонических структур. Поэтому сольфеджио нередко называют своеобразной «музыкальной философией», формирующей не просто профессиональные умения, но и сам способ мышления. Этот под-

ход принес отечественной системе заслуженное признание за пределами страны.

Устойчивость традиционного курса объясняется его глубокой связью с культурными и педагогическими основами. Во-первых, дисциплина отражала научный и системный характер советской методики. Во-вторых, она опиралась на коллективные формы занятий: диктанты и хоровое пение развивали атмосферу сотрудничества и соревновательности. В-третьих, центральным элементом оставалось развитие слуха, определявшее успех в овладении всеми музыкальными навыками. Именно эти особенности обеспечили уникальную ценность российской школы сольфеджио. Даже в XXI веке, при активном внедрении новых подходов, традиционная модель сохраняет значение отправной точки и теоретической базы для последующих преобразований.

В XXI столетии перед российской музыкальной педагогикой возникла необходимость сохранить значимость курса сольфеджио, одновременно преодолевая недостатки устоявшейся модели. Падение интереса студентов, трудности с концентрацией и снижение мотивации побуждают преподавателей искать новые методы обучения. По мнению Берак и Карасевой, эффективным решением становится внедрение «игровых» и «интерактивных» принципов: использование игр, диалогов и разнообразных форм занятий создает более естественные и увлекательные условия для усвоения материала [7, с. 88]. В таком ключе музыкальное образование воспринимается не как формальная передача знаний, а как процесс, пробуждающий эмоции и развивающий творческое мышление.

Подобные идеи получили отражение в учебных пособиях нового формата. Например, книга Камозиной «(Не)правильное сольфеджио» стала экспериментальной практикой, где обучение строится на стихах, иллюстрациях и рассказах, а сложные музыкальные явления объясняются простым и доступным языком [8, с. 18]. Такой метод позволяет отказаться от механического заучивания и делает процесс освоения более естественным. Так, сюжет «Рождение музыкальных нот» вводит студентов в систему обозначений через историю, а закрепление материала проходит с помощью пения и сопровождения. В результате обучение приобретает живой и эмоционально вовлекающий характер.

Еще один вектор новаторских практик предложила Ефремова, расширив идею «геймификации» в обучении сольфеджио. Она показала, что занятия можно обогащать ролевыми играми, танцевально-музыкальными элементами, групповыми конкурсами [9, с. 59]. Особенно полезен этот метод для начинающих, которым трудно воспринимать абстрактные понятия: через движение и коллективное взаимодействие легче осваиваются основы ритма. Так, ритмическая структура может объясняться через шаги танца, что делает восприятие более наглядным и органичным. По мнению Ефремовой, такие практики не только повышают

результативность обучения, но и формируют позитивный эмоциональный настрой, поддерживая устойчивую мотивацию у студентов.

Современное российское сольфеджио постепенно уходит от «однообразной слуховой тренировки» и становится «опытным и многоплановым процессом обучения». Сохраняя традиционные основы, новая педагогическая модель делает акцент на игре, интерактивности и контекстуальном подходе, что позволяет дисциплине сохранять актуальность и повышать свою ценность в условиях современной образовательной и культурной среды.

Культурный и образовательный контекст китайских студентов В высшей музыкальной школе Китая курс сольфеджио также включен в обязательную программу, однако в отличие от российской традиции основное внимание уделяется нормативности и строгой последовательности. Цзи Шаньшань отмечает, что большая часть китайских пособий строится на множестве упражнений, предполагающих освоение высоты и ритма через постоянное повторение [10, с. 176]. Такой метод способствует быстрому формированию технических навыков, но ограничивает творческое начало и практически исключает игровую составляющую. В результате учащиеся чаще ориентируются на поиск «правильных ответов», чем на развитие интерпретационных навыков или исследовательского подхода.

Еще одной трудностью является слабая связь фортепианной подготовки с курсом сольфеджио. В своей диссертации Дин указывает, что, несмотря на значительные достижения китайской фортепианной школы, взаимодействие с музыкальным мышлением и слуховым анализом, формируемыми посредством сольфеджио, остается недостаточно развитым [11, с. 85]. В итоге студенты могут достичь высокого уровня владения инструментом, но их общее музыкальное понимание оказывается ограниченным. Для тех, кто приезжает учиться в Россию, эта разница особенно заметна: им приходится быстро адаптироваться к более строгой и структурированной системе преподавания сольфеджио.

Существенную роль играют также культурные особенности и языковые барьеры. По наблюдению Воскрекасенко, китайские студенты, поступающие в российские вузы, нередко сталкиваются с трудностями из-за различий в педагогических подходах и недостаточной языковой подготовленности [12, с. 49]. В российской аудитории ценятся активность, самостоятельные высказывания и импровизация, тогда как учащиеся из Китая чаще привыкли к пассивному восприятию информации. Это снижает их уверенность и затрудняет проявление инициативы на начальных этапах обучения. Поэтому в условиях межкультурного взаимодействия преподавателю важно учитывать не только содержание дисциплины, но и оказывать психологическую поддержку, помогая студентам в их культурной и образовательной адаптации.

В условиях межкультурного образования внедрение современных российских методик преподавания сольфеджио в китайские университеты предполагает прежде всего учет интересов и уровня мотивации студентов. Бабаян отмечает, что при переходе в российскую систему китайские обучающиеся нередко демонстрируют недостаток энтузиазма, что объясняется спецификой культурного контекста и отличиями педагогических моделей [13, с. 49]. В связи с этим применение элементов «геймификации» и интерактивных форм, совмещённых с привычными для китайских студентов методами, способствует повышению их вовлеченности. Например, при изучении ритмики целесообразно использовать элементы традиционной китайской музыки, что облегчает понимание абстрактных структур через знакомые культурные ассоциации.

Не менее важным направлением является корректировка содержания учебного курса. Исследования Иванова и его коллег показывают, что в межкультурной образовательной среде китайские студенты легче усваивают материал, если он связан с их культурным опытом [14, с. 129]. Это открывает возможности для включения в занятия по сольфеджио китайских народных мелодий и местных музыкальных образцов. Так, использование традиционных песен при изучении интервалов или анализе мелодического строя ускоряет освоение материала и одновременно укрепляет культурную идентичность студентов, повышая их интерес к обучению.

Ключевое значение в адаптации имеет также роль педагога. Карасева подчеркивает, что результативность современного курса сольфеджио определяется не столько сложностью программы, сколько способностью преподавателя пробудить у студентов любознательность и желание учиться [15, с. 198]. Для китайских обучающихся особенно полезно создание интерактивной среды: импровизированные вопросы, коллективные формы работы, музыкальные соревнования. Такие практики помогают преодолеть привычку к пассивному восприятию и способствуют развитию активности, исследовательских умений и творческого потенциала. Подобная студентоцентрированная модель делает обучение более эффективным и одновременно способствует интеграции российских и китайских подходов в музыкальную педагогику.

Заключение

Подводя итог, можно отметить, что развитие преподавания сольфеджио в России прошло долгий путь трансформации: от классической традиции к современным подходам. Традиционная модель, основанная на диктантах и интервальных упражнениях, в XX веке обеспечивала качественную подготовку музыкантов с прочной теоретической и практической базой. Однако в условиях информационного общества подобный метод постепенно утратил способность отвечать запросам нового поколения.

По наблюдениям Ефремовой, внедрение игровых и интуитивных методик заметно усиливает учебную мотивацию: студенты не только овладевают необходимыми навыками, но и сохраняют интерес к процессу обучения [16, с. 59]. Следовательно, ценность курса сольфеджио заключается именно в его гибкости и способности к адаптации, а не в неизменном следовании устоявшейся традиции.

Для китайских студентов современный российский опыт выступает важным ориентиром. Цзи Шаньшань подчёркивает, что при всей системности китайской модели её чрезмерная нормативность и акцент на технические навыки сдерживают творческое и междисциплинарное развитие [17, с. 176]. Введение игровых методов, разработанных в российской педагогике, в сочетании с использованием национального музыкального материала позволяет повысить вовлечённость студентов и формировать межкультурное восприятие музыки. Такой подход сохраняет академическую строгость дисциплины, но одновременно развивает инициативность и эмоциональную заинтересованность обучающихся.

Особое значение в этом процессе приобретает роль преподавателя как проводника межкультурной адаптации. По мнению Воскрекасенко, китайские студенты в российских вузах нередко сталкиваются с языковыми и культурными барьерами, что требует от педагогов применения гибких методических решений [18, с. 52]. Среди них – регулирование темпа занятий, использование наглядных и интуитивных средств, а также включение близких учащимся культурных элементов. Только при таком подходе возможно успешное внедрение российских методик сольфеджио в китайскую образовательную практику и их дальнейшее творческое развитие.

Литература

- Берак О. Л.; Карасева М.В., сост. Как преподавать сольфеджио в XXI веке: сб. статей. – М.: Классика-XXI, 2024. – 224 с.
- Южакова Л.А. Игровые технологии на уроках сольфеджио // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2015. – № 10(53). – С. 76–81.
- Ефремова Л. В., ред.-сост. Учиться интересно! Песни и игры в освоении лада, ритма, интервалов и др. элементов музыкального языка: пособие по сольфеджио. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2016. – 40 с.
- Карасева М.В. Размышляя о путях музыкального образования в России: сольфеджио нового тысячелетия – первые итоги и новые возможности // Научный вестник Московской консерватории. – 2019. – № 4(39). – С. 194–210.
- Хо Да. Особенности методики работы с китайскими студентами над полифоническими сочинениями европейских композиторов в классе фортепиано в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1(11). – С. 223–226.
- Тигранов Г.Г. Ленинградская консерватория в воспоминаниях. – Л.: Музыка, 1987. – 301 с.
- Берак О. Л.; Карасева М.В., сост. Как преподавать сольфеджио в XXI веке: сб. статей. – М.: Классика-XXI, 2024. – 224 с.
- Камозина О.П. Неправильное сольфеджио, в котором вместо правил – песенки, картинки и разные истории. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2023. – 92 с.
- Ефремова Л. В., ред.-сост. Учиться интересно! Песни и игры в освоении лада, ритма, интервалов и др. элементов музыкального языка: пособие по сольфеджио. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2016. – 40 с.
- Цзи Шаньшань. Воспитание музыкального слуха и практика сольфеджио в современном Китае // Manuscript. – 2019. – Т. 12, № 5. – С. 175–178.
- Дин И. Система фортепианного образования в современном Китае: структура, стратегии развития, национальный репертуар: дис. ... канд. искусствоведения. – СПб.: Санкт-Петербургская гос. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, 2020. – 210 с.
- Воскрекасенко О.А. Условия повышения качества профессионально-педагогической подготовки китайских студентов музыкального профиля в российских вузах // Вестник Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. – 2024. – № 2. – С. 99–106.
- Бабаян И. В.; Пашинина Е.И.; Чжан Ф. Особенности культурной интеграции китайских студентов-музыкантов-исполнителей в российскую образовательную среду // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2024. – Т. 24, вып. 2. – С. 163–171.
- Иванов Н. Ю.; Цынзак А.С.; Степанова Е.Ю. Адаптация китайских студентов к российской образовательной среде: поведенческие и культурные образцы // Проблемы ориенталистики в региональных трансформациях. – 2023. – № 3. – С. 123–133.
- Карасева М.В. Размышляя о путях музыкального образования в России: сольфеджио нового тысячелетия – первые итоги и новые возможности // Научный вестник Московской консерватории. – 2019. – № 4(39). – С. 194–210.
- Ефремова Л. В., ред.-сост. Учиться интересно! Песни и игры в освоении лада, ритма, интервалов и др. элементов музыкального языка: пособие по сольфеджио. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2016. – 40 с.
- Цзи Шаньшань. Воспитание музыкального слуха и практика сольфеджио в современном Китае // Manuscript. – 2019. – Т. 12, № 5. – С. 175–178.
- Воскрекасенко О.А. Условия повышения качества профессионально-педагогической подготовки китайских студентов музыкального

профиля в российских вузах // Вестник Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. – 2024. – № 2. – С. 99–106.

CONTEMPORARY RUSSIAN SOLFEGGIO TEACHING METHODS AND THEIR ADAPTATION FOR CHINESE STUDENTS

An Xue

Moscow State Pedagogical University

This study traces the evolution of solfeggio teaching in Russia—from classical methods to modern technologies—and discusses the prospects for their use in the educational system of Chinese universities in the context of intercultural interaction. It is emphasized that in the 20th century, Russian pedagogy focused primarily on dictations and spaced work, which contributed to the development of students' listening and analytical skills. However, as sociocultural conditions and the information environment changed, this mechanical approach lost its effectiveness for the new generation of students. Currently, game-based, interactive, and intuitive methods are actively used in Russia: musical role-playing exercises, the use of poetry and prose texts when analyzing complex topics, making classes more engaging and increasing student engagement. The Chinese music education system, despite its structure and standardization, lacks creative and interdisciplinary components. Integrating modern Russian practices with Chinese national traditions and taking into account the cultural and psychological characteristics of students can significantly improve learning outcomes and strengthen intercultural ties. As a result, the findings not only form a theoretical basis for Russian-Chinese educational exchanges but also open up opportunities for the further development of global music pedagogy.

Keywords: Solfeggio in Russia and ear development; teaching methods; game-based learning; Chinese higher education; cultural adaptation; music pedagogy.

References

1. Berak, O. L.; Karaseva, M. V., compilers. How to Teach Solfeggio in the 21st Century: A Collection of Articles. Moscow: Klassika-XXI, 2024. 224 p.
2. Yuzhakova, L.A. Game Technologies in Solfeggio Lessons // In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History, and Cultural Studies. 2015, No. 10(53). pp. 76–81.
3. Efremova, L. V., editors. Learning is Fun! Songs and Games for Mastering Mode, Rhythm, Intervals, and Other Elements of Musical Language: A Solfeggio Handbook. St. Petersburg: Kompozitor, St. Petersburg, 2016. 40 p.
4. Karaseva M.V. Reflecting on the Paths of Music Education in Russia: Solfeggio of the New Millennium – First Results and New Opportunities // Scientific Bulletin of the Moscow Conservatory. – 2019. – No. 4(39). – Pp. 194–210.
5. Ho Da. Peculiarities of the Methodology of Working with Chinese Students on Polyphonic Works of European Composers in the Piano Class at a University // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2018. – Vol. 7, No. 1(11). – Pp. 223–226.
6. Tigranov G.G. Leningrad Conservatory in Memories. – L.: Muzyka, 1987. – 301 p.
7. Berak O. L.; Karaseva M.V., comp. How to Teach Solfeggio in the 21st Century: Collection of Articles. – Moscow: Klassika-XXI, 2024. – 224 p.
8. Kamožina, O.P. Incorrect Solfeggio, in Which Songs, Pictures, and Various Stories Instead of Rules. – 2nd ed. – Rostov-on-Don: Feniks, 2023. – 92 p.
9. Efremova, L. V., editor and compiler. Learning is Fun! Songs and Games for Mastering Mode, Rhythm, Intervals, and Other Elements of Musical Language: A Solfeggio Handbook. – St. Petersburg: Kompozitor – St. Petersburg, 2016. – 40 p.
10. Ji Shanshan. Cultivating Musical Ear and Solfeggio Practice in Modern China // Manuscript. – 2019. – Vol. 12, No. 5. – Pp.
11. Ding I. The system of piano education in modern China: structure, development strategies, national repertoire: diss. ... Cand. of Art History. – SPb.: St. Petersburg State Conservatory named after N.A. Rimsky-Korsakov, 2020. – 210 p.
12. Voskreskasenko O.A. Conditions for improving the quality of professional and pedagogical training of Chinese students majoring in music in Russian universities // Bulletin of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. – 2024. – No. 2. – P. 99–106.
13. Babayan I. V.; Pashinina E.I.; Zhang F. Features of the cultural integration of Chinese student musicians and performers into the Russian educational environment // Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Sociology. Political Science. – 2024. – Vol. 24, issue 2. – P. 163–171.
14. Ivanov N. Yu.; Tsinzak A.S.; Stepanova E. Yu. Adaptation of Chinese Students to the Russian Educational Environment: Behavioral and Cultural Patterns // Problems of Oriental Studies in Regional Transformations. – 2023. – No. 3. – P. 123–133.
15. Karaseva M.V. Reflecting on the Paths of Music Education in Russia: Solfeggio of the New Millennium – First Results and New Opportunities // Scientific Bulletin of the Moscow Conservatory. – 2019. – No. 4(39). – P. 194–210.
16. Efremova L. V., editor. It's Interesting to Study! Songs and Games for Mastering Mode, Rhythm, Intervals, and Other Elements of Musical Language: A Guide to Solfeggio. – SPb.: Kompozitor – St. Petersburg, 2016. – 40 p.
17. Ji Shanshan. Musical Ear Development and Solfeggio Practice in Modern China // Manuscript. – 2019. – Vol. 12, No. 5. – Pp. 175–178.
18. Voskreskasenko O. A.. Conditions for Improving the Quality of Professional and Pedagogical Training of Chinese Music Students in Russian Universities // Bulletin of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. – 2024. – No. 2. – Pp. 99–106.

Методы преподавания русской хоровой музыки в китайских музыкальных школах

Бай Уцзюэ,

аспирант, Московский педагогический государственный университет

E-mail: baiwuque@rambler.ru

В научной работе автор подробно анализирует метод преподавания отечественной хоровой музыки в рамках музыкальных учебных заведений в Китае. Методы преподавания, рассматриваемые в научной работе, рассматривают период от классических традиций до современных подходов. Настоящее исследование основано на изучении учебных программ, а также педагогических практик культурного взаимодействия между двумя странами. Важное внимание в научной работе автор уделяет специфике адаптации русской хоровой музыки в рамках музыкального обучения в Китае. В том числе, автор обращает внимание на влияние культурных традиций, также исторических контекстов на общее восприятие и адаптацию данного жанра. В научной работе автор представляет различные примеры эффективных методик, которые применяются преподавательским составом, в том числе в научной работе проведён сопоставительный анализ с различными музыкальными направлениями. Данные проведённого исследования отмечают важность русской хоровой музыки, которая является эффективным инструментом с целью развития музыкального мышления обучающихся, а также для развития художественного вкуса у них. Кроме того, результаты отмечают важность укрепления культурного взаимодействия между Россией и Китаем. Цель научной работы – проанализировать и разработать методические рекомендации для преподавания хорового исполнительства на русском языке в рамках китайских учебных заведений для того, чтобы повысить вокальные навыки обучающихся и углубить общее понимание музыкальной культуры обучающихся. Объект – китайские музыкальные учебные заведения в рамках которых проводится обучение хоровому исполнительству, а также вокальному мастерству. Предметом исследования являются учащиеся младших классов средней школы (начальной школы). Научная новизна состоит в следующем. Важно разрабатывать новую методику для преподавания хоровой музыки (русской) в рамках учебного процесса в Китае. Следует подчеркнуть, что с учётом различий традиционных подходов предлагается возможность адаптировать культурные составляющие двух стран (России и КНР), что в дальнейшем предоставит актуальную возможность для создания уникальной учебной среды. Новые методы могут включать в себя применение мультимедийных ресурсов с целью демонстрации русской хоровой культуры. Необходимо адаптировать интерактивный формат обучения, а также проводить различные мастер-классы при участии российских педагогов и музыкантов. К новым методам относится и разработка адаптированных дидактических материалов на иностранном языке (китайском). Результаты проведённого исследования продемонстрировали на данном этапе, что классические произведения являются базой для формирования хоровых навыков обучающихся. Кроме того, методы преподавания хоровой музыки способствуют более глубокому пониманию музыкальной структуры, а также выразительности. Адаптация новых композиций и внедрения русской музыки предоставляет возможность расширить музыкальный репертуар, а также привносить компоненты современного подхода в процесс обучения. Преподавательский состав, который регулярно применяет мультимедийные технологии для анализа и адаптации музыкальных произведений, что помогает успешно усваивать учебный материал. Кроме того, в научной работе автор отмечает важность культурной специфики, которая предоставляет возможность обучающимся более глубоко понимать специфику русских хоровых традиций. В ре-

зультате, адаптация разных методов в процессе преподавания способствует не только повышению уровня интереса к хоровой музыке нашей страны, но и у китайских обучающихся к своей культуре.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, музыка, дисциплины, учебное заведение, культура, адаптация, восприятие, хоровая музыка.

Введение

Стоит подчеркнуть, что современные методы процесса преподавания, в том числе включают в себя компоненты культурного взаимодействия, предоставляя возможность обучающимся как изучать русскую музыку, так и успешно трансформировать элементы китайской музыкальной традиции в контексте собственного хорового исполнения.

В последнее время наблюдается повышенный интерес к русской музыкальной культуре в КНР. Русская культура и её хоровая музыка богатая русская история, а также русские уникальные традиции все чаще привлекают внимание не только учеников, но и преподавателей. В научной работе автор подробно рассматривает методику преподавания ученикам в возрасте от 7 до 12 лет (средней школы или начальной), в музыкальных школах Китая хоровой музыки (русской). Стоит подчеркнуть, что русская хоровая музыка на сегодняшний день занимает важное место в культуре КНР. Русская музыка как обогащает музыкальное образование, так и помогает культурному обмену России и Китая.

Повышенный интерес к русской хоровой музыке в КНР обусловлен различными факторами, а именно:

- две страны активно развивают культурное взаимодействие, что включает в себя обмен музыкальными традициями (культурное взаимодействие);
- русские народные песни, как правило, обладают выразительными мелодиями, а также гармонией. Мелодический язык русской хоровой музыки привлекателен для обучающихся Китая (эстетическая ценность);
- изучение русской хоровой музыки предоставляет возможность обучающимся в Китае не только расширять музыкальные горизонты, но и знакомиться с разными стилями музыкального исполнения [3].

«Музыкальное образование в Китае насчитывает несколько тысячелетий своего развития. С самого начала оно было функциональным, постепенно становясь средством обучения. Музыкальная культура Китая, как вид искусства, вобрала в себя традиции Среднего Востока, Центральной и Южной Азии, Юго-Восточной Азии. Она также впитала элементы музыки народов, входивших в состав китайского государства (уйгуров, тибетцев, монголов, чжурчженей, маньчжуров и т.д.) и, в свою очередь, оказала значительное влияние на музыкальное искусство Кореи, Японии, некоторых народов Юго-Восточной Азии и бассейна Тихого океана. Китайская музыка с древности развивалась под воздействием религиозных и философско-идеологических доктрин. Согласно представлениям древних китайцев, музыка способствовала слиянию человека с природой, обретению им гармонии. Как следствие, она не могла быть доступна всем. Буддизм говорил о мистических началах музыки, которые становились отражением личности

и божественного начала в ней. В древние времена китайцы рассматривали музыку как образ Вселенной» [9, с. 298].

К русской хоровой музыке в последнее время наблюдается активный интерес в музыкальных школах КНР. Данные исследования направлены на изучение методов преподавания хоровой музыки в Китае, которые охватывают не только классические подходы, но и современные [6].

Методы исследования

Методология преподавания включает в себя исполнительную практику и учебный процесс. Исполнительская практика состоит из практических занятий (хоровое пение). На занятиях обучающиеся исполняют русские хоровые произведения (на языке оригинала). Основным аспектом является подбор репертуара на русском языке. Данный репертуар включает в себя простые народные песни, как например, «Катюша» и др. Русские хоровые произведения воспринимаются обучающимися легко, что способствует развитию навыков (музыкальных).

Учебный процесс включает в себя теоретические аспекты в рамках изучения музыки, а именно: историю, а также анализ русских музыкальных стилей, в том числе изучение культурной специфики. Необходимо обратить внимание на роль народных песен, которые являются частью музыкальной традиции России. Рассматривая практическую работу стоит отметить, что она включает в себя различные этапы, как например, подбор репертуара, также разучивание песен, организацию и проведение выступлений.

Организация и проведение музыкальных репетиций на регулярной основе, а также проведение концертов, на которых обучающиеся могут использовать полученные знания в практической деятельности. Следует поощрять обучающихся для создания индивидуальных аранжировок к русским песням, а также хоровым музыкальным произведениям, развивая креатив.

Проведение дискуссии по завершению исполнения, на которых обучающиеся могут делиться не только собственными впечатлениями, но и получают поддержку обратной связи от профессорско-преподавательского состава, однокурсников и одноклассников.

Обращается внимание на правильную вокальную технику, которая включает в себя дыхательные упражнения, а также развитие артикуляции и интонации. Применение методик, разработанных русскими преподавателями. Исследования исторического, а также культурного аспекта русской хоровой музыки, который включает в себя не только развитие, но и влияние на различные музыкальные традиции [4].

На сегодняшний день с развитием инновационных технологий в преподавании рассматриваемой в научной работе дисциплины (русской хоровой музыки) преподавателями применяются мультимедийные ресурсы, а также платформы в режиме

онлайн, которые способствуют улучшению общего восприятия музыкального учебного материала.

Стоит отметить, что видеоролики, а также уроки и аудио уроки, подкасты и видеозаписи, приложения для мобильных устройств, которые применяются для обучения вокала являются важной частью учебного процесса на современном этапе.

Подчеркнем, что в КНР на регулярной основе проводятся разные музыкальные конкурсы, а также музыкальные фестивали, которые посвящены хоровому исполнению, в которых обучающиеся имеют актуальную возможность выступать с произведениями на русском языке [2].

Теоретический подход

В научной работе теоретическая часть основывается на различных аспектах, как например, культурная адаптация, педагогические методы и психология обучения.

Исследование значения русской хоровой музыки в рамках музыкальной мировой культуры, а также влияния данной культуры на музыкальное обучение в разных зарубежных странах, в том числе и КНР является важным. Данный факт включает не только исследование традиционных подходов, но и современных процессов или хоровому исполнительству.

Данный факт помогает популяризировать русскую музыку, помогая обучающимся развивать сценическую культуру, развивать уверенность в собственных силах.

Взаимодействие китайских музыкальных учебных заведений и российских, в том числе проведение мастер-классов по данной дисциплине помогают углубить знания обучающихся о хоровой музыке нашей страны.

Рассмотрим актуальные вызовы

На сегодняшний день несмотря на повышенный интерес к русскому хоровому исполнительству, есть соответствующие проблемы, а именно: языковой барьер, культурная специфика и недостаток высококвалифицированных специалистов.

Тексты на русском языке являются не только сложными для понимания китайскими обучающимися, но и культурная специфика влияет на музыкальные традиции (адаптация музыкальных произведений). Существует и недостаток в высококвалифицированных специалистах, которые преподают дисциплины.

Автор научной работы предполагает, что использование современных методов преподавания русского хорового исполнительства в музыкальных учебных заведениях Китая, помогает улучшить вокальные навыки обучающихся, а также углубить представления обучающихся о русской музыкальной традиции, а также китайской.

Рассмотрим современные методы:

1. Применение инновационных технологий, например, приложения для мобильных устройств или обучение хоровой музыке, а также ресур-

сы в режиме онлайн, которые улучшают навыки пения, а также улучшают чтение нот [7].

2. Разработка совместных музыкальных проектов с известными композиторами, а также музыкантами Китая, в которых применяются компоненты русской хоровой музыки при активном взаимодействии с традициями Китая.
3. Проведение музыкальных мастер-классов с различными дирижерами, а также музыкантами из нашей страны с целью обмена опытом, а также для более глубокого изучения российского репертуара [5].

«Интернет-технологии дают возможность применять как традиционные методы и формы работы, так и дистанционные. В Китае принято приглашать авторитетных педагогов из Европы и Америки для ведения уроков игры на фортепиано или другом инструменте и известных музыкантов для мастерклассов, к которым может присоединиться широкий круг учащихся разных уровней музыкального образования. Многие китайцы занимаются в онлайн-классах, проходят онлайн-обучение и участвуют в профессиональных сообществах по окончании школы, колледжа или вуза, что позволяет спроектировать дальнейший путь творческого развития музыканта-исполнителя» [10, с. 99].

Современный этап развития вокально-хорового исполнительства опирается на богатейшие традиции прошлого и характеризуется широким спектром профессиональных методических приемов работы, представляя собой весьма масштабный пласт музыкально-исполнительского искусства, вокально-хоровая музыка в значительной мере определяет музыкальную культуру общества, в том числе и в КНР [3].

«В учебных заведениях проходит насыщенная и разнообразная музыкально-исполнительская практика, в которой обучающиеся закрепляют полученные и усваивают новые профессиональные знания, а также совершенствуют исполнительские умения и навыки» [10, с. 99].

Применение междисциплинарного подхода. В данном подходе применяются элементы театра или танца в различных хоровых постановках на русском языке с целью создания самых выразительных, позитивных и ярких выступлений. Анализ текстов на русском языке, а также стихотворения предоставляют возможность обучающимся более глубоко понимать эмоциональную нагрузку музыкальных произведений [4].

«Большое внимание в китайских школах, колледжах и университетах отводится овладению студентами не только богатыми базовыми знаниями о музыке, но и солидными навыками музыкального исполнительства в соответствии с практико-ориентированным подходом. Большое количество внеклассных мероприятий, в которых с искренним интересом и энтузиазмом участвуют все студенты, включает не только мастер-классы, семинары, беседы, но и концерты, на которых выступают все без исключения учащиеся» [10, с. 99].

Рассмотренные выше методы могут внедряться в рамках подготовки обучающихся, а также специфики музыкальных учебных заведений, что предоставит возможность успешно преподавать данный вид музыки в рамках китайской учебной музыкальной системы.

«За многие годы своего существования музыкальное воспитание стало обязательной частью общеобразовательной школы Китая. Если обобщить все ведущие методики и направления образовательной политики в школах Китая, то можно отметить улучшение общей стратегии. Постоянно идет позитивное изменение содержания учебных материалов. Все это ведет к популярности музыкального искусства, что является одной из гарантий развития духовной культуры нации» [8, с. 363].

Практическое применение полученных результатов в процессе исследования может ориентироваться на организации и проведении курсов по русскому хоровому исполнительству для обучающихся музыкальных учебных заведений Китая, с привлечением опытных отечественных педагогов.

Заключение

Таким образом, представляется возможным подчеркнуть, что обучение русской хоровой музыки в рамках музыкальных учебных заведений имеет не только потенциал для обогащения учебного процесса, но и способствует на данном этапе развитию вокальных навыков, также способствует культурному взаимодействию между двумя странами.

Использование инновационных методов в процессе преподавания помогает не только общему восприятию культурных традиций у обучающихся в Китае, но и способствуют глубокому пониманию культуры (русской). Проведённое исследование предоставляет возможность не только изучать межкультурное взаимодействие посредством музыки, но и развивать межкультурные связи.

А разработка и адаптация современных учебных программ по музыке, которая адаптирует элементы разных культурных традиций в процесс преподавания музыки является значимой на современном этапе.

Литература

1. Аврамкова, И.С. Педагогические условия формирования основ интерпретации русской классической хоровой музыки у студентов из Китайской народной республики / И.С. Аврамкова, Л. Чжан // Научное мнение. Санкт-Петербург – 2020. – № 1–2. – С. 99–108.
2. Голошумова, Г. С. К вопросу о вокальном образовании в России и Китае: сравнительная характеристика / Г.С. Голошумова, Н. Лин, А.А. Коновалова // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. Химки – 2020. – № 17. – С. 239–242. – EDN WVAKLP.
3. Дай, Л. Становление хорового искусства Китая в начале XX века / Л. Дай, Т.М. Лежнева // Педагогический журнал. Белгород – 2022. – Т. 12, № 1–1. – С. 200–205.
4. Корноухов, М.Д. Русские хоровые методические школы в учебном процессе современного Китая / М.Д. Корноухов, В. Чжао // Научное мнение. Санкт-Петербург – 2019. – № 5. – С. 71–76.
5. Ли, Ш. Зарождение профессионального хорового искусства в музыкальной культуре КНР XX столетия / Ш. Ли // Университетский научный журнал. Санкт-Петербург – 2020. – № 56. – С. 78–86.
6. Пэн, И. Проблема освоения актуальных методик европейского и российского музыкального образования в процессе подготовки студентов из Китайской Народной Республики / И. Пэн // Научное мнение. Санкт-Петербург – 2020. – № 1–2. – С. 128–133.
7. Сун, С. Роль народного и классического вокала в подготовке учителя музыки: опыт России и Китая / С. Сун // Музыкальная культура глазами молодых ученых: Сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Том Выпуск 16. – Санкт-Петербург: Центр научно-производственных технологий «Астерион», 2021. – С. 304–311.
8. Хуаи, Ч. Особенности преподавания музыки в общеобразовательных школах Китая / Ч. Хуаи // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. Москва – 2020. – № 18. – С. 359–363.
9. Чень, Г. Исторические аспекты становления музыкального образования в Китае / Г. Чень // Мир науки, культуры, образования. Барнаул – 2021. – № 4(89). – С. 297–301.
10. Яо, В. Преимущества китайской системы музыкального образования / В. Яо // Научное мнение. Санкт-Петербург – 2021. – № 1–2. – С. 96–100.

METHODS OF TEACHING RUSSIAN CHORAL MUSIC IN CHINESE MUSIC SCHOOLS (FROM CLASSICS TO MODERNITY)

Bai Utsuye

Moscow State Pedagogical University

In this scientific work, the author analyzes in detail the method of teaching Russian choral music in the framework of music educational institutions in China. The teaching methods considered in the scientific work cover the period from classical traditions to modern approaches. This study is based on the study of curricula, as well as pedagogical practices of cultural interaction between the two countries. In this scientific work, the author pays special attention to the specifics of the adaptation of Russian choral music in the framework of music education in China. In particular, the author draws attention to the influence of cultural traditions, as well as historical contexts on the general perception and adaptation of this genre. In this scientific work, the author presents various examples of effective methods used by the teaching staff, including a comparative analysis with various musical trends. The data of the study note the importance of Russian choral music, which is an effective tool for the development of musical thinking of students, as well as for the development

of artistic taste in them. In addition, the results note the importance of strengthening cultural interaction between Russia and China. The aim of the scientific work is to analyze and develop methodological recommendations for teaching choral performance in Russian in Chinese educational institutions in order to improve the vocal skills of students and deepen the general understanding of the musical culture of students. The object is Chinese music educational institutions that teach choral performance, as well as vocal skills. The subject of the study are junior high school (primary school) students. The scientific novelty is as follows. It is important to develop a new methodology for teaching choral music (Russian) in the educational process in China. It should be emphasized that, taking into account the differences in traditional approaches, it is possible to adapt the cultural components of the two countries (Russia and China), which in the future will provide an actual opportunity to create a unique educational environment. New methods may include the use of multimedia resources to demonstrate Russian choral culture. It is necessary to adapt the interactive teaching format, as well as conduct various master classes with the participation of Russian teachers and musicians. New methods also include the development of adapted didactic materials in a foreign language (Chinese). The results of the conducted research demonstrated at this stage that classical works are the basis for the formation of choral skills of students. In addition, the methods of teaching choral music contribute to a deeper understanding of the musical structure, as well as expressiveness. Adaptation of new compositions and the introduction of Russian music provides an opportunity to expand the musical repertoire, as well as bring components of a modern approach to the learning process. The teaching staff, which regularly uses multimedia technologies to analyze and adapt musical works, which helps to successfully assimilate the educational material. In addition, in the scientific work, the author notes the importance of cultural specificity, which provides students with an opportunity to more deeply understand the specifics of Russian choral traditions. As a result, the adaptation of different methods in the teaching process contributes not only to an increase in the level of interest in the choral music of our country, but also among Chinese students to their culture.

Keywords: education, educational process, music, disciplines, educational institution, culture, adaptation, perception, choral music.

References

1. Avramkova, I.S. Pedagogical Conditions for Forming the Basics of Interpretation of Russian Classical Choral Music among Students from the People's Republic of China / I.S. Avramkova, L. Zhang // *Scientific Opinion*. Saint Petersburg – 2020. – No. 1–2. – Pp. 99–108.
2. Goloshumova, G.S. On the Issue of Vocal Education in Russia and China: Comparative Characteristics / G.S. Goloshumova, N. Lin, A.A. Konovalova // *Intercultural Interaction in the Modern Musical and Educational Space*. Khimki – 2020. – No. 17. – Pp. 239–242. – EDN WVAKLP.
3. Dai, L. Formation of Choral Art in China at the Early 20th Century / L. Dai, T.M. Lezhneva // *Pedagogical Journal*. Belgorod, 2022, Vol. 12, No. 1–1, pp. 200–205.
4. Kornoukhov, M.D. Russian Choral Methodological Schools in the Educational Process of Modern China / M.D. Kornoukhov, V. Zhao // *Scientific Opinion*. Saint Petersburg, 2019, No. 5, pp. 71–76.
5. Li, Sh. The Emergence of Professional Choral Art in the Musical Culture of the PRC in the Twentieth Century / Sh. Li // *University Scientific Journal*. Saint Petersburg, 2020, No. 56, pp. 78–86.
6. Peng, I. The Problem of Mastering Current Methods of European and Russian Music Education in the Process of Training Students from the People's Republic of China / I. Peng // *Scientific Opinion*. Saint Petersburg, 2020, No. 1–2. – P. 128–133.
7. Song, S. The Role of Folk and Classical Vocal in Music Teacher Training: The Experience of Russia and China / S. Song // *Musical Culture Through the Eyes of Young Scientists: Collection of Scientific Papers* / A.I. Herten Russian State Pedagogical University. Volume Issue 16. – St. Petersburg: Asterion Research and Production Technology Center, 2021. – P. 304–311.
8. Huai, C. Features of Teaching Music in Comprehensive Schools in China / C. Huai // *Intercultural Interaction in the Modern Music and Educational Space*. Moscow – 2020. – No. 18. – P. 359–363.
9. Chen, G. Historical Aspects of the Formation of Music Education in China / G. Chen // *The World of Science, Culture, Education*. Barnaul – 2021. – No. 4(89). – P. 297–301.
10. Yao, W. Advantages of the Chinese Music Education System / W. Yao // *Scientific Opinion*. St. Petersburg – 2021. – No. 1–2. – P. 96–100.

Интеграция хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах педагогические стратегии и приёмы

Жэнь Чунди,

аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им М. Акмуллы
E-mail: 80848342@qq.com

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты интеграции хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах. Анализируется историко-культурная основа синтеза музыки и движения в китайском искусстве, а также психофизическая природа исполнительской деятельности. Особое внимание уделяется педагогическим стратегиям внедрения хореографических элементов в образовательную практику, включая работу с хореографом, использование телесной партитуры и развитие телесной выразительности у студентов. Подчеркивается значимость хореографии для формирования ритмического чувства, координации, сценической выразительности и ансамблевого взаимодействия. Делается вывод о необходимости междисциплинарного подхода для подготовки современных музыкантов, способных к комплексному сценическому взаимодействию.

Ключевые слова: ансамблевое музицирование, китайские народные инструменты, хореография, музыкальное образование, сценическая выразительность, телесная партитура, педагогические стратегии.

Актуальность интеграции хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах обусловлена современными тенденциями в развитии искусств, где наблюдается устойчивый рост интереса к синтетическим формам художественного творчества. В последние годы в Китае, как и во многих других странах, усиливается внимание к междисциплинарным подходам в образовании, что связано с необходимостью подготовки музыкантов нового типа – артистов, способных органично взаимодействовать в многоуровневом сценическом пространстве, объединяющем музыку, движение и визуальные образы [1].

Танец и музыка издавна воспринимаются как взаимодополняющие виды искусства, а в китайской традиции их интеграция имеет глубокие исторические корни. Современное хореографическое образование в Китае активно использует как европейские, так и национальные традиции, что способствует формированию у исполнителей широкой художественной палитры и сценической пластики [1]. В условиях ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах это особенно важно, поскольку ансамбль требует не только музыкальной согласованности, но и сценического взаимодействия, где движение становится неотъемлемой частью художественного высказывания.

Переход к синтетическим формам искусства отражает запрос общества на новые формы культурной коммуникации и эстетического восприятия. В образовательной практике интеграция хореографии и музыки способствует развитию у учащихся не только исполнительских, но и когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций. Исследования показывают, что включение элементов традиционной танцевальной музыки в учебный процесс положительно влияет на творческое мышление, мотивацию и вовлечённость студентов, а также способствует формированию устойчивых навыков сценического поведения [2].

Важным аспектом является и то, что современная система музыкального образования в Китае активно заимствует и адаптирует зарубежный опыт, что позволяет расширять педагогический инструментарий и внедрять инновационные методы подготовки музыкантов. В результате, интеграция хореографии в ансамблевое музицирование становится не только отражением актуальных художественных тенденций, но и эффективным средством формирования многоуровневых профессиональных компетенций у будущих исполнителей [3].

Таким образом, актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки артистов, способных к комплексному сценическому взаимодействию, а также растущей востребованностью синтетических видов искусств в современной культурной и образовательной среде Китая.

Теоретические основы взаимодействия музыки и движения в образовательном процессе ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах опираются на богатейшие историко-культурные традиции Китая, где синтез музыкального и телесного выражения занимает центральное место в сценических искусствах. Уже в древней китайской опере и народных танцах музыка и движение выступали неразрывным единством: жест, мимика, пластика тела были не только средством передачи сюжета, но и важнейшими компонентами художественной выразительности. В китайском сценическом представлении исполнитель не просто воспроизводит музыкальный текст, но и воплощает его через целостный телесный образ, что позволяет создавать глубокое эмоциональное воздействие на зрителя.

Психофизическая природа музицирования тесно связана с движением, поскольку любое музыкальное исполнение – это не только звуковое, но и телесное действие. Исполнительская интерпретация, как отмечается в научной литературе, предполагает материализацию внутренних эмоциональных и смысловых состояний через внешние формы – звук, жест, мимику, позу [4]. Эмоции, возникающие у музыканта, находят свое выражение в интонации, артикуляции, динамике, а также в пластике тела, что особенно ярко проявляется в ансамблевой игре, где необходима согласованность не только музыкальных, но и двигательных импульсов.

Понятие телесной выразительности становится ключевым компонентом исполнительской интерпретации. В процессе обучения музыкантов-ансамблистов на китайских народных инструментах особое внимание уделяется развитию умений передавать художественный образ не только средствами звука, но и через выразительное движение. Это позволяет исполнителю более полно раскрыть замысел композитора, донести до аудитории тончайшие оттенки чувств, а также создать уникальную сценическую атмосферу [4]. Таким образом, телесная выразительность рассматривается как необходимое условие формирования индивидуального исполнительского стиля, а интеграция хореографии в образовательный процесс способствует развитию у студентов целостного художественного мышления и сценической свободы.

Ансамблевое музицирование на китайских народных инструментах отличается богатой историей и уникальной спецификой, отражающей глубину национальной традиции. В ансамблях сочетаются инструменты различных категорий – щипковые (гучжэн, пипа), смычковые (эрху), ударные, духовые (сяо, дицзы) и другие, что обеспечивает широчайшую палитру тембров и выразительных

возможностей [5]. Каждый инструмент обладает индивидуальными акустическими и художественными характеристиками: например, гучжэн известен своей певучестью и способностью к изображению природных явлений, эрху – богатой интонационной выразительностью, пипа – виртуозной техникой и ритмическим разнообразием [6].

Сочетание этих инструментов в ансамбле требует особого внимания к исполнительским задачам. Одной из ключевых является точность интонации и ритма, поскольку ансамблевое исполнение строится на тесной согласованности между участниками. Важна также эмоциональная выразительность, которая достигается не только средствами звука, но и через пластические элементы исполнения, что особенно актуально при интеграции хореографии в процесс обучения [7]. В традиционной китайской музыке большое значение придается передаче настроения, образов природы, исторических и культурных сюжетов, что требует от музыкантов высокой степени художественной чувствительности и умения работать в едином художественном пространстве [8].

Визуальный образ и пластика играют значительную роль в сценическом восприятии ансамбля. Исполнители китайской народной музыки традиционно уделяют внимание не только звуковой стороне, но и внешней выразительности: позы, жесты, синхронность движений становятся частью художественного высказывания, усиливая эмоциональное воздействие на зрителя [9]. В современных ансамблях всё чаще используются элементы театрализации, что способствует созданию целостного сценического образа и расширяет выразительный арсенал музыкантов. Таким образом, ансамблевое музицирование на китайских народных инструментах – это синтетическая форма искусства, где звук, движение и визуальный образ взаимодействуют, формируя уникальное сценическое пространство.

Включение хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах преследует ряд важных целей и выполняет многофункциональную роль, способствуя формированию гармонично развитого музыканта-исполнителя. Прежде всего, хореография выступает эффективным средством развития чувства ритма и координации движений, что особенно важно для ансамблевой игры. Музыкальное произведение приобретает дополнительную глубину, когда исполнитель способен не только точно воспроизводить ритмический рисунок, но и органично сочетать его с движением тела. Это способствует формированию у студентов внутреннего метроритмического ощущения, а также улучшает их способность к синхронному исполнению в составе ансамбля.

Важной функцией хореографии является усиление сценического образа и выразительности. Благодаря работе над пластикой, мимикой и жестом, музыканты учатся передавать эмоциональные оттенки произведения не только через звук,

но и через выразительное движение. Такой подход позволяет создавать более яркие и запоминающиеся сценические образы, что особенно актуально для китайской музыкальной традиции, где визуальная составляющая всегда играла значительную роль. Хореографические элементы помогают музыкантам раскрыть индивидуальность, обрести сценическую свободу и уверенность, а также сделать выступление более интересным и динамичным для зрителя.

Не менее важной задачей хореографии в ансамблевом обучении становится формирование телесной синхронизации, необходимой для эффективного ансамблевого взаимодействия. Совместные хореографические упражнения способствуют развитию чувства единства, взаимопонимания и поддержки между участниками ансамбля. Это позволяет достигать высокой степени согласованности не только на уровне звучания, но и в пластике, что в итоге формирует целостный художественный ансамбль.

С психолого-педагогической точки зрения интеграция хореографии в учебный процесс оказывает положительное влияние на вовлечённость студентов, способствует снятию скованности и развитию артистизма. Участие в хореографических упражнениях помогает преодолеть внутренние барьеры, связанные с публичными выступлениями, развивает коммуникативные навыки, а также формирует у студентов умение работать в команде. В результате, музыканты становятся более открытыми, эмоционально раскрепощёнными и способными к творческому самовыражению, что положительно сказывается на их профессиональном и личностном развитии.

Педагогические стратегии интеграции хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах строятся на принципах междисциплинарного подхода, где музыка и движение рассматриваются как взаимодополняющие компоненты художественного образования. Одной из базовых методик становится использование элементов танца в подготовке музыкантов: дыхательные упражнения, постановка корпуса, освоение ритмических шагов и простых пластических комбинаций помогают формировать у студентов устойчивое чувство ритма, координацию и внутреннюю собранность. Эти упражнения способствуют не только развитию исполнительских навыков, но и формируют у учащихся навык телесной поддержки музыкального высказывания, что особенно важно для ансамблевой работы.

В процессе ансамблевых репетиций активно применяются постановочные приёмы: синхронные движения, пластические модуляции, сценическое перемещение исполнителей. Такие методы позволяют создать целостный визуальный образ ансамбля, где каждый участник не только играет свою партию, но и становится частью общего сценического действия. Синхронность движений усиливает ощущение единства коллектива и способствует

ет более точному музыкальному взаимодействию, а пластические модуляции и перемещения на сцене обогащают художественную палитру выступления, делая его более выразительным для зрителя.

Особое место занимает практика совместных репетиций с хореографом, что становится формой междисциплинарного сотрудничества между музыкантами и профессионалами в области сценического движения. Хореограф помогает участникам ансамбля освоить основы сценической пластики, подобрать оптимальные движения для конкретных музыкальных фрагментов, а также выработать индивидуальный и коллективный сценический стиль. Такой подход способствует формированию у студентов комплексного взгляда на исполнительское искусство и развивает их способность к творческому взаимодействию в рамках ансамбля [10].

Одной из современных методик, получивших распространение в образовательной практике, является методика «телесной партитуры», предполагающая осознанное использование движения как поддержки музыкального высказывания. В рамках этой методики движение рассматривается не как внешнее украшение, а как органичная часть музыкальной интерпретации, способная подчеркнуть динамику, характер и настроение произведения. Телесная партитура помогает студентам глубже прочувствовать музыкальный материал, развить навыки импровизации и сценической свободы, а также научиться передавать сложные художественные образы средствами как звука, так и движения.

Таким образом, интеграция хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах позволяет не только повысить технический и художественный уровень подготовки студентов, но и способствует формированию у них целостного представления о сценическом искусстве, где музыка и движение существуют в неразрывном единстве.

Интеграция хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах представляет собой важное направление современного музыкального образования, отвечающее актуальным требованиям синтетических видов искусства и многоуровневой подготовки музыкантов. Историко-культурные традиции китайского искусства, в которых музыка и движение издавна взаимно дополняли друг друга, служат прочной теоретической основой для внедрения хореографических элементов в образовательную практику. Психофизическая природа музицирования и понятие телесной выразительности как неотъемлемой части исполнительской интерпретации подтверждают необходимость развития у студентов комплексных навыков, объединяющих звуковое и телесное выражение.

Особенности ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах, требующие высокой точности, согласованности и эмоциональной выразительности, находят эффективное педагогическое решение через включение хорео-

графии. Визуальный образ и пластика становятся важными средствами сценического восприятия, усиливая художественное воздействие ансамбля и способствуя формированию целостного сценического образа.

Педагогические стратегии, основанные на использовании элементов танца, постановочных приёмов и междисциплинарного сотрудничества с хореографами, а также методика «телесной партитуры» позволяют развивать у студентов чувство ритма, координацию, артистизм и способность к телесной синхронизации. Психолого-педагогический эффект таких подходов выражается в повышении вовлечённости учащихся, снижении скованности и развитии сценической свободы, что в конечном итоге способствует формированию профессионально зрелых и творчески свободных исполнителей.

Таким образом, интеграция хореографии в учебный процесс ансамблевого музицирования на китайских народных инструментах не только расширяет педагогический инструментарий, но и способствует созданию нового качества исполнительского искусства, где музыка и движение объединяются в гармоничное сценическое целое, отвечающее современным эстетическим запросам и культурным традициям.

Литература

1. Инь Х. Использование китайской традиционной танцевальной музыки как эффективного средства в образовательном процессе младших школьников в КНР // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 3–2. – С. 202–209
2. Юй Цяньлун Танцевальное образование Китая (между традиционными и интернациональными аспектами развития) // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – № 3(44). – 2023. – С. 100–106
3. Чжэньюй Л. Международная интеграция в сфере подготовки педагогических кадров. Россия и Китай: основные направления научно-педагогического сотрудничества в области музыкального образования, исторические предпосылки взаимодействия // Гуманитарное пространство. – 2021. – Т. 10. – № 7. – С. 885–894.
4. Старовойтова Е.Е. Исполнительская интерпретация: учеб.-метод. пособие для иностранных студ. спец. «Музыкальное искусство» специализаций «Академическое пение» и «Эстрадное пение» / Елена Евгеньевна Старовойтова; Гос. учрежд. «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2010. – 150 с.
5. Цин Ч. Ансамблевое музицирование в китайской культуре и образовании // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2018. – № 1 (34). – С. 173–176.
6. Янь Ц. Национальные традиции в творчестве китайского композитора Сюй Чанцзю-

ня: дисс... канд. искусствоведения. – 2020. – 203 с.

7. Литвих Е. В., Илэй Л. Взаимодействие традиционных китайских и западных музыкальных инструментов в творчестве Тан Дуна как мультикультурный диалог // Культура и искусство. – 2024. – № 9. – С. 41–56.
8. Ицюнь Ц. Развитие современных народно-инструментальных ансамблей в Китае // Интерактивная наука. – 2016. – № 8. – С. 27–29.
9. Лю Ц. Преломление региональных оперных традиций в фортепианных произведениях китайских композиторов XX–XXI веков // дисс... канд. искусств. – Т. 17. – № 02. – 193 с.
10. Гладких З.И. Интегративные тенденции в музыкально-педагогическом образовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 2 (62). – С. 150–155.

INTEGRATION OF CHOREOGRAPHY INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF ENSEMBLE MUSIC PLAYING ON CHINESE FOLK INSTRUMENTS PEDAGOGICAL STRATEGIES AND TECHNIQUES

Zhen Chongdi

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

The article explores the theoretical and practical aspects of integrating choreography into the educational process of ensemble performance on Chinese folk instruments. It analyzes the historical and cultural foundations of the synthesis of music and movement in Chinese art, as well as the psychophysical nature of musical performance. Special attention is given to pedagogical strategies for incorporating choreographic elements into educational practice, including collaboration with choreographers, the use of bodily scores, and the development of bodily expressiveness among students. The significance of choreography for the development of rhythmic sense, coordination, stage expressiveness, and ensemble interaction is emphasized. The article concludes on the necessity of an interdisciplinary approach in training modern musicians capable of complex stage interaction.

Keywords: ensemble performance, Chinese folk instruments, choreography, music education, stage expressiveness, bodily score, pedagogical strategies.

References

1. Yin H. The Use of Chinese Traditional Dance Music as an Effective Tool in the Educational Process of Primary School Students in China // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14. – No. 3–2. – Pp. 202–209
2. Yu Qianlong Dance Education in China (Between Traditional and International Aspects of Development) // Social and Humanitarian Research and Technology. – No. 3 (44). – 2023. – Pp. 100–106
3. Zhenyu L. International Integration in the Sphere of Teacher Training. Russia and China: Main Directions of Scientific and Pedagogical Cooperation in the Field of Music Education, Historical Prerequisites for Interaction // Humanitarian Space. – 2021. – Vol. 10. – No. 7. – Pp. 885–894.
4. Starovoytova E.E. Performer's interpretation: a teaching aid for foreign students of the specialty "Musical art" specializing in "Academic singing" and "Pop singing" / Elena Evgenievna Starovoytova; State Institution "Lugansk National University named after Taras Shevchenko". – Lugansk: Publishing house of the State Institution "LNU named after Taras Shevchenko", 2010. – 150 p.
5. Qing Q. Ensemble music-making in Chinese culture and education // Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture. – 2018. – No. 1 (34). – P. 173–176.

6. Yan Q. National traditions in the works of the Chinese composer Xu Changjun: diss. Cand. of Art History. – 2020. – 203 p.
7. Litvikh E. V., Iley L. Interaction of Traditional Chinese and Western Musical Instruments in the Works of Tan Dun as a Multicultural Dialogue // Culture and Art. – 2024. – No. 9. – Pp. 41–56.
8. Yiqun Ts. Development of Modern Folk Instrumental Ensembles in China // Interactive Science. – 2016. – No. 8. – Pp. 27–29.
9. Liu Ts. Refraction of Regional Opera Traditions in Piano Works of Chinese Composers of the 20th-21st Centuries // Diss... Cand. Arts. – Vol. 17. – No. 02. – 193 p.
10. Gladkikh Z.I. Integrative trends in music and pedagogical education // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. – 2022. – No. 2 (62). – P. 150–155.

Стратегии активного взаимодействия и эффективного обучения в международном онлайн-преподавании китайского языка

Инь Хуэйсиь,

аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского
E-mail: yhx2008@mail.ru

Настоящее исследование посвящено стратегиям активного взаимодействия преподавателей и учащихся и эффективного обучения в рамках международного онлайн-преподавания китайского языка. Через теоретический анализ, оценку текущего состояния и эмпирическое исследование системно изучаются внутренние механизмы и практические пути реализации. Результаты показывают, что международное образование на китайском языке прошло этапы становления, формирования системы до развития сетевого обучения. Несмотря на интеграцию ресурсов и интерактивность через платформы («Китайский Альянс», Tencent Meeting), сохраняются проблемы: недостаточная цифровая грамотность преподавателей, устаревшие методики, сложности управления онлайн-аудиторией и нестабильность технической инфраструктуры.

Ключевые слова: международное образование на примере китайского языка; онлайн-обучение; взаимодействие между преподавателем и учениками; эффективное обучение; межкультурные стратегии.

Введение

В условиях глобализации и повышения международного статуса Китая растёт интерес к изучению китайского языка: более чем в 190 странах и регионах внедрено его обучение, 85 стран включили его в национальные образовательные системы, а число изучающих китайский язык по всему миру превышает 30 миллионов.

Онлайн-обучение приобретает всё большее значение в международном преподавании китайского языка, но существует проблема неэффективного использования платформ для организации взаимодействия между преподавателями и студентами.

Цель данного исследования – анализ методов эффективной организации взаимодействия между преподавателями и студентами в процессе международного онлайн-обучения китайскому языку. Исследование направлено на выявление эффективных стратегий и методов для улучшения взаимодействия и предложение практических рекомендаций для повышения качества обучения.

Для достижения цели будут рассмотрены следующие вопросы:

- Какие методы взаимодействия между преподавателями и студентами наиболее эффективны в контексте международного онлайн-обучения китайскому языку?
- Как разработать индивидуальные стратегии взаимодействия, учитывающие особенности студентов из разных стран и регионов?
- Какое влияние оказывают функции онлайн-платформ на взаимодействие между преподавателями и студентами и на эффективность обучения?
- Какими навыками и качествами должен обладать преподаватель для успешной организации взаимодействия в условиях онлайн-обучения?
- Исследование использует комплексный подход, объединяя анализ литературы, анализ случаев и социологическое исследование.

Инновационность исследования заключается в интеграции мультидисциплинарных теорий и акценте на индивидуализированных стратегиях взаимодействия, учитывающих различия в культурном фоне, учебных привычках и языковых навыках студентов из разных стран и регионов.

Текущее состояние международного онлайн-обучения китайскому языку

Развитие международного образования на китайском языке обусловлено множеством факторов, включая международный статус Китая, внешнюю политику и технологические инновации. Этот процесс претерпел несколько этапов трансформации.

На начальном этапе после основания Народной Республики Китай основное внимание уделялось обучению основам языка для иностранных студентов, находящихся в Китае. Примером тому служит создание в 1950 году в Tsinghua University «Специального класса китайского языка для студентов из Восточной Европы». Однако масштабы обучения были ограничены, а содержание курсов сводилось к простым диалогам.

С началом политики реформ и открытости расширение международного общения способствовало развитию образования на китайском языке как научной дисциплины. В 1983 году в Beijing Language and Culture University была создана специальность по обучению китайскому языку как иностранному. Тем не менее географические барьеры, связанные с офлайн-обучением, затрудняли удовлетворение глобального спроса на изучение китайского языка.

В XXI веке, благодаря «буму китайского языка» и глобальному распространению Конфуцианских институтов, произошло расширение содержания обучения. Пандемия COVID-19 в 2020 году ускорила переход к онлайн-обучению. Платформы «Альянс китайского языка» и «Глобальная платформа изучения китайского языка» объединили мультимедийные ресурсы и обеспечили интерактивность в реальном времени.

Благодаря развитию информационных технологий и пандемии международное онлайн-обучение китайскому языку стало основной моделью. Платформа «Альянс китайского языка» за время пандемии провела 16 тысяч курсов, охватив 680 тысяч пользователей из 201 страны. Платформа «Глобальное обучение китайскому языку» от iFlytek использует искусственный интеллект для персонализированных учебных программ, а Lingo Ace предлагает дифференцированные курсы, что повышает целенаправленность обучения.

Функциональные инновации онлайн-платформ преобразуют учебные сценарии, однако неравномерное использование технологий создаёт цифровой разрыв между учащимися из разных регионов. Масштабное развитие международного онлайн-обучения китайскому языку выявило структурные противоречия, такие как:

отставание уровня информационной грамотности преподавателей;

недостаточная инновационность методик обучения; ослабление эффективности управления классом; риски зависимости от технологий.

Теоретические основы и факторы эффективного взаимодействия в онлайн-обучении китайскому языку

В международном онлайн-обучении китайскому языку активное взаимодействие между преподавателем и студентами имеет прочную теоретическую основу, опирающуюся на конструктивизм и теорию социального взаимодействия.

Конструктивизм подчёркивает активную роль учащегося в процессе обучения, рассматривая его как процесс построения знаний на основе предыдущего опыта и сотрудничества. Преподаватель должен поощрять студента к активному участию, самостоятельному исследованию и открытию знаний о китайском языке.

Теория социального взаимодействия акцентирует внимание на роли общения и символов в обучении. Преподаватели должны уделять внимание точному использованию языковых символов и следить за обратной связью от студентов, своевременно корректируя стратегии взаимодействия для улучшения общения.

Активное взаимодействие повышает эффективность обучения, способствует усвоению знаний и развитию интереса студентов. Оно также развивает у студентов языковые навыки, способности к сотрудничеству и критическому мышлению. Преподаватели могут оперативно корректировать содержание и методы обучения, удовлетворяя потребности студентов.

Взаимодействие между преподавателем и студентами зависит от множества факторов:

- Навыки преподавателя в области онлайн-обучения и его отношение к процессу обучения. Преподаватели, которые умело используют функции платформы, могут создать благоприятные условия для взаимодействия.
- Мотивация и интерес студентов к обучению. Студенты с сильной мотивацией и интересом более склонны к активному участию.
- Языковая подготовка и способности к обучению. Студенты с хорошей базой и сильными способностями более активно выражают свои мысли.
- Темперамент и культурный фон. Преподавателям необходимо учитывать эти различия, поощряя студентов с разными темпераментами и культурным фоном к участию во взаимодействии.
- Функциональные возможности и стабильность платформы для онлайн-обучения. Платформа с широкими возможностями предоставляет больше вариантов для взаимодействия, а стабильность напрямую влияет на его успешное проведение.
- Количество и применимость учебных ресурсов. Разнообразные и подходящие ресурсы предоставляют материал и темы для взаимодействия, удовлетворяя потребности студентов и повышая их активность.

- Учебная среда. Сетевое подключение и состояние оборудования влияют на опыт взаимодействия, а позитивная и гармоничная атмосфера в классе побуждает студентов активнее участвовать во взаимодействии.

Практические стратегии активного взаимодействия в международном онлайн-обучении китайскому языку

В международном онлайн-обучении китайскому языку ключевую роль играет активное взаимодействие между преподавателем и студентами. Для повышения эффективности обучения необходимо использовать различные стратегии.

Выбор платформ и инструментов для взаимодействия

Выбор подходящих платформ и инструментов является основой для активного обмена между преподавателем и студентами. Преподаватели должны учитывать цели обучения, особенности студентов и содержание курса.

DingTalk – платформа с функцией прямой трансляции, которая поддерживает высококачественное видео. Она позволяет демонстрировать учебный материал, например, написание иероглифов. Платформа также предоставляет инструменты для взаимодействия, такие как чат и голосование.

Tencent Meeting – платформа с стабильным качеством аудио– и видеосвязи. Она поддерживает одновременное подключение нескольких участников и функцию совместного использования экрана.

HelloTalk – приложение для языкового обучения и общения, которое позволяет студентам практиковать навыки аудирования и устной речи, общаясь с носителями языка.

Quizlet – онлайн-инструмент для обучения, который предлагает различные режимы обучения, такие как карточки, тесты и игры.

Проектирование интерактивных мероприятий

Интерактивные мероприятия стимулируют интерес студентов к обучению и способствуют лучшему пониманию материала. Преподаватели должны учитывать цели обучения и особенности студентов при разработке мероприятий.

Вопросы в классе – эффективный способ взаимодействия, который стимулирует критическое мышление студентов. Преподавателям следует обращать внимание на уровень сложности вопросов и их способность стимулировать мышление.

Групповые обсуждения – способ содействия сотрудничеству и обмену идеями между студентами. При формировании групп следует учитывать уровень языка и личностные особенности студентов.

Ролевые игры создают реальные ситуации для использования языка. Перед началом игры преподавателям следует четко обозначить цели и требования, а также предоставить студентам необходимые слова и фразы.

Игровые конкурсы повышают интерес к обучению и мотивацию студентов. Преподаватели могут организовывать различные игры, связанные с изучением китайского языка.

Преобразование роли преподавателя

В условиях онлайн-обучения преподаватели должны перейти от роли передатчика знаний к роли наставника и фасилитатора. Это требует от преподавателей изменения своей роли и направления усилий на развитие навыков самостоятельного обучения и критического мышления у студентов.

Преподаватели должны стать фасилитаторами обучения, уделяя внимание процессу обучения и опыту студентов. Они могут использовать онлайн-форумы, групповые проекты и другие методы для поощрения активного участия студентов. Для успешного преобразования своей роли преподаватели должны постоянно совершенствовать свои навыки и компетенции, осваивать технические аспекты работы с платформами и инструментами для взаимодействия, изучать теории и методики обучения.

Содействие эмоциональному взаимодействию

Эмоциональное взаимодействие способствует созданию благоприятной атмосферы для обучения и улучшает опыт студентов. Преподавателям следует сохранять энтузиазм и позитивный настрой, используя тёплое обращение и дружелюбную коммуникацию. А также преподавателям следует внимательно следить за изменениями в настроении студентов, оперативно выявлять их затруднения и оказывать необходимую поддержку. Использование разнообразных методов эмоционального взаимодействия может обогатить формы и содержание общения.

Ключевые меры повышения эффективности международного онлайн-обучения китайскому языку

Для повышения эффективности международного онлайн-обучения китайскому языку необходимо принять ряд мер.

Научно обоснованный учебный план – основа обучения. Преподаватели должны помогать студентам формулировать цели в соответствии с принципом SMART. Например, начинающие могут стремиться освоить 100 наиболее употребительных слов и научиться простому общению, а студенты с опытом – повысить балл HSK, уделив внимание аудированию и письму.

Обучение делится на модули в соответствии с целями. Важно учитывать индивидуальные раз-

личия студентов и корректировать план при возникновении трудностей.

Использование качественных учебных ресурсов – важное условие успешного обучения. Электронные учебники и онлайн-курсы помогают студентам лучше понимать материал. Мультимедийные материалы развивают языковое чутье и практические навыки. Преподавателям необходимо отбирать и систематизировать ресурсы, формируя пакет учебных материалов.

Тщательное руководство по методам обучения – ключевой фактор. Важно развивать способность к самостоятельному обучению, обучая студентов планировать время и использовать приложения для изучения словарного запаса. Групповое и исследовательское обучение развивают коммуникативные и кооперативные навыки, а также инновационное мышление.

Мотивация к обучению имеет решающее значение. Учёт интересов студентов и включение элементов китайской культуры повышает привлекательность обучения. Чёткие цели и система поощрений укрепляют уверенность и мотивацию студентов.

Эмпирическое исследование: анализ случаев и оценка эффективности

В процессе исследования были отобраны репрезентативные кейсы для анализа стратегий и оценки эффективности активного взаимодействия между преподавателями и студентами в контексте международного онлайн-обучения китайскому языку. При выборе кейсов использовались принципы типичности, разнообразия и выполнимости.

В исследовании участвуют студенты из различных стран, включая США, Великобританию, Францию, Японию и Южную Корею. Студенты из Европы и Америки имеют отличные от азиатских студентов культурный бэкграунд, стиль мышления и привычки в обучении. Анализ случаев из разных регионов позволяет более полно понять реакцию и потребности студентов на взаимодействие с преподавателями.

Исследование охватывает платформы, часто используемые в международном онлайн-обучении китайскому языку, такие как DingTalk, Tencent Meeting, ClassIn и другие. Дизайн исследования использует смешанный подход, сочетая количественные и качественные методы. Количественные данные собираются через опросы и онлайн-тестирования, разработанные отдельно для преподавателей и студентов.

Пример занятия для студентов среднего уровня из Европы и Америки проводится с использованием платформы Tencent Meeting. Цель занятия – улучшить комплексное применение китайского языка и углубить понимание китайской культуры. Преподаватель использует функцию общего доступа к экрану для демонстрации фрагмента документального фильма о китайской кухне. Затем следует этап вопросов, где преподаватель исполь-

зует функцию поднятия руки, чтобы стимулировать студентов делиться своими впечатлениями и знаниями о китайской кухне.

Для оценки эффективности активного взаимодействия и высокопродуктивного обучения применяются различные методы оценки, включая анализ данных с использованием научных методов. Успеваемость учащихся оценивается через сравнение результатов тестирования уровня китайского языка до и после обучения. Анкетирование позволяет собрать отзывы учащихся и преподавателей. Результаты показывают, что студенты удовлетворены интерактивными мероприятиями, а преподаватели отмечают повышение вовлечённости студентов.

Выводы исследования

Исследование посвящено анализу активного взаимодействия между преподавателями и студентами и эффективного обучения в контексте международного онлайн-обучения китайскому языку. Были получены результаты, имеющие теоретическое и практическое значение.

Теоретический уровень: анализ текущего состояния международного онлайн-обучения китайскому языку подчёркивает его важность. Исследованы преимущества онлайн-обучения, такие как преодоление ограничений времени и пространства, интеграция учебных ресурсов. Выявлены проблемы: недостаточная информационная подготовка преподавателей, устаревшие методы обучения, трудности в управлении классом.

Практический уровень: предложены эффективные методы для содействия активному взаимодействию и повышению эффективности обучения. Проанализированы особенности и преимущества платформ и инструментов для онлайн-обучения. Подчёркнута важность методов взаимодействия, таких как вопросы в классе, групповые обсуждения, ролевые игры.

Для повышения эффективности обучения предложены методы разработки научных планов обучения, подчёркивающие необходимость чёткого определения целей обучения и учёта индивидуальных различий студентов. Важным условием для повышения эффективности обучения названо адекватное использование высококачественных учебных ресурсов.

Практические рекомендации

Для дальнейшего развития активного взаимодействия между преподавателями и студентами и повышения эффективности обучения предлагаются следующие практические рекомендации:

На уровне преподавателей: повышать информационную подготовку, осваивать методы работы с платформами для онлайн-обучения, разрабатывать интерактивные мероприятия, совершенствовать навыки управления классом, уделять внимание эмоциональным потребностям студентов.

На уровне школ: увеличивать инвестиции в информационное обучение преподавателей, организовывать обучение по сетевым технологиям и методам обучения, создавать платформы для обмена опытом преподавания, усиливать строительство и обслуживание платформ для онлайн-обучения.

На уровне образовательных ведомств: разрабатывать политику поддержки международного онлайн-обучения китайскому языку, увеличивать инвестиции в создание сетевых учебных ресурсов, усиливать регулирование и управление онлайн-обучением, организовывать исследования и мероприятия по обмену опытом.

Литература

1. Амельченко, Ю.С. Использование современных технологий в процессе обучения китайскому языку // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 158–165.
2. Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). AU Press. (Классика, охватывает все аспекты, включая взаимодействие).
3. Boettcher, J. V., & Conrad, R.-M. (2021). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips* (3rd ed.). Jossey-Bass. (Практические стратегии, включая интерактивные)
4. Darby, F., & Lang, J. M. (2019). *Small Teaching Online: Applying Learning Science in Online Classes*. Jossey-Bass. (Конкретные, основанные на исследованиях техники для повышения вовлеченности и взаимодействия)
5. Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2021). Facilitating Synchronous Online Language Learning through Zoom. *RELC Journal*. (Практические стратегии для синхронных сессий на популярной платформе).
6. Костылева, Н.П. Онлайн-обучение китайскому языку: специфика и перспективы // Вестник Московского университета. Сер. 13. Востоковедение. – 2022. – № 3. – С. 145–156.
7. Ли, Я. Применение информационных технологий в обучении китайскому языку как ино-

странному / Я. Ли, С.В. Демина // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. – 2024. – № 1. – С. 123–135.

STRATEGIES FOR ACTIVE INTERACTION AND EFFECTIVE LEARNING IN INTERNATIONAL ONLINE TEACHING OF CHINESE LANGUAGE

Yin Huixin

K.D. Ushinsky Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

This study focuses on strategies for active teacher-student interaction and effective learning in international online Chinese language education. Through theoretical analysis, assessment of the current landscape, and empirical research, it systematically examines underlying mechanisms and practical implementation pathways. Findings reveal that Chinese international education has evolved through stages of initial development, system formation, and the rise of online teaching. Despite resource integration and interactive capabilities via platforms (e.g., Chinese Alliance, Tencent Meeting), persistent challenges include insufficient digital literacy among instructors, outdated pedagogical methods, difficulties in managing virtual classrooms, and unstable technical infrastructure.

Keywords: Teaching Chinese as an International Language; Online Education; Teacher-Student Interaction; Effective Learning; Cross-Cultural Strategies.

References

1. Amelchenko, Yu.S. Using Modern Technologies in Teaching Chinese // *Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. – 2013. – No. 2. – Pp. 158–165.
2. Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). AU Press. (A classic, covers all aspects, including interaction).
3. Boettcher, J. V., & Conrad, R.-M. (2021). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips* (3rd ed.). Jossey-Bass. (Practical strategies, including interactive ones)
4. Darby, F., & Lang, J. M. (2019). *Small Teaching Online: Applying Learning Science in Online Classes*. Jossey-Bass. (Specific, research-based techniques for increasing engagement and interaction)
5. Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2021). Facilitating Synchronous Online Language Learning through Zoom. *RELC Journal*. (Practical strategies for synchronous sessions on a popular platform).
6. Kostyleva, N.P. Online Teaching of the Chinese Language: Specifics and Prospects // *Bulletin of Moscow University. Ser. 13. Oriental Studies*. – 2022. – No. 3. – Pp. 145–156.
7. Li, Y. Application of Information Technologies in Teaching Chinese as a Foreign Language / Y. Li, S.V. Demina // *Bulletin of Moscow University. Ser. 22. Translation Theory*. – 2024. – No. 1. – Pp. 123–135.

Метод комплексной тренировки голосо-речевого тренинга в педагогической работе

Князькина Наталья Хуснуловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального искусства и социокультурных процессов Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского
E-mail: nknyaz@mail.ru

Комплексная тренировка голосо-речевого тренинга осуществляется по двум направлениям: первое – освоение тренинга на учебных занятиях с педагогом, второе – самостоятельная работа актера над собой в аудитории и дома. Эффективность в результате освоения материала достигается только при соблюдении этих положений. В сценической речи находятся в органическом единстве все элементы звучащего слова, это высота и сила звука, скорость речи, тембр и характер произнесения, мелодика, логика, действие – все это взаимосвязано и должно отрабатываться в одном тренинге. В педагогическом процессе важно поэтапно осваивать разделы сценической речи, периодически включая в тренинг новые упражнения. Успешно осваивать голосо-речевой тренинг можно только в активном освоении всех его разделов. Перерывы в тренировках приводят к исчезновению условных рефлексов у студентов, и снижению техники речи.

Ключевые слова: «самостоятельная работа», «активное освоение тренинга», «зевок», «сила голоса», «тембрирование», «междометия».

Обоснование выбора темы

Не случайно, что работу над техникой речи в педагогическом процессе стоит разделить на два направления: занятия со студентами на уроке и самостоятельная работа актера над собой в аудитории и дома. Эффективность в результате освоения материала достигается только при соблюдении этих положений. Педагогические задачи, стоящие в освоении голосо-речевого тренинга сводятся к методу комплексной тренировки. В сценической речи находятся в органическом единстве все элементы, такие как: фонационное дыхание (вдох/задержка/выдох), ритмичность (мелодичность), свобода мышц (работа без зажимов), голосовая активность (звуковая бодрость), голосовой объём (движение от высоких звуков к низким), тембральная окраска (действенность звуков), динамика звука (полетность). Вполне естественно, что упражнения по технике речи актеров отрабатываются в едином тренинге. Елена Валентиновна Ласкавая называет его «синтетическим тренингом», «где одно упражнение вытекает из другого», «заниматься голосоведением нужно в рамках методологически правильного системного тренинга» [1, с. 46].

В педагогическом процессе важно поэтапно осваивать разделы сценической речи, периодически включая в тренинг новые упражнения. Особое внимание надо уделить работе студентов над собой в самостоятельных занятиях. Успешно осваивать голосо-речевой тренинг можно только в активном освоении всех его разделов. Перерывы в тренировках приводят к исчезновению условных рефлексов у студентов, что отражается на технике речи. Тренировать нужно не только новые упражнения и навыки, так же стоит работать, со старыми упражнениями. Необходимо продолжать искать внутренние оправдания и приспособления вызывающие эмоциональную реакцию организма, ведущую к совершенствованию техники звучащего слова и устойчивости тренируемого навыка.

Природный зевок

К первым упражнениям можно отнести «зевок», на занятиях происходит воспитание привычки естественного вдоха. Елена Игоревна Черная советует развить – «природный зевок» – это «мощный непроизвольный вдох». Кроме того, во время зева происходит «быстрая вентиляция легких, поэтому в зевке существует логика непроизвольных правильных мускульных сокращений, широко раскрывающих дыхательные пути. Примечательно, что природный зевок рефлексорно начинается носом» [2, с. 32].

Если делать «зевок» с закрытым ртом, то воздух тянется через хорошо раскрытый нос, а челюсть опускается вниз. «Диафрагма мгновенно тонизируется, происходит быстрое и заметное раскрытие грудной клетки во все стороны – живот при этом, сам подтягивается, возникает положение «опоры звука»» [3, с. 33]. Рекомендуем упражнение «зевок» повторять несколько раз, тогда появится естественный зевок, и дыхание станет глубоким. Более простой способ открытия зева следующий: при закрытом рте нащупать языком верхние дальние зубы. В этот момент нижняя челюсть опускается вниз, ноздри расширяются, и воздух активно входит в легкие.

Что значит «зевок с открытым ртом»? Есть хорошее упражнение «горячий картофель», можно вдыхать, держа во рту «горячую картофелину» в результате вдыхания стремительно польется через ноздри активная струя воздуха. Что происходит во время развития зева – в легкие заходит воздух и появляются в гортани хлюпающие звуки зева «ха-ха-ха». В это же время начинает активную работу диафрагма, а это значит, что дыхание не поверхностное, а диафрагмально-реберное. Рекомендуется зевать интенсивнее и продолжительнее, так как при зевании происходит активное движение воздуха, и естественным образом растягиваются мышцы, тем самым формируются условия для мощного голосообразования.

Кроме того, актеру предстоит научиться применять различные уровни громкости для передачи эмоций и состояний персонажа. Надо многое знать о голосе, как он может выражать, например, страх, радость, гнев, волнение...

Важный момент в обучении актера – умение управлять динамикой голоса, это значит легко переходить от тихих звуков к громким, и наоборот, при этом, не теряя четкости в произношении и тембр голоса.

Многое зависит от силы голоса, тогда и речь становится интереснее, привлекательнее и это способствует удержанию внимания публики. Например, при чередовании громких и тихих фраз может создаваться напряжение или же акцентироваться драматизм сцены.

Вместе с тем, сила голоса опирается на другие элементы сценической речи, такие как высота, тембр, темп и интонация. Задача актера научиться управлять этими свойствами голоса для того чтобы создавать многогранные интересные звуковые образы.

Сила голоса

Физики утверждают, что звук имеет три свойства: высоту, силу, звуковой спектр (частоты). В сценической речи понятие голос гораздо обширнее и содержательнее, чем просто звук. Голос может быть подвижным или зажатым, полетным или тяжелым, благозвучным или неприятным для нашего слуха, монотонным, либо обладать разнообразными обертонами. Это всё – свойства голоса, на которые

можно оказывать влияние в процессе постановки речевого голоса актера. Наша задача изучить основные характеристики голоса и его свойства, а также понять, как воздействовать на голос, с тем, чтобы развить красивое звучание своего голоса.

Прежде всего, голос характеризуется своей **силой**, т.е. громкостью, но овладеть надо и тихим объёмным звучанием. Широкий **диапазон** голоса (выше/ниже) делает звук более выразительным. Развитие резонаторов может обогатить **тембральную окраску** голоса. Ключевым элементом голоса является его **полетность**, дающая возможность говорить на дальние расстояния. С помощью **подвижности** голоса артист может легко и быстро изменять силу и высоту звука. Очень важна эмоциональная окраска голоса – **тон голоса**. Самая устойчивая характеристика голоса – это **темп речи**. **Благозвучность** голоса зависит от звонкости и чистоты звучания.

Итак, воздействовать на силу голоса можно своим пониманием того, что все свойства голоса существуют в тесной связи и должны быть направлены на достижение определенной цели. При этом говорящий должен знать, что готовый продукт всегда окрашивается силой чувств, стоящих за словесным действием.

Вместе с тем, актеру предстоит обрести физиологическую свободу и справиться с зажимами и перенапряжением в голосоречевом аппарате, а весь механизм слово-говорения довести до рассудочного автоматизма. В результате тренировки всех упражнений уже должна действовать нормальная привычка и естественная потребность извлекать громкость/полетность в звучании и способность варьировать ею, делать голос то громче, то тише, таким образом, в речи появляется выразительность и эмоциональная окраска.

Чтобы этого достигнуть, нужны упражнения, помогающие, снять напряжение и настроиться на выполнение заданий.

Упражнение «Добиться поставленной цели»

Попробуйте в жаркую погоду отправить партнера в магазин за минеральной водой. Необходимо действовать разными глаголами (просить, умолять, приказывать), добиваясь поставленной цели:

Ну, иди же! (*попросите*)

Ну же! Нут-ка! (*умоляйте*)

Добежать одна минутка! (*приказывайте*)

Проверьте, достоверно ли звучит каждый глагол, передающий речевое действие?

Упражнение «Зонтик Татьяны»

Задача исполнителя – заставить партнера вернуть зонтик Татьяне.

Зонтик Татьяны. (*объясните*)

Зонтик Татьяны. (*попросите*)

Татьяне, зонтик! (*потребуйте*)

В ходе тренировки – давление на звук неприятно, требуется следить за произвольным вы-

дохом и говорить объёмно. Глаголы помогают активно действовать словом, постепенно набирает свою силу голос и естественным образом усиливается движение воздуха, включаются в работу и другие органы дыхания (диафрагма/мышцы).

Итак, один из важнейших инструментов при создании яркого сценического образа есть – сила звука. Убедительность и точность при создании образа героя зависит от динамики голоса, от силы звука, от способности актёра варьировать громкостью – тише/громче, от его умения придавать речи выразительность, полетность и эмоциональную окраску.

Силу своего голоса и полетность звука актёр может развивать, выполняя специальные упражнения, включающие работу над дыханием, постановкой голоса и артикуляцией одновременно. Особенно полезны те упражнения, где на протяжении большого периода звучит текст на единой силовой линии. Весьма продуктивны упражнения Зинаиды Васильевны Савковой в композиции «Необычный базар».

Упражнение «Необычный базар»

Задача студентов представить активно движущийся рынок, где продается много разных товаров и торговцы активно, приглашают веселыми текстами и призывают народ подойти к своим лавкам.

1. В ларьках овощных
На прилавках не пусто:
Вот вам – огурцы, помидоры, капуста.
Морковь, баклажаны, укропа пучок.
Картошка, редиска, зеленый лучок,
И репчатый лук, и капуста цветная,
2. Вот хрен, кольраби и тыква большая,
Салат, сладкий перец, чеснок, кабачки,
Петрушки душистые есть корешки,
В продаже и редька и репа...
Что надо?
Иди – покупай!
Угодить будем рады.
3. А ягоды, фрукты!
Каких только нет!
Скорей выбирай
на свой вкус и на цвет.
Есть крымские персики,
груши и дыни,
Арбузы херсонские славятся ныне,
Вот яблоки – «белый налив»,
вот «ранет»,
А вот земляника,
что слаще конфет,
4. Черешня и вишня...
А здесь посмотри-ка:
Красавицей выросла
наша клубника,
Крыжовник садовый,
чудесная слива,
Малина душистая —
прямо на диво!
Есть красная, черная также сморода...

Все щедро земля
отдает для народа.

5. Кто любит сладкое – ко мне!
Довольны будете вполне.
Печенье, вафли, мармелад,
Зефир, фигурный шоколад...
Доставит детям радости
Восточные есть сладости

(автор З.В. Савкова)

Данное упражнение способствует появлению единой выразительной линии звучания. Базар негласно «диктует» свои условия, торговцы наперебой перечисляют товары. Они имеют вполне конкретные видения, ставят свои задачи и имеют свое отношение. В результате тренировки обнаруживается у актёров, развитие следующей речевой техники: – автоматизм вдоха; – ясность и четкость дикции; – посыл звука (засыпает текстом далеко стоящего покупателя); – сила звука (не крик, а полно-звучие); – голосовая гибкость (модуляция голоса) [4, с. 70]. Модуляция голоса – это изменение характеристик и свойств голоса. В сущности, меняются все параметры голосообразования, такие как высота тона и громкость, обогащается также тембр, развивается скорость произнесения.

Тембирование

Искусство тембирования мы приобретаем, прежде всего, в нашей текущей жизни. Все зависит от отношения человека к повседневным событиям, можно охарактеризовать их с помощью положительных глаголов: радуюсь, восхищаюсь, симпатизирую, удивляюсь, и глаголов имеющих негативное звучание: обижаюсь, подозреваю, раздражаюсь, недоверяю и т.д. Таким образом, голос любого человека имеет индивидуальную особенность звучания. Задача актёра развить яркость своего голоса. т.е. обогатить свой тембр голосовыми оттенками. Индивидуальный тембр голоса актёра завораживает зрителей своей красотой и неповторимостью. Как правило, по тембру голоса мы узнаем актёров, слушая аудио запись, когда они читают стихи или рассказы.

Овладеть техникой тембирования можно в упражнении, которое советует Зинаида Васильевна Савкова, оно выполняется по определенным задачам.

Упражнение «Тембирование»

В данном упражнении необходимо нафантазировать обстоятельства и действия. В подобных упражнениях можно применять различные глаголы, например: удивляюсь, восхищаюсь, радуюсь, гневаюсь, угрожаю и т.д.

Пришла?! Мне страшно за тебя!
Во всем вини саму себя! (со страхом)
Пришла?! А самолюбье где?
За ним как «верный пес» везде! (с осуждением)
Пришел?! Так обмануть меня!
Ты не мужик, а размазня! (с презрением)

Пришел?! Вот и попался друг!
 Меня ведь не обманешь вдруг. (с ехидством)
 Пришла! Знать так тому и быть:
 Нам друг без друга не прожить (с радостью)
 Ушел!? Придет или нет? Загадка.
 Я поступила с ним так гадко! (с тревогой)
 Ушел! Гора свалилась с плеч
 Избави бог, от этих встреч! (с радостным облегчением)

(автор З.В. Савкова).

В ходе выполнения данного упражнения происходят изменения эмоциональной окраски голоса, такая речь становится более выразительной, эмоционально нагруженной и привлекает к себе внимание собеседников и напротив, блеклый тембр не имеет эмоционально-чувственного начала и не воздействует на сознание зрителя.

Применение междометий в развитии силы голоса

Междометия это короткие обращения к собеседнику с целью привлечь его внимание, вызвать на разговор. Такая речь, наполненная эмоциональными и волевыми сигналами, очень важна в работе актера, как тренинг для развития сценического эмоционального общения.

В переводе с латинского языка слово «междометие» имеет следующий смысл: слово «брошенное между полноточными словами». Это слово или фраза, которая добавлена к предложению, чтобы выразить какую-либо эмоцию. Есть несколько видов междометий (табл. 1).

Таблица 1. Изучение видов междометий в самостоятельной работе студентов над развитием подвижности голоса и тренировки тембральной окраски звука

Виды междометий	Междометия
Побудительные. Такие междометия выражают побуждение к действию, призыв, приказ, просьбу, запрет и т.д.	– Призыв: Марш! (иди, начинай) Вон! (уйди отсюда) Айда! (пойдём) Алло! (слушаю – по телефону) Цыц! (нельзя) Стоп! (остановись), Эй! (подожди). – Команда (часто к животным): Кс-кс-кс! Кис-кис-кис! (зову кошку) Брысь! (прогоняю кошку) Но! (подгоняю лошадь) Тпру! (останавливаю лошадь) Цып-цып-цып! Типа-типа-типа! (зову куриц) Кыш-кыш-кыш! (прогоняю куриц) – Просьба: Караул! (спасите). Эй (вернитесь). Ау (откликнитесь). Ну-ка (покажите). Айда, гулять! (зовёт на прогулку). – Запрет: Цыц! (молчи) – Приказ: Вон! (выгоняет).
Этикетные. Это словосочетания, используемые в речи для выражения вежливости, приветствия, прощания, благодарности, извинения, согласия или отказа. Они являются неотъемлемой частью речевого этикета и служат для поддержания приятной атмосферы.	– Приветствие: Привет! Салют! Добрый вечер! Здравствуйте! Добрый день! Приветствую! Добро пожаловать! – Прощание: Пока! До встречи! Прощай! До свидания! Увидимся! До завтра! Счастливого! – Благодарность: Спасибо! Благодарю! – Просьба: Пожалуйста! Будьте добры! Будьте любезны! – Извинение: Извини! Извините! Прости! Простите! – Пожелания: Удачи! Счастья! Всего наилучшего! Приятных снов! Спокойной ночи! Согласие: Ага. «Щас!»
Эмоциональные. Междометия, которые помогают выразить чувства восхищения, веселья, радости, удовлетворения, одобрения, восторга (положительные чувства). Междометия, которые вызывают негативные чувства: раздражение, боль, огорчения, страх и т.д.	– Удивление: Ого! Ух ты! Боже! Вот это да! А-а-а! Ах! Что вы говорите! О-о-о! Батюшки! Ни фига себе! Да ну, ты брось! Да как же оно так вышло-то? Ничего себе! – Раздражение: Ну! Господи! Ё-моё! Блин! Боже ж ты мой! О чёрт! Полно! Довольно! Все, я пошел! – Боль: Ай! А! Ох, Ой! У-у-у! – Огорчение: Ну и ну! Да-а-а... Эх... Увы! Ммм... – Восхищение: Ура! Гол! Ух! Ой! Супер! Класс! Круто! Здорово! Браво, ай молодец!, молодец!, молодец!, Вот это да! Ах, как хорошо! – Страх: Ай! Ужас! Караул! А-а-а! Ой! Мама! Ой мамочки! – Отвращение: Фи! Фу! Ой! Тьфу! Бе! Ужас! Жуть! – Насмешка: О-о-о! Ха-ха-ха! Ну да! Да?! Подумаешь! Тоже мне! Хм! Ишь ты!
Чувства говорящего. Междометия в данном случае помогают человеку выразить свои яркие чувства. Это не только короткие восклицания, а так же словесные фразы.	– Горе, тоска, печаль, сожаление: Увы! Ах! Эх! Ой! Ах, я был неправ! Ой, какой ужас! – Испуг, недоумение, недоверие: А! О! Ого! Ну и ну! Ба! Ох! Ого, какой сильный дождь! Ба! Какие люди! – Досада, злость, недовольство, протест: А! Ах! Ах ты! Вот тебе на! Ах ты, негодяй! Опять все провалилось! – Злорадство, сарказм, презрение, ирония, отвращение: Фи! Ишь! Фу, какая плохая погода! Тьфу, не хочу я это есть!

В момент произнесения междометий происходит вовлечение в действие нашей органики, все получается естественно, непринужденно и порой даже неожиданно рождается яркий звук. «Весь организм человека, в том числе и мышцы речеобразующего аппарата, участвуют в рождении междометий, что помогает тренировать естественную «опору звука», находить естественный тон разго-

ворной речи. Особенно этому способствуют легкие, свободные восклицания, окрашенные приятными эмоциями, эмоциями радостного удивления, восхищения...» [5, с.11].

Не случайно З.В. Савкова разработала целый комплекс речевых упражнений с междометиями основанных на развитии эмоций, они очень эффективны: раскрепощают физиологию студентов

и мышцы фонационного аппарата. Так же, упражнения, построенные на междометиях, стоит рекомендовать для самостоятельной работы. Они легко осваиваются и развивают такие свойства голоса как его подвижность, тембральная насыщенность и модуляция. В итоге у обучающихся появляются новые интонации в голосе.

Упражнение «Гоп-ля-ля»

Текст надо произносить в ритме частушки и свободно подплясывать, не зажимая тело, руки и плечи. Добиваться надо свободы и легкости звучащего голоса.

Ух ты, ох ты!
Мы надели кофты,
Руки радостно в бока,
Гоп-ля! Гоп-ля! Гоп-ля-ля!...
Пляшем, сердце веселя...
(автор З.В. Савкова).

Упражнение «Мам, а ма-а-ам»

Это упражнение формирует три вида выдыхания: естественное, силовое, динамичное (говорить надо 3 раза усиливая просьбу).

Ма-а-ам, а ма-а-м, молока бы нам.
Не канючь, не дам! (воздух «вытекает в природу»)
Ма-а-ам, а ма-а-м, молока бы нам.
Не канючь, не дам! (воздух с силой «выгоняется»)
Ма-а-ам, а ма-а-м, молока бы нам.
Доканючил, дам! (воздух «рывками выталкивается»)

Самое важное в речи натренировать третье выдыхание, именно оно активно развивает подвижность диафрагмы, создавая «опору звука», музыкальность речи.

Упражнение «Междометия»

Междометия это часть речи, которая выражает чувства говорящего, поэтому нужен такой учебный материал, который, позволяет на наших глазах увидеть рождение органичного игрового диалога. Цель данного тренажа – научиться легко, действовать словом, уметь реагировать на речевые сигналы, также активно посылать эти сигналы партнерам. Результативно, что в ходе тренировки рождаются не только яркая эмоция и зримая мысль, а также устанавливается естественное звуко-извлечение. Задача педагога и студентов установить подтексты.

1. Ах, какой цветок пахучий! (удивляюсь)
2. Ой-ой-ой! Да он колючий?! (опасаюсь)
1. Ах, какой зверек прекрасный! (восхищаюсь)
2. Э-э-э! Да он зубастый?! (предупреждаю)
1. Ой, как дует из окошка! (сообщаю с тревогой)
2. Эй-эй-эй! Прикрой немножко! (требую)
1. Ах, какая красота! (наслаждаюсь)

2. Посмотри-ка ты сюда. (сообщаю, что «тут лучше»)

1. Видишь, бабочка какая? (убеждаю)
Разноцветная такая, (рассматриваю)
Что не можно глаз отвести! (восторгаюсь)
2. Сколько красок в мире есть! (оцениваю и восхищаюсь)
1. Ой! Вспорхнула, улетела... (передаю неожиданное изумление)
2. Эй, взгляни на кустик села. (обращаюсь к вниманию партнера)

(З.В. Савкова)

Упражнение «Эхо»

Обратите внимания, что при выполнении данного упражнения звук резонирует где-то очень далеко, почти в затылке, а губы и щеки при звучании голоса немного расслабляются. Если вы откликаетесь на «эхо», то щеки и уголки губ оказываются в положении «рупора» и весь звук направится к вытянутым губам к «рупору».

Это кто там. Каждый раз
Передразнивает нас?
Кто кричит там,
Вот поте-еха?
Э х о.
Эхо? Эхо, замолчи-ишь ты?
И ш ь т ы?
Ну дразни! Ты дразнишь скла-адно!
Л а д н о.
Первая кто в мире де-ева?
Е в а.
А жила в каком краю-ю?
Р а ю.
Шутишь, эхо, так всегда-а?
Д а.
За игру благодарю-ю!
Д а р ю.

(автор З.В. Савкова)

В результате систематического выполнения упражнений с применением междометий происходит настройка организма и голосо-речевого аппарата на рождение верного полноценного звучания:

- прежде всего, укрепляется «центр» голоса и в поэтических текстах тренируется ритмическая активность звука;
- развивается вся голосо-речевая система: устанавливается фонационное дыхание, налаживается работа голосовых связок, настраивается резонаторное звучание, улучшается артикуляция в речи;
- формируется диафрагмально-реберное дыхание, переходящее на основу произвольной, автоматической работы;
- достигается пластичность в голосе, и свободное модулирование звуков;
- насыщенность голоса тембральной окраской находится в зависимости от смысла, вложенного в слова, от правильных отношений к событиям, в результате чего рождаются сильные чувства, окрашенные выразительным звуком.

- полноценный звук в голосе формируется в процессе правильного развития дыхательного механизма: во вдохе (бесшумно) участвуют мышцы диафрагмы, при выдохе (с шумом) работают мышцы живота, правильное дыхание укрепляет «опору» звука.

Литература

1. Ласкавая Е.В. Сценическая речь: Методическое пособие. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств») 2005 г. – 144 с.
2. Черная Е.И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос: Учебное пособие. – 2е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. – 176 с.
3. Черная Е.И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос: Учебное пособие. – 2е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. – 176 с.
4. Савкова З.В. Техника звучащего слова: Методическое пособие. – М.: ВНМЦ НТ и МК СССР, 1988. – 96 с.
5. Савкова З.В. Техника звучащего слова: Методическое пособие. – М.: ВНМЦ НТ и МК СССР, 1988. – 96 с.

METHOD OF COMPLEX TRAINING OF GOLOSO-SPEECH TRAINING IN PEDAGOGICAL WORK

Knjazkina N.H.

Omsk state university of F.M. Dostoevsky

Complex training of goloso-speech training is carried out in two directions: the first – training development on studies with the teacher, the second – independent work of the actor on self in audiences and houses. Efficiency as a result of material development is reached only at observance of these positions. In scenic speech there are in organic unity all elements of a sounding word, it is height and force of a sound, speed of speech, a timbre and character of pronouncing, melodis, logic, action – all it is interconnected and should be fulfilled in one training. In pedagogical process it is important to master stage by stage sections of scenic speech, periodically including in training new exercises. Successfully to master goloso-speech training it is possible only in active development of all its sections. Breaks in trainings lead to disappearance of conditioned reflexes at students, and to decrease in technics of speech.

Keywords: «independent work», «active development of training», «yawn», «force of a voice», «timbre», «mezdometija».

References

1. Laskavaja E.V. Scenic speech: the Methodical grant. – M: BLXT («I enter into the world of art») 2005. – 144 with.
2. Black E.I. bas of scenic speech. Fonacionnoe breath and a voice: the Manual. – 2е изд., has erased. – SPb.: publishing house «Fallow deer»; Publishing house «MUSIC PLANET», 2016. – 176 with.
3. Black E.I. bas of scenic speech. Fonacionnoe breath and a voice: the Manual. – 2е изд., has erased. – SPb.: publishing house «Fallow deer»; Publishing house «MUSIC PLANET», 2016. – 176 with.
4. Savkova Z.V. Technics of a sounding word: the Methodical grant. – M.: BHMLЦ HT and MK the USSR, 1988. – 96 with.
5. Savkova Z.V. Technics of a sounding word: the Methodical grant. – M.: BHMLЦ HT and MK the USSR, 1988. – 96 with.

Левашова Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры
«Истории и теории исполнительского искусства
и музыкальной педагогики» Саратовской государственной
консерватории имени Л.В. Собинова
E-mail: tank378@mail.ru

В статье рассмотрен ключевой аспект концертмейстерской деятельности, мало изученный в научной литературе: принципы, которыми руководствуется концертмейстер, а также принципы, которые применяются в процессе обучения в концертмейстерском классе колледжей и Вузов.

Принципы обучения в концертмейстерском классе имеют в своем основании общепринятые дидактические художественно-педагогические принципы отечественной фортепианной школы, то есть представляют собой некое триединство, все составляющие которого существуют во взаимосвязи и взаимодополнении. Наиболее приоритетной является система дидактических принципов, представленная в работах М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского. Данная система носит личностно-деятельностный и управленческий подходы и наиболее приемлема для процесса обучения в музыкальных колледжах и Вузах. В диссертации Е.Н. Федорович обобщены принципы московской фортепианной школы и ее ведущих представителей. Художественно-педагогические принципы сформулированы на основании вышеперечисленных принципов, а также на основе трудов ведущих концертмейстеров XX века Н.А. Крючкова, А.А. Люблинского и Е.М. Шендеровича.

Ключевые слова: принципы, педагогические принципы, художественно-педагогические принципы, принципы обучения, концертмейстерский класс, фортепианная школа.

Принципы – это неотъемлемая составляющая любого педагогического процесса, как общеобразовательного, так и творческого. Безусловно, наличие принципов или базовых положений является важнейшим условием формирования школы в самом масштабном ее значении. В связи с этим, уместно рассмотреть определение принципа именно в педагогике.

За основу примем определения В.И. Андреева: «Педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение <...>, которое служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [1, с. 176] и В.А. Сластенина: «Педагогический принцип – это основные требования к процессу обучения, позволяющие оптимизировать его» [5, с. 126]. Таким образом, суммируя данные высказывания, делаем вывод, что принцип – это положение, требующее для оптимизации педагогического процесса безотлагательного выполнения.

Также и для процесса обучения концертмейстерскому мастерству, принципы имеют основополагающее значение, при этом не только «эстетические, педагогические, исполнительские, профессиональные принципы», но и общепринятые принципы педагогики. То есть логично представить в основе процесса концертмейстерской подготовки лежит совокупность дидактических принципов, художественно-педагогических принципов отечественной фортепианной школы.

Наиболее приоритетной в контексте рассматриваемой темы является система дидактических принципов, представленная в работах М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского [4] и других. Данная система носит личностно-деятельностный и управленческий подходы и наиболее приемлема для процесса обучения в музыкальных колледжах и Вузах, который носит индивидуализированный характер: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип социокультурного соответствия (сообразности), принцип научности и связи теории с практикой; принцип систематичности и системности, принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения.

Художественно-педагогические принципы отечественной фортепианной школы были подробно рассмотрены многими учеными (А.Б. Бородин,

Е.С. Виноградова, Д.В. Войнова, А.А. Платонова, Е.Н. Федорович и др.), однако перечисленные исследования, в первую очередь, посвящены рассмотрению исполнительских школ отдельных представителей отечественной фортепианной педагогики.

В связи с этим особый интерес представляет диссертация Е.Н. Федорович где обобщены принципы московской фортепианной школы и ее ведущих представителей Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова, А.Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза [7]. Каждый из них возможно сопоставить с вышеперечисленными дидактическими принципами.

Художественно-педагогические принципы отечественной концертмейстерской традиции ранее конкретно не рассматривались в исследованиях, однако возможна их формулировка на основании вышеперечисленных принципов, а также на основе трудов ведущих концертмейстеров XX века Н.А. Крюкова, А.А. Люблинского и Е.М. Шендеровича:

1) в методических трудах Е.М. Шендеровича ход рассуждений его основан на использовании научных методов познания. В частности, это анализ и синтез, обобщение и систематизация, индукция и дедукция, включенное и невключенное наблюдение, эксперимент. М.И. Смирнов пишет, что Е.М. Шендерович «подходит к своему искусству как исследователь и ученый. <...> Он жаждет научно осмыслить явления искусства, найти пути, облегчающие молодежи вхождение в профессию, хочет помочь своим коллегам по искусству...» [6, с. 5].

Первая книга Е.М. Шендеровича **«О преодолении пианистических трудностей в клавирах»** издана в 1972 году, второе издание опубликовано в 1987. В аннотации четко указан метод, который используется в труде: «Работа заслуженного артиста РСФСР, профессора Московской консерватории Е.М. Шендеровича посвящена анализу и методике исполнения трудных мест в клавирах» [9, с. 3].

Книга **«В концертмейстерском классе»** издана в 1996 году. Вновь обратимся к аннотации: «В книге известного пианиста-концертмейстера заслуженного артиста России, профессора Евгения Михайловича Шендеровича обобщен и систематизирован исполнительский и педагогический опыт автора» [8, с. 2].

Однако автор использует и еще один метод, который не конкретизируется в описании книги, – метод дедукции, от общих выводов он приходит к заключениям частного характера. В первой главе «Чему должен научиться пианист-концертмейстер?» он называет целый комплекс специфических профессиональных качеств пианиста-ансамблиста. В частности, это музыкантский охват, видение трехстрочной партитуры; искусство быстрой ориентации в нотном тексте; навыки чтения с листа и транспонирования; автоматизм, выработанный в ходе работы над техни-

ческой стороной музыкального текста, фактурой произведения; дирижерские качества; знание вокальной техники [8, с. 5]. В последующих главах Е.М. Шендерович подробно раскрывает суть и методы воплощения каждого из названных качеств, приводя конкретные вокальные сочинения в качестве иллюстраций. Например, так он пишет о выразительных свойствах аккомпанемента в «Двойнике» Ф. Шуберта: «Всего лишь четыре аккорда потребовалось композитору, чтобы воссоздать мрачный колорит ночного города, его огромных зданий и рядом с ними – тяжелое гнетущее одиночество потерянного маленького человека, снедаемого страшным горем...» [8, с. 20] или об особенностях фактуры в романсах П.И. Чайковского: «Характерной особенностью мелодики Чайковского является поступенное гаммообразное движение при минимальных скачках, подавляющее большинство плавных ходов, плавных гаммообразных построений» [8, с. 36].

Книга «С певцом на концертной эстраде» была издана в 1997 году. Данная работа является венцом многолетнего практического и теоретического творчества пианиста. Она носит не только методический, но и автобиографический характер. Описывая случаи из учебной, педагогической и концертной практики, Е.М. Шендерович анализирует собственный опыт и дает методические рекомендации практикующим музыкантам и будущим концертмейстерам. В своем труде Е.М. Шендерович также использует некоторые научные методы. Он пишет о себе, что, будучи студентом, начал интересоваться ансамблевыми взаимоотношениями и даже «экспериментировать»: «Если кто-либо из певцов не справлялся с высокой тесситурой, я транспонировал некоторые романсы вниз на различные интервалы», – вспоминает Е. Шендерович о работе в первом Ленинградском артиллерийском училище [10, с. 16]. В ходе рассуждений музыкант будто бы ставит творческие «опыты», анализируя специфику работы с каждым из солистов.

Описывая собственную концертную и педагогическую практику, Е.М. Шендерович пользуется методом включенного наблюдения. Например, в первой главе он описывает пять случаев из концертной практики. Каждый из примеров богат комментариями по поводу профессионализма конкретных певцов: «Он (Н.И. Чесноков) владел большим оперным и концертным репертуаром, но особенно задушевно и тепло пел русские народные песни» [10, с. 23], а также по поводу качества исполнения: «Моя любовь к Чайковскому спасла меня, ибо вся логика развития музыкального материала была для меня столь естественной и органичной, как будто эту музыку написал я сам» [10, с. 22].

Также Е.М. Шендерович никогда не оставался равнодушным к творчеству коллег-концертмейстеров. В ходе повествования мы нередко встречаем, как автор анализирует особенности работы других пианистов-ансамблистов. В данном случае мы можем говорить о методе

невключенного наблюдения: «Обе пианистки мне понравились <...> Мария Вилардель <...> играла предельно музыкально, мягко», – пишет Е.М. Шендерович [10, с. 81].

Е.М. Шендерович использует в теоретических трудах универсальные методы познания: анализ и синтез, обобщение и систематизацию, индукцию и дедукцию, включенное и невключенное наблюдение, эксперимент.

Сопоставление с дидактическими принципами (принцип сознательности и активности учащихся в обучении; принцип научности и связи теории с практикой, принцип систематичности и системности; принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся) и художественно-педагогическими принципами фортепианной школы (принцип интеллектуализации процесса обучения игре на музыкальном инструменте, принцип активизации познавательной деятельности, осознанность процесса освоения музыкального произведения и его исполнения) позволило выделить и сформулировать **принцип научного подхода**;

2) анализ труда А.А. Люблинского «Теория и практика аккомпанемента» позволил обозначить важность диалектического взаимодействия формы и содержания, солирующего голоса и сопровождения в вокальных сочинениях [3]. А.А. Люблинский ставит целью раскрыть в частной области аккомпанемента принцип господства содержания над формой. «Содержание, как легко понять, гораздо подвижнее, нежели форма. Форма обладает известной устойчивостью, ее изменения происходят медленно и не так заметны на первый взгляд, как изменение содержания», – пишет он [3, с. 26]. Необходимость применения данного принципа кроется в нерасторжимой связи словесного текста, солирующего голоса и всего комплекса элементов фортепианного сопровождения [3, с. 26]. Практический опыт позволяет утверждать, что в вокальных сочинениях специфика сольной партии и аккомпанемента будут напрямую зависеть от смысловой нагрузки конкретного текста. Концертмейстерское искусство синтетично по своей природе, то есть применение принципа примата содержания неизбежно в области ансамблевого взаимодействия пианиста с вокалистом.

Сопоставление с аналогичным фортепианным принципом движения от внутреннего к внешнему, от художественного образа исполняемого произведения к техническим средствам его воплощения позволило выделить **принцип примата содержания** как основополагающий для концертмейстерской деятельности;

3) в книге «С певцом на концертной эстраде» Е.М. Шендерович неоднократно пишет о важности взаимодействия пианиста и солиста [10]. Е.М. Шендерович призывает к единству двух индивидуальностей в ансамбле концертмейстера и солиста. Книгу музыкант посвящает «неделимому искусству двух художников» [10, с. 250]. Взаимодействие на сцене, как он считает, заключает-

ся во взаимной человеческой симпатии, общности чувствований, сходном отношении к жизни и к искусству [10, с. 168–178].

Н.А. Крючков в труде об искусстве аккомпанемента не только представляет методические рекомендации, но и говорит о характере взаимодействия пианиста и певца: «Хороший ансамбль обуславливается единством художественных намерений обоих партнеров – солиста и аккомпаниатора...» [2, с. 74]. «Художник» по определению индивидуален, а творческие «намерения» выявляют неповторимые свойства его личности.

Стремление к единству в ансамбле логично и неизбежно, даже потому, что участники совместно исполняют одно и то же музыкальное сочинение. С одной стороны, партнеры должны стремиться к единению и согласию, а с другой – талантливые музыканты не в силах скрыть яркие индивидуальные черты своего характера.

Сопоставление с дидактическим принципом сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения и фортепианными принципами самостоятельности, индивидуальности и сотрудничества позволило выделить еще один основополагающий **принцип художественного единства индивидуальностей в ансамбле**;

4) анализ труда Н.А. Крюčkова «Искусство аккомпанемента как предмет обучения» позволил сделать вывод о том, что профессиональные качества способны развиваться лишь при владении специфическими навыками концертмейстерской деятельности, основными из которых он считает навык работы педагогической и концертмейстерской работы пианиста с певцом, навык чтения с листа и транспонирования.

Принципы концертмейстерской (педагогической) и аккомпаниаторской (художественной) работы пианиста с вокалистом выявлены в труде Н.А. Крюčkова. Он четко разграничивает концертмейстерские и аккомпаниаторские функции, возложенные на пианиста при работе с вокалистом. Если у концертмейстера они, в первую очередь, несут педагогический характер, то у аккомпаниатора – художественный.

Принципы быстрого и осмысленного прочтения музыкального текста:

особенности чтения с листа с предварительной подготовкой:

- правильное расчленение текста на комплексы звуков, образующих в совокупности осмысленное сочетание, то есть отбор «типовых форм» (стандартных гармонических оборотов, секвенционных образований, мелодических вариантов, мотивов, образовавшихся по принципу мелизмов, гаммообразных последовательностей, мелодических движений по аккордовым звукам, движений в параллельных интервалах), которые заключают в себе форму и содержание произведения [2, с. 29];
- слуховое «представление» отдельных частей нотного текста, слуховой контроль при воплощении задуманного на рояле [76, с. 29–30];

- комплексное восприятие текста в отношении мелодических связей – «группировка нот в соответствии с их музыкально-смысловой сопринадлежностью» [2, с. 38].

Особенности чтения с листа без предварительного просмотра:

- используется с целью «острой формы проверки достижений в быстроте восприятия незнакомого текста» [2, с. 42];
- «недопустимость нарушения непрерывности предварительного прочтения текста по отношению к исполнению его на рояле» [2, с. 42];
- фактура произведений для беглого чтения с листа должна быть наименее простой.

Особенности чтения вокальных сочинений в трехстрочном изложении:

- умение точно воспроизводить вокальную партию: для этого необходимо изучить ряд основных приемов вокализации, иметь представление о певческой интонации, слушать хороших певцов [2, с. 45];
- проигрывание партии солирующего голоса в сопровождении гармонической основы партии аккомпанемента [2, с. 47]: хорошим упражнением для выработки этого умения послужит игра фортепианных транскрипций вокальных сочинений.

Принцип комплексного подхода к чтению нотного текста Н. Крючков трактует так: «читай ноты быстро, исполняй медленно». В любом случае, каким бы ни был способ прочтения текста, Н.А. Крючков призывает обращаться к нему как к «форме выражения музыкального содержания» [2, с. 39].

Принцип аккомпанирования произведения в транспонированном виде. Н.А. Крючков придает транспонированию особую значимость. По его мнению, данный принцип влияет на повышение уровня пианиста-концертмейстера в целом [2, с. 56]. Наиболее важными умениями при реализации данного принципа он считает:

уровень чтения с листа: помогает более быстрому и точному прочтению нотного текста в оригинальной тональности; усвоение навыков транспонирования оказывает влияние на «комплексное восприятие типовых связей нотного текста»; «типовые аппликатурные положения пальцев» при транспонировании также можно применить при чтении с листа;

исполнительский уровень: Н.А. Крючков предполагает, что «повышенная сосредоточенность внимания при игре произведений в транспонированном виде даже помогает уменьшению эстрадного волнения» [2, с. 57].

Однако освоение навыка транспонирования, по мнению музыканта, напрямую зависит от профессионализма педагога. В частности, педагог должен владеть высоким уровнем транспонирования и умело подбирать репертуар для правильного развития ученика.

Рассуждения музыканта позволили обобщить, выделить и сформулировать специфический

принцип комплексного восприятия нотного текста;

5) принцип исполнительской свободы – основополагающий принцип любого вида исполнительского искусства. В концертмейстерской деятельности его воплощение зависит от уровня владения концертмейстерскими умениями. Принцип плавного, «вокального» звукоизвлечения на фортепиано Е.М. Шендерович использовал как в практической, так и в педагогической деятельности. Доказательства тому мы можем найти в его методических трудах, сохранившихся видео- и аудиозаписях концертных выступлений. Принципа «поющего» рояля, идущего от А.Г. Рубинштейна и С.В. Рахманинова через искусство К.Н. Игумнова, Л.Н. Оборина, Э.Г. Гилельса, Е.М. Шендерович придерживался во всех видах своей деятельности и считал неотъемлемым для всех поколений музыкантов. Например, обработки его вокальных сочинений были направлены на достижение плавности и непрерывности вокального звучания, о чем он упоминает в своих трудах;

6) принцип вокализации фортепианного звучания при работе с певцом приобретает особую значимость в процессе работы концертмейстера с вокалистами, так как пианисту необходимо подражать плавному вокальному голосоведению при работе с певцом.

7) Принцип плавного, «вокального» звукоизвлечения на фортепиано является неотъемлемым принципом отечественной фортепианной школы. Он получил свое воплощение и в концертмейстерском исполнительстве.

Например, Е.М. Шендерович использовал его как в практической, так и в педагогической деятельности. Доказательства тому мы можем найти в его методических трудах, сохранившихся видео- и аудиозаписях концертных выступлений. Например, так вспоминает о взаимодействии с Е.М. Шендеровичем Е.Е. Нестеренко: «...в выступлениях с Евгением Михайловичем я не чувствую, где кончается “моя” музыка и начинается “его” музыка» [10, с. 139]. Фортепианная партия в руках Е.М. Шендеровича всегда звучала как продолжение вокальной партии.

В своей учебной и концертной практике Е.М. Шендерович не раз встречался с выдающимися музыкантами и перенимал их исполнительский опыт. Например, так он вспоминает об игре знаменитого скрипача: «Я много думал о поразительном звуковедении Цимбалиста. И как ни покажется странным, впечатления о бесконечности его звукового потока я перенес на занятия с вокалистами, добываясь того, чтобы при переходе гласной буквы в следующую гласную мелодическая линия не прерывалась бы». [10, с. 25].

Принципа «поющего» рояля, идущего от А.Г. Рубинштейна и С.В. Рахманинова через искусство К.Н. Игумнова, Л.Н. Оборина, Э.Г. Гилельса, Е.М. Шендерович придерживался во всех видах своей деятельности и считал притягательным для всех поколений музыкантов. Например,

обработки его вокальных сочинений также были направлены на достижение плавности и непрерывности вокального звучания, о чем музыкант упоминает в своих трудах [10, с. 166].

В книге «С певцом на концертной эстраде» Е.М. Шендерович пишет: «...для концертмейстера решающее – выработка вокального слуха <...> пианист обязан научиться лепить музыкальную фразу так же рельефно и выразительно, как и вокалист» [167, с. 170]. Действительно, практика показывает, что высшего исполнительского мастерства достигает тот концертмейстер, который владеет теорией вокальной техники. Специфика исполнения концертмейстера в корне отличается от игры солиста. Причина того в неоднородности такого ансамбля с вокалистом, что требует от пианиста подражания вокальному звучанию на фортепиано. Даже самый виртуозный пианист не сможет полноценно существовать в ансамбле с вокалистом, не обладая знаниям певческого голосоведения.

Однако, как считает Е.М. Шендерович, с опытом пианист, аккомпанирующий певцам, может выработать так называемый «вокальный слух»: умение проанализировать, в чем заключается ровность звуковедения, напомнить певцу вокальные установки педагога, внимание к ритму, поэтическому тексту, артикуляции и дикции вокалиста [10, с. 77].

Также исполнение вокальных сочинений, в том числе и оркестровых переложений, требует от концертмейстера выработки дирижерских качеств: «тембрального слуха, представления об оркестровом звучании, знания традиций оперного спектакля и исполняемого материала, умения вести за собой целый ансамбль солистов (трио, квартет и т.д.)» [10, с. 6].

Большая доля успешного выступления ансамбля пианиста и певца зависит от игры сольных пианистических моментов. Здесь вновь стоит учитывать специфику вокального голосоведения. Игра пианиста должна соответствовать не только стилистике и характеру произведения, но также тембру и окраске голоса вокалиста. Подражание фортепиано голосу – важная стилистическая черта русской музыки. «Вокализация» рояля, когда звучание инструмента приближается к выразительности человеческого голоса, – типичная особенность «русского пианизма», продолжателем которого был Е.М. Шендерович [10, с. 103].

8) Е.М. Шендерович одним из основополагающих принципов считал предвидение эмоционального поведения солиста на сцене и в жизни. В труде «С певцом на концертной эстраде» он называет данный принцип музыкальным «импульсом» или «тонкими нитями предчувствия».

Одним из основополагающих принципов Е.М. Шендерович считал предвидение эмоционального поведения солиста на сцене и в жизни, назвав данный принцип музыкальным «импульсом» или «тонкими нитями предчувствия». Импульс передается от одного партнера к другому, связывает их во время исполнения и позволя-

ет понять намерения друг друга. При этом «концертмейстер всегда должен быть чуточку опытнее своего солиста, чуточку взрослее его. Именно он должен отвечать за все хорошее и все плохое, что случается с молодыми певцами. Это касается не только творческих моментов, но и бытовых, когда концертмейстеру приходится быть старшим советчиком и «службой полезным иногда», – пишет Е.М. Шендерович [10, с. 25]. Еще более важно предчувствовать, как солист сегодня звучит – легко или с трудом берет верхние ноты, имеет ли длинная нота перспективу развития или ее нужно искусно сократить. Высокая степень взаимопонимания обоих партнеров подразумевает умение изменять трактовку произведения «сиюминутно», импровизируя в зависимости от эстрадного состояния [10, с. 100].

Е.М. Шендерович доказывает значимость принципа предвидения в методических трудах, приводя примеры из концертной и педагогической практики. «Умение слиться с намерениями своего партнера и естественно, органично войти в концепцию произведения – основное условие совместного музицирования», – пишет он о значимости принципа [10, с. 6]. В книге «С певцом на концертной эстраде» Е.М. Шендерович называет предчувствие неким «импульсом», который необъяснимо передается от одного исполнителя к другому [10, с. 1].

В ходе исследования был сформулирован **принцип музыкального и эмоционального предвидения в ансамбле пианиста и певца**, который является неотъемлемым концертмейстерским принципом и связан с особенностями взаимодействия в дуэте с вокалистом (основанием для формулировки стало сопоставление с педагогическим принципом развивающего и воспитывающего обучения и художественно-педагогическим принципом фортепианной школы, нравственной направленности обучения игре на музыкальном инструменте). Для результативного взаимодействия с певцом концертмейстеру необходимо изучить не только специфику голосового аппарата и особенности вокальной техники, но и выстроить с партнером благоприятные отношения, которые будут способствовать плодотворной творческой работе.

В связи с вышесказанным можно утверждать о том, что процесс обучения в концертмейстерском классе в музыкальных колледжах и Вузах строится не только на специфических художественно-педагогических принципах отечественной концертмейстерской традиции, но и имеет в своем основании общепринятые дидактические принципы и художественно-педагогические принципы отечественной фортепианной школы, которые представляют собой некое триединство, существуют во взаимосвязи и взаимодополнении.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. по-

собрание / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

2. Крючков, Н.А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н.А. Крючков. – Ленинград: Музгиз, 1961. – 72 с.
3. Люблинский, А.А. Теория и практика аккомпанемента. Методические основы / А.А. Люблинский. – Ленинград: Музыка, 1972. – 80 с.
4. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые пробл. современ. дидактики: учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и студентов пед. ин-тов / М.Н. Скаткин. – Москва: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
6. Смирнов, М. А. О работе концертмейстера / М.А. Смирнов. – Москва: Музыка XXI, 1974. – 159 с.
7. Федорович, Е.А. Педагогическое наследие крупнейшего российского пианистов и его роль в современном музыкальном образовании: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Федорович Елена Наримановна; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – Екатеринбург, 2001. – 374 с.
8. Шендерович, Е. М. В концертмейстерском классе (Размышления педагога) / Е.М. Шендерович. – Москва: Музыка, 1996. – 224 с.
9. Шендерович, Е. М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора / Е.М. Шендерович. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Музыка, 1987. – 60 с.
10. Шендерович, Е. М. С певцом на концертной эстраде / Е.М. Шендерович. – Иерусалим.: Иерусалимский издательский центр, 1997. – 250 с.

THE BASIC PRINCIPLES OF TEACHING IN THE CONCERTMASTER CLASS

Levashova T.A.

Saratov state conservatory named after L.V. Sobinov

The article examines a key aspect of concertmaster activity that has been little studied in the scientific literature: the principles that guide the concertmaster, as well as the principles that are applied in the learning process in the concertmaster class of colleges and universities. The principles of teaching in the concertmaster class are based on the generally accepted didactic artistic and pedagogical principles of the Russian piano school, that is, they represent a kind of trinity, all the components of which exist in interrelation and complementarity. The system of didactic principles presented in the works of M.N. Skatkin, Yu.K. Babansky, V.I. Zagvyazinsky is of the highest priority. This system has a personal-activity and managerial approach and is most suitable for the learning process in music colleges and universities. In the dissertation of E.N. Fedorovich summarizes the principles of the Moscow piano school and its leading representatives. The artistic and pedagogical principles are formulated on the basis of the above principles, as well as on the basis of the works of the leading concertmasters of the XX century N.A. Kryuchkov, A.A. Lyublinsky and E.M. Shenderovich.

Keywords: principles, pedagogical principles, artistic and pedagogical principles, principles of teaching, concertmaster class, piano school.

References

1. Andreev, V.I. Pedagogy of higher education. Innovation and prognostic course: studies. the manual / V.I. Andreev. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2013. 500 p.
2. Kryuchkov, N.A. The art of accompaniment as a subject of study / N.A. Kryuchkov. Leningrad: Muzgiz Publ., 1961. 72 p.
3. Lyublinsky, A.A. Theory and practice of accompaniment. Methodological foundations / A.A. Lyublinsky. Leningrad: Muzyka Publ., 1972. 80 p.
4. Skatkin, M.N. Secondary school didactics: Some problems. modern. Didactics: studies. a manual for students of the FPC, directors of educational institutions. schools and students of pedagogical institutes / M.N. Skatkin. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1982. 319 p.
5. Slastenin, V.A. Pedagogy: textbook. student's handbook. higher pedagogical studies institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; edited by V.A. Slastenin. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2013. – 576 p.
6. Smirnov, M.A. About the work of the concertmaster / M.A. Smirnov. Moscow: Muzyka XXI, 1974. 159 p.
7. Fedorovich, E.A. The pedagogical legacy of the largest Russian pianists and its role in modern music education: dissertation... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Fedorovich Elena Narimanovna; Moscow State University. an open ped. M.A. Sholokhov University. – Yekaterinburg, 2001. – 374 p.
8. Shenderovich, E.M. In the concertmaster class (Reflections of a teacher) / E.M. Shenderovich. Moscow: Muzyka Publ., 1996. 224 p.
9. Shenderovich, E.M. On overcoming pianistic difficulties in claviers: advice from an accompanist / E.M. Shenderovich. – 2nd ed., ispr. and add. – Moscow: Music, 1987. – 60 p.
10. Shenderovich, E.M. With a singer on a concert stage / E.M. Shenderovich. – Jerusalem.: Jerusalem Publishing Center, 1997. – 250 p.

Система упражнений на обучение иноязычному произношению с учётом межкультурного подхода

Мелехова Юлия Борисовна,

канд. пед. наук, доцент кафедры ЛиП, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Безгин Артем Сергеевич,

магистрант, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Фонетические навыки на иностранном языке играют важную роль в процессе межкультурного общения, так как они влияют не только на адекватное взаимопонимание, но и на то, какое впечатление общающиеся произведут друг на друга. В данной статье представлена система упражнений на формирование всех видов фонетических навыков (слухо-произносительных и ритмико-интонационных). Упражнения разработаны с учетом коммуникативного и межкультурного подходов.

Ключевые слова: произношение, обучение английской фонетике, фонетические навыки, интонация, межкультурный подход, культурная вариативность, упражнения.

Развитие фонетических навыков играет важнейшую роль в процессе овладения иностранным языком. Развитие произносительных умений в старших классах должно быть тесно связано с коммуникативной деятельностью учащихся на иностранном языке, а учебные материалы должны отражать культурную вариативность англоязычного произношения [1, с. 211]. Для этого требуется создание специальной системы упражнений. Разработанная нами система упражнений подразделяется на две основные группы: упражнения на развитие слухо-произносительных навыков и упражнения на развитие ритмико-интонационных навыков. Каждая из этих групп обладает собственной структурой и методикой применения в зависимости от целей и задач обучения.

Упражнения на развитие слухо-произносительных навыков включают в себя два типа заданий: упражнения на развитие аудитивных навыков и упражнения на отработку произношения. В процессе развития аудитивных навыков важную роль играет межкультурный аспект, так как подобранный методический материал включает в себя аудиодорожки, содержащие как стандартную речь на английском языке, так и речь с акцентами или диалектами. Обучающиеся знакомятся не только с нормативным произношением, но и с его вариативностью, что способствует формированию гибкости восприятия и улучшению способности к аудитивной дифференциации. Знакомство с различными акцентами и диалектами позволяет обучающимся расширить фонетический кругозор и адаптировать свои слуховые навыки к реальным условиям межкультурного общения [2, с. 40].

Второй тип упражнений, направленных на развитие слухо-произносительных навыков, предполагает работу преимущественно со стандартными образцами произношения. Здесь используются записи с нормативным произношением, что позволяет обучающимся последовательно отрабатывать звуки и их сочетания, добиваясь точности и чистоты произношения. Особое внимание уделяется дифференциации звуков, схожих по артикуляционным признакам, а также закреплению произносительных моделей в словах, словосочетаниях и фразах.

Упражнения на развитие ритмико-интонационных навыков, в свою очередь, делятся на три подгруппы, опираясь на такие виды речевой деятельности, как чтение, аудирование и говорение. При работе с чтением основное внимание уделяется освоению правил интонации, паузации

и ритмических структур английского языка. Чтение вслух и декламация подготовленных текстов способствуют формированию интонационно правильного произношения и развитию чувства ритма.

В аудировании ритмико-интонационные навыки формируются за счёт восприятия и анализа интонационных моделей, представленных в разнообразных аудиозаписях. Важно, чтобы материалы включали не только стандартное произношение, но и его вариации, отражающие культурные и региональные особенности носителей языка. Это позволяет обучающимся развивать способность различать интонационные контуры и ритмические структуры в условиях естественного звучания речи.

При развитии ритмико-интонационных навыков в процессе говорения акцент делается на воспроизведении и варьировании интонационных моделей в собственных речевых высказываниях. Диалоги, монологи, пересказы и спонтанные высказывания позволяют обучающимся применять усвоенные интонационные структуры в коммуникативных ситуациях, что способствует закреплению навыков на уровне практического использования.

Каждая группа упражнений имеет свою специфику и направлена на достижение определённых целей, что обеспечивает комплексный подход к обучению произношению в условиях межкультурного подхода.

Приведем примеры, иллюстрирующие реализацию данной системы на практике при обучении учащихся 11 класса по учебнику «Английский в фокусе».

В качестве примера использования аутентичного аудиоматериала в рамках межкультурного подхода был выбран фрагмент из интервью с комиком Расселом Питерсом на шоу “George Stroumboulopoulos Tonight”. Мы предлагаем интегрировать его в модуль 5 “Who are you?”, поскольку данный отрывок поднимает вопросы влияния интонации и акцента на восприятие информации.

Exercise 1.

Listen to the phrase spoken with an Indian accent. Pay attention to how the accent affects the pronunciation and the tone. What phrase is said with the Indian accent?

Exercise 2.

The speaker uses a stereotypical Indian accent to convey how tone and pronunciation can change the way a message is perceived. Read the short note about this accent and reflect on its function in humor.

Note for students:

The Indian accent in English is shaped by native phonetics of Indian languages. It often features retroflex consonants, syllable-timed rhythm, and distinct intonation patterns. In comedy, accents are sometimes used to highlight cultural differences or challenge stereotypes, though it's important to remain respectful.

Exercise 3.

In pairs, discuss the following questions:

Why do you think certain accents are used in comedy?

Do you think an accent can make serious information sound less serious? Why or why not?

Can using accents in humor be offensive? Where is the line?

При формировании ритмико-интонационных навыков особое внимание уделяется ударению в предложении, интонации в повествовательных и вопросительных конструкциях, выражению эмоций, а также паузам и изменению смысла высказывания в зависимости от интонации.

Следующие упражнения мы предлагаем интегрировать в модуль 5 “Who are you?”.

Exercise 1.

Listen. Does the second speaker sound (1) surprised, (2) interested, (3) not interested?

1. A I'm going to meet Prince William. B Are you?

2. A I can speak six languages. B Can you?

3. A I've got a car with a 2-litre engine. B Have you?

4. A I like collecting stamps. B Do you?

5. A I've got an Olympic gold medal. B Have you?

6. A I run 5 kilometres before breakfast. B Do you?

Exercise 2.

Think about the mini-dialogues you just listened to. Answer the following questions in complete sentences:

How does the second speaker's intonation change depending on their reaction (e.g., surprise, curiosity, or polite acknowledgment)?

Which intonation pattern (rising or falling) do you use more often in similar conversations in your own language? Why?

How do you think the choice of intonation affects the way the first speaker feels?

If you were the second speaker, how would you change your intonation to sound more interested or more polite?

Еще одним подобранным материалом является видео “Hamlet with Prince Charles and Benedict Cumberbatch”. В нём разные известные люди (например, принц Чарльз и актер Бенедикт Камбербэтч) разыгрывают комичную сценку и произносят известную фразу “To be, or not to be, that is the question”, смещая смысловой центр знаменитого высказывания. Этот материал мы предлагаем отнести к модулю 6 “Communication”.

Exercise 1.

Listen to how each speaker places stress on different words in the phrase “To be or not to be, that is the question.” Write down which word is emphasized by each speaker.

Speaker 1: _____

Speaker 2: _____ и так далее.

Exercise 2.

After identifying the stressed words, explain how the meaning of the phrase changes based on where the stress is placed. Choose from the options below or write your own interpretation:

Emphasizing “to be”: The focus is on the act of existence.

Emphasizing “not”: The focus is on the idea of non-existence.

Emphasizing “that is”: The focus shifts to defining what the question really is.

Write your interpretations below:

Speaker 1: _____

Speaker 2: _____ и так далее.

Exercise 3.

Listen to the phrase “To be, or not to be, that is the question” as it is spoken with the stress on different words. Pay close attention to how the stress changes the tone and meaning. Answer the following questions:

Which version sounds the most natural to you? Why?

Which version creates the biggest shift in meaning? Explain your reasoning.

How does the change in stress affect the overall mood or interpretation of the phrase?

Таким образом, можно сделать вывод, что успешному взаимопониманию в ситуациях межкультурного общения в большой степени способствуют сформированные фонетические навыки. Для этого следует использовать систему упражнений, направленную на развитие всех типов фонетических навыков. Особое внимание должно быть направлено на культурную вариативность материалов, на обучение уместной интонации для выражения разных эмоций и смыслов.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 150 с.
2. Гиниатуллин, И.А. Фонетические навыки и акцент [Текст] / И.А. Гиниатуллин // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2019. – № 4. – С. 35–41.

A SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING FOREIGN PRONUNCIATION BASED ON AN INTERCULTURAL APPROACH

Melekhova Yu.B., Bezgin A.S.

Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov

Phonetic skills in a foreign language play an important role in the process of intercultural communication, as they affect not only adequate mutual understanding, but also the impression that the communicants will make on each other. This article presents a system of exercises for the formation of all types of phonetic skills (auditory-pronunciation and rhythmic-intonation). The exercises are designed taking into account communicative and intercultural approaches.

Keywords: pronunciation, teaching English phonetics, phonetic skills, intonation, intercultural approach, cultural variability, exercises.

References

1. Gal'skova, N.D. Methods of Teaching Foreign Languages [Text]: a tutorial / N.D. Gal'skova, A.P. Vasilevich, N.V. Akimova. – Rostov n / D: Phoenix, 2017. – 150 p.
2. Giniatullin, I.A. Phonetic Skills and Accent [Text] / I.A. Giniatullin // Current Issues in German, Romance, and Russian Studies. – 2019. – No. 4. – P. 35–41.

Духовно-нравственное воспитание студентов педагогического вуза посредством волонтерской деятельности в Бийском центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей

Неволина Юлия Сергеевна,

аспирант кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО
«Алтайский государственный педагогический университет»
E-mail: nevolina.yuliya@mail.ru

Попова Ольга Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и психологии, Бийского филиала им. В.М. Шукшина,
ФГБОУ ВО «Алтайского государственного педагогического
университета»
E-mail: olgapopova677113@gmail.com

Статья посвящена вопросу значимости организации и реализации социально-значимых волонтерских проектов и общественных инициатив. Авторы описывают исследование, проведенное среди студентов-волонтеров педагогического вуза, принимающих участие в проекте помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Социально-значимые проекты оказывают положительное влияние не только на воспитанников детских домов, различных социальных и реабилитационных центров, центров помощи детям, оставшихся без попечения родителей, но и на самих волонтеров, в нашем случае студентов педагогического вуза. Студенты укрепляют не только свои профессиональные качества и компетенции, но и развивают свои личностные качества и ценности.

Ключевые слова: волонтерство, эмоциональный интеллект, наставники, волонтеры, студенты-волонтеры, педагогический вуз, социально-значимые проекты.

Введение

В настоящее время наша страна проходит очень сложный этап в своем историческом развитии. В центре внимания государства и общества встает уровень воспитания молодежи, создание условий для формирования активной личности на основе традиционных национальных ценностей Российской Федерации, включающей в себя такие понятия как духовность, гражданственность, патриотизм, социальная солидарность, нравственные ориентиры и семейные устои, научное познание, трудолюбие, творческая деятельность и искусство, забота об окружающей среде и человечестве.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи особенно высока в современном российском обществе, именно оно закладывает фундамент для развития гармоничного поведения гражданина, способствующего процветанию государства и общества.

В данной статье мы представим результаты исследования участия студентов-волонтеров педагогического вуза в социально-значимом долгосрочном проекте помощи детям Бийского центра, оставшихся без попечения родителей.

Проведенное нами наблюдение и анкетирование на начальном этапе исследования, позволили сделать вывод о том, что именно волонтерская деятельность представляет собой мощный ресурс для формирования духовно-нравственных качеств личности будущих учителей.

Кроме того, анализ научных работ и исследований по данному вопросу позволил выявить ряд противоречий: современное общество остро нуждается в выпускниках с высокими духовно-нравственными качествами и ярко выраженной активностью, потребностью подготовки квалифицированных и компетентных педагогов.

В связи с этими противоречиями подчеркивается значимость проблемы исследования по направлению духовно-нравственного воспитания молодежи и формирования у студентов педагогического вуза базовых национальных ценностей.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в поиске и разработке современных технологий, посредством волонтерской деятельности, способствующих эффективному формированию у студентов педагогического вуза духовно-нравственного воспитания [4].

Целью данного исследования является обоснование значимости вовлеченности студентов

педагогического вуза в организацию и реализацию долгосрочных социально-значимых проектов и влияния этих проектов на духовно-нравственное воспитание будущих учителей, на примере участия студентов в программе «Наставники детям», реализуемой в Бийском центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Задачи:

- 1) Доказать важность, актуальность и необходимость социально-значимого долгосрочного волонтерского проекта по сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей;
- 2) Обосновать влияние социально-значимых проектов на духовно-нравственное воспитание студентов педагогического вуза;
- 3) Спланировать мероприятия по дальнейшему сотрудничеству с Бийским центром помощи детям, без попечения родителей.

Основная часть

Волонтерские проекты социального характера активно продвигаются и поощряются государственными структурами, муниципалитетом, краевыми и федеральными органами власти, которые регулярно проводят конкурсы на получение грантовых средств для поддержки подобных инициатив. Одним из ярких примеров масштабных и значительных социальных проектов является программа «Наставники детям», реализуемая в Бийском центре помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, в котором студентам Бийского филиала им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, посчастливилось принять участие.

Студенты – волонтеры педагогического вуза стали наставниками для подростков и ребят младших классов, которые проживают в Бийском центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Эта программа уже зарекомендовала себя как эффективная долгосрочная программа наставничества, где главным для ребенка становится его куратор-волонтер, который помогает раскрыть его потенциал и почувствовать свою уверенность.

Каждому человеку нужна поддержка, общение и дружба, тем более ребенку. Таким близким человеком становится волонтер-наставник, студент педагогического вуза, который помогает адаптироваться и раскрывает потенциал ребенка.

Семь месяцев студенты-волонтеры проводили уроки, которые тщательно разрабатывали психологи и кураторы программы для волонтеров на повышение уровня развития эмоционального интеллекта у детей. Такие уроки позволяют решить проблему адаптации детей и повышения уровня развития из эмоционального интеллекта, а для студентов отличная возможность повысить свой уровень эмпатии и духовно-нравственного воспитания.

Для достижения поставленной нами цели исследования и обоснования положительного влия-

ния долгосрочных социально-значимых проектов на уровень духовно-нравственного воспитания посредством волонтерской деятельности, мы провели ряд диагностик как с воспитанниками Бийского центра, так и с волонтерами – студентами педагогического вуза.

Мы выделили несколько компонентов духовно-нравственного воспитания студентов и одним из них, на наш взгляд выступают ценностные ориентиры. Критериями этого компонента выступают: ценностные ориентиры и уровень развития эмпатии. Первые, показывают глубину и наполненность личности ребенка, ее содержательную сторону, его убеждения, принципы, мотивацию принятия решений. Факторы, которые влияют на этот компонент: семейный опыт, который сложился в результате жизни ребенка в семье, культурные традиции и нормы, новые знания и опыт ребенка.

Наиболее эффективной и распространенной методикой оценки ценностных ориентиров ребенка, является методика М. Рокича, где мы можем проанализировать стремление к конечной цели личности и каким средством эта цель будет достигнута.

На начальном этапе мы определили, что у 40% студентов на первом месте стоит здоровье, второе место занимает любовь, а на третьем месте семейная и обеспеченная жизнь. Последние места заняли: красота природы, искусство, уважение и счастье других.

Первое место в инструментальных ценностях занимает ответственность, независимость и образованность, а в конце списка остаются неприемлемость к своим и чужим недостаткам, твердая воля и умение стоять на своем. Анализ показал, что воспитанность занимает не очень важное место в роли будущих педагогов, а независимость для них имеет более важное значение. Духовное совершенствование, работа над собой, развитие духовное и физическое, чуткость к другим – вот на эти ценности необходимо обратить особое внимание.

Использованная нами методика В.В. Бойко предназначена для определения уровня эмпатии (с греч. «сопереживание») у студентов-наставников, умения чувствовать других, понимать их внутренние переживания. Несомненно, уровень эмпатии меняется с приобретением жизненного опыта, а также при погружении человека в эмоциональные переживания, в нашем случае при близком контакте с детьми, оставшимися без попечения родителей. Методика выделяет несколько видов эмпатии: когнитивную, эмоциональную и предикативную [6, с. 15].

Диагностика показала, что 60% студентов все же имеют средний уровень эмпатийных способностей, 40% с заниженным уровнем и 0% с высоким, что не благоприятно может отразиться на профессиональных качествах будущих педагогов.

С ноября 2023 года по май 2024, в течении семи месяцев, студенты-наставники проводили уро-

ки на развитие эмоционального интеллекта для воспитанников Бийского центра, выступая в роли учителей. За это время были достигнуты впечатляющие успехи, значительно повысился уровень эмоционального интеллекта у детей разных возрастов и уровня развития.

Студенты смогли установить крепкую связь со своими учениками, раскрыли свои профессиональные и эмоциональные возможности, приобрели богатый жизненный опыт и настоящую искреннюю дружбу. 25 уроков, 7 месяцев огромной работы, дружбы детей и их наставников, первого профессионального педагогического опыта не могли не повлиять на жизнь, взгляды, уровень эмпатии и ценности студентов-наставников. Некоторые не смогли оставить детей и после завершения программы, став кураторами Бийского центра и продолжили участие в проекте, но уже в качестве кураторов и сами набирают новых волонтеров для работы с детьми.

Итоги исследования

На контрольном этапе исследования мы вновь провели тестирование респондентов на развитие ценностного компонента. Результаты показали изменение ценностей студентов-наставников. Высокий ранг стало занимать общественное призвание, воспитанность и счастье других. Высокий уровень эмпатии вырос на 20%, средний уровень эмпатии вырос до 70% и лишь 10% респондентов остались с показателем «ниже среднего». Особенно проявился у студентов-наставников эмоциональный компонент, который помогает войти в эмоциональное состояние другого человека, помогает понять его внутренний мир, чувства, спрогнозировать возможное поведение и грамотно воздействовать на него.

Основные выводы исследования:

1. Развитие эмоционального интеллекта:

уроки, организованные студентами педагогического вуза, способствуют улучшению способности детей распознавать эмоции, управлять ими и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми;

2. Повышение нравственности и воспитанности: при взаимодействии с детьми, попавших в сложную жизненную ситуацию, студенты педагогического вуза приобретают важный и ценный жизненный опыт, и профессиональные компетенции. Студенты развивают свою эмпатию и умение находить общий язык с разными категориями учеников, учатся находить пути для решения поставленных задач.

3. Формирование социальной активности: проект способствует развитию активной жизненной позиции студентов, мотивирует заниматься волонтерской деятельностью и организовывать свои социально-значимые проекты, формируя духовно-нравственные качества и личностные ценности будущих учителей.

Таким образом, социально-значимые проекты оказывают положительное влияние не только

на воспитанников детских домов, различных социальных и реабилитационных центров, центров помощи детям, оставшихся без попечения родителей, но и на самих волонтеров, в нашем случае студентов педагогического вуза. Студенты укрепляют не только свои профессиональные качества и компетенции, но и развивают свои личностные качества и ценности.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 2950-р от 27 декабря 2018 года «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/about/purchase/price/> (дата обращения: 07.11.2022).
2. Алдакимова, О. В., Герлах, И. В., Хлопкова В.М. Добровольчество студентов педагогических вузов: результаты всероссийского исследования // Kant. 2023. № 2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolchestvo-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-rezultaty-vserossiyskogo-issledovaniya> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Ларин А.Н., Коноплева И.Н. Социальная адаптация детей, воспитывающихся в условиях детского дома [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 3. С. 125–135. doi:10.17759/psyedu.2014060313 (дата обращения: 17.03.2024).
4. Москвина И.В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 04.12.2023).
5. Неволина Ю.С. Волонтерская деятельность как инновационный ресурс развития эмоционального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей и духовно-нравственного воспитания студентов педагогического вуза // Наука и образование: проблемы и перспективы. Материалы XXVI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной 85-летию АГГПУ им. В.М. Шукшина (5 апреля 2024 г., АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск). – Бийск, 2024. – С. 48–51 (299 с.).
6. Пунтус О.В., Смолдер В.В., Токманенко И.А. Связь видов направленности педагогической деятельности с уровнем эмпатии // Образовательный процесс. 2019. № 5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-vidov-napravlenosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-urovнем-empatii> (дата обращения: 18.02.2024).
7. Спесивцева, О.И. Метод «создания нового человека» в педагогической системе Антона Семеновича Макаренко // Актуальные пробле-

мы педагогики и психологии. 2023. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-sozdaniya-novogo-cheloveka-v-pedagogicheskoy-sisteme-antona-semenovicha-makarenko> (дата обращения: 28.03.2024).

8. Официальный сайт «Наставники-детям». Проект «Я и мои эмоции» в Алтайском крае при поддержке БФ «ВТБ-Страна» (дата обращения 18.03.2024) <https://www.nastavniki.org/projects/barnaui-proekty/proekt-ya-i-moi-emotii-v-altayskom-krae/>
9. Примак, Е.П. Год добровольца (волонтера) в России / Е.П. Примак. Псков, 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bibliopskov.ru/zip/god2018volontera.pdf> (дата обращения: 21.10.22).
10. Салаватulina Л. Р., Резникова Е.В. Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству // КПЖ. 2023. № 2 (157). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-inklyuzivnomu-volonterstvu> (дата обращения: 18.02.2024).

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY THROUGH VOLUNTEER ACTIVITIES AT THE BIYSK CENTER FOR HELPING CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Nevolina Yu.S., Popova O.V.
Altai State Pedagogical University

The article is devoted to the importance of organizing and implementing socially significant volunteer projects and public initiatives. The authors describe a study conducted among volunteer students of a pedagogical university participating in a project to help children left without parental care.

Socially significant projects have a positive impact on not only children in orphanages, various social and rehabilitation centers, and centers for helping children left without parental care, but also on the volunteers themselves, in our case, students of a pedagogical university. Students strengthen not only their professional qualities and competencies, but also develop their personal qualities and values.

Keywords: volunteering, emotional intelligence, mentors, volunteers, student volunteers, pedagogical university, socially significant projects.

References

1. Order of the Government of the Russian Federation No. 2950-r of December 27, 2018 "On Approval of the Concept for the Development of Volunteering (Volunteering) in the Russian Federation until 2025." [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.consultant.ru/about/purchase/price/> (date of access: 07.11.2022).
2. Aldakimova, O. V., Gerlakh, I. V., Khlopokova, V.M. Volunteering of Students of Pedagogical Universities: Results of an All-Russian Study // Kant. 2023. No. 2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolchestvo-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-rezultaty-vserossiyskogo-issledovaniya> (accessed: 18.02.2025).
3. Larin A.N., Konopleva I.N. Social adaptation of children brought up in an orphanage [Electronic resource] // Psychological science and education psyedu.ru. 2014. Vol. 6. No. 3. pp. 125–135. DOI: 10.17759/psyedu.2014060313 (accessed: 17.03.2024).
4. Moskvina I.V. Volunteer activity as a means of moral education of future teachers // The world of science. Pedagogy and psychology. 2022. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-nravstvennogovospitaniya-buduschih-pedagogov> (date of access: 04.12.2023).
5. Nevolina Yu.S. Volunteer activity as an innovative resource for the development of emotional intelligence in children left without parental care and spiritual and moral education of students of a pedagogical university // Science and education: problems and prospects. Proceedings of the XXVI International scientific and practical conference of young scientists and students dedicated to the 85th anniversary of Aghdam State Pedagogical Univ. named after V.M. Shukshin (April 5, 2024, Aghdam State Pedagogical Univ. named after V.M. Shukshin, Biysk). – Biysk, 2024. – Pp. 48–51 (299 p.).
6. Puntus, O. V., Smovder, V. V., Tokmanenko, I. A. "The Relationship between the Types of Focus of Pedagogical Activity and the Level of Empathy" // Educational Process. 2019. No. 5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-vidovnapravlenosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-urovnem-empatii> (accessed: 18.02.2024).
7. Spesivtseva, O. I. "The Method of "Creating a New Person" in the Pedagogical System of Anton Semenovich Makarenko" // Actual Problems of Pedagogy and Psychology. 2023. No. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-sozdaniya-novogo-cheloveka-v-pedagogicheskoy-sisteme-antona-semenovicha-makarenko> (accessed: March 28, 2024).
8. Official website of "Mentors for Children." The "Me and My Emotions" project in Altai Krai with the support of the VTB-Country Charitable Foundation (accessed: March 18, 2024) <https://www.nastavniki.org/projects/barnaui-proekty/proekt-ya-i-moi-emotii-v-altayskom-krae/>
9. Primak, E.P. The Year of the Volunteer in Russia / E.P. Primak. Pskov, 2018. [Electronic resource]. – Available at: <https://bibliopskov.ru/zip/god2018volontera.pdf> (Accessed: 21.10.22).
10. Salavatulina, L. R., and Reznikova, E. V. "Assessing the Readiness of Future Teachers for Inclusive Volunteering" // KPZh. 2023. No. 2 (157). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-inklyuzivnomu-volonterstvu> (Accessed: 18.02.2024).

Педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по формированию у детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения на дорогах

Петрова Татьяна Ивановна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры психологии педагогики детства, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
E-mail: petrova10_2010@mail.ru

Новикова Надежда Сергеевна,

студент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
E-mail: spakovskay2011@gmail.com

В статье характеризуются педагогические условия взаимодействия ДОО и семьи по формированию у детей старшего дошкольного возраста безопасного поведения на дорогах. Цель: осветить результаты теоретического и эмпирического исследования по выявлению и реализации педагогических условий совместной работы педагогических работников ДОО и родителей, направленной на формирование безопасного поведения детей на дорогах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций для проведения совместной с родителями (законными представителями) воспитательной работы с детьми по формированию безопасного поведения на дорогах, а также студентами педагогических вузов и колледжей для подготовки докладов, рефератов, прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: безопасное поведение на дорогах, взаимодействие, дети старшего дошкольного возраста, педагогические условия.

Введение

Проблема безопасности детей в современном обществе не теряет своей актуальности, а напротив, приобретает все большую остроту в связи с ростом числа социальных, природных и техногенных рисков. Дошкольный возраст является важным этапом в становлении личностного опыта ребенка. Именно в этот период начинает складываться опыт безопасного поведения. Вместе с тем, старший дошкольный возраст характеризуется нарастанием двигательной активности и увеличением физических возможностей ребенка, которые, сочетаясь с повышенной любознательностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций. Поэтому, чрезвычайно важно формировать навыки безопасного поведения у старших дошкольников.

Безопасному образу жизни уделяется внимание в действующем законодательстве. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается на необходимость формировать у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни [25].

Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года определяет цели, основные направления, задачи и механизмы реализации государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей [22].

Задача формирования культуры безопасного образа жизни детей дошкольного возраста обозначена в Плате основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства на период до 2027 года [23].

Задача формирования навыков безопасного поведения у дошкольников ставится в образовательной области «Социально- коммуникативное развитие», определенной Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [16].

Учитывая, что значительную часть времени дошкольники проводят вне дошкольной образовательной организации, актуализируется роль родителей в формировании безопасного поведения детей. При этом важно не просто оберегать ребенка от опасностей, а готовить его к встрече с возможными трудностями, формировать представления о наиболее опасных ситуациях, прививать ему навыки безопасного поведения.

Тем не менее, анализ психолого- педагогической литературы и эмпирические исследования

показали, что методического обеспечения для организации работы ДОО с родителями по формированию основ безопасного поведения детей явно недостаточно. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста и недостаточной методической разработанностью педагогических условий организации работы ДОО с родителями по формированию основ безопасного поведения детей.

Степень разработанности проблемы.

Существует большое количество работ на тему безопасного поведения. С точки зрения Т.Г. Хромцовой, безопасность – это нормальное состояние любого живого существа, по сути, именно состояние безопасности является конечным базовым критерием определения допустимости любого выбора [26].

Как считает Н.Ю. Белая, безопасность – это системообразующая ценность, по которой происходит объединение любых существ в сообщества и совместной деятельности [5].

С.Н. Пидручная безопасность определяет следующим образом: «Отсутствие критических угроз для осуществления нормальной естественной жизнедеятельности того или иного человеческого организма» [14, с. 11].

Т.А. Шорыгина безопасность трактует так: «Состояние защищенности интересов как всего общества в целом, так и отдельных граждан, в частности, в удовлетворении потребности в услугах, сохранении жизни и здоровья, сохранении материальных ценностей» [27, с. 23].

Понятие безопасности напрямую связано с терминами «безопасное поведение» и «формирование основ безопасного поведения».

С точки зрения Т.Г. Хромцовой, «безопасное поведение – это совокупность знаний правил и мер предосторожности, умений избегать опасные ситуации и знание алгоритма действий в экстремальных ситуациях, которые исключают неверное поведение в опасной ситуации» [26, с. 24].

Как считает Л.Л. Тимофеева, «формирование основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста определяется как состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением вреда их здоровью, а также физическому, психическому, духовному и нравственному развитию» [20, с. 32].

Старший дошкольный возраст характеризуется множеством новообразований и интенсивным развитием всех психических процессов ребенка. Бурными темпами развиваются речь, мышление, внимание, память, интеллектуальные способности. У старшего дошкольника расширяются и углубляются представления об окружающем мире, развиваются рефлексия своих действий и самосознание [19].

Старший дошкольник, как правило, чрезвычайно активен, подвижен, любит прыгать, бегать. Дети в этом возрасте (особенно мальчики) склонны к занятиям, связанным с риском, их привлека-

ет все неизведанное и непознанное. Их любознательность и бесстрашность, невнимательность на проезжей части, игнорирование правил дорожного движения, зачастую становятся факторами ДТП и возникновения травм различной степени тяжести. Однако, именно благодаря перечисленным новообразованиям и свойственным ребенку физическим и психическим процессам, старший дошкольный возраст выступает наиболее сензитивным периодом для проведения целенаправленной формирующей работы в исследуемом направлении [4].

В связи с этим в научной литературе продолжается поиск направлений, методов, средств, форм, способствующих формированию основ безопасного поведения на дорогах у детей старшего дошкольного возраста.

Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина являются авторами учебного пособия по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста, в котором, в том числе, приведены конкретные примеры опасных жизненных ситуаций, с которыми может столкнуться ребенок, в том числе, на дорогах [1].

А.И. Садретдинова спроектировала педагогическое пространство образовательной среды детского сада по формированию культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников, в том числе, на проезжей части [18].

М.В. Погодаева создала концепцию формирования пространства безопасного детства [15].

С.Н. Пидручная делает акцент на необходимости формирования правил поведения детей на дорогах, в транспорте [14].

Т.А. Шорыгина разработала цикл бесед об основах безопасности, в том числе, на дорогах, с детьми 5–8 лет [27].

Т.Н. Сташкова систематизировала опыт работы «по организации освоения образовательной области «Безопасность» с детьми 2–7 лет» [19].

Исследуемая проблематика отражена в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, в соответствии с которой «основными задачами в области формирования безопасного поведения у детей 6–7 лет являются формировать представления о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства» [17].

Анализ литературы

Теоретическое обоснование взаимодействия ДОО и семьи по формированию основ безопасного поведения на дорогах детей старшего дошкольного возраста предполагает обращение к следующим категориям: «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «педагогические условия», «педагогические условия взаимодействия».

Взаимодействие – основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, включая каузальные, причинно–следственные. Сущностью процесса взаимодействия явля-

ется непосредственное или опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь. Интегрирующим фактором выступает воздействие, способствующее появлению личностных новообразований субъектов процесса взаимодействия, т.е. субъекты взаимодействия выступают как детерминанты личностных преобразований. Субъект–субъектное взаимодействие характеризуют взаимосоогласованность ожиданий и действий, взаимонаправленность, рефлексивная многозначность, психологическая защищенность[6].

Педагогическое взаимодействие – это профессиональное взаимодействие субъектов воспитательно–образовательного процесса, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию деятельности и отношений в внутри сложившегося коллектива. Это определение будет неполным без определения категории «субъекта». Субъект обозначает того, кто действует, сознает, относится. Таким образом, эти категории в совокупности образуют взаимодействие субъектов[12].

Изучением содержания педагогических условий занимались такие ученые, как В.И. Андреев, М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, С.А. Дынина, Б.В. Куприянов, А.Я. Найн.

Уточняя сущность понятия «педагогические условия» М.В. Зверева отмечает, что данные условия являются содержательной характеристикой одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают: содержание, организационные формы, средства обучения, характер взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса [8].

По определению В.И. Андреева, педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, возникающие в результате целенаправленного отбора, проектирования и применения элементов содержания, методов и организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [3].

Похожую точку зрения выдвигает доктор педагогических наук Н.Я. Найн. По мнению ученого, под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально–пространственной среды, направленных на решение поставленных образовательных задач [13].

На основании изложенного, охарактеризуем педагогические условия, как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально–пространственной среды.

Рассмотрим классификацию педагогических условий применительно к обеспечению образовательного процесса дошкольной организации. Для этого выделим три группы условий: организационно–педагогические условия, психолого–педагогические условия и дидактические условия.

К первой группе условий многие авторы (В.А. Беликов, Е.И. Козырева) относят возможно-

сти, необходимые для осуществления образовательного процесса, т.е. материально–пространственную среду. Другие авторы (С.Н. Павлов, А.В. Сверчков) включают в эту группу условий, помимо материальных элементов, организационные формы и процессы взаимодействия педагогов и детей. Основная цель этой группы условий – организация педагогических мер воздействия и целенаправленное управление процессом обучения и воспитания[2].

Второй группой условий исследователи (Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова) называют совокупность целенаправленно созданных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и предметно–пространственной среды, т.е. воздействий, направленных на преобразование приобретаемых качеств личности (привычек, знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций)[21].

Третья, дидактическая группа условий (М.В. Рутковская), определяет отбор и преобразование исходных образовательных возможностей для целей обучения и их реализации. Назначением группы условий является компоновка содержания и его реализация в определенной форме с применением средств, методов и приемов обучения [10].

Исходя из положений данной классификации, мы понимаем, что создание педагогических условий в дошкольной образовательной организации – это сложный процесс, состоящий из одинаково важных компонентов. Педагогические условия взаимодействия представляют собой факторы и обстоятельства, обеспечивающие содержательную и технологическую сторону взаимодействия субъектов образовательного процесса. К ним относятся мотивы, ценности, методы, приемы, способы организации и анализа взаимодействия.

Все многообразие вопросов, связанных сформированием основ безопасного поведения на дорогах детей старшего дошкольного возраста, невозможно решить только родителям в рамках семьи, либо только педагогам в условиях детского сада. Поэтому, «необходимо тесное взаимодействие ДОО с родителями, консолидация их усилий в вопросах формирования основ безопасного поведения на дорогах: знания и навыки, получаемые детьми в детском саду, должны закрепляться в условиях семьи» [7].

Анализ и интерпретация эмпирического исследования

С целью изучения сформированности основ безопасного поведения на дорогах детей старшего дошкольного возраста на базе дошкольной образовательной организации было организовано эмпирическое исследование.

К исследованию привлечены 20 воспитанников подготовительной группы в возрасте 6–7 лет и 20 родителей этих детей.

В качестве диагностического инструментария выступили: методика «Диагностика сформированности навыков безопасного поведения на дороге у детей дошкольного возраста» (авторы – Г.Х. Мянурова, Л.В. Мирошниченко) [11] и анкета для родителей по выявлению необходимости изучения правил дорожного движения с детьми дошкольного возраста «Взрослые и дети на улицах города».

Анализ данных, полученных в группе детей старшего дошкольного возраста, позволяет сделать следующие выводы.

Высокий уровень сформированности основ безопасного поведения на дорогах выявлен у 3 (15%) детей старшего дошкольного возраста – они дали от 20 до 25 верных ответов на предложенные вопросы; эти дети четко знают правила поведения на дорогах и придерживаются их в любой ситуации.

Средний уровень сформированности основ безопасного поведения на дорогах определен у 10 (50%) детей старшего дошкольного возраста – они дали от 10 до 19 верных ответов на предложенные вопросы; эти дети знают правила поведения на дорогах, однако, в ряде случаев могут допустить их нарушение.

Допустимый уровень сформированности основ безопасного поведения на дорогах выявлен у 4 (20%) детей старшего дошкольного возраста – они дали от 5 до 9 верных ответов на предложенные вопросы; знания этих детей о правилах поведения на дорогах не отличаются целостностью, они часто забывают о необходимости их соблюдения.

Низкий уровень сформированности основ безопасного поведения на дорогах выявлен у 3 (15%) детей старшего дошкольного возраста – они дали от 0 до 4 верных ответов на предложенные вопросы; у этих детей знания в исследуемой области практически не сформированы.

С целью реализации педагогических условий взаимодействия ДОО и семьи по формированию основ безопасного поведения на дорогах детей старшего дошкольного возраста составлен план работы, представленный в таблице 1.

Остановим внимание на некоторых аспектах организации и проведения мероприятий, направленных на формирование основ безопасного поведения детей посредством реализации выделенных педагогических условий.

В проведении круглого стола «Вместе – за безопасность дорожного движения» приняли участие методист ДОО, педагог– психолог, инструктор по физической культуре, инспектор ГИБДД. Подготовительная работа включала изготовление совместно с детьми с приглашений для родителей, оформление карточек, на которых описаны проблемные ситуации, оформление выставки детских рисунков по теме. Круглый стол начался с выступления методиста ДОО, на котором родители были проинформированы о направлениях работы детского сада по данной теме. Далее родителям было предложеноделиться на группы по 4–5 человек, был проведен блиц– опрос, направлен-

ный на знание правил дорожного движения. После окончания блиц– опроса подведены итоги, подсчитаны правильные ответы и оценена активность каждой команды.

Таблица 1. План работы по реализации условий взаимодействия ДОО и семьи по формированию основ безопасного поведения на дорогах детей старшего дошкольного возраста

Группа педагогических условий	Способы реализации педагогических условий
Организационно– педагогические условия	Диагностика актуального уровня развития сформированности основ безопасного поведения детей на дорогах
	Круглый стол «Вместе – за безопасность дорожного движения»
	Подготовка памяток для родителей «Как научить ребенка не попадать в типичные дорожные «ловушки», «Игровые технологии в обучении детей дошкольного возраста правилам дорожного движения» и размещение их в родительский уголок
	Выставка художественной и познавательной литературы по теме, подготовленная совместно педагогами и родителями
Психолог– педагогические условия	Беседа с родителями о результатах диагностики ребенка, определение плана работы с ребенком
	Обсуждение с детьми ситуаций: «С любым транспортным средством на дороге надо обращаться на Вы», «Велосипед – транспортное средство, тротуар ему не место», «В «салки» играй подальше от машин. «Осалит» – не поздоровится!», «Переходишь через дорогу – рот на замок и молчок!», «На тротуаре тоже думай об удобстве для всех!», «У городской улицы – строгие правила»
	Изготовление книжек–малышек «Я и мои родители – грамотные пешеходы и водители!»
	Творческое представление каждой семьей своей книжки–малышки
Дидактические условия	Развлекательная игра–соревнование «Вместе с родителями – за безопасность детей на дорогах»
	Акция по безопасности дорожного движения «Мы – за жизнь по правилам!»
	КВН «Зеленый огонек»
	Просмотр и обсуждение мультфильма «Уроки тетушки Совы»

Далее слово было предоставлено инспектору ГИБДД, который рассказал о текущей ситуации в городе относительно детского травматизма на дорогах, привел статистическую информацию и дал рекомендации родителям. После выступления инспектора ГИБДД родители были приглашены к решению проблемных задач: каждой группе были розданы карточки с ситуациями, которые предлагалось решить путем совместного обсуждения.

Далее последовало выступление педагога–психолога, который в своем выступлении подчеркнул важность формирования произвольного внимания ребенка и способности сосредоточиться на дорожной ситуации. Для этого родителям были предложены игры, направленные на развитие произвольного, активного внимания.

Инструктор по физической культуре акцентировал внимание родителей на значимость формирования у детей умения координировать свои движения с перемещением транспортных средств (например, из– за угла неожиданно появился автомобиль, по дороге быстро движется пожарная машина с включенной сиреной). Для этого родителям были предложены подвижные игры, направленные на формирование у детей этих навыков.

Круглый стол завершился подведением итогов: родителям было предложено высказать свое мнение о проведенном мероприятии, предложить идеи по организации работы в данном направлении. Совместно педагоги и родители пришли к решению о необходимости консолидации усилий по формированию основ безопасного поведения на дорогах.

В рамках реализации организационно– педагогических условий подготовлены памятки для родителей по темам: «Как научить ребенка не попадать в типичные дорожные «ловушки», «Игровые технологии в обучении детей дошкольного возраста правилам дорожного движения» и размещение их в родительский уголок. Также для реализации организационно– педагогических условий силами педагогов и родителей подготовлена выставка художественной и познавательной литературы по теме.

Реализация психолого– педагогических условий была направлена на активизацию субъектной позиции ребенка и родителей в контексте безопасного поведения детей на дорогах.

В процессе индивидуальных бесед родители были проинформированы о результатах диагностики, о проблемах, имеющих в вопросах формирования безопасного поведения их ребенка на дороге. Совместно с родителями определен план работы с ребенком, предложены рекомендации.

С детьми обсуждались ситуации: «С любым транспортным средством на дороге надо обращаться на Вы», «Велосипед – транспортное средство, тротуар ему не место», «В «салки» играй подальше от машин. «Осалит» – не поздоровится!», «Переходишь через дорогу – рот на замок и молчок!», «На тротуаре тоже думай об удобстве для всех!», «У городской улицы – строгие правила».

Большой интерес вызвала работа по изготовлению семьями книжек– малышек. Для совместной творческой работы мамам и папам вместе с детьми предложено побыть писателями, поэтами, художниками– оформителями и создать книжки– малышки «Я и мои родители – грамотные пешеходы и водители!». Родители и дети с большим желанием откликнулись на это предложение. Ро-

дители подбирали необходимый материал, находили и распечатывали иллюстрации. Дети помогали вырезать, дорисовывать, наклеивать. По свидетельству родителей и детей, процесс изготовления оказался очень увлекательным.

После изготовления книжек– малышек каждой семье было предложено выступить с рассказом о своей творческой работе. Форму выступления было предложено выбрать самостоятельно, но с соблюдением одного условия: принять участие в выступлении должны и дети, и родители. Все выступления оказались интересными, насыщенными, яркими. Дети и родители творчески подошли к презентации своих творческих работ, продемонстрировали взаимную заинтересованность.

Реализация дидактических условий включала проведение развлекательной игры– соревнования «Вместе с родителями – за безопасность детей на дорогах»; проведение акции по безопасности дорожного движения «Мы – за жизнь по правилам!»; проведение КВН «Зеленый огонек»; просмотр и обсуждение мультфильма «Уроки тетушки Совы».

Проведению игры «Вместе с родителями – за безопасность детей на дорогах» предшествовала предварительная организационная работа: с детьми проведена серия познавательных занятий, бесед по ознакомлению с правилами дорожного движения, на физкультурных занятиях дети ознакомлены с играми– эстафетами, подготовлены эмблемы команд. В жюри приглашены инспектор ГИБДД и методист ДОО.

Для проведения акции по безопасности дорожного движения «Мы за жизнь по правилам» был составлен сценарий, приглашен инспектор ГИБДД, с которым согласован маршрут передвижения колонны детей и родителей, совместно с родителями и детьми подготовлены буклеты, плакаты, листовки, разучены речевки и слоганы.

Акция проведена на территории детского сада и районного парка. Начал мероприятие инспектор ГИБДД, ответив на интересующие вопросы. После этого проведена игра с детьми: «Это я, это я, это все мои друзья». Затем детям и родителям предложено задание на знание дорожных знаков.

Акция прошла удачно, дети и родители активно участвовали в ней, раздавали жителям города листовки и буклеты, вручали шарики красного и зеленого цвета, призывали взрослых соблюдать правила дорожного движения. Совместно дети и родители пришли к выводу о том, что эта акция помогла запомнить Правила дорожного движения.

Для проверки результативности проведенной работы было организовано повторное диагностическое исследование. Использованы те же методика, что и при первичной диагностике. Результаты первичной и повторной диагностики представлены на рисунке 1.

Как показано на рисунке 1, после проведенной образовательной работы у 35% детей исследуемой группы выявлен высокий уровень сформированности основ безопасного поведения на доро-

гах, у 55% определен средний уровень сформированности основ безопасного поведения на дорогах, у 10% детей выявлен допустимый уровень, низкий уровень на данном этапе не выявлен.

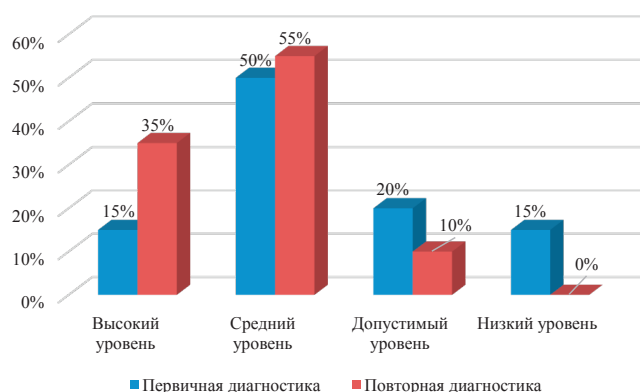


Рис. 1. Уровень сформированности основ безопасного поведения на дорогах детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе эмпирического исследования

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Участившиеся дорожно– транспортные происшествия диктуют настоятельную необходимость обучения граждан навыкам безопасного поведения на дорогах. При этом особое внимание в этом вопросе уделяется именно представителям подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста. Старший дошкольный возраст характеризуется множеством новообразований и интенсивным развитием всех психических процессов ребенка. Старшие дошкольники чрезвычайно подвижны, любознательны, активны, бесстрашны – все эти черты зачастую становятся факторами возникновения ДТП с участием детей. Однако, именно благодаря перечисленным новообразованиям и свойственным ребенку физическим и психическим процессам, старший дошкольный возраст выступает наиболее сензитивным периодом для развития навыков безопасного поведения на дорогах, закладывания предпосылок ответственности за свою жизнь и здоровье на проезжей части.

Первыми и важнейшими институтами социализации ребенка являются семья и дошкольная образовательная организация. Именно этим социальным институтам принадлежит особая роль в формировании представлений дошкольников о безопасности.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб.: ДЕТСТВО– ПРЕСС, 2009. 144 с.

2. Акбарова М.С. Психолого– педагогические аспекты взаимодействия воспитателей с родителями // Экономика и социум. 2024. № 12–1. С. 654–659.
3. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань: Издательство Казанского университета, 1988. 238 с.
4. Анохина Н.П. Формирование у дошкольников культуры безопасного поведения на дороге на основе квест– технологии // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: Материалы III Всероссийской научно– практической конференции (Чебоксары, 25 октября 2023 года. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. С. 11–13.
5. Белая Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. М.: Знание, 2016. 90 с.
6. Бухарова И.С. Взаимодействие ДОО с родителями: учебно– методическое пособие. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. 177 с.
7. Веденькина М.В., Степанова Т.О. Педагогический дизайн взаимодействия воспитателя с родителями дошкольников с учётом требований ФГОС ДО и ФОП ДО // Педагогический дизайн безопасности образовательного ландшафта: материалы III Международной научно– практической конференции факультета педагогики, психологии, гостеприимства и спорта Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева (Астрахань, 24 апреля 2024 года). Астрахань: Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, 2024. С. 30–34.
8. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. 1987. № 1. С. 29–32.
9. Казакова Н.А., Семеновских Т.В. Формирование навыков безопасного поведения старших дошкольников в проектной деятельности // Научные междисциплинарные исследования. 2021. № 3. С. 474–479.
10. Колистратова Т.С. Особенности педагогического взаимодействия педагогов и родителей в условиях ДОУ // Семья как стратегический ресурс развития российского общества и государства: Сборник статей участников Всероссийской научно– практической конференции (Арзамас, 25–26 апреля 2024 года). Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2024. С. 387–391.
11. Методические рекомендации по обучению детей правилам дорожного движения в условиях детского сада/авт. – сост.: Г.Х. Манюрова, Л.В. Мирошниченко. Казань: ИРО РТ, 2015. 28 с.
12. Муширова Л.В., Карбина О.П. Принципы педагогического взаимодействия ДОУ и семьи: проблемы и перспективы // Проблемы авто-

- матизации. Региональное управление. Связь и акустика: Сборник трудов XII Всероссийской научной конференции и молодежного научного форума (Геленджик, 01–03 ноября 2023 года). Ростов– на– Дону: Южный федеральный университет, 2023. С. 382–388.
13. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49.
 14. Пидручная С.Н. Формирование основ культуры безопасности по Правилам дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. М., 2009. 23с.
 15. Погодаева М.В. Концепция формирования пространства безопасного детства: монография. Красноярск: Научно– инновационный центр, 2014. 178 с.
 16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Справочно– правовая система «Консультант Плюс».
 17. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Справочно– правовая система «Консультант Плюс».
 18. Садретдинова А.И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2009. 22 с.
 19. Сташкова Т.Н. Организация освоения образовательной области «Безопасность» с детьми 2–7 лет. Волгоград: Учитель, 2013. 79 с.
 20. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. СПб.: ДЕТСТВО– ПРЕСС, 2019. 160 с.
 21. Удальцова К.И. Психологические и педагогические условия взаимодействия воспитателя и родителей // Холодная наука. 2024. № 5. С. 54–60.
 22. Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» // Справочно– правовая система «Консультант Плюс».
 23. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» // Справочно– правовая система «Консультант Плюс».
 24. Федеральный закон от 10.12.1995 № 196–ФЗ (ред. от 05.02.2025) «О безопасности дорожного движения» // Справочно– правовая система «Консультант Плюс».
 25. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно– правовая система «Консультант Плюс».
 26. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения дошкольников на улице: учебное пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007. 78 с.
 27. Шорыгина Т.А. Беседы об основах безопасности с детьми 5–8 лет. М.: Творческий Центр Сфера, 2009. 79 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY ON THE FORMATION OF THE BASICS OF SAFE BEHAVIOR ON THE ROADS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Petrova T.I., Novikova N.S.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

The article describes the pedagogical conditions of interaction between preschool institutions and families on the formation of safe behavior on the roads in older preschool children. Purpose: to highlight the results of theoretical and empirical research on the identification and implementation of pedagogical conditions for the joint work of preschool educational staff and parents aimed at shaping safe behavior of children on the roads. The practical significance of the research lies in the fact that the research materials can be used by teachers of preschool educational organizations to conduct educational work with their parents (legal representatives) to develop safe behavior on the roads, as well as students of pedagogical universities and colleges to prepare reports, essays, and pedagogical practice.

Keywords: safe behavior on the roads, interaction, older preschool children, pedagogical conditions.

References

1. Avdeeva N.N., Knyazeva O.L., Sterkina R.B. A textbook on the basics of life safety for older preschool children. St. Petersburg: DETSTVO PRESS, 2009. 144 p.
2. Akbarov N.S. Psychological and pedagogical aspects of interaction between educators and parents // Economics and Society. 2024. № 12–1. pp. 654–659.
3. Andreev V.I. Dialectics of upbringing and self– education of a creative personality: fundamentals of pedagogy of creativity. Kazan: Kazan University Press, 1988. 238 p.
4. Anokhina N.P. The formation of a culture of safe behavior on the road among preschoolers based on quest technology // Current areas of scientific research: development prospects: Materials of the III All– Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, October 25, 2023). Cheboksary: Interactive Plus Center for Scientific Cooperation, LLC, 2023. pp. 11–13.
5. Belaya N.Y. How to ensure the safety of preschoolers. Moscow: Znanie, 2016. 90 p.
6. Bukharova I.S. Interaction of preschool institutions with parents: an educational and methodological guide. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2023. 177 p.
7. Vedenkina M.V., Stepanova T.O. Pedagogical design of interaction between a teacher and parents of preschoolers, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard BEFORE and FOP BEFORE // Pedagogical security design of the educational landscape: proceedings of the III International Scientific and Practical Conference of the Faculty of Pedagogy, Psychology, Hospitality and Sports of the Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev (Astrakhan, April 24, 2024). Astrakhan: Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev, 2024. pp. 30–34.
8. Zvereva M.V. On the concept of “didactic conditions” // New research in pedagogical sciences. 1987. No. 1. pp. 29–32.
9. Kazakova N.A., Semenovskikh T.V. Formation of safe behavior skills of senior preschoolers in project activities // Scientific interdisciplinary research. 2021. No. 3. pp. 474–479.
10. Kolistratova T.S. Features of pedagogical interaction between teachers and parents in the conditions of preschool education // Family as a strategic resource for the development of Russian

- society and the state: Collection of articles by participants of the All– Russian Scientific and Practical Conference (Arzamas, April 25–26, 2024). Arzamas: National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, 2024. pp. 387–391.
11. Methodological recommendations for teaching children the rules of the road in kindergarten/author– comp.: G.H. Manyurova, L.V. Miroshnichenko. Kazan: IRO RT, 2015. 28 p.
 12. Mushiroya L.V., Karebina O.P. Principles of pedagogical interaction between preschool institutions and the family: problems and prospects // Problems of automation. Regional management. Communications and Acoustics: Proceedings of the XII All– Russian Scientific Conference and Youth Scientific Forum (Gelendzhik, November 01–03, 2023). Rostov– on– Don: Southern Federal University, 2023. pp. 382–388.
 13. Nain A. Ya. On the methodological apparatus of dissertation research // Pedagogy. 1995. No. 5. pp. 44–49.
 14. Pidruchnaya S.N. Formation of the foundations of a safety culture according to the Rules of the road in older preschool children: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.07. Moscow, 2009. 23s.
 15. Pogodaeva M.V. The concept of forming a safe childhood space: monograph. Krasnoyarsk: Scientific and Innovation Center, 2014. 178 p
 16. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.10.2013 No. 1155 (as amended on 08.11.2022) “On approval of the Federal State Educational Standard of preschool education” // Legal reference system “Consultant Plus”.
 17. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1028 dated 11/25/2022 “On Approval of the Federal educational program for preschool Education” // Consultant Plus Legal Reference System.
 18. Sadretdinova A.I. Pedagogical design of the educational environment for the formation of a culture of life safety among preschoolers: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.07. – Yekaterinburg, 2009. 22 p.
 19. Stashkova T.N. Organization of the development of the educational field “Safety” with children aged 2–7 years. Volgograd: Uchitel Publ., 2013. 79 p.
 20. Timofeeva L.L. Formation of a safety culture in children aged 3 to 8 years. Partial program. St. Petersburg: DETSTVO– PRESS, 2019. 160 p.
 21. Udaltsova K.I. Psychological and pedagogical conditions of interaction between a teacher and parents // Cold science. 2024. No. 5. pp. 54–60.
 22. Decree of the President of the Russian Federation dated 05/17/2023 No. 358 “On the Strategy for Integrated Child Safety in the Russian Federation for the period up to 2030” // Consultant Plus Legal Reference System.
 23. Decree of the President of the Russian Federation dated 05/29/2017 No. 240 “On the declaration of the Decade of Childhood in the Russian Federation” // Consultant Plus Legal Reference System.
 24. Federal Law No. 196– FZ dated 10.12.1995 (as amended on 05.02.2025) “On Road Safety” // Consultant Plus Legal Reference System.
 25. Federal Law No. 273– FZ of December 29, 2012 (as amended on December 28, 2024) “On Education in the Russian Federation” // Consultant Plus Legal Reference System.
 26. Khromtsova T.G. Education of safe behavior of preschoolers on the street: a textbook. Moscow: Center for Pedagogical Education, 2007. 78 p.
 27. Shorygina T.A. Conversations about the basics of safety with children aged 5–8. Moscow: Creative Center Sphere, 2009. 79 p.

Танашева Тамара Малиловна,

кандидат филологических наук, кафедра русского языка
и литературы, Эрджиевский Университет
E-mail: tanasheva-tamara@yandex.ru

Преподавание русского языка как иностранного остается важным направлением в современной лингвистике и педагогике, несмотря на глобальные политические и культурные изменения. Актуальность этой области обусловлена несколькими факторами, включая культурный обмен, образовательную миграцию и экономическое сотрудничество. Рост академической мобильности – это мировая тенденция. Конкурентоспособность образования измеряется его способностью привлекать таланты со всего мира. Уход с российского рынка части западных партнеров создал вакуум, но и открыл окно возможностей для переориентации. Турция является для России стратегическим партнером, занимающим уникальное положение – член НАТО, но проводящий независимую политику и не присоединившийся к антироссийским санкциям. Это делает ее крайне важным «мостом» между Россией и остальным миром, в том числе в академической сфере. В эпоху цифровизации и глобализации методы преподавания русского языка как иностранного активно трансформируются, что делает эту тему особенно значимой для изучения.

Преподавание падежной системы русского языка является одним из наиболее сложных аспектов для иностранных учащихся, особенно для носителей языков с иной грамматической структурой, таких как турецкий. Методики преподавания в России и Турции имеют как общие черты, так и существенные различия, обусловленные лингвистическими и культурными особенностями. В данной статье рассматриваются основные подходы, трудности и методические рекомендации, используемые в двух странах при изучении падежей русского языка.

Ключевые слова: методика преподавания, падежи русского языка, падежная система, русский язык как иностранный, сравнительный анализ.

Введение

Актуальность преподавания русского языка как иностранного остается высокой в современном мире. Это обусловлено развитием цифровых технологий, культурным значением русского языка и практическими потребностями в международном общении. Современные методы, такие как цифровизация, культурологический подход и коммуникативная направленность позволяют сделать обучение более эффективным и интересным.

В условиях современности наблюдается продвижение русского языка в Турции и турецкого в России. Это находит свое подтверждение в таких событиях, как открытие центров русского языка и культуры («Русский дом») в турецких университетах, поддержка кафедр туркологии в России, совместные кинопоказы, литературные переводы, выставки, что создает позитивный образ страны и мотивирует к изучению языка [2].

Для России такое сотрудничество имеет потенциальные выгоды, которые заключаются в диверсификации потока студентов (уменьшение зависимости от традиционных источников и привлечение мотивированных студентов из стратегически важного региона), повышении международного рейтинга (совместные исследования публикуются в международных журналах, что повышает видимость и цитируемость российских университетов), «мягкая сила» (выпускники российских вузов в Турции становятся важным кадровым и культурным ресурсом, укрепляющим двусторонние отношения в долгосрочной перспективе).

В текущих условиях сближение с Турцией в сфере высшего образования – это не просто одна из задач, а стратегический приоритет. Это направление идеально вписывается в логику построения многополярного мира и усиления роли России на образовательном пространстве Евразии.

Обсуждение

Понятие падежа существует как в русском, так и в турецком языке. И в русском, и в турецком языке падежи служат одной главной цели – показать роль слова в предложении (кто является подлежащим, прямым или косвенным объектом, инструментом действия и т.д.). Эта роль выражается путем изменения формы слова (чаще всего существительного, местоимения).

Русский язык относится к балтийско-славянской ветви индоевропейской семьи и характеризуется развитой падежной системой, включающей шесть падежей. Турецкий язык принадлежит к урало-алтайской семье и является агглютинатив-

ным, где грамматические отношения выражаются с помощью суффиксов, а не падежей в славянском понимании [10].

Основные проблемы для турецких студентов при изучении русского языка связаны с отсутствием падежной системы в турецком языке, которая приводит к необходимости освоить совершенно новую грамматическую концепцию. Также характерны трудности с предложными конструкциями, так как в турецком языке предлоги часто заменяются послесловами; синтаксическими различиями, особенно в порядке слов и согласовании частей речи (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика падежных систем русского и турецкого языка

Признак	Русский язык	Турецкий язык
Тип языка	Флективный (синтетический). Окончания соединяются с основой, часто меняя её (например, «стол» -> «стола», «окно» -> «окна»).	Агглютинативный (от лат. agglutinare – склеивать). К неизменной основе последовательно «приклеиваются» стандартные аффиксы.
Количество падежей	6 основных падежей (именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный).	6 основных падежей, но их названия и функции немногим отличаются.
Способ образования	Изменение окончания слова. Окончание зависит от рода, числа и склонения слова.	Добавление к неизменной основе суффикса. Суффикс обычно постоянный, но может менять форму по правилам гармонии гласных и согласных.
Роль предлогов	Обязательны для большинства падежей (кроме И.п. и часто В.п.). Предлог + флексия работают в паре.	Отсутствуют. Их функцию выполняют послеслоги (ile, için, gibi), которые часто ставятся после существительного в падеже, и, что важнее, падежные аффиксы сами по себе передают значение.
Управление	Глагол требует определенного падежа с предлогом или без (думать о ком? (П.п.), видеть кого? (В.п.)).	Глагол требует определенного падежного аффикса (düşünmek +) Винительный падеж (-i/-ı/-u/-ü), bahsetmek + Исходный падеж (-dan/-den).

В качестве примера, который иллюстрируют главные трудности для турецких студентов при изучении падежных конструкций русского языка, можно привести следующий:

Русский: Я думаю о тебе. (Предлог о + Предложный падеж)

Турецкий: Seni düşünüyorum. (Прямое дополнение в Винительном падеже (-i)).

Турецкому студенту кажется логичным просто поставить объект мысли в винительный падеж («думать тебя»), как в его языке. Но русский глагол «думать» управляет предлогом «о» и предлож-

ным падежом. Это нужно заучивать как единую конструкцию: «думать о ком? о чём?» (П.п.).

Различие в выражении места (где? куда? откуда?) – одна из самых сложных тем.

Русский: Он купил яблоки в магазине. (Предлог в + Предложный падеж для ответа на вопрос ГДЕ? – местонахождение)

Турецкий: Elmalar marketten aldı. (Исходный падеж (-dan/-den) для ответа на вопрос ОТКУДА? – исходный пункт)

В турецком языке идея «приобретения из места» выражается исходным падежом («из магазина»). В русском мы фокусируемся на месте действия («в магазине»), используя предложный падеж. Студенту нужно перестроить логику: не «откуда он это взял?», а «где произошло действие?».

В русском языке существительные имеют категорию рода (мужской, женский, средний), которая требует согласования с прилагательными, причастиями, местоимениями и глаголами прошедшего времени (книга лежала, стол стоял). В турецком языке этой категории нет вообще.

Турецкий студент на начальном этапе воспринимает все русские существительные как некие «объекты», не имеющие грамматического пола. Поскольку в турецком языке нет такого согласования, механизм существительное + определяющее слово у них не настроен на реакцию на окончания. Поэтому ошибки типа «большой книга», «моя дом», «интересный окно» абсолютно закономерны и устойчивы. Психолингвистическая причина подобных ошибок связана с тем, что студент сначала думает о смысле слова «книга» (kitap), а затем добавляет к нему смысл слова «большой» (büyük). Связка büyük kitap неизменна. В русском же ему приходится думать не только о смысле, но и о грамматической форме, что требует перестройки мышления [1].

Принцип построения падежных форм – это фундаментальное различие, которое пронизывает всю грамматику двух языков. Русский язык (флективный) использует флексию – изменение окончания слова, которое часто одновременно выражает несколько категорий (падеж, число, род) [8]. Окончание может меняться (например, стол – стола, конь – коня).

Пример: Р.п. – стол-а, Д.п. – стол-у, В.п. – стол-ø.

Турецкий язык использует агглютинацию – присоединение к неизменной основе слова стандартных, однозначных аффиксов (окончаний). Каждый аффикс несет только одно значение [9].

Пример: Исходная форма ev (дом).

Дательный падеж (куда?): ev + -e = eve (к дому).

Исходный падеж (откуда?): ev + -den = evden (из дома).

Местный падеж (где?): ev + -de = evde (в доме).

Основа ev не меняется, аффиксы -e, -den, -de всегда одни и те же для всех слов.

Оба языка имеют падежи для выражения синтаксических ролей существительного (подлежащее, прямое дополнение, косвенное дополнение и т.д.). В русском языке 6 падежей. Их значения

очень широки и контекстно зависимы (например, Родительный падеж может означать принадлежность, часть, отсутствие и многое другое). В турецком языке 6 основных падежей, но их система более прозрачна и логична:

Именительный (Yalın hâl) – подлежащее.

Родительный (İlgi hâli: -ın/-in/-un/-ün) – аналог русского родительного, часто соответствует конструкции с *of* или притяжательным местоимением.

Дательно-направительный (Yönelme hâli: -a/-e) – направление движения (куда?).

Винительный (Belirtme hâli: -ı/-i/-u/-ü) – прямое дополнение (кого? что?).

Местный (Bulunma hâli: -da/-de/-ta/-te) – место действия (где?).

Исходный (Ayrılma hâli: -dan/-den/-tan/-ten) – исходная точка (откуда? от чего?).

В турецком нет аналога Предложного падежа. Его функции распределены между местным и исходным падежами. Также нет аналога Творительного падежа; его значения передаются послелогами (аналог предлогов, но ставятся после слова) или другими конструкциями.

Русский язык использует предлоги в сочетании с падежами для уточнения значения (в доме, на столе, о друге). Турецкий язык в основном использует послелоги, которые ставятся после существительного в определенном падеже. Трудности турецких студентов с русской падежной системой проистекают не только из количества падежей, но из принципиально разного грамматического строя [6].

Значение одного русского падежа может выражаться в турецком языке совершенно другими способами (и наоборот). Чтобы избежать ошибок, студентам нужно четко объяснять:

- Понятие определенности/неопределенности для винительного падежа.
- Безличные конструкции в русском чаще всего становятся личными в турецком.
- Направление движения («куда?») в турецком – это дательный падеж (–е), а не винительный [3].

В русском языке творительный падеж часто связан с определенными глаголами (заниматься, интересоваться, быть, стать), тогда как в турецком эти же смыслы передаются иначе – другими глагольными конструкциями или падежами. Творительный падеж необходимо объяснять не как абстрактную категорию, а в рамках конкретных глагольных конструкций, сразу показывая эквиваленты в турецком языке.

Основные трудности изучения предложного падежа связаны с употреблением предлогов места «в» и «на», употреблением предлога «о» с глаголами мысли и речи (в турецком может использоваться винительный падеж или послелоги *hakkinda/konusunda*), передачей значения «образа действия» (по-твоему, по-русски), что в турецком соответствует эквативному падежу (–се). Выбор правильного предлога представляет сложность. Рекомендуются сразу давать студентам четкую таблицу употребления. Для запоминания конструи-

ции «быть в одежде» можно нарисовать человека и «одеть» его, показав, что он находится в куртке, в брюках. Это создает визуальный образ.

Предлог *о* (об, обо) в русском языке управляет предложным падежом с глаголами думать, рассказывать, мечтать. В турецком же зависит от глагола: Глаголы *düşünmek* (думать), *hayal etmek* (мечтать) управляют винительным падежом (*annemi düşünüyorum*). Для точной передачи значения «о чём-то» используются послелоги *hakkinda*, *konusunda*, которые требуют основного падежа (*Tarih konusunda konuştu*) [3].

Для передачи значения образа действия или мнения в русском языке используется предложный падеж с предлогом *по–* (по-русски, по-твоему). В турецком используется эквативный падеж с окончанием *-се* (отвечает на вопросы *nasıl? – как?, песе? – на каком языке?, kimse? – по чьему мнению?*).

Таким образом, для успешного обучения турецких студентов русской падежной системе необходимо проводить сравнительный анализ с турецким языком, уделять внимание различиям в управлении глаголов и способам передачи значений, использовать поэтапную систему упражнений, ведущую от механического закрепления к свободному употреблению в речи.

Результаты

Работу по изучению падежных конструкций в русском языке с турецкоговорящей аудиторией предлагается строить поэтапно.

Этап 1: Тренировочные упражнения

- Ответы на вопросы помогают закрепить падежную форму в короткой реплике. Пример: Чем ты занимаешься? – Спортсом.
- Расширение предложений позволяют отрабатывать несколько падежей последовательно. Пример: Я еду. -> Я еду к другу. -> Я еду к другу в Стамбул. -> Я еду к другу в Стамбул на машине.
- Составление диалогов по модели: отработка падежей в коммуникативной ситуации. Модель: Где ты был? – Я был в магазине.

Этап 2: Заключительный этап (формирование грамматической компетенции). На этом этапе фокус смещается с формы на смысл и коммуникацию.

- Речевые задания: обсуждение конкретных тем с использованием изученных конструкций.
- Ситуативные задания: проигрывание реальных ситуаций (например, «Расспроси друга о его увлечениях»).
- Творческие задания: написание коротких историй, эссе, проведение презентаций, где необходимо свободно использовать падежи.

В российских учебных заведениях используется последовательное введение падежей, начиная с именительного падежа как базовой формы слова. Типичный порядок изучения:

1. Именительный падеж (кто? что?) – начальная форма, представленная в словарях.
2. Предложный падеж (о ком? о чём? где?) – часто вводится вторым из-за относительно простой системы окончаний.
3. Винительный падеж (кого? что?) – для обозначения прямого объекта.
4. Дательный падеж (кому? чему?) – выражает адресата действия.
5. Родительный падеж (кого? чего?) – обозначает принадлежность или отсутствие.
6. Творительный падеж (кем? чем?) – вводится последним.

Методические принципы – постепенное введение значений каждого падежа без перегрузки учащихся, использование таблиц и схем для визуализации окончаний и конструкций, составление студентами собственных грамматических таблиц для активного усвоения материала, акцент на использовании падежей в реальных речевых ситуациях [5].

Преподавание русского языка в Турции учитывает интерференцию родного языка и необходимость преодоления грамматических различий. Основные акценты методики связаны со сравнительным анализом падежных систем русского и турецкого языков для выделения зон интерференции, упор на наибольшие расхождения, использование материалов с комментариями на турецком языке.

Для турецких студентов особую сложность представляет дательный падеж. Выделяются следующие проблемы:

- Указание направления (например, «идти к другу»).
- Безличные конструкции (например, «мне холодно»).
- Выражение возраста (например, «мне 20 лет»).
- Управление глаголов (например, «помогать другу»).
- Употребление предлогов (например, «к», «по») [7].

Методические рекомендации для преподавания русского языка как иностранного турецкоговорящим студентам можно сформулировать следующим образом:

- Акцент на управление глаголов – при введении нового глагола сразу давать модель: глагол + предлог + падеж. Например: смотреть на + В.п., говорить с + Т.п., жить в + П.п..
- Система «ГДЕ? КУДА? ОТКУДА?»: Изучать эти три вопроса вместе, четко показывая соответствия:
ГДЕ? → Предлог в/на + Предложный падеж.
КУДА? → Предлог в/на + Винительный падеж.
ОТКУДА? → Предлог из/с + Родительный падеж.
- Использовать термин «послелог», объясняя турецкие аналоги русских предлогов, чтобы подчеркнуть разницу в позиции (ставятся после слова).
- Сравнивать 6 падежей в русском и турецком языках: не следует говорить о 8 турецких паде-

жах. Сравнивать необходимо основные шесть, находя сходства (например, Винительный падеж часто совпадает по функции) и подчеркивая различия.

Для любой аудитории важно постепенное введение падежей, комбинирование грамматических и коммуникативных методов, аутентичных материалов (тексты и упражнения, отражающие реальное использование языка), игровых элементов для повышения мотивации и запоминания.

Современные технологии кардинально изменили подходы к преподаванию русского языка как иностранного. Цифровизация образования позволяет использовать инновационные методы, такие как электронное обучение (e-learning), которое обеспечивает гибкость и доступность образовательного процесса. Мобильные приложения для изучения языка позволяют обучаться в любое время и в любом месте. Геймификация повышает мотивацию учащихся через игровые элементы. Программы с интервальным повторением (например, Anki) облегчают запоминание новой лексики и грамматики. Сочетание традиционных методов с цифровыми технологиями значительно улучшает качество обучения и его организацию [4].

Изучение русского языка неразрывно связано с погружением в русскую культуру. Русская классическая литература является ключевым ресурсом для понимания национальной картины мира и ментальных особенностей русских. Этот подход помогает иностранным студентам освоить не только язык, но и культурные коды, сформировать лингвокультурную компетенцию, что особенно важно для эффективной коммуникации.

В России методика преподавания падежей сочетает устоявшиеся классические подходы с современными практиками, направленными на доступность и вовлечение учеников. Единого жесткого стандарта нет, и порядок изучения может варьироваться в зависимости от целей обучения и используемых учебных материалов.

В методике преподавания русского языка как родного и как иностранного подходы к введению падежей могут отличаться.

- Для русского как родного акцент делается на системном изучении с опорой на падежные вопросы, предлоги и синтаксическую роль в предложении. Широко используются таблицы, мнемонические правила (например, *Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пеленку* для запоминания порядка) и большой объем письменных упражнений на склонение разных частей речи.
- Для русского как иностранного порядок часто определяется частотностью использования в речи и необходимостью быстрого погружения в коммуникацию. Распространена последовательность: Именительный → Предложный → Винительный → Дательный → Родительный → Творительный. Это позволяет студентам после изучения именительного падежа сразу начать говорить о месте (Предложный падеж: *Я живу*

в Москве) и объекте действия (Винительный падеж: Я читаю книгу).

Выбор конкретной методики зависит от аудитории (дети, взрослые, носители языка или иностранцы) и целей обучения. Преподавание падежной системы русского языка турецким студентам требует специальной методики, учитывающей фундаментальные различия между языками и явление межъязыковой интерференции.

Самые типичные ошибки турецких студентов связаны с игнорированием предлогов, неправильным выбором падежа при глагольном управлении и путаницей в окончаниях. Справиться с этим помогает осознанный контрастивный подход, систематическая отработка и последовательное исправление ошибок.

Выводы

Преподавание падежей русского языка в России и Турции имеет как общие черты, так и существенные различия, обусловленные лингвистическими особенностями родного языка учащихся. В России используется традиционный структурный подход с последовательным введением падежей, в то время как в Турции акцент делается на преодолении интерференции и сравнительном анализе грамматических систем. Успешное обучение требует учета этих различий, использования адаптированных материалов и коммуникативных методов, позволяющих учащимся активно использовать падежные конструкции в речи.

Для обеих аудиторий эффективным оказывается комбинирование методов – от традиционных таблиц и схем до игровых элементов и создания студентами собственных грамматических пособий. Это не только способствует лучшему запоминанию, но и развивает метаязыковые навыки, необходимые для дальнейшего изучения русского языка.

Литература

1. Баранова И.И. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях: анализ мнений студентов // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 260–276.
2. Доган М.Г. К Системно-функциональный подход к обучению турецких студентов возвратным глаголам русского языка. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования. – Москва, 2020. – 18 с.
3. Долекер М. Функционирование русских глаголов движения со значением приближения и удаления в зеркале турецкого языка: система упражнений и заданий // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 98–101.

4. Жаркова Н.С., Савилова С.Л. Трудности, возникающие у турецкоговорящих студентов при изучении винительного падежа // Кант. 2022. № 3 (44). С. 245–250.
5. Касым Э. Лингводидактические основы преподавания русских приставочных глаголов движения в турецкоязычной аудитории: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания. – Москва, 2022. – 21 с.
6. Коч К.И., Кряхтунова О.В. Особенности преподавания грамматики русского языка турецким студентам на начальном этапе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2024. Вып. 1(333). С. 35–41.
7. Кульша Д.Н. Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет // Russian Language Studies. 2020. № 18 (3). С. 359–370.
8. Погодин С.Н. Распространение русского языка и русской культуры в Турции на современном этапе // Россия в глобальном мире. 2022. № 22(45).
9. Хади Бак. Исследование проблем обучения русскому языку в Турции // Вестника СВФУ. 2023. № 3 (31). С. 5–14.
10. Чаусова О.В. Методика преподавания русского языка: практикум / Самара: Издательство Самарского университета, 2023. 64 с.

METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN CASES IN RUSSIA AND TURKEY

Tanasheva T.M.
Erciyes University

Teaching Russian as a foreign language remains an important area in modern linguistics and pedagogy, despite global political and cultural changes. The relevance of this field is driven by several factors, including cultural exchange, educational migration, and economic cooperation. The growth of academic mobility is a global trend. The competitiveness of education is measured by its ability to attract talent from around the world. The departure of some Western partners from the Russian market has created a vacuum but also opened a window of opportunity for reorientation. Turkey is a strategic partner for Russia, occupying a unique position—a NATO member, yet pursuing an independent policy and not joining anti-Russian sanctions. This makes it an extremely important “bridge” between Russia and the rest of the world, including in the academic sphere. In the era of digitalization and globalization, methods of teaching Russian as a foreign language are rapidly transforming, making this topic particularly relevant for study.

Teaching the Russian case system is one of the most challenging aspects for international students, especially for native speakers of languages with a different grammatical structure, such as Turkish. Teaching methods in Russia and Turkey share similarities, as well as significant differences due to linguistic and cultural differences. This article examines the main approaches, challenges, and methodological recommendations used in the two countries when studying Russian cases.

Keywords: teaching methods, Russian cases, case system, Russian as a foreign language, comparative analysis.

References

1. Baranova, I.I. “Problems of Teaching Russian as a Foreign Language for Special Purposes: An Analysis of Students’ Opin-

- ions" // Perspectives of Science and Education. 2021. No. 5 (53). pp. 260–276.
2. Dogan, M.G. "A Systemic-Functional Approach to Teaching Turkish Students Reflexive Verbs in Russian." Abstract of a Candidate of Pedagogical Sciences dissertation. Specialty: 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching and Upbringing (Russian as a Foreign Language, Professional Education Level. – Moscow, 2020. – 18 p.
 3. Doleker M. The Functioning of Russian Verbs of Motion Meaning Approach and Retreat in the Mirror of the Turkish Language: A System of Exercises and Tasks // The World of Science, Culture, Education. 2020. No. 2 (81). Pp. 98–101.
 4. Zharkova N.S., Savilova S.L. Difficulties Encountered by Turkish-Speaking Students in Learning the Accusative Case // Kant. 2022. No. 3 (44). Pp. 245–250.
 5. Kasym E. Lingvo-didactic Foundations of Teaching Russian Prefixed Verbs of Motion to a Turkish-Speaking Audience: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences: specialty 13.00.02. Theory and methods of teaching and upbringing. – Moscow, 2022. – 21 p.
 6. Koch K.I., Kryakhtunova O.V. Features of teaching Russian grammar to Turkish students at the initial stage of study // Bulletin of Adyghe State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2024. Issue 1 (333). Pp. 35–41.
 7. Kulsha D.N. Study of the Russian language in Turkish universities: the dynamics of recent years // Russian Language Studies. 2020. No. 18 (3). Pp. 359–370.
 8. Pogodin S.N. Spread of the Russian language and Russian culture in Turkey at the present stage // Russia in the global world. 2022. No. 22 (45).
 9. Hadi Bak. Study of the problems of teaching the Russian language in Turkey // Bulletin of NEFU. 2023. No. 3 (31). Pp. 5–14.
 10. Chausova O.V. Methods of Teaching the Russian Language: Workshop / Samara: Samara University Publishing House, 2023. 64 p.

Исследование модели смешанного обучения на основе интеграции MOOK и перевёрнутого класса – на примере курса «Грамматика русского языка»

Чжоу Яньян,

старший преподаватель, Институт иностранных языков,
Цзянсуский университет науки и технологии
E-mail: zhouyu105@163.com

Хао Аньни,

магистр, Цзянсуский университет науки и технологии
E-mail: 1967420110@qq.com

Данная статья, принимая реформу преподавания курса грамматики русского языка в качестве отправной точки, исследует модель смешанного обучения, основанную на интеграции MOOK и перевёрнутого класса, с целью решения таких проблем традиционного преподавания, как нехватка учебного времени, низкая эффективность и отрыв теории от практики. На основе определения основных концепций и теоретической базы, в статье системно строится трёхэтапная модель обучения: «самостоятельное изучение на основе MOOK до занятий – углублённое усвоение через решение проблем во время занятий – закрепление, расширение и многокомпонентная оценка после занятий», используя в качестве примера MOOK «Базовая грамматика русского языка» под руководством профессора У Сяоя из Пекинского аэрокосмического университета. Практическая апробация модели проведена на примере преподавания темы «Глаголы движения с приставкой». Исследование показывает, что данная модель может эффективно стимулировать инициативу студентов в обучении, способствовать преобразованию грамматических знаний в практические языковые навыки, а также значительно повысить эффективность преподавания. Также анализируются проблемы, возникающие в процессе интеграции ресурсов, реализации обучения и механизмов оценки, и с точки зрения развития ресурсов, профессионального роста преподавателей и внедрения технологий предлагаются конкретные пути дальнейшего углубления реформы смешанного обучения, что может служить ориентиром для построения аналогичных курсов.

Ключевые слова: модель смешанного обучения; MOOK; перевёрнутый класс; грамматика русского языка; реформа преподавания.

Введение

С наступлением XXI века новая технологическая революция, ядром которой являются информационные технологии, глубоко преобразовала формы образования. Выдвижение «Плана действий по информатизации образования 2.0» [3] и строительство «Золотых курсов» ознаменовали вступление высшего образования Китая в новую стадию повышения качества и эффективности, подчеркивая глубокую интеграцию информационных технологий с образовательным процессом и направленность на создание новой модели обучения, ориентированной на студентов. В этом контексте смешанное обучение, сочетающее преимущества онлайн-обучения и очных занятий, рассматривается как ключевой прорыв в революции в области преподавания и повышения качества образования.

Курс грамматики русского языка является основной базовой дисциплиной в программе бакалавриата по специальности «Русский язык» в Китае. Его характерными особенностями являются сложная система правил, высокая логичность и высокие требования к практическому применению. Традиционная модель обучения, в основном, заключается в том, что преподаватель объясняет правила на занятиях, а студенты выполняют упражнения после занятий, что имеет очевидные недостатки: во-первых, ограниченное количество учебных часов не позволяет охватить все ключевые моменты и сложности, в результате чего преподаватели вынуждены «пробегаться» по учебной программе и не могут дать подробных объяснений; во-вторых, студенты занимают пассивную позицию, часто развивая опасения и отвращение к абстрактным, сложным грамматическим правилам. Наконец, разрыв между теорией и практикой приводит к тому, что студенты запоминают правила, но не могут эффективно применять их в реальных ситуациях, что приводит к дисбалансу между так называемой «грамматической компетенцией» и «коммуникативной компетенцией». Освобождение от традиционных ограничений в преподавании, стимулирование внутренней мотивации студентов и достижение интернализации знаний наряду с улучшением навыков стали насущными проблемами, требующими решения в реформе преподавания грамматики русского языка.

Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) с их высококачественными, открытыми и гибкими ресурсами предоставляют новую платформу для систематической передачи грамматических знаний. В то же время, «перевернутый класс» благодаря

Статья выполнена на основе исследовательского проекта реформы высшего образования и преподавания Цзянсуского университета науки и технологий в 2024 г. «Применение перевёрнутого метода обучения, основанного на российском MOOK, в преподавании русского языка в китайских университетах» (№ XJG2024012) и молодежного научно-технического инновационного проекта «Исследование по созданию и улучшению национального имиджа нашей страны в рамках китайско-российских гуманитарных обменов» Цзянсуского университета науки и технологий.

полной реструктуризации учебного процесса позволяет посвятить ценное время на занятиях развитию навыков высшего уровня мышления и прикладных компетенций. Интеграция этих двух подходов позволяет эффективно решать вышеупомянутые проблемы в преподавании грамматики русского языка: использование MOOK для предварительной передачи знаний, что позволяет студентам учиться в своем собственном темпе и в соответствии со своими потребностями; а также освобождение времени занятий для интерактивных учебных мероприятий, направленных на углубление понимания и практического применения.

В настоящее время в Китае ведется обширная научная работа по смешанному обучению, MOOK и перевернутым классам, однако она в основном сосредоточена на курсах английского языка в университетах или курсах общего обучения. Систематические исследования, касающиеся нестандартных языков, таких как русский, особенно в связи с конкретными курсами, основанными на навыках, такими как грамматика, остаются недостаточными. В данной статье делается попытка восполнить этот пробел путем изучения разработки модели смешанного обучения, интегрирующей MOOK и перевернутые классы. На примере практической реализации с использованием конкретного учебного центра демонстрируется эффективность и осуществимость применения этого подхода к курсам грамматики русского языка. Цель состоит в том, чтобы предоставить теоретические рекомендации и практические модели для реформирования преподавания аналогичных курсов.

Основные концептуальные определения и теоретические основы

Основные концептуальные определения

(1) Смешанное обучение

Смешанное обучение – это не просто совокупность онлайн– и офлайн-обучения. Это понятие возникло в сфере корпоративного обучения, где Singh и Reed определили его суть как подбор подходящих технологий и стилей обучения для конкретных людей в нужное время с целью достижения учебных целей [8, с. 2]. В педагогических исследованиях оно широко признано как системная модель, интегрирующая очное обучение с компьютерным обучением [7, с. 5]. Ли Кэдун и Чжао Цзяньхуа далее подчеркивают, что конечной целью этой органичной интеграции является снижение затрат и повышение эффективности [2, с. 1].

(2) Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK)

MOOK означает «массовый открытый онлайн-курс». В данном исследовании концепция MOOK выходит за рамки крупномасштабных открытых курсов на таких платформах, как Coursera и edX, и охватывает все высококачественные онлайн-ресурсы с видеокурсами. Преподаватели могут тщательно отбирать или самостоятельно записывать краткие микролекции, посвященные

конкретным грамматическим вопросам, в соответствии с учебной программой. Они служат основным источником знаний для студентов перед началом занятий. Их ценность заключается в предоставлении стандартизированной, повторяемой и визуализированной презентации знаний.

(3) Перевернутый класс

Перевернутый класс меняет местами последовательность передачи знаний и их усвоения [4, с. 48]. На традиционных занятиях знания передаются во время занятий, а их усвоение происходит вне занятий с помощью домашних заданий. Однако в перевернутом классе этап передачи знаний переносится за пределы занятий – часто посредством просмотра видео – а этап усвоения знаний происходит на занятии. Это усвоение происходит посредством таких видов деятельности, как взаимодействие учителя и учащихся, совместная работа учащихся и проектные исследования. В рамках этой модели занятия становятся пространством для решения проблем, углубленного изучения и совместного обмена – они служат важнейшей площадкой для преобразования грамматических знаний в практическое применение и освоение навыков.

Теоретические основы

(1) Теория конструктивистского обучения

Конструктивизм постулирует, что обучение – это не просто передача знаний от учителя к ученику, а процесс, в ходе которого ученики активно конструируют свои собственные системы знаний [5, с. 59]. В рамках этой модели просмотр учащимися видео MOOK перед занятием и выполнение тестов составляют начальный этап активного конструирования значения новых знаний. Деятельности на занятиях, такие как групповые дискуссии и упражнения на основе сценариев, представляют собой продвинутый этап, на котором при поддержке учителей и одноклассников это начальное конструирование проверяется, уточняется и углубляется в контексте реальных задач. Этот процесс в конечном итоге создает прочную и переносимую сеть грамматических знаний.

(2) Теория освоения знаний

Теория освоения знаний B.S. Bloom постулирует, что «большинство учащихся (возможно, более 90%) способны освоить то, чему мы их учим; задача обучения состоит в том, чтобы найти способы помочь им в этом» [6, с. 1]. Функции повторяемого воспроизведения и паузы в видео MOOK позволяют учащимся контролировать темп обучения в соответствии со своим уровнем понимания и восприятия, пока они не достигнут предварительного «овладения» основными принципами. Это способствует персонализированному обучению и обеспечивает достижение базовых целей, поставленных перед занятиями.

(3) Зона ближайшего развития

Л.С. Выготский утверждал, что «развитие ребенка можно определить как минимум на двух уровнях: первый – это текущий уровень разви-

тия, сформированный результатами завершённых процессов развития и проявляющийся в способности ребенка самостоятельно решать интеллектуальные задачи»; «второй уровень – это зона ближайшего развития, представляющая собой то, чего ребенок сможет достичь самостоятельно не сегодня, а завтра, и что в настоящее время требует руководства и помощи для достижения» [1, с. 40–41]. Благодаря данным об обучении, предоставляемым через онлайн-платформы (таким как результаты тестов и вклады в дискуссионные форумы), учителя могут точно оценить общий «текущий уровень» учащихся в классе и выявить общие трудности. Занятия в классе, разработанные на этой основе, могут быть направлены на «зону ближайшего развития» учащихся. С помощью метода «лестничного обучения» их направляют к преодолению трудностей через сотрудничество и усилия, достигая скачка от «текущего уровня» к «потенциальному уровню».

Создание смешанной модели «МООК + перевернутый класс» в курсе грамматики русского языка

Руководствуясь конструктивистскими теориями и теориями освоения знаний, мы разработали органично взаимосвязанный, постепенно углубляющийся цикл обучения, в центре которого находится высококачественный ресурс МООК «Основы грамматики русского языка», представленный профессором У Сяоя из Пекинского аэрокосмического университета. Эта модель больше не рассматривает онлайн-обучение и офлайн-преподавание как простое сочетание, а реконструирует их в динамичную экосистему, основанную на данных, ориентированную на студента и нацеленную на достижение компетентности. Ее основная операционная логика заключается в использовании стандартизированных и визуализированных преимуществ ресурсов МООК для переноса систематического преподавания грамматических правил на предклассную фазу. Это позволяет студентам заниматься индивидуальным обучением по требованию и с саморегулированием. Освободившееся таким образом время на занятиях посвящается усвоению, расширению и углублению знаний. Благодаря интенсивному взаимодействию под руководством преподавателя, совместной работе и практическому применению знаний полностью устраняются барьеры между «знанием» и «применением». Наконец, с помощью разнообразных оценок и дополнительных заданий после занятий формируется цикл обучения, который обеспечивает обратную связь и ориентиры для следующего цикла обучения.

В этой модели этап подготовки к занятию является основой для всех последующих действий. Роль преподавателя меняется с лектора на работчику и организатора учебных ресурсов. Мы выбрали главы из курса профессора У Сяоя, которые отличаются четкой систематизацией и под-

робными объяснениями, такие как «Вид глагола», «Глагол движения». Они были разбиты на учебные блоки, соответствующие графику преподавания. Одновременно с этим мы разработали сопутствующие листы заданий для самостоятельного обучения, в которых четко изложены учебные цели каждого блока, основные моменты и необходимые контрольные работы. Задачи студентов на этом этапе включают просмотр указанных видео, выполнение онлайн-тестов и отметку трудностей на дискуссионных площадках. Этот процесс не только служит первоначальным вводом знаний, но и, что особенно важно, генерирует ценную аналитическую информацию об обучении – показатели точности тестов, завершенности просмотра видео и основные темы вопросов на дискуссионных площадках. Эти показатели предоставляют точные рекомендации для разработки учебных программ, позволяя перейти от подхода, основанного на опыте, к подходу, основанному на данных.

Этап занятий в группе является самой сутью всей модели и ключевым моментом для демонстрации ее ценности. Основываясь на анализе данных о предварительной подготовке учащихся, учитель сначала проводит целевые разъяснения и отвечает на вопросы, сосредотачиваясь на преодолении распространенных среди учащихся когнитивных заблуждений, например, разбирая тонкие различия между глаголами движения «ехать» и «поехать» в конкретном контексте. В дальнейшем основная часть урока будет посвящена тщательно разработанным совместным исследовательским заданиям. Эти задания ни в коем случае не являются простыми упражнениями, а представляют собой «микрозадачи», имитирующие реальные коммуникативные ситуации. Например, после изучения «императива глагола» учащиеся работают в группах над созданием короткого сценария ролевой игры на тему «Как убедить друга принять участие в мероприятии», что требует комплексного использования различных интонаций, таких как просьбы, предложения и приказы. После изучения темы «глаголы движения с приставками» реализуется проект «Городской навигатор»: учащиеся разрабатывают маршрут для виртуального туриста и используют такие глаголы, как «входить», «выходить», «переходить», «доехать» и другие, чтобы выполнить задачу по ориентированию. В процессе учитель перемещается между группами, обеспечивает индивидуальную помощь, выступая в роли фасилитатора и партнёра в обучении. Таким образом, урок превращается в языковую мастерскую, где благодаря высокой вовлечённости и интерактивности студенты достигают осмысленного усвоения и глубокой интериоризации абстрактных грамматических правил.

Этап после занятий направлен на закрепление, передачу и оценку знаний. Задания выходят за рамки механического построения предложений и упражнений с заполнением пробелов и переходят к более открытым, творческим проектам, ориентированным на результат, таким как со-

ставление дневника выходных с использованием нескольких видов глаголов или анализ структур причастий в новостях на русском языке. Система оценки остается последовательно интегрированной на протяжении всего курса, сочетая в себе формативную и суммативную оценку. Данные онлайн-обучения, активность в занятиях и результаты обучения после занятий в совокупности формируют комплексную оценку эффективности обучения студентов. Это дает четкое направление для улучшения на последующих этапах обучения, гарантируя, что применение смешанного обучения в преподавании грамматики русского языка не является статичным шаблоном, а скорее непрерывно самооптимизирующимся благотворным циклом.

Пример из практики преподавания и анализ эффективности: на примере «Глаголы движения с приставками»

Глаголы движения с приставками, в силу своей концептуальной особенности и сложности использования, долгое время были в центре внимания и представляли собой сложную задачу в преподавании грамматики русского языка. Чтобы подтвердить эффективность вышеупомянутой методической концепции, мы провели комплексную педагогическую практику, сосредоточенную на главе о глаголах движения с приставками из курса МООК «Базовая грамматика русского языка» профессора У Сяоя.

В начале практики мы сначала попросили студентов первого курса факультета русского языка нашего университета изучить перед занятием главу МООК профессора У Сяоя под названием «Глаголы движения с приставками». Вместе с видео мы раздали тщательно разработанный лист с заданиями, в котором студентам предлагалось не только подвести итоги ключевых правил главы, но и пройти онлайн-тест. Вопросы теста были разработаны таким образом, чтобы систематически выявлять типичные проблемы, с которыми студенты могут столкнуться при изучении этой главы, такие как различие направлений, передаваемых морфологически схожими приставками (например, «в-» и «вы-»), и распознавание семантических различий, возникающих в результате сочетания разных приставок с одним и тем же глагольным корнем.

Данные и запросы, сгенерированные в процессе самостоятельного обучения студентов, записывались в режиме реального времени на учебной платформе, что позволяло нам отслеживать прогресс в обучении. Результаты диагностики показывают, что различие значений глаголов с приставками представляет собой серьезную проблему. Что еще более важно, данные показывают точное распределение путаницы у студентов при встрече с несколькими похожими приставками. Например, студенты недостаточно хорошо владеют умением различать контекстуальные значения приставок «пере-» и «про-», когда обе они обозна-

чают «прохождение». Это обеспечивает подробные, основанные на данных доказательства для точного планирования преподавания в группе, выходящие за рамки эмпирических суждений.

На основе этого точного диагноза можно было проводить учебные занятия в группе с целенаправленной точностью. Преподаватели сначала уделили меньше времени рассмотрению общих базовых проблем, с которыми сталкиваются студенты. Используя многочисленные примеры, они дали целенаправленные инструкции о том, как приставки «при-», «у-» и «пере-» коренным образом меняют значение и употребление глаголов движения, эффективно соединяя существующие знания студентов с новыми концепциями. Затем урок быстро перешел к углубленному практическому занятию, посвященному «заданию на основе сценария». Мы разработали совместное задание под названием «Путеводитель по Пекину для путешественников», в котором группы студентов должны были взять на себя роль волонтеров-гидов. Их задачей было составить план однодневной экскурсии для российского туриста, только что прибывшего в Пекин, с подробными указаниями по транспорту и пешеходным маршрутам. Это задание заставляет студентов интегрировать ряд выученных глаголов, таких как «доехать на метро до площади Тяньаньмэнь», «перейти улицу» и «выйти из Гугун», тем самым достигая комбинации и вывода языка в почти аутентичных коммуникативных контекстах.

На протяжении всего занятия преподаватель переходил от одной группы к другой, слушал дискуссии, исправлял ошибки и помогал с лексикой. Его роль полностью изменилась с роли лектора на роль советника и сотрудника. После урока студенты должны были самостоятельно выполнить письменное задание под названием «Мой дневник путешественника», преобразовав устную практику из урока в точное письменное задание, тем самым закрепив и перенеся свои навыки.

Оценка этой педагогической практики показывает, что интегрированная модель дала значительные результаты. Сравнительные данные по результатам обучения показывают, что эта группа достигла примерно на 15% более высоких результатов по глаголам движения в тестах по модулям по сравнению с предыдущими группами, которые обучались с использованием традиционных методов. Что еще более важно, анкеты и опросы студентов показывают, что этот подход существенно повысил инициативность в обучении. Более 80% студентов говорят, что «посещение уроков с конкретными вопросами в голове дало более четкие цели и более глубокое понимание». Как в ходе выполнения ролевых игр, так и в письменных заданиях студенты продемонстрировали приятное богатство и точность в использовании языка. Это свидетельствует о том, что их понимание грамматических правил вышло за рамки механического запоминания и перешло к осмысленному пониманию и самостоятельному применению. Естествен-

но, в процессе внедрения также выявились определенные проблемы. Например, некоторым студентам по-прежнему требуется руководство и наблюдение за их самостоятельной работой, а интенсивное групповое сотрудничество предъявляет повышенные требования к навыкам управления классом со стороны преподавателей. Все эти наблюдения в совокупности дают ценную информацию для дальнейшего совершенствования модели обучения.

Заключение

В данном исследовании, основанном на практических проблемах преподавания грамматики русского языка и с использованием высококачественных ресурсов MOOK, разработанных профессором У Сяося, была систематически построена и реализована модель смешанного обучения, основанная на «MOOK + перевернутом классе». Результаты исследования показывают, что эта модель эффективно решает давние проблемы традиционных классов, такие как ограниченное время преподавания, пассивное участие студентов и разрыв между обучением и применением, путем ускорения передачи знаний и их персонализации, а также углубления и обеспечения интерактивности. Результаты показывают, что благодаря персонализации передачи знаний и углублению их усвоения посредством интерактивности эта модель эффективно решает давние проблемы традиционных классов, такие как ограниченность времени, пассивное участие студентов и разрыв между обучением и применением знаний, тем самым оживляя преподавание русской грамматики. Она не только значительно улучшила освоение студентами сложных грамматических концепций и результаты тестов, но и продемонстрировала преимущества в стимулировании интереса к обучению, развитию навыков самостоятельного исследования и содействии развитию комплексных языковых навыков. Успешная реализация этой модели доказывает, что глубокая интеграция системного характера высококачественных онлайн-ресурсов с интерактивностью физических классов представляет собой эффективный путь для продвижения реформы преподавания в базовых курсах по иностранным языкам, таким как русский.

Внедрение этой модели выявило недостатки в трех ключевых областях. На уровне ресурсов: контент MOOK не синхронизирован с собственными учебными материалами университетов Китая, что увеличивает нагрузку на координацию; дополнительных ресурсов MOOK для упражнений недостаточно для удовлетворения требований по закреплению знаний. На уровне внедрения: требования к преподавателям в отношении подготовки и руководства усилились; существуют значительные различия в способностях студентов к самостоятельному обучению; техническая поддержка и стабильность платформы требуют дальнейшего улучшения. На уровне оценки: отсутствуют научные и справедливые механизмы формативной

оценки, особенно в отношении эффективной количественной оценки группового сотрудничества и участия в занятиях.

В перспективе смешанная реформа преподавания грамматики русского языка может быть углублена следующими путями. Во-первых, путем усиления адаптации ресурсов на уровне учебных заведений. Преподавательские коллективы должны заняться вторичной разработкой выбранного контента MOOK, создавая планы обучения с руководством, согласованные с учебниками их учебных заведений, разрабатывая дополнительные упражнения разных уровней сложности, чтобы устранить существующие пробелы в ресурсах. Во-вторых, содействовать совместной разработке ресурсов путем укрепления межвузовского сотрудничества с целью совместного создания и обмена более богатым, разнообразным и точным хранилищем ресурсов MOOK по русской грамматике, тем самым избегая избыточной разработки. В-третьих, это предполагает цифровизацию решений в области преподавания, углубление применения технологий аналитики обучения и изучение рекомендаций по адаптивным путям обучения на основе искусственного интеллекта для достижения действительно индивидуализированного обучения. В-четвертых, это предполагает расширение сферы применения путем переноса успешного опыта этой модели на дополнительные модули курса, такие как аудирование на русском языке, перевод и чтение. Это позволит создать более комплексную новую экосистему для смешанного обучения в рамках программ по русскому языку, что в конечном итоге будет способствовать воспитанию выдающихся талантов в области иностранных языков в контексте новых гуманитарных наук.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Перевод Ли Взя. — Пекин: Издательство Пекинского университета, 2010. (на китайском яз.)
2. Ли Кэдун, Чжао Цзяньхуа. Принципы и модели применения смешанного обучения // Журнал исследований аудиовизуального образования. — 2004. — № 7. — С. 1–6. (на китайском яз.)
3. Министерство образования КНР. План действий по информатизации образования 2.0. — Пекин: Издательство «Народное образование», 2018. (на китайском яз.)
4. Чжан Цзиньлэй, Ван Ин, Чжан Баохуэй. Исследование модели обучения в перевернутом классе // Журнал дистанционного образования. — 2012. — Vol. 30. — No. 4. — P. 46–51. (на китайском яз.)
5. Чэнь Ци, Лю Рудэ. Современная образовательная психология. — Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2007. (на китайском яз.)
6. Bloom B.S. Learning for mastery // Evaluation Comment, 1968. — Vol. 1. — No. 2. — P. 1–5.

7. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions / C.J. Bonk, C.R. Graham (eds.) // The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. – San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006. – P. 3–21.
8. Singh H., Reed C. A white paper: Achieving success with blended learning. – Centra Software, 2001.

A STUDY OF A BLENDED LEARNING MODEL BASED ON THE INTEGRATION OF MOOCS AND A FLIPPED CLASSROOM – USING THE EXAMPLE OF THE COURSE “RUSSIAN GRAMMAR”

Zhou Yanyan, Hao Anni

Institute of Foreign Languages, Jiangsu University of Science and Technology

Taking the Russian grammar teaching reform as a starting point, this paper explores a blended learning model based on the integration of MOOC and flipped classroom to solve the problems of traditional teaching such as shortage of teaching time, low efficiency, and separation of theory and practice. Based on the definition of the main concepts and theoretical basis, the paper systematically constructs a three-stage teaching model: “MOOC-based self-study before class – in-depth learning through problem solving during class – consolidation, expansion, and multi-component assessment after class”, taking the MOOC “Basic Grammar of the Russian Language” led by Professor Wu Xiaoxia of Beijing Aerospace University as an example. The practical testing of the model is carried out on the example of teaching the topic “Verbs of Motion with a Prefix”. The study shows that this model can effectively stimulate students’ initiative in learning, promote the transformation of gram-

matical knowledge into practical language skills, and significantly improve the efficiency of teaching. It also analyzes the problems that arise in the process of resource integration, teaching implementation and assessment mechanisms, and proposes specific ways to further deepen the blended learning reform from the perspective of resource development, teacher professional development and technology implementation, which can serve as a guide for building similar courses.

Keywords: blended learning model; MOOC; flipped classroom; Russian grammar; teaching reform.

References

1. Vygotsky L.S. Thinking and speech / Translated by Li Wei. – Beijing: Peking University Press, 2010. (in Chinese)
2. Li Kedong, Zhao Jianhua. The principle and application mode of blended learning // Journal of Audiovisual Education Research. – 2004. – No. 7. – P. 1–6. (in Chinese)
3. Ministry of Education of the People’s Republic of China. The Action Plan for Education Informatization 2.0. – Beijing: People’s Education Press, 2018. (in Chinese)
4. Zhang Jinlei, Wang Ying, Zhang Baohui. Research on the flipped classroom teaching model // Journal of Distance Education. – 2012. – Vol. 30. – No. 4. – P. 46–51. (in Chinese)
5. Chen Qi, Liu Rude. Contemporary educational psychology. – Beijing: Beijing Normal University Press, 2007. (in Chinese)
6. Bloom B.S. Learning for mastery // Evaluation Comment, 1968. – Vol. 1. – No. 2. – P. 1–5.
7. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions / C.J. Bonk, C.R. Graham (eds.) // The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. – San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006. – P. 3–21.
8. Singh H., Reed C. A white paper: Achieving success with blended learning. – Centra Software, 2001.

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

В статье представлен и описан эксперимент, проведенный с обучающимися на очной форме бакалавриата по специальности «Лингвистика». Авторами для проведения данного эксперимента потребовалось написание рабочей программы и подбор определенной научно-технической литературы. Обучающимся был предложен электронный курс «Научно-технический устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии». В результате обучения слушатели получили опыт устного и письменного переводов текстов научно-технической направленности, а также обучающиеся овладели знаниями в области строительства и архитектуры. Авторами сделан вывод о том, что для обучающихся высших учебных заведений необходимо предоставлять дополнительные курсы для пополнения знаний и приобретения навыков в смежных специальностях.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, английский язык, немецкий язык, лексика, профессиональная лексика, лексический материал, профессиональные области, переводчик, обучение переводу.

Методики обучения иностранным языкам в современном мире набирают большой оборот. Каждую секунду в нашем мире рождаются новые слова в языках. Изучение родного и иностранных языков неразрывно связано с процессом развития самого языка [3, с. 161].

Современные переводчики стоят в очень неудобном положении [4, с. 176]. Им необходимо владеть не только лексическими единицами обиходной лексики, но и постоянно совершенствоваться в определенной области знаний [1].

Предположим переводчику предстоит конференция по строительной или архитектурной тематике, тем сложнее для него. Современному переводчику стоит обладать знаниями в области строительства и архитектуры [6, с. 242]. Ему в совершенстве нужно владеть такими простыми терминами как: балка, фундамент, кровля карниз или балясина, бетон, вагонка, венец [2, с. 127]. А если коснемся архитектуры, и того сложнее: арка, консоль, купол, криватура, латерна, маскарон, медальон. Последние два понятия особо примечательны. Эти слова немного схожи по звучанию с макаронами и, естественно, медальонами, но это всё архитектурные понятия, которые изучают в данной области специалисты [7, с. 272].

Современный же переводчик вдвойне ценен, ведь он владеет данными понятиями на родном и иностранном языках [5, с. 283].

Таким образом мы получаем, что при обучении на уровне бакалавриата современным переводчикам необходимо также преподавать специальные дисциплины, связанные с их будущими переводами.

Рассмотрим, например, врачей. Врачи проходят курс основного лечебного дела, и далее идёт распределение по отраслям: офтальмологии, хирургии, стоматологии, гинекологии, психиатрии и другие.

Актуальность нашей работы заключается тенденции взаимодействия смежных научных областей. Таким образом связь между языками и техническими специальностями несомненно присутствует, что приводит нас к следующему этапу работы.

Нами был проведён эксперимент по внедрению в филологические специальности технические курсы. А именно, нами был создан электронный курс для специальности «Лингвистика» для очной формы обучения уровня бакалавриата на базе филологического университета.

Целью нашей работы являлось выявление положительного влияния на изучение технической терминологии филологическими специальностями путём обучения электронными курсами.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1) Написание рабочей программы дисциплины «Научно-технический устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии» для электронного курса.

2) Разработка фонда оценочных материалов для рабочей программы «Научно-технический устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии».

3) Подбор необходимой научно-технической литературы и информации для изучения.

4) Систематизация материала для текущего и промежуточного контроля по прохождении электронного курса обучающимися филологических специальностей.

5) Необходим становится разработка самого электронного курса «Научно-технический устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии» на базе университета.

6) Зачисление обучающихся на электронный курс.

7) Наблюдение за процессом обучения и запись результатов.

8) Составление таблиц и сводных диаграмм, запись выводов.

Сформулированные нами задачи определяют ход нашей работы.

Приступая к написанию рабочей программы «Научно-технический устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии», нами были сформулированы цели и задачи дисциплины.

Целью дисциплины является обучение навыкам научно-технического перевода на базе строительной и архитектурной терминологии, развитие и формирование личности переводчика в технической сфере.

К задачам дисциплины относим:

1) обучение переводу строительной и архитектурной терминологии на иностранном и родном языках;

2) развитие навыков устного и письменного перевода с иностранного на родной и с родного на иностранный язык;

3) воспитание чувства уважения к профессии переводчика в научно-технической сфере на базе строительной и архитектурной терминологии.

Разработка рабочей программы требует времени и затрат группы авторов. При правильном и своевременном подборе специализированной литературы по переводу была составлена рабочая программа «Научно-технической устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии».

Для правильной работы с представляемым нами электронным курсом рабочая программа требует создание фонда оценочных материалов. Авторами рабочей программы были разработаны материалы для текущего и промежуточного контроля. Текущий контроль представлял собой устный и письменный перевод текстов научно-

технической направленности с использованием строительной и архитектурной терминологии. Устный перевод являл собой прочтение текста и его перевод на русский язык. Письменный перевод предполагал подготовку сорок минут. Обучающемуся был предложен текст как в случае с устным переводом, но его отличало время подготовки и написание самого перевода текста.

Также отметим, что текущий контроль включал прохождение тестирования. Тестирование для обучающихся имело ограничение по времени и составляло сорок пять минут, количество вопросов в тесте предполагало тридцать пять. Вопросы тестирования составлены в разнообразных вариациях: множественный выбор, соотношение, написание ответа, выбор нескольких вариантов. Таким образом обучающиеся были увлечены не только процессом обучения, но и разнообразными видами проверочной деятельности.

Развитие новых строительных материалов и архитектурных стилей привело к появлению новых слов в английском и немецком языках, а также других языках мира, но нами описаны в данной работе именно эти языки. Отметим, что подбор необходимой справочной литературы является неотъемлемой частью нашей работы. Были включены новые, необходимые с учётом научно-практических конференций, термины и терминологические словосочетания архитектурной и строительной областей.

Учитывая привлечённую специализированную литературу, созданную рабочую программу и фонд оценочных материалов, нами были отобраны и систематизированы тексты для письменных и устных переводов, а также создан банк вопросов к тестированию.

Далее представленный эксперимент вылился в создание самого электронного курса на базе университета для филологических специальностей, а также зачисление обучающихся на разработанный электронный курс.

Для качественного получения результатов нам необходимо было провести входную оценку знаний обучающихся. Для данной работы нами был предложен письменный перевод обучающимся, на подготовку отводилось сорок минут. Текст для перевода состоял из одной тысячи двухсот печатных знаков. Данные предложенного письменного перевода текста, включающего строительную или архитектурную терминологию, показали, что обучающиеся не в достаточной мере владеют знаниями научно-технической лексики.

Отметим, что 68% обучающихся на электронном курсе «Научно-технический устный и письменный перевод строительной и архитектурной терминологии» выполнили письменный перевод в среднем объеме 70% исходного текста. Следующие 22% обучающихся выполнили перевод на русский язык в объеме 85% текста. И только 10% обучающихся, поступивших на данный курс перевели исходный текст с английского на русский язык, включающий технические термины, на 100%.

В процессе обучения слушателям были предложены разнообразные тексты по объёму и направленности. Обучающиеся выполняли устные и письменные переводы, а также синхронные устные переводы, проходили текущие контроли, давали ответы на тестовые задания, изучали научные и технологические термины по предложенным областям знаний.

Перечисленные нами виды учебной деятельности давали большой объём практики по переводу. Обучающиеся с лёгкостью запоминали терминологию.

Разработанный нами учебный электронный курс рассчитан на 72 часа практических работ, а также 72 часа отводилось на самостоятельную работу.

По окончании учебного курса обучающимся был предложен промежуточный контроль, который направлен на выявление знаний и умений, полученных в ходе обучения. Обучающиеся выполняли устный и письменный перевод текстов, давали ответы на тестовые задания.

К следующему этапу нашей работы мы относим определение и заключение полученных результатов в таблицу, а также правление.

Промежуточный контроль показал, что при переводе научно-технического текста, включающего терминологию, обучающиеся получили лучше результаты.

Таким образом, 34% обучающихся выполнили перевод на 75%, 38% обучающихся показали результат в 85%, оставшиеся 28% обучающихся перевели текст на 100%.

Сравнивая исходные и промежуточные данные, мы приходим к выводу о том, что обучение по разработанному нами электронному курсу дало хорошие результаты в подготовке современных переводчиков в сфере строительства и архитектуры.

Проведённое нами исследование показывает, что обучающиеся помимо основной учебной деятельности готовы заниматься на дополнительных курсах. Они заинтересованы в получении дополнительного образования и профессиональных навыков.

Литература

1. Мельников Я.А. Роль активных методов в профессионально-ориентированном обучении студентов среднего профессионального образования специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство на занятиях по истории // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6.
2. Щербакова И.В., Волченков Е.А. Интернет и информационные технологии в процессе обучения английскому языку студентов юридических вузов МВД РОССИИ // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 2. С. 126–128.
3. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Онлайн-курсы в профессионально-ориентированном обуче-

нии иностранному языку студентов неязыковых вузов // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 2. С. 161–164.

4. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.
5. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.
6. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.
7. Щербакова И.В. Особенности передачи чужой речи при переводе с английского на русский язык // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 6 (62). С. 272–276.

METHODS OF TEACHING MODERN TRANSLATION ACTIVITIES

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V.
Don State Technical University

This article presents and describes an experiment conducted with full-time undergraduate students majoring in Linguistics. To conduct this experiment, the authors needed to write a work program and select certain scientific and technical literature. The students were offered an electronic course "Scientific and technical interpretation and written translation of construction and architectural terminology". As a result of the training, students gained experience in interpreting and translating scientific and technical texts, as well as students acquired knowledge in the field of construction and architecture. The authors conclude that it is necessary to provide additional courses for students of higher educational institutions to replenish knowledge and acquire skills in related specialties.

Keywords: teaching, foreign language, English, German, vocabulary, professional vocabulary, lexical material, professional fields, translator, translation training.

References

1. Melnikov Ya.A. The role of active methods in professionally oriented teaching of students of secondary vocational education specialty 02/3/16 Tourism and hospitality in history classes // The world of science. Pedagogy and psychology. 2024. Vol. 12. No. 6.
2. Shcherbakova I.V., Volchenkov E.A. The Internet and information technologies in the process of teaching English to students of law schools of the Ministry of Internal Affairs of RUSSIA // Psychology and pedagogy of professional activity. 2023. No. 2. pp. 126–128.
3. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Online courses in professionally oriented foreign language teaching for students of non-linguistic universities // Psychology and pedagogy of professional activity. 2024. No. 2. pp. 161–164.
4. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. pp. 176–179.
5. 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.
6. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242–245.
7. Shcherbakova I.V. Features of the transmission of someone else's speech when translating from English into Russian // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2014. No. 6 (62). pp. 272–276.

Роль контекста при интерпретации терминов в технической литературе (на примере терминологии в сферах управления качеством, стандартизации и метрологии)

Брылева Екатерина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Иностранные языки», ФГБОУ ВО Брянский государственный
технический университет
E-mail: bryleva_ekaterina@mail.ru

Статья рассматривает вопросы совершенствования процесса обучения иностранным языкам в техническом вузе, в частности, английскому, через осмысление важности контекста для понимания и использования технической лексики в области управления качеством, стандартизации и метрологии. Обсуждаются лингвистические и экстралингвистические аспекты контекста, которые влияют на интерпретацию терминов в различных ситуациях. Являясь важнейшими составляющими успешной деятельности организаций в современном мире, управление качеством, стандартизация и метрология играют ключевую роль в обеспечении качества и безопасности продукции, а также в унификации процессов в различных отраслях. Иностранный язык, будучи компонентом подготовки специалиста в данных сферах деятельности, дает возможность его практического использования в профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая достижение коммуникативной компетенции.

В статье выявляется, каким образом лингвистический и экстралингвистический типы контекста влияют на перевод технических материалов. При переводе технической литературы важно учитывать не только языковые, но и культурные особенности, адаптируя перевод под конкретную аудиторию. Подчеркивается особая роль изучения технической лексики на английском языке, которая требует не только знания терминов, но и понимания контекста их применения.

Ключевые слова: лингвистический контекст, экстралингвистический контекст, технические тексты, интерпретация терминов, менеджмент качества, совершенствование стандартов качества.

Управление качеством, стандартизация и метрология являются важнейшими составляющими успешной деятельности организаций в современном мире. Сфера управления качеством, стандартизации и метрологии играет ключевую роль в обеспечении качества и безопасности продукции, а также в унификации процессов в различных отраслях.

Скотт Сидман, генеральный директор по стандартам BSI, вице-президент ИСО, подчеркивает, что «очень важно понять, что стандарты – это альтернатива регулятивным требованиям. Они имеют непосредственную значимость для конкретных отраслей и разрабатываются на основе сотрудничества с представителями индустриального комплекса» [5].

Знание английского языка становится необходимым для специалистов в этих областях. Однако перевод терминов и концепций с английского языка на русский язык часто сталкивается с рядом трудностей. Системы менеджмента качества, такие как стандарты ISO 9001, требуют от организаций не только соблюдения определенных процедур, но и глубокого понимания контекста, в котором они функционируют, ведь, по сути, менеджмент – это целенаправленная деятельность одних людей (одного человека) при построении взаимоотношений с другими людьми [1; 6].

Что же такое контекст?

Контекст – это совокупность условий, обстоятельств и окружения, в которых используется языковая единица (слово, фраза, предложение). В сферах управления качеством, стандартизации и метрологии контекст играет ключевую роль в правильном понимании и интерпретации технических терминов, особенно в англоязычной среде. Для студентов важно не просто механическое заучивание изолированных слов, а сознательное запоминание, запоминание в контексте [4]. Контекст делится на два основных типа: лингвистический (вербальный) и экстралингвистический (невербальный).

Лингвистический контекст – это языковое окружение слова или фразы, которое помогает уточнить их значение. В областях управления качеством, стандартизации и метрологии большинство терминов многозначны, но их смысл определяется ближайшими словами и фразами.

Например, точные значения таких терминов, как “quality”, “process”, “standard”, “defect”, зависят от конкретной ситуации и сферы применения.

Приведем примеры употребления данных терминов.

“Quality” – «качество». Слово “quality” может означать степень соответствия продукта или услуги определенным стандартам или требованиям. Например, в контексте качества продукции термин “quality” означает, насколько товар удовлетворяет ожиданиям клиента и соответствует стандартам производства. В другом контексте, предположим, в сфере обслуживания, термин “quality” может касаться уровня обслуживания или долговечности продукта.

“Process” – «процесс». Термин “process” может означать четкую последовательность шагов для достижения конкретной цели, в частности, «технологический процесс» – “manufacturing process”. В другом контексте термин имеет более абстрактное понятие и обозначает системный подход к повышению качества, контролю качества и к регулированию всего процесса по совершенствованию уровня качества, скажем, «процесс улучшения» – “improvement process”.

“Standard” – «стандарт». Термин “standard” может подразумевать как «международный стандарт» – “ISO 9001 standard”, так и «внутренний корпоративный стандарт» – “company quality standard”.

“Defect” – «дефект». Термин “defect” в некоторых контекстах может указывать на бракованную продукцию, то есть товар, имеющий физические повреждения или ошибки, влияющие на его использование – “defective product”. В других контекстах данный термин употребляется для выражения несоответствия стандартам качества, когда продукт не оправдывает ожидания и не отвечает определенным требованиям, даже если явные повреждения отсутствуют – “quality nonconformity”.

Экстралингвистический контекст включает все факторы, не связанные непосредственно с языком, но влияющие на интерпретацию терминов. В сферах управления качеством, стандартизации и метрологии он особенно важен, поскольку включает ряд факторов. Во время учебных занятий со студентами направлений подготовки 27.03.02. «Управление качеством» профиль «Управление качеством в производственно-технологических системах» и 27.03.01. «Стандартизация и метрология» профиль «Стандартизация и метрологическое обеспечение производства» мы отметили некоторые факторы, относящиеся к экстралингвистическому контексту.

Прежде всего, это ситуация общения. Здесь важно упомянуть, что использование терминов в документации, на совещаниях или в отчетах способно нести или подразумевать различные акценты и значения. Эмоциональная составляющая также имеет право на существование. В производственной среде термин “nonconformity” означает «несоответствие требованиям стандарта». В то же время, в разговоре с клиентом термин “nonconformity” можно заменить на “issue” или “problem”.

Следующий фактор, на котором мы акцентировали наше внимание, – культурные особенности. В международном бизнесе стандарты качества воспринимаются по-разному. Например, в Европе – строгие экологические стандарты, а в США больше внимания уделяют экономической эффективности.

Далее мы отметили знания и опыт участников. Разные группы, к примеру, менеджеры, инженеры или клиенты, владеют разными представлениями о значении одного и того же термина, что связано с их ролью и опытом. Рассмотрим таких участников, как инженер по качеству и менеджер по продажам. Будут ли они одинаково воспринимать термин “quality assurance”? Однозначно, нет. Для инженера – это «система предотвращения дефектов», а для менеджера – «маркетинговый аргумент».

Изучение технической лексики в сфере управления качеством, стандартизации и метрологии на английском языке требует не только знания терминов, но и понимания контекста их применения. Это имеет уникальную роль для специалистов, работающих на международном уровне, где неправильная интерпретация терминов может привести к недопониманию и ошибкам в управленческих процессах.

Разбирая различные тексты научно-технического содержания по направлениям подготовки «Управление качеством» и «Стандартизация и метрология», выполняя упражнения, нацеленные на усвоение лексико-грамматического материала, студенты пришли к выводу, что контекст содействует эффективному обучению технической лексике и ее пониманию в их области. Вместо простого заучивания терминов значимо осознать, как они используются в реальных ситуациях, каким образом их толкования меняются, исходя из контекста при изучении технической лексики и терминологии.

Мы заметили, что анализ реальных примеров из документации по управлению качеством, стандартизации и метрологии, таких как стандарты ISO (например, ISO 9001), технические отчеты и руководства, помогает обнаружить и осмыслить, как термины применяются в разнообразных разделах и областях, как меняется их смысл в зависимости от ситуации.

Еще одним вопросом, на который мы со студентами обратили внимание, является дословный перевод без учета контекста. Взять, к примеру, термин на английском языке “breakdown maintenance”.

Правильный перевод – «ремонт после поломки».

Ошибка из-за дословного перевода может быть следующей: «разборка обслуживания».

Дословный перевод “breakdown maintenance” как «разборка обслуживания» не передает истинного смысла термина. “Breakdown maintenance” относится к практике ремонта оборудования только после того, как оно вышло из строя, что подразу-

мекает реактивный подход к техническому обслуживанию. В то же время «разборка обслуживания» может создать впечатление о том, что речь идет о процессе разборки оборудования для его обслуживания, что является неверным.

Не только языковые, но и культурные особенности важно учитывать при переводе технической литературы. Перевод важно адаптировать под конкретную аудиторию, а не просто механически заменять термины на эквиваленты; необходимо учитывать, в каком контексте они используются. Использование специализированных глоссариев и словарей позволяет уточнять значение терминов в разных языках и контекстах.

Ускорение процесса безошибочного ориентирования в нужных терминах по направлениям «Управление качеством» и «Стандартизация и метрология» неотрывно от создания глоссариев и баз данных терминов с примерами использования в разных ситуациях. Указание области применения термина позволяет студентам и специалистам находить точное определение, подходящее для конкретной задачи, а разработка тезаурусов обеспечивает лучшее понимание взаимосвязей между терминами. Такие ресурсы дают возможность находить единственно правильные термины и гарантировать единообразие в переводах.

Кроме того, консультации с экспертами в области управления качеством, стандартизации и метрологии значительно повлияют на качество перевода. Эксперты помогают понять контекст и нюансы, которые могут быть упущены или не замечены при простом, до конца неосмысленном переводе.

Более того, студенты высказали мысль, что обучение и дальнейшее повышение квалификации в области управления качеством, стандартизации и метрологии также являются актуальными аспектами. Специализированные курсы и семинары способствуют лучшему осознанию специалистами предметной области, тем самым позволяя избежать распространенных ошибок.

Корректное использование терминов зависит от лингвистических и экстралингвистических факторов, которые определяют их значения в различных ситуациях. Знать определения – важно, но также имеет значение и понимание, как термины используются в реальных процессах и документации. Запомнить лексический материал, в том числе и терминологический, не слишком сложно. А вот создать зрительный образ, проследить связь между словесным обозначением предмета и его зрительным восприятием [2], особенно в техническом контексте, делать это автоматически, мгновенно, – это то, к чему нужно стремиться. Досконально вникнув в контекст, можно избежать недопонимания, повысить точность и эффективность общения в профессиональной среде, что способствует улучшению процесса обучения и совершенствованию перевода технической литературы.

Перевод с английского языка на русский в сфере управления качеством, стандартизации и ме-

трологии представляет собой сложную задачу, требующую глубоких знаний как языка, так и предметной области. Основные трудности перевода связаны со спецификой терминологии, культурными различиями и практическими аспектами. Качество формирования компетенций при обучении иностранному языку непосредственно зависит от повышения интереса к языковому образованию [3]. Используя специализированные ресурсы, консультируясь с экспертами и повышая уровень квалификации, возможно успешно справляться с различными вызовами. В текущих условиях, в условиях международного сотрудничества важность качественного перевода в данной сфере будет только возрастать.

литература

1. Адлер Ю. П., Шпер В.Л. Возможно ли включение концепции Э. Деминга в состав стандарта ИСО 9000? // Стандарты и качество. 2017. № 7. С. 74–78.
2. Березовская М.В. Методы и приемы обучения лексике в неязыковом вузе // Инновации в системе непрерывного технического образования: материалы республикан. науч.-практ. конф.; Минск, 29–30 мая 2014 г. / под ред. Б.М. Хрусталева, В.Л. Соломахо. Минск: Изд-во БНТУ, 2014. С. 65–66.
3. Брылева Е. В., Матюшина И.В. Повышение интереса к языковому образованию посредством внедрения инновационных образовательных технологий в процесс подготовки студентов неязыкового вуза // Современное педагогическое образование: научный журнал. Москва: КноРус, 2021. № 3. С. 135–138.
4. Зиновьева Л.Ю. Роль контекста в усвоении иноязычной лексики // Вестник МОРФ Сев-КавГТ У. Сер. Гуманитарные науки. Ставрополь, 2003. Вып. 1(8). С. 152–154.
5. Сидман С. Как стандартизация ответит на вызовы цифровой эпохи // Стандарты и качество. 2020. № 4. С. 10.
6. Шадрин А. Д., Михайлов М.С. Контекст системы менеджмента качества организации // Системный анализ в проектировании и управлении. Сборник научных трудов XXIV Международной научной и учебно-практической конференции. В 3 ч. Том Часть 3. / Под общ. ред. Г.В. Гореловой, А.В. Логиновой. Санкт-Петербург, 2020. С. 395–401.

ROLE OF THE CONTEXT IN THE INTERPRETATION OF TERMS IN TECHNICAL LITERATURE (USING THE EXAMPLE OF TERMINOLOGY IN THE FIELDS OF QUALITY MANAGEMENT, STANDARDIZATION AND METROLOGY)

Bryleva E.V.

Bryansk State Technical University

The article examines the issues of improving the process of foreign languages teaching at a technical university, in particular, English, through realizing the importance of context for understanding and using technical vocabulary in the field of quality management, stand-

ardization and metrology. The linguistic and extralinguistic aspects of the context that influence the interpretation of terms in various situations are discussed. Being the most important components of successful organizations in the modern world, quality management, standardization and metrology play a key role in ensuring product quality and safety, as well as in unifying the processes in various industries. A foreign language, being a component of specialist training in these fields of activity, provides the opportunity for its practical usage in professional activities, thereby ensuring the achievement of communicative competence.

The article reveals how linguistic and extralinguistic types of contexts influence the translation of technical materials. When working with technical literature, it is important to take into account not only linguistic but also cultural peculiarities, adapting the translation to a specific audience. The special role of studying technical vocabulary in English is emphasized, which requires not only the knowledge of terms, but also an understanding of their application context.

Keywords: linguistic context, extralinguistic context, technical texts, interpretation of terms, quality management, improvement of quality standards.

References

1. Adler Y. P., Shper V.L. Is it possible to include E. Deming's concept in the ISO 9000 standard? // *Standards and quality*. 2017. No. 7. Pp. 74–78.
2. Berezovskaja M.V. Methods and techniques of teaching vocabulary in a non-linguistic university // *Innovations in the system of continuing technical education: Materials of the Republic. scientific and practical conference*; Minsk, May 29–30, 2014 / Edited by B.M. Khrustalev, V.L. Solomakho. Minsk: BNTU Publishing House, 2014. Pp. 65–66. Minsk, 2014.
3. Bryleva E. V., Matyushina I.V. Increasing interest to language education through the introduction of innovative educational technologies in the process of training students of a non-linguistic university // *Modern Pedagogical Education*. Moscow: KnoRus, 2021. No. 3. Pp. 135–138.
4. Zinovieva L.Y. The role of context in the assimilation of foreign language vocabulary // *Bulletin of MORF SevKavGT U. Ser. Humanities*. Stavropol, 2003. Issue 1(8). Pp. 152–154.
5. Steedman S. How standardization will respond to the challenges of the digital age // *Standards and quality*. 2020. No. 4. P. 10.
6. Shadrin A. D., Mikhailov M.S. The context of an organization's quality management system // *System analysis in design and management. Collection of scientific papers of the XXIV International scientific and educational-practical conference*. In 3 parts. Volume Part 3. / Under the general editorship of G.V. Gorelova, A.V. Loginova. Saint Petersburg, 2020. Pp.395–401.

Модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации

Державина Ангелина Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры физической географии,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

E-mail: angelina2020d@yandex.ru

Актуальность исследования обусловлена возросшим интересом государства и общества к качеству образования, а также к подготовке будущих педагогов в педагогическом вузе. В настоящее время происходит переосмысление принципа наглядности в контексте феномена визуализации. Рассмотрение и определение ценностно-смысловых и культурных основ визуализации в образовании обусловило становление нового образовательного результата – культуры визуализации учебной информации. Целью работы является создание модели подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации. В статье приводятся определения ключевых понятий исследования – подготовка будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации и готовность будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации. Автором обоснована структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации. Представленную модель образуют взаимосвязанные блоки: концептуально-целевой (определяет цель подготовки с учетом государственного заказа, социального заказа и индивидуальных потребностей студентов, ключевых положений методологических подходов, совокупности общедидактических и специфических принципов), содержательно-процессуальный (определяет содержательные линии, которые реализуются на этапах подготовки с созданием соответствующих личностно-ориентированных ситуаций, что в совокупности соответствует педагогическим условиям) и результативно-оценочный (определяет результат подготовки, соответствующий цели, критериально-оценочный аппарат (критерии, показатели и уровни готовности будущих педагогов) и комплекс диагностических средств). По итогам исследования делаются выводы о перспективах апробации разработанной модели и необходимости ее уточнения с учетом опыта практической реализации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, визуализация, культура визуализации учебной информации, модель обучения, готовность.

Введение

Вызовы времени и трансформационные процессы в обществе, включающие масштабную цифровизацию информационного пространства и возрастание объема визуального контента, обуславливают необходимость обновления национальной системы образования. В условиях визуально насыщенной образовательной среды происходят изменения в деятельности обучающихся и педагогов. Педагогическое переосмысление принципа наглядности в контексте феномена визуализации обуславливает актуальность формирования нового образовательного результата – культуры визуализации учебной информации. При этом, несмотря на существующую теоретическую базу, остаётся недостаточно изученной проблема подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации, что является ключевым для повышения качества профессиональной педагогической деятельности.

Методы исследования

Основными методами нашего исследования являются моделирование, изучение педагогического опыта и анализ научной литературы, систематизация и обобщение.

Литературный обзор

В современных условиях социокультурного пространства отмечается трансформация способов информационного взаимодействия субъектов обучения. Преобладание визуального контента и всеобщая цифровизация определяют новые векторы развития образования [10]. Особое внимание уделяется развитию визуальной культуры и визуализации информации как ключевым компонентам современного образовательного пространства, что способствует эффективной адаптации обучающихся к быстро меняющимся условиям цифрового общества. Это делает образовательный процесс более гибким, персонализированным и эффективным [1; 6; 7].

В исследованиях И.Ю. Василенко, Т.Г. Галактионовой, О.В. Песковой, И.В. Султановой, Т.В. Шориной и других авторов раскрывается дидактический потенциал использования визуализации при обучении школьников и студентов. В работах С.В. Арановой раскрываются ценностно-смысловые и культурные основы визуализации, а также ее творческие и креативные составляющие при работе с учебной информацией. Автор от-

мечает необходимость учёта субъектной позиции обучающихся и их индивидуальных особенностей при визуализации учебной информации.

Результаты исследования С.В. Арановой подчеркивают актуальность формирования нового образовательного результата – культуры визуализации учебной информации (КВУИ), которую автор определяет как «совокупность ценностно-смысловых и этических установок и идей, знаний в области усвоения и воспроизводства визуального учебного контента, приемов и умений осуществлять интеллектуально-графическую деятельность на основе интеграции художественной и логической составляющих познания в соответствии с психолого-педагогическими особенностями» [4, с. 15].

Обращение к работам Е.К. Андрейкиной, С.В. Арановой, А.П. Усольцева и Т.Н. Шамало позволило установить, что в настоящее время отмечается недостаточная подготовка будущих педагогов в области визуального восприятия и культуры визуализации учебной информации в целом [2; 3; 9].

Подготовка будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в исследованиях определяется с нескольких позиций. Во-первых, профессиональная подготовка рассматривается как процесс (Ю.Б. Дроботенко, О.В. Лебедева, Ю.В. Макаренко, Ф.В. Повshedная и другие). Во-вторых, подготовку характеризуют как целостную педагогическую систему (Р.А. Войко, Н.В. Ипполитова, К.К. Платонов, А.П. Тряпицына и другие). В-третьих, подготовку определяют как результат обучения в образовательном учреждении (Т.Л. Камоза, Н.А. Лукьянова, Л.Н. Серебренников, В.П. Тимофеев и другие).

Несмотря на отсутствие единого подхода к определению понятия «профессиональная подготовка» в контексте обучения будущих педагогов, в теоретико-методологических исследованиях отмечается согласованность взглядов относительно понимания его как многогранного, системного, деятельностного и целенаправленного явления.

Анализ научно-теоретической литературы позволил определить, что профессиональная подготовка будущих педагогов характеризуется:

- освоением норм, правил и образцов профессионально-педагогической деятельности;
- овладением необходимыми для педагогической деятельности компетенциями, знаниями, умениями и навыками;
- развитием субъектного опыта, профессиональной готовности и профессионально-личностно-значимых качеств;
- развитием социально-культурного опыта, обеспечивающего понимание культурных контекстов образовательной деятельности и развитие профессионально-личностных качеств, а также общей культуры студента.

Теоретический анализ по проблеме исследования позволил определить **подготовку будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации**

как дидактический процесс освоения студентами знаний и приобретения опыта деятельности по визуализации учебной информации, усвоения ее ценностно-смысловых и культурных основ, овладения универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, нацеливающими на осуществление деятельности по формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

В качестве цели и результата профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе выступает готовность. Согласимся с мнением О.Г. Маскиной, которая определяет готовность как «интегративное качество личности, включающее совокупность способностей, направленности, практических и умственных действий, обеспечивающих продуктивность деятельности» [8, с. 27].

Под **готовностью будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации** будем понимать интегративное качество личности, которое характеризует ее активно-действенное состояние к осуществлению профессиональной деятельности по формированию у школьников образовательного результата – культуры визуализации учебной информации.

Таким образом становится актуальной проблема моделирования процесса подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Результаты

Подготовка будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации осуществляется в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы в педагогическом вузе. С целью комплексного представления исследуемого процесса, определения ключевых компонентов и характеристик обратимся к методу моделирования.

Моделирование в теоретико-методологических работах рассматривается как когнитивный инструмент (метод познания), основанный на превращении определенной предметной области в модель; как целенаправленный информационный процесс изучения объекта через его модель; как метод научного исследования объектов, основанный на построении и изучении моделей для получения новых знаний, совершенствования характеристик объекта исследований или управления ими [5; 12]. Результатом педагогического моделирования является модель. В широком смысле, модель – это «любой мысленный или знаковый образ представляемого объекта (оригинала)» [11, с. 22].

Предлагаемая структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации представлена тремя структурными взаимосвязанными блоками: концептуально-целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный (рисунок 1).

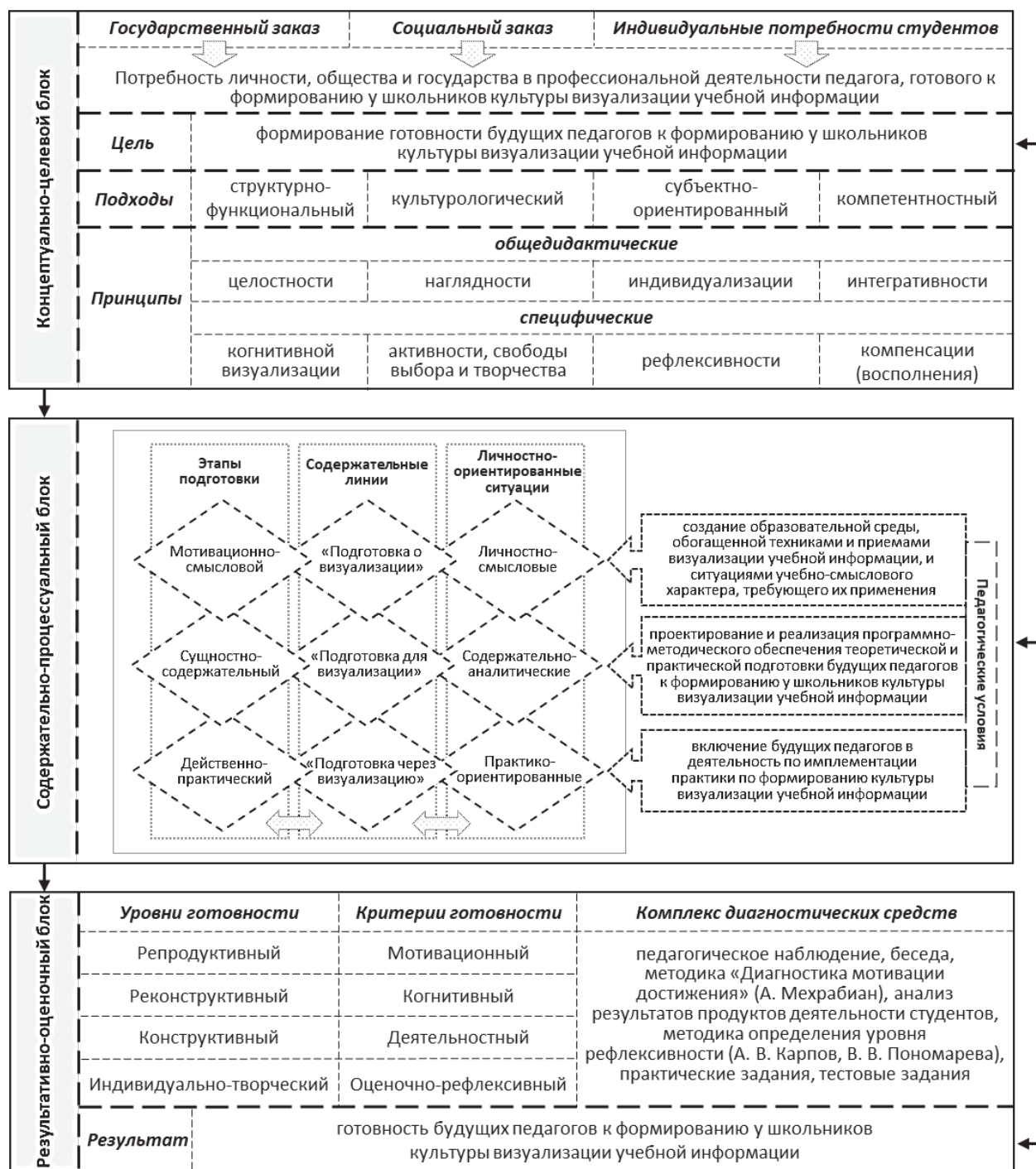


Рис. 1. Структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации

Обсуждение

Разработанная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации отражает целостный процесс, который характеризуется единством концептуально-целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного блоков.

Концептуально-целевой блок модели выполняет целеполагающую, нормативную и методологическую функции. Данный блок включает цель, государственный заказ, социальный заказ, индивидуальные потребности студентов, методологические подходы и принципы.

Целью подготовки будущих педагогов является формирование готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Государственный заказ определяется ключевыми нормативно-правовыми актами Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.), Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (№ 1642 от 26 декабря 2017 г.), Распоряжении Правительства РФ «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образо-

вания на период до 2030 г.» (№ 1688-р от 24 июня 2022 г.) и другие), на основании которых определяем, что приоритетом для государства является современная подготовка будущих педагогов в условиях формирования необходимых компетенций в области работы с информацией, включающей деятельность по ее визуализации, что предполагает достижение образовательных результатов общего и профессионального образования посредством формирования и развития культуры визуализации учебной информации у обучающихся.

Социальный заказ выражается в потребности общества в высококвалифицированных педагогических кадрах, деятельность которых направлена на повышение эффективности работы по достижению образовательных результатов обучающихся, в том числе нового образовательного результата – культуры визуализации учебной информации.

Индивидуальные потребности студентов, выявленные по результатам беседы с будущими педагогами, представляют ожидания обучающихся, связанные с формированием готовности к эффективной реализации профессиональной деятельности по окончании обучения в педагогическом вузе. Данные ожидания выражаются потребностями в подготовке, отражающей актуальный уровень развития современного образования, науки, техники и культуры, практико-ориентированностью процесса, необходимостью формирования компетенции по работе с информацией и данными, развитию личной культуры визуализации учебной информации и готовности к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Методологической основой подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации являются подходы:

- структурно-функциональный (А.Г. Здравомыслов, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, Н.В. Шарковская и другие), позволяющий рассматривать педагогический процесс подготовки будущих педагогов как структуру, в которой каждый элемент имеет функциональное назначение, т.е. вносит вклад в достижение общей цели;
- культурологический (М.А. Ариарский, А.И. Арнольдов, Г.И. Гайсина, Т.С. Злотникова и другие), позволяющий выстроить траекторию подготовки будущих педагогов от первичного освоения и репродуктивного усвоения культуры визуализации учебной информации к внутреннему принятию ее ценностей на уровне личностных смыслов и трансляции при осуществлении профессиональной деятельности;
- субъектно-ориентированный (Л.В. Байбородова, Т.Н. Гущина, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и другие), позволяющий учитывать индивидуальные особенности и опыт каждого студента, формируя у них активную субъектную позицию и навыки самостоятельного целеполагания, планирования, рефлексии и другое;
- компетентностный (А.Г. Бермус, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Суббото, А.П. Тряпицына

и другие), позволяющий в процесс подготовки, нацеленного на обретение будущими педагогами компетенций, обоснованно определить цели, осуществить отбор содержания, критериев, индикаторов и показателей оценки образовательных результатов.

Ключевыми принципами подготовки будущих педагогов являются общедидактические (целостности, наглядности, интегративности, индивидуализации) и специфические (когнитивной визуализации; активности, свободы выбора и творчества; компенсации (восполнения); рефлексивности).

Содержательно-процессуальный блок модели выполняет информационную (методическую), деятельностьную (практическую), организационную, мотивационную и формирующую (развивающую) функции. Данный блок включает этапы, личностно-ориентированные ситуации, содержательные линии и педагогические условия подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Этапами подготовки будущих педагогов являются: мотивационно-смысловой (направлен на формирование у студентов мотивов и смысловых ориентиров, связанных с культурой визуализации учебной информации, через системное освоение теоретических и практических основ и развитие личной мотивации к использованию визуализации), сущностно-содержательный (направлен на теоретическую и практическую подготовку студентов в области визуализации, формирование теоретических основ в содержательной области формирования культуры визуализации учебной информации) и действенно-практический (направлен на включение студентов в реализацию практик формирования культуры визуализации учебной информации при осуществлении квазипрофессиональной и научно-исследовательской деятельности).

Содержание подготовки будущих педагогов определено содержательными линиями: «Подготовка к визуализации» (направлена на актуализацию субъектного опыта студентов, демонстрацию возможностей использования техник и приемов визуализации в учебной деятельности при изучении дисциплин предметного модуля), «Подготовка для визуализации» (направлена на методическое осмысление применения техник и приемов визуализации, проектирование предстоящей профессиональной деятельности студентов) и «Подготовка через визуализацию» (направлена на осуществление квазипрофессиональной деятельности будущих педагогов по формированию культуры визуализации учебной информации у школьников, на развитие их личной культуры с помощью включения в научно-исследовательскую деятельность).

Личностно-ориентированные ситуации (личностно-смысловые, содержательно-аналитические и практико-ориентированные) подготовки будущих педагогов являются педагогическими средствами, представляющие совокупность методов,

форм, технологий, техник и приемов обучения, направленных на визуализацию учебной информации, формирование и развитие культуры визуализации учебной информации, формирование готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Педагогическими условиями подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации являются: создание образовательной среды, обогащенной техниками и приемами визуализации учебной информации, и ситуациями учебно-смыслового характера, требующего их применения; проектирование и реализация программно-методического обеспечения теоретической и практической подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации; включение будущих педагогов в деятельность по имплементации практики по формированию культуры визуализации учебной информации.

Результативно-оценочный блок модели выполняет диагностическую, аналитическую, результативную и обобщающую функции. Данный блок характеризуется критериями, показателями и уровнями готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации, а также комплексом диагностических средств, их измеряющими, что позволяет соотносить цель и результат смоделированного процесса подготовки.

Критериями готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации являются мотивационный, когнитивный, деятельностный и оценочно-рефлексивный, которые конкретизируются через показатели. В соответствии с сформированностью показателей представленные критерии определяют уровни готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации: репродуктивный, реконструктивный, конструктивный и индивидуально-творческий.

Комплекс диагностических средств для оценки сформированности критериев и уровней готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации включает, например, следующие методы и методики: педагогическое наблюдение, беседу, анализ результатов продуктов деятельности студентов, практические задания, тестовые задания, методику «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан) и методику определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Результативно-оценочный блок также включает намеченный результат смоделированного процесса подготовки, выраженный как сформированная готовность будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Заключение

Таким образом, профессиональная подготовка будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации имеет бинарный характер, выраженный, с одной стороны, в необходимости развития личной культуры визуализации учебной информации у студентов, а с другой стороны – в целенаправленном процессе формирования готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации.

Разработанная структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации отражает исследуемый процесс подготовки студентов в педагогическом вузе, обеспечивая поэтапное формирование профессиональной готовности будущих педагогов к формированию у школьников культуры визуализации учебной информации. Перспективы будущих исследований связаны с обсуждением, апробацией и улучшением представленной модели под реалии современного высшего педагогического образования.

Литература

1. Алексеева Е.Е. Визуализация информации в условиях цифровой образовательной среды / Е.Е. Алексеева // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 203–207.
2. Андрейкина Е.К. Педагогический рисунок в профессиональной подготовке учителя-предметника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 16 с.
3. Аранова С.В. Культура визуализации учебной информации как новый образовательный результат / С.В. Аранова // Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации / Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Институт педагогики. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. С. 135–141.
4. Аранова С.В. Формирование культуры визуализации учебной информации школьника: дис. ... док. пед. наук. Санкт-Петербург, 2023. 412 с.
5. Байбородова Л.В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование / Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. 283 с.
6. Брашован Е.А. Миллениал, зумер, альфа-поколение: кого и как учить / Е.А. Брашован // Педагогика: призвание, опыт, инновации: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 25 авгу-

ста 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 6–8.

7. Державина, А.Е. Технология web-квестов как основа постурочного сопровождения учащихся в процессе изучения регионов России / А.Е. Державина, И.С. Синицын // Цифровизация математического, естественно-научного и IT-образования: реалии и перспективы: Сборник статей участников Международной научно-практической конференции, Ярославль, 26–27 мая 2022 года / Науч. редактор И.В. Кузнецова, отв. редактор С.В. Напалков. Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2022. С. 76–78.
8. Маскина О.Г. Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2024. 193 с.
9. Усольцев А.П. Наглядность и ее функции в обучении / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102–109.
10. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков [и др.]. Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. 192 с.
11. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. Москва: Автономная некоммерческая организация «Издательский дом «Народное образование», 2002. 304 с.
12. Яковлев Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–140.

A MODEL FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF A CULTURE OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION AMONG SCHOOLCHILDREN¹

Derzhavina A.E.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The relevance of the research is due to the increased interest of the state and society in the quality of education, as well as in the training of future teachers at a pedagogical university. Currently, there is a rethinking of the principle of visibility in the context of the phenomenon of visualization. Consideration and definition of the value-semantic and cultural foundations of visualization in education led to the formation of a new educational result – the culture of visualization of educational information. The aim of the work is to create a model for preparing future teachers for the formation of a culture of visualization of educational information among schoolchildren. The article provides definitions of the key concepts of the study – the preparation of future teachers for the formation of a culture of visualization of educational information among schoolchildren and the readiness of future teachers to form a culture of visualization of ed-

¹ The reported study was funded by Government of the Yaroslavl region, No. 7NP/2024 dated December 25, 2024.

ucational information among schoolchildren. The author substantiates a structural and functional model of preparing future teachers for the formation of a culture of visualization of educational information among schoolchildren. The presented model is formed by interrelated blocks: conceptually-targeted (defines the purpose of training, taking into account the state order, social order and individual needs of students, key provisions of methodological approaches, a set of general didactic and specific principles), substantive-procedural (defines the substantive lines that are implemented at the stages of preparation with the creation of appropriate personality-oriented situations, which in it corresponds to pedagogical conditions) and evaluative (determines the result of training, appropriate goals, criteria-based assessment apparatus (criteria, indicators and levels of readiness of future teachers) and a set of diagnostic tools). Based on the results of the study, conclusions are drawn about the prospects for testing the developed model and the need to refine it, taking into account the experience of practical implementation.

Keywords: professional training, visualization, culture of visualization of educational information, learning model, readiness.

References

1. Alekseeva E.E. Visualization of information in a digital educational environment / E.E. Alekseeva // Samara Scientific Bulletin. 2023. T. 12. No 2. pp. 203–207.
2. Andreikina E.K. Pedagogical drawing in the professional training of a subject teacher: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, 2000. 16 p.
3. Aranova S.V. The culture of visualization of educational information as a new educational result / S.V. Aranova // Pedagogical science in the context of a changing educational situation / A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Institute of Pedagogy. Saint-Petersburg: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2022. pp. 135–141.
4. Aranova S.V. Formation of a culture of visualization of student's educational information: dis. ... dok. ped. nauk. Saint-Petersburg, 2023. 412 p.
5. Baiborodova L.V. Methodology and methods of scientific research: a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 050100 Pedagogical education / L.V. Baiborodova, A.P. Chernyavskaya. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2014. 283 p.
6. Brasovan E.A. Millennial, zoomer, alpha generation: who and how to teach / E.A. Brasovan // Pedagogy: vocation, experience, innovation: collection of articles of the International Research Competition, Penza, August 25, 2024. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), 2024. pp. 6–8.
7. Derzhavina, A.E. Technology of web-quests as the basis of post-school support for students in the process of studying the regions of Russia / A.E. Derzhavina, I.S. Sinitsyn // Digitalization of mathematical, natural science and IT education: realities and prospects: Collection of articles by participants of the International Scientific and Practical Conference, Yaroslavl, May 26–27, 2022 / Scientific editor I.V. Kuznetsova, editor-in-chief S.V. Napalkov. Arзамас: Arзамас Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "N.I. Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University", 2022. pp. 76–78.
8. Maskina O.G. Formation of professional training teacher's readiness for industry practice-oriented activities: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2024. 193 p.
9. Usoltsev A.P. Visibility and its functions in teaching / A.P. Usoltsev, T.N. Shamalo // Pedagogical education in Russia. 2016. No. 6. pp. 102–109.
10. Digitalization of education: psychological, pedagogical and valeological problems / S. Yu. Stepanov, P.A. Orzhekovsky, D.V. Ushakov [et al.]. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2021. 192 p.
11. Steinberg V.E. Didactic multidimensional tools: theory, methodology, practice / V.E. Steinberg. Moscow: Autonomous Non-profit Organization Publishing House Narodnoe Obrazovanie, 2002. 304 p.
12. Yakovlev E.V. Model as a result of modeling the pedagogical process / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. No. 9. pp. 136–140.

Работающие юристы как субъекты образовательного процесса в сфере информационных технологий

Дьяченко Лариса Александровна,

аспирант, Институт космических и информационных технологий, ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет
E-mail: tor-lara@yandex.ru

Статья посвящена анализу специфики обучения работающих юристов в условиях цифровой трансформации правовой сферы. Рассматриваются ключевые принципы андрагогики, адаптированные под потребности юридических профессионалов: практико-ориентированность, гибкость форматов, учет когнитивных особенностей юридического мышления. Автором проведен опрос практикующих юристов на предмет выявления особенностей организации образовательного процесса, знаниевых потребностей. На основе опроса практикующих юристов выделены их основные образовательные запросы, включая необходимость немедленного применения знаний, предпочтение модульного обучения и сложности восприятия абстрактных IT-концепций. По результатам проведенного исследования автором предложены методические решения, такие как «юридизация» технических терминов, микрообучение и кейс-методы. Данная статья будет полезна разработчикам образовательных программ для данной категории обучающихся, корпоративным тренерам и руководителям юридических служб.

Ключевые слова: андрагогика, обучение взрослых, цифровая трансформация, юридическое образование, практико-ориентированное обучение, микрообучение, когнитивные особенности, IT-компетенции.

Современная юридическая практика находится на этапе глубокой цифровой трансформации, что предъявляет новые требования к профессиональной подготовке юристов. В условиях стремительного развития информационных технологий работающие специалисты сталкиваются с необходимостью постоянного обновления своих цифровых компетенций. Однако традиционные подходы к обучению информатике оказываются малоэффективными для этой категории обучающихся в силу их профессиональной занятости и специфики когнитивных процессов, сформированных юридической деятельностью.

Особого внимания заслуживает тот факт, что большая часть специалистов, занятых в настоящее время юридическим трудом, получали образование до появления таких современных цифровых инструментов, например, как искусственного интеллекта, внедрение блокчейн-платформ и др. Но цифровизация как глобальный процесс преобразования человеческой деятельности требует от специалистов уверенных знаний в области информационных технологий.

Работающие юристы, как целевая аудитория образовательного процесса, с субъективной точки зрения обладают рядом специфических особенностей и специфическими знаниевыми потребностями в сфере информатики – с объективной.

Для уточнения особенностей и потребностей был проведен опрос среди практикующих юристов, имеющих стаж работы по специальности более 9 лет. При этом средний возраст опрошенных составил 41 год, что, в целом, соответствует общемировым тенденциям. Так, согласно масштабному исследованию АВА, в 1980 году средний возраст юристов составлял 39 лет, а в 2021-м уже 46,5 года [8].

Следует отметить, что особенности работающих юристов как субъектов образовательного процесса, обусловлены и социальными характеристиками, и спецификой профессиональной деятельности.

В соответствии с данными исследования АВА можно отметить тенденцию повышения среднего возраста практикующих юристов.

В Российской Федерации комплексные исследования социально-демографических характеристик работающих юристов отсутствуют. Однако ряд выводов можно сделать на основе статистических данных по отдельным направлениям деятельности. Так, по данным Федеральной палаты адвокатов Российской Федерации состав адвокатуры на 01.01.2023 характеризуется следующими показателями [6].

В распределении адвокатов по возрастным группам можно видеть, подавляющее большинство отнесено к группе от 30 до 60 лет (67,7%), всего 16,9% составляют лица моложе 30 лет, и 15,4% составляют лица, старше 60 лет. Отметим, что в других сферах юридического труда картина может отличаться в части верхней возрастной границы. Например, в правоохранительных органах установлен предельный возраст пребывания на службе.

При распределении по гендерному признаку можно видеть, что среди адвокатов мужчины преобладают (58,5%).

Отметим, что в других сферах юридической деятельности ситуация может значительно отличаться. Например, в силовых структурах преобладание мужчин будет более значительным.

В исследовании АВА гендерное распределение практикующих юристов сохраняет тренд на преобладание мужчин (61,5%).

Как можно видеть, соотношение практикующих адвокатов по гендерному признаку в целом сходно для разных стран. Однако в то же время в коммерческих организации большая часть работающих юристов представлена женщинами. Так, опрос, проведенный среди юристов разных операторов связи, показал, что среди сотрудников юридических служб данных организаций – 55% женщин.

Исходя из полученных данных, гендерные особенности не будут учитываться при исследовании работающих юристов как субъектов образовательного процесса.

Представляется, что психологические особенности, обусловленные возрастом и спецификой профессиональной деятельности работающих юристов [1, С. 6], играют более значимую роль для выбора форм и методов обучения.

В первую очередь, речь об особенностях, свойственных взрослым обучающимся (adult education). Процесс обучения работающих профессионалов имеет принципиальные отличия от традиционного академического образования [4, С. 32]. Взрослые обучающиеся характеризуются сформированной системой профессиональных ценностей и установок, что создает как преимущества, так и ограничения в образовательном процессе. С одной стороны, они обладают богатым практическим опытом, позволяющим осваивать новые знания через призму профессиональной деятельности. С другой – их когнитивные структуры отличаются меньшей пластичностью по сравнению с молодыми студентами. Так, большая часть опрошенных проявили требовательность к темпу обучения (64,7%) и предпочитают изложение материала от общего к частному (81,3%).

Особенностью работающих юристов является ярко выраженная ориентация на практическую значимость знаний. Их мотивация к обучению напрямую зависит от возможности немедленного применения полученных навыков в профессиональной деятельности. Это создает специфический парадокс: при высокой внутренней мотива-

ции к приобретению полезных компетенций, у них наблюдается выраженный дефицит временного ресурса для систематических занятий.

В соответствии с результатами опроса 70,6% указали на потерю интереса к материалу, если он не связан с их практической деятельностью и в принципе выразили готовность выделить время на обучение только при условии непосредственной связи обучения с практикой (76,5%)

Профессиональная юридическая деятельность формирует особый тип мышления, который необходимо учитывать при разработке обучающих программ. Многолетняя работа с нормативными текстами развивает специфические когнитивные функции:

1. Гипертрофированная аналитичность проявляется в склонности к детализации и поиску нюансов. Юристы привыкли работать с точными формулировками и учитывать все возможные толкования. Эта особенность требует особо тщательной проработки примеров при объяснении технических концепций [3].

2. Контекстная зависимость мышления выражается в привычке оценивать информацию через призму конкретных обстоятельств. Данное обстоятельство может повлечь неудовлетворительное усвоение абстрактных IT-понятий в отсутствие демонстрации их связи с реальными профессиональными ситуациями.

3. Категориальная ригидность проявляется в трудностях пересмотра устоявшихся концептуальных схем [5]. Новые технологические парадигмы должны вводиться постепенно, с демонстрацией их совместимости с существующими профессиональными представлениями.

4. Селективное внимание развивается благодаря необходимости вычленять существенные детали из больших объемов информации [2]. Это качество можно эффективно использовать, выделяя ключевые аспекты IT-знаний, наиболее релевантные для юридической практики.

Эффективная образовательная программа для работающих юристов должна основываться на синтезе андрагогических принципов и учета специфики юридического мышления. Первостепенное значение приобретает практико-ориентированный подход [4, С. 32]. Каждый модуль курса должен демонстрировать непосредственную связь изучаемых технологий с конкретными профессиональными задачами. Например, тему баз данных целесообразно раскрывать через примеры работы с системами «КонсультантПлюс», а вопросы информационной безопасности – через призму защиты персональных данных.

Гибкость образовательного формата – ключевое условие успешного обучения занятых профессионалов. Учитывая ненормированный рабочий график юристов, оптимальной представляется модульная система с возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории. Микрообучение, предполагающее разбивку материала на компактные смысловые блоки по 10–15 минут,

позволяет эффективно использовать временные промежутки в плотном рабочем графике. Именно такой формат обучения предпочли 70,6% опрошенных.

Особого внимания заслуживает методика подачи сложных технических понятий. Юридическое мышление, в силу привычки оперировать четкими категориями, испытывает трудности при восприятии абстрактных компьютерных концепций. Эффективным приемом становится юридизация технической терминологии – объяснение IT-понятий через аналогии с правовыми институтами. Например, принципы промтинжиниринга можно сравнить со структурой состава преступления.

Необходимость практической значимости обучения как одного из основных аспектов мотивации для обучения работающих юристов диктует структуру и содержание программы обучения. Так, обучающий курс должен включать не только основы электронного документооборота и правового дизайна (LegalDesign), но и современные системы управления договорами на основе искусственного интеллекта. Несмотря на то, что такие системы ещё далеки от повсеместного внедрения.

В качестве второго значимого направления должны выступать методы работы с большими массивами правовой информации. Внедрение технологии машинного обучения вносят коррективы в традиционные методы поиска судебной практики. Для эффективного поиска юристам необходимо понимать принципы работы этих систем.

Отдельный блок должен быть посвящен вопросам кибербезопасности. Знание основ криптографии становится обязательным для любого юридического специалиста, работающего с конфиденциальной информацией.

Таким образом, при исследовании работающих юристов как субъектов образовательного процесса были учтены такие показатели как:

- возрастное распределение,
- когнитивные особенности, обусловленные профессиональной деятельностью,
- специфика занятости.

Перечисленные факторы влияют как на выбор формы обучения, так и на структуру и содержание обучающих материалов.

Кроме того, особенности работающих юристов как субъектов образовательного процесса обуславливают и специфику оценивания для профессионалов должна быть максимально приближена к реальным профессиональным ситуациям. Традиционные тесты часто оказываются малоэффективными. В части оценивания выбор должен быть сделан в пользу практических заданий по анализу конкретных кейсов, имитирующих профессиональную деятельность. Например, составление юридически значимого электронного документа или разработка регламента работы с персональными данными.

Разработка эффективного курса информатики для работающих юристов требует комплексного подхода, учитывающего как общие принципы об-

учения взрослых, так и специфику юридического мышления. Успешная образовательная программа должна представлять собой систему взаимосвязанных компетенций, встроенных в профессиональный контекст. Такой подход способствует формированию нового типа юридического специалиста – юридического технолога, свободно владеющего современными цифровыми инструментами.

По мере развития правовых технологий значение информационной компетентности юристов будет только возрастать. Образовательные программы, учитывающие когнитивные особенности и профессиональные потребности этой категории обучающихся, станут важным фактором успешной адаптации юридического сообщества к цифровой трансформации права.

Литература

1. Боруленков Ю.П. Правовое мышление как интеллектуальная составляющая юридического познания // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2017. № 2 (331). С. 6–41.
2. Иванова О.П. Внимание как одно из основных качеств сотрудника органов внутренних дел в расследовании и раскрытии преступлений // Юридическая наука. 2022. № 9. С. 60–63.
3. Лебедев Д.В. Преодоление когнитивных искажений юридического мышления средствами формальной логики // Теория и практика общественного развития. 2023. № 3. С. 136–141.
4. Марон А. Е., Монахова Л.Ю. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований // Человек и образование. 2010. № 1 (22). С. 32–39.
5. Московцева О.В. Социально-психологические особенности взрослого как субъекта образовательной деятельности // Омский научный вестник. 2006. № 8(45). С. 252–256.
6. Сведения о составе адвокатского сообщества в Российской Федерации за 2023 год [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20230715212651/https://fparf.ru/practical-information/statistics/svedeniya-o-sostave-advokatskogo-soobshchestva-v-rossiyskoy-federatsii-za-2023-god/> (дата доступа 15.05.2025).
7. American Bar Association – 2022 Profile of the Legal Profession [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/news/2022/07/profile-report-2022.pdf> (дата доступа 15.05.2025).

WORKING LAWYERS AS SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY

Dyachenko L.A.
Siberian Federal University

This article analyzes the specifics of training practicing lawyers in the context of the digital transformation of the legal sphere. It examines key principles of andragogy adapted to the needs of legal professionals: practice-oriented approach, flexible formats, and consid-

eration of the cognitive characteristics of legal thinking. The author surveyed practicing lawyers to identify the specifics of organizing the educational process and their knowledge needs. Based on the survey, practicing lawyers identified their key educational needs, including the need for immediate application of knowledge, a preference for modular learning, and difficulties in understanding abstract IT concepts. Based on the results of the study, the author proposes methodological solutions, such as the "legalization" of technical terms, microlearning, and case studies. This article will be useful for developers of educational programs for this category of students, corporate trainers, and heads of legal departments.

Keywords: andragogy, adult learning, digital transformation, legal education, practice-based learning, microlearning, cognitive traits, IT competencies.

References

1. Borulenkova Yu.P. Legal Thinking as an Intellectual Component of Legal Knowledge // *News of Higher Educational Institutions. Jurisprudence*. 2017. No. 2 (331). pp. 6–41.
2. Ivanova O.P. Attention as One of the Key Qualities of an Internal Affairs Officer in Investigating and Solving Crimes // *Legal Science*. 2022. No. 9. pp. 60–63.
3. Lebedev D.V. Overcoming Cognitive Distortions in Legal Thinking by Means of Formal Logic // *Theory and Practice of Social Development*. 2023. No. 3. pp. 136–141.
4. Maron A.E., Monakhova L. Yu. Leading Trends in the Development of Andragogic Research // *Man and Education*. 2010. No. 1 (22). P. 32–39.
5. Moskovtseva O.V. Social and psychological characteristics of an adult as a subject of educational activity // *Omsk Scientific Bulletin*. 2006. No. 8 (45). P. 252–256.
6. Information on the composition of the legal community in the Russian Federation for 2023 [Electronic resource] Access mode: <https://web.archive.org/web/20230715212651/https://fparf.ru/practical-information/statistics/svedeniya-o-sostave-advokatskogo-soobshchestva-v-rossiyskoy-federatsii-za-2023-god/> (accessed 05/15/2025).
7. American Bar Association – 2022 Profile of the Legal Profession [Electronic resource] Access mode: <https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/news/2022/07/profile-report-2022.pdf> (accessed 05/15/2025).

Формирование исполнительской выразительности через хореографические элементы в обучении ансамблю на народных инструментах Китая

Жэнь Чунди,

аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им М. Акмуллы
E-mail: 80848342@qq.com

В статье рассматривается процесс формирования исполнительской выразительности у музыкантов, обучающихся ансамблевой игре на народных инструментах Китая, посредством интеграции хореографических элементов в образовательную практику. Анализируются историко-культурные предпосылки сочетания музыки и движения в китайской традиции, раскрываются основные компоненты выразительности, а также педагогические методы поэтапного внедрения пластики и хореографии в ансамблевое обучение. Особое внимание уделяется роли движения, сценической свободы и визуального образа в создании целостного художественного впечатления. Делается вывод о значимости комплексного развития телесной и музыкальной выразительности для современных исполнителей на народных инструментах Китая.

Ключевые слова: исполнительская выразительность, хореографические элементы, ансамбль, народные инструменты Китая, музыкальная педагогика, сценическая пластика, сценическая свобода, визуальный образ.

Актуальность развития сценической выразительности у исполнителей на китайских народных инструментах определяется современными тенденциями концертной практики, где артист становится не просто носителем музыкальной традиции, но и полноценным участником художественного диалога со зрителем. В условиях стремительного обновления форм исполнительства и роста интереса к национальной культуре, китайские народные инструменты обретают новую жизнь на сцене, становясь неотъемлемой частью как академических, так и экспериментальных проектов [1]. Концертная жизнь современного Китая демонстрирует возрастающее внимание к ансамблевому исполнительству на народных инструментах, что связано с необходимостью не только технического совершенства, но и глубокого художественного осмысления исполняемой музыки [2].

Важнейшей задачей становится формирование исполнительской выразительности, которая позволяет музыканту донести до слушателя эмоциональное и образное содержание произведения, подчеркнуть индивидуальность национального инструмента и раскрыть богатство его тембровых и артикуляционных возможностей [3]. Современные китайские исполнители активно используют хореографические элементы в ансамблевой игре, что способствует созданию целостного сценического образа и усиливает воздействие на аудиторию. Включение пластики, жеста, сценического движения в исполнительскую практику становится важной составляющей художественного воспитания, позволяя музыкантам не только овладевать техникой, но и развивать сценическую культуру, эмоциональную отзывчивость, способность к импровизации и взаимодействию с другими участниками ансамбля.

Особое значение развитие исполнительской выразительности приобретает в образовательных учреждениях, где формируется новое поколение артистов, способных интегрировать традиционные и современные подходы к сценическому искусству. Использование хореографических элементов в обучении ансамблю на народных инструментах Китая способствует формированию у студентов комплексных исполнительских навыков, необходимых для успешного выступления на сцене и эффективного взаимодействия с публикой. Таким образом, развитие сценической выразительности становится не только требованием времени, но и залогом сохранения и дальнейшего развития национальных исполнительских традиций в условиях современной концертной практики Китая.

Исполнительская выразительность в музыкальном образовании рассматривается как важнейшая педагогическая категория, определяющая качество художественной интерпретации и степень вовлечённости исполнителя в процесс создания сценического образа. В контексте традиционной музыкальной педагогики исполнительская выразительность трактуется как способность музыканта передавать эмоциональное содержание произведения посредством интонации, динамики, тембра и ритма, опираясь на устоявшиеся каноны и стилистические нормы. Современная педагогика, напротив, акцентирует внимание на индивидуальности интерпретации, развитии творческого воображения и поиске новых средств выразительности, включая элементы пластики и сценического поведения [4].

Ключевыми компонентами исполнительской выразительности выступают интонация, артикуляция, динамика, пластика и мимика. Интонация позволяет передать тончайшие оттенки настроения, артикуляция формирует чёткость и выразительность звукового ряда, динамика раскрывает контрастность и драматургию музыкального материала. Пластика и мимика становятся особенно значимыми в ансамблевом музицировании на народных инструментах, где исполнитель взаимодействует не только с музыкой, но и с пространством сцены, зрителем, другими участниками ансамбля. Включение хореографических элементов в исполнительскую практику способствует более глубокому прочтению музыкального образа, позволяет расширить палитру выразительных средств и сделать выступление более целостным и запоминающимся [5].

Связь исполнительской выразительности с телесной свободой и сценическим поведением является предметом особого внимания в современной педагогике. Телесная свобода – это не только отсутствие мышечных зажимов, но и умение рационально распределять мускульную энергию, что обеспечивает лёгкость движений, пластичность и органичность поведения на сцене. Внутренняя свобода, основанная на уверенности в себе и глубоким понимании художественного замысла, непосредственно отражается во внешней свободе, проявляющейся в пластике, мимике и общем сценическом облике исполнителя. Только при гармоничном взаимодействии внутренней и внешней свободы возможно достижение подлинной исполнительской выразительности, когда каждый жест, взгляд и движение становятся частью единого художественного высказывания.

Таким образом, формирование исполнительской выразительности в обучении ансамблю на народных инструментах Китая требует комплексного подхода, сочетающего развитие технических, эмоциональных и телесных навыков. Особое место в этом процессе занимает работа над пластикой и сценическим поведением, что позволяет не только раскрыть индивидуальность исполнителя, но и создать яркий, выразительный сценический образ, соответствующий современным требованиям концертной практики.

Роль движения в китайской музыкальной традиции глубоко укоренена в историко-культурных основах, где музыка и пластика изначально существовали в неразрывном единстве. Уже в древнейших ритуалах, отражённых в конфуцианских трактатах, музыка рассматривалась не только как звуковое искусство, но и как средство формирования гармонии между человеком и окружающим миром, а также как важнейший элемент общественных и религиозных церемоний. В этих ритуалах движение и музыка сливались воедино: исполнители не просто играли на инструментах, но сопровождали звучание определёнными жестами, мимикой, иногда даже танцевальными элементами, подчеркивая сакральный смысл происходящего [6].

Особое место занимает китайская опера – синтетический жанр, вобравший в себя пение, инструментальную музыку, танец, мимику, акробатику и элементы боевых искусств. В пекинской опере, например, музыка служит не только фоном, но и основой сценического действия, подчиняя себе каждую деталь – от жеста до цвета костюма. Артист здесь обязан владеть не только голосом и инструментом, но и пластикой тела, умением выразительно двигаться, чтобы донести до зрителя характер персонажа и эмоциональное содержание сцены. Подобный синтез искусств характерен и для народных театров, где музыкальное сопровождение тесно связано с танцевальными и акробатическими номерами, а визуальный образ артиста становится не менее значимым, чем само звучание.

Традиции пластики и ритма в китайском исполнительском искусстве проявляются как в индивидуальном, так и в ансамблевом музицировании. В ансамблях ударных инструментов, например, важнейшую роль играет согласованность движений участников, их умение чувствовать общий ритм и поддерживать визуальное единство коллектива [7]. В народных ансамблях и на сольных выступлениях исполнители часто используют характерные позы, плавные или резкие жесты, что усиливает выразительность музыкального образа и делает выступление более зрелищным. Пластика становится своеобразным языком, с помощью которого музыкант общается с публикой, передаёт нюансы настроения и драматургию произведения.

Значение визуального образа в восприятии музыкального выступления в Китае трудно переоценить. Яркие костюмы, грим, символика движений и сценического реквизита формируют целостное художественное впечатление, усиливая эмоциональное воздействие музыки на зрителя. В китайской традиции визуальный ряд неотделим от музыкального: именно через синтез звука и движения раскрывается глубинный смысл произведения, а исполнитель становится посредником между древней культурой и современным слушателем. Таким образом, движение – неотъемлемая часть китайского музыкального искусства, обеспечивающая его уникальную выразительность и актуальность в современной сценической практике.

В музыкально-педагогическом контексте понятие «хореографический элемент» трактуется как осознанно включённое в исполнительский процесс движение, направленное на усиление художественной выразительности и создание целостного сценического образа. Хореографические элементы – это не только танцевальные па в привычном понимании, но и любые пластические действия, жесты, перемещения, которые органично вплетаются в ткань музыкального исполнения, подчеркивая его ритмическую, динамическую и эмоциональную структуру. В современной педагогике они рассматриваются как эффективный инструмент формирования исполнительской свободы, развития телесной осознанности и сценического мышления у музыканта.

В ансамблевой практике на китайских народных инструментах выделяются основные типы движений, способствующих созданию выразительного и слаженного сценического действия. Наиболее распространёнными являются синхронные покачивания корпуса, которые помогают участникам ансамбля чувствовать общий пульс, поддерживать единство ритма и динамики. Координированные повороты и смена пространственных позиций на сцене позволяют не только визуально разнообразить выступление, но и подчеркнуть структуру музыкального произведения, выделить солирующие партии или смену тематического материала. Жесты – от едва заметных движений кистей до выразительных взмахов рук – используются для передачи эмоциональных акцентов, обозначения кульминаций, а также для установления визуального контакта между музыкантами и с аудиторией.

Применение хореографических элементов в ансамбле способствует развитию сценической свободы, что особенно важно для молодых исполнителей. Освоение пластики и элементов танца позволяет музыкантам преодолевать скованность, избавляться от мышечных зажимов, формировать уверенное и органичное сценическое поведение. Включение движений в исполнительскую практику развивает у студентов чувство пространства, координацию, умение импровизировать и быстро реагировать на изменения в ансамбле. Интеграция хореографических элементов в образовательный процесс способствует формированию у музыкантов комплексной артистической личности, способной не только виртуозно владеть инструментом, но и создавать яркое, запоминающееся сценическое действие.

Таким образом, хореографические элементы становятся важнейшим средством формирования исполнительской выразительности в ансамблевом музицировании на народных инструментах Китая. Они обеспечивают не только техническую слаженность, но и художественную целостность выступления, способствуют раскрытию индивидуальности каждого участника и формированию уникального сценического образа, соответствующего современным требованиям концертной практики.

Внедрение хореографических элементов в ансамблевое обучение исполнителей на народных

инструментах Китая требует продуманной педагогической стратегии, основанной на поэтапном освоении движений и интеграции их в музыкальное исполнение. На начальном этапе работа строится с простых упражнений, направленных на развитие базовых навыков пластики, осанки и координации. Это могут быть элементарные синхронные покачивания, шаги на месте, мягкие повороты корпуса, которые постепенно усложняются и переходят в более сложные двигательные комбинации, применяемые в концертных номерах. Такой подход позволяет формировать у обучающихся мышечную память, чувство ритма и пространственную ориентировку, что особенно важно для ансамблевой слаженности.

Особое внимание уделяется работе с дыханием, осанкой и координацией движений. Регулярные упражнения на дыхательную гимнастику способствуют не только развитию вокальных и инструментальных возможностей, но и обеспечивают свободу и выразительность пластики. Отработка правильной осанки формирует уверенность на сцене, а координация движений помогает гармонично сочетать музыкальное исполнение с элементами хореографии, предотвращая излишнюю скованность и напряжённость.

В репетиционном процессе широко используются такие формы работы, как зеркальные упражнения, двигательные этюды и занятия перед зеркалом. Зеркальные упражнения позволяют участникам ансамбля синхронизировать свои движения, развивать чувство ансамбля и визуального единства. Двигательные этюды способствуют развитию творческого мышления, импровизационных навыков и индивидуальной пластической выразительности. Работа перед зеркалом помогает каждому исполнителю контролировать собственную пластику, корректировать осанку и движения, а также осознавать визуальный аспект сценического образа.

Ключевая роль в формировании телесной выразительности принадлежит преподавателю, который не только демонстрирует правильные движения и объясняет их значение, но и создает атмосферу творческого поиска и поддержки. Преподаватель мотивирует обучающихся к самовыражению, поощряет импровизацию, помогает преодолевать внутренние и внешние барьеры, связанные с телесной скованностью. Важно, чтобы педагог сочетал традиционные методы обучения с инновационными подходами, интегрируя элементы импровизации, коллективного творчества и рефлексии, что позволяет максимально раскрыть творческий потенциал каждого участника ансамбля.

Таким образом, педагогические методы внедрения хореографии в ансамблевое обучение строятся на принципах этапности, комплексного развития телесных навыков и творческого взаимодействия, что обеспечивает формирование яркой исполнительской выразительности и сценической свободы у музыкантов.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование исполнительской выразительности через

хореографические элементы в обучении ансамблю на народных инструментах Китая является актуальной и многогранной задачей современной музыкальной педагогики. В условиях динамично развивающейся концертной практики, где артист становится не только носителем музыкальной традиции, но и полноценным участником сценического действия, особое значение приобретает развитие телесной свободы, пластики и сценического поведения.

Исполнительская выразительность, рассматриваемая как педагогическая категория, охватывает широкий спектр компонентов – интонацию, артикуляцию, динамику, мимику и, что особенно важно, пластику движений. В китайской музыкальной традиции движение всегда играло ключевую роль: от древних ритуалов и оперных постановок до современных ансамблей, где визуальный образ исполнителя становится неотъемлемой частью художественного высказывания. Хореографические элементы, интегрированные в ансамблевую практику, не только обогащают выразительные возможности музыкантов, но и способствуют формированию целостного и яркого сценического образа, усиливая эмоциональное воздействие на зрителя.

Педагогические методы внедрения хореографии в ансамблевое обучение строятся на принципах постепенности, комплексного развития двигательных и музыкальных навыков, а также творческого взаимодействия между участниками коллектива. Работа с дыханием, осанкой, координацией, использование зеркальных упражнений и двигательных этюдов, а также поддержка со стороны преподавателя позволяют студентам преодолевать внутренние барьеры, раскрывать индивидуальность и достигать высокого уровня сценической свободы.

Таким образом, интеграция хореографических элементов в процесс обучения ансамблю на народных инструментах Китая открывает новые перспективы для развития исполнительского искусства. Она способствует не только сохранению и популяризации национальных традиций, но и формированию современного артиста, способного органично сочетать музыкальное мастерство с выразительной пластикой, создавая уникальные и запоминающиеся сценические образы, востребованные в условиях современной концертной практики.

Литература

1. Ли М. Традиционный музыкальный инструмент сона в исполнительской практике Китая //Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № . 6 (144). – С. 10.
2. Чжихуэй Л. Сианьский концертный зал-центр музыкального искусства современного Китая //Актуальные проблемы высшего музы-

кального образования. – 2015. – № . 3 (37). – С. 51–53.

3. Ли М. Традиционный музыкальный инструмент сона в исполнительской практике Китая //Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № . 6 (144). – С. 10.
4. Лашкул М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № . 10. – С. 243–249.
5. Волкова С.В. Феномен тела в сфере образования: когнитивно-феноменологический ракурс //Вопросы образования. – 2017. – № . 4. – С. 133–149.
6. Лэй Ц., Савина Е.Г. Вокально-исполнительское искусство Китая: исторический анализ //Наука и школа. – 2024. – № . 1. – С. 140–151.
7. Суйя Л. Тембровые традиции китайского ансамбля гонгов и барабанов в концерте для ударных инструментов Чэнь И //Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2020. – № . 4 (58). – С. 53–57.

FORMATION OF PERFORMING EXPRESSIVENESS THROUGH CHOREOGRAPHIC ELEMENTS IN TEACHING AN ENSEMBLE ON CHINESE FOLK INSTRUMENTS

Zhen Chongdi

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

The article examines the process of developing performance expressiveness among musicians learning ensemble playing on Chinese folk instruments through the integration of choreographic elements into educational practice. The study analyzes the historical and cultural prerequisites for the combination of music and movement in Chinese tradition, reveals the main components of expressiveness, and describes pedagogical methods for the gradual introduction of plasticity and choreography into ensemble training. Special attention is paid to the role of movement, stage freedom, and visual image in creating a holistic artistic impression. The conclusion emphasizes the importance of comprehensive development of bodily and musical expressiveness for contemporary performers on Chinese folk instruments.

Keywords: performance expressiveness, choreographic elements, ensemble, Chinese folk instruments, music pedagogy, stage plasticity, stage freedom, visual image.

References

1. Li M. Traditional musical instrument suona in the performance practice of China // International research journal. – 2024. – No. 6 (144). – P. 10.
2. Zhihui L. Xi'an Concert Hall – the center of musical art of modern China // Current issues of higher music education. – 2015. – No. 3 (37). – P. 51–53.
3. Li M. Traditional musical instrument suona in the performance practice of China // International research journal. – 2024. – No. 6 (144). – P. 10.
4. Lashkul M.A. Performing competence of a music teacher // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2008. – No. 10. – P. 243–249.
5. Volkova S.V. The Phenomenon of the Body in the Field of Education: A Cognitive-Phenomenological Perspective // Voprosy Obrazovaniye. – 2017. – No. 4. – P. 133–149.
6. Lei Ts., Savina E.G. Vocal and Performing Arts of China: A Historical Analysis // Nauka i Shkola. – 2024. – No. 1. – P. 140–151.
7. Suya L. Timbre Traditions of the Chinese Gong and Drum Ensemble in Chen Yi's Percussion Concerto // Actual Problems of Higher Music Education. – 2020. – No. 4 (58). – P. 53–57.

Дистанционное обучение: к вопросу о дидактическом обеспечении курса иностранного языка в образовательной организации

Куприянчик Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков, СибЮИ МВД России
E-mail: tatvk56@gmail.com

Статья подготовлена по результатам научно-исследовательской работы «Дидактическое обеспечение курса иностранного языка в системе дистанционного обучения в образовательной организации МВД России», выполненной согласно плану научной деятельности образовательной организации. Следует отметить, что в рамках данного исследования дистанционное обучение рассматривается не как полноценный формат образования, а как компонент образовательного процесса при организации как очного, так и заочного обучения в образовательной организации и представляет модель смешанного обучения. В соответствии с объектом и целью исследования рассмотрен вопрос дидактического обеспечения процесса обучения, связанный с проектированием и разработкой дидактических средств, направленных на эффективную организацию образовательного процесса по учебной дисциплине «Иностранный язык» в формате смешанного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, смешанное обучение, дидактическое обеспечение, дидактические средства, учебное пособие.

Вопросы, связанные с проектированием, разработкой, внедрением и апробацией форм и методов дистанционного обучения с использованием современных педагогических, информационных и телекоммуникационных технологий, находятся в фокусе современной парадигмы образования. Ряд обстоятельств актуализирует рассматриваемую тему, а именно: признание дистанционного обучения в образовательном процессе наряду с традиционным; трансформация традиционного процесса обучения в более гибкий и динамичный процесс; повышение интереса образовательных организаций, преподавателей и обучающихся к дистанционному обучению; развитие информационно-телекоммуникационных технологий, видоизменяющих формы организации образовательного процесса; функционирование в образовательных организациях электронных информационно-образовательных сред (ЭИОС).

Следует отметить, что в рамках данного исследования дистанционное обучение рассматривается не как полноценный формат образования, а как компонент образовательного процесса при организации как очного, так и заочного обучения в образовательной организации в формате смешанного обучения, представляющего сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п. Рулиене Л.Н. отмечает, что «в концепции смешанного обучения интегрированная электронная информационно-образовательная среда интегрируется с пространством аудиторного обучения» [7, с. 95].

Дистанционная форма обучения, в том числе смешанный формат, характеризуется использованием традиционных и специфических компьютерных средств, которые позволяют не только организовать учебный процесс, но и обеспечить качественно новый уровень содержательного и образовательного характера. Важным компонентом системы дистанционного обучения является дидактическое обеспечение образовательного процесса. Это обуславливает необходимость его проектирования и разработки с целью формирования у обучающихся не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и универсальных, обще-профессиональных и профессиональных компетенций в условиях дистанционного обучения.

Объект исследования – дистанционное обучение иностранному языку в условиях очной и заочной форм обучения.

Цель исследования – изучение проблемы дидактического обеспечения учебной дисциплины «Иностранный язык» в условиях дистанционного обучения в образовательной организации высшего образования.

Основными методами исследования являются: теоретический анализ научно-методической литературы и научно-исследовательских работ, изучение положительного педагогического опыта, систематизация изученных материалов.

В ранее опубликованной автором работе дистанционное обучение рассматривается как «способ обучения, характеризующийся специфическими чертами, набором специальных технологий, синхронными и асинхронными формами взаимодействия, преимущественной ориентацией на самостоятельную образовательную деятельность обучающихся, разработкой дидактического обеспечения в виде электронных учебных изданий и курсов» [4, с. 66].

Вопросы дидактического обеспечения образовательного процесса рассматриваются в работах Волежаниной И.С., Скибицкого Э.Г., Китовой Е.Т., Иптековой Г.С., Чупровой Л.В., Муллиной Э.Р., Лапшовой А.В., Ураковой Е.А., Корнусовой В.М. и др.

В исследовании Чупровой Л.В. и Муллиной Э.Р. подчеркивается, что «успешность дистанционного обучения зависит от эффективной организации обучения и качества используемых материалов ...» [11, с. 192]. Скибицкий Э.Г., Китова Е.Т. отмечают, что «разработка полезного дидактического обеспечения была и остается наиболее сложной и трудоемкой проблемой, требующей проведения комплексных исследований с целью расширения его педагогических возможностей и установления оптимальной структуры и содержания, позволяющих результативно решать вопросы подготовки высококвалифицированных и востребованных на рынке труда специалистов в образовательных организациях» [9, с. 222].

Данный тезис обуславливает актуальность рассмотрения вопросов проектирования и разработки дидактических средств в системе дидактического обеспечения, направленных на эффективную организацию образовательного процесса по учебной дисциплине «Иностранный язык» как в условиях контактной работы, так и для организации самостоятельной работы обучающихся заочной формы обучения в межсессионный период в системе дистанционного обучения.

Что касается определения понятия «дидактическое обеспечение», в качестве рабочего принимается определение, данное Скибицким Э.Г. и Иптековой Г.С.: это «учебно-методический комплекс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования и воспитания разнообразных видов содержательной учебной информации на различных носителях, разработанный с учетом требований психологии, педагогики, информатики, эргономики и других наук» [8, с. 8].

Организация дистанционного (в формате смешанного) обучения предусматривает проектирование формата учебного курса, стратегию и тактику выстраивания учебного процесса, его методической структуры, включая подготовку и разработку дидактического обеспечения с применением современных образовательных и информационных технологий.

Нельзя не согласиться с мнением Махно А.С. о том, что «в условиях модернизации отечественного образования задача преподавателя заключается не только в определении наиболее содержательно значимого программного материала, обладающего ярко выраженными внутри- и межпредметными взаимосвязями и определении целей обучения, но и подборе наиболее эффективных дидактических средств, прогнозировании учебных достижений обучающихся и выборе способов их мониторинга» [6, с. 3]. В своем исследовании Махно А.С. предлагает «инструментальную модель оценки эффективности дидактического обеспечения учебного процесса в рамках отдельно взятой учебной дисциплины, которая позволяет не только спроектировать ее содержание, создать дидактическое и диагностико-квалиметрическое обеспечение, но и выстроить индивидуальную образовательную траекторию обучающегося» [6, с. 17].

Необходимость эффективной организации дистанционного обучения предопределяет разработку и внедрение в образовательный процесс таких дидактических средств, как электронные учебники и учебные пособия, специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные курсы, компьютерные программы для тренинга фонетики, грамматики, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, презентации и иные средства, которые могут быть использованы в телекоммуникационных сетях вузов, открывая новые возможности в изучении обучающимися иностранного языка.

Особое внимание в дидактическом обеспечении курса иностранного языка в дистанционном обучении уделяется электронным средствам обучения, которые, как отмечает Г.Г. Корсакова, «предоставляют преподавателям инструментарий, обладающий неограниченным дидактическим потенциалом для создания комфортной аутентичной языковой среды, развития у обучаемых алгоритма учебных действий и построения индивидуальных стратегий обучения» [3, с. 358]. В этой связи особое внимание уделяется аутентичным интерактивным аудио- и видеоматериалам, которые расширяют спектр получаемой информации, стимулируют познавательный интерес обучающихся и способствуют повышению мотивации к изучению дисциплины.

С целью изучения положительного опыта в рамках данного научного исследования были проанализированы научно-исследовательские работы (НИР), размещенные в Банке данных системы научно-технической информации МВД России, направленные на рассмотрение инновационных

возможностей и дидактического обеспечения дистанционного обучения иностранному языку.

Автор НИР Коробко О.С. (Омская академия МВД России) исследует современные технологии дистанционного обучения иностранному языку, способствующие повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и обеспечивающие повышение эффективности образовательного процесса [2]. В работе рассмотрен опыт использования преподавателями иностранных языков отечественных вузов компьютерных программ в качестве дидактического средства, в частности, конструктора курсов i– SpringSuite. Автор отмечает технические возможности данного конструктора, позволяющие приспособлять темп обучения к индивидуальным характеристикам обучающихся. В рамках использования данного конструктора существует возможность корректировать содержание и объем учебного материала на занятии, разрабатывать формы предъявления и формы контроля усвоения материала как при организации дистанционного обучения слушателей, так и на занятиях при организации самостоятельной работы обучающихся.

В исследовании авторского коллектива Омской академии МВД России, (под руководством А.Е. Веретенниковой) дана общая характеристика понятия дистанционного обучения, кратко рассмотрена история возникновения дистанционного обучения за рубежом и в Российской Федерации, представлены технологии дистанционного обучения, описаны основные преимущества и недостатки дистанционного обучения, исследованы возможности и опыт использования современных технологий дистанционного обучения и дидактических средств при обучении иностранному языку [10]. Для настоящего исследования важен вывод авторов НИР о нежелательном полном исключении занятий по классно-урочной системе при очной форме. Допускается, в случае необходимости, сочетание занятий по традиционной коммуникативной методике с работой online. В рамках исследования подготовлен комплект компьютерных программ, позволяющих реализовать тесты для текущего и итогового контроля обучающихся, а также методические рекомендации по их использованию.

В рамках обоснования необходимости и важности разработки дидактического обеспечения курса иностранного языка в условиях дистанционного обучения для настоящего исследования представляет интерес работа И.А. Горшеневой, В.В. Крюкова, Е.А. Лопатина, Е.В. Гришиной (Московский университет МВД России) [1]. Результат данной НИР – электронный учебный курс (ЭУК), представленный электронным учебно-практическим пособием, включающим профессионально-ориентированные тематические модули. Авторами выявлено, что электронный учебный курс для обеспечения принципов наглядности и интерактивности должен обязательно содержать мультимедийные материалы, набор гиперссылок различных типов; формулируются важные методические

условия эффективного применения электронных учебных курсов, а именно: обеспечение обучающихся техническими инструкциями и подробными методическими рекомендациями, необходимость комбинированной проверки и оценивания всех видов учебной деятельности (автоматического и ручного). Сделан вывод о том, что электронные учебные курсы могут являться эффективным средством организации самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку. При этом авторы отмечают целесообразность сохранения определенного количества учебно-методического обеспечения на бумажном носителе.

В результате научно-исследовательской работы, в рамках которой подготовлена статья, в качестве элемента дидактического обеспечения разработано учебное пособие по английскому языку “English for Classroom and Distant Learning” для смешанной формы обучения для обучающихся как заочного, так и очного формата обучения, которое следует рассматривать как «комбинированную модель использования бумажного носителя и электронного, презентующего мультимедийный образовательный контент» [5, с. 53].

Мы согласны с мнением Чупровой Л.В. и Мулиной Э.Р. о том, что при разработке дидактического обеспечения «необходимо учитывать, с одной стороны, общедидактические принципы создания обучающих курсов, требования, диктуемые психологическими особенностями восприятия информации с экрана и на печатной основе ..., эргономические требования. А с другой, максимально использовать возможности, которые предоставляют программные средства телекоммуникационной сети и современных информационных технологий» [11, с. 193].

Структура учебного пособия, содержание представленного в нем учебного материала, методика и технология их разработки направлены на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся с использованием электронных образовательных ресурсов в рамках изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка.

В каждом тематическом цикле содержатся специально отобранные и методически организованные динамичные и статичные учебные материалы различного формата: тексты, отобранные на основе тематического содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» с учетом профессионально-ориентированной ситуативности, достаточной степени аутентичности; аудио и видеофрагменты с заданиями; задания со ссылками на Интернет ресурсы в целях формирования лексико-грамматической компетенции, а также для организации проектной работы обучающихся; ссылки на материалы, представленные на платформе электронной информационно-образовательной среды учебного заведения (ЭИ-ОС), для контроля сформированности иноязычной

компетенции обучающихся. Кроме возможностей специализированной цифровой обучающей среды Moodle при разработке тематических циклов используются интерактивные интернет-инструменты Wordwall, Quizlet и др., характеризующиеся определенными технологическими и функциональными свойствами, а также дидактическими возможностями. Учебные материалы пособия характеризуются модульным характером, гибкостью, интерактивностью, мультимедийностью, доступностью и технологичностью. Использование дополнительных информационно-образовательных ресурсов способствует как освоению обучающимися учебной дисциплины в рамках контактной работы с преподавателем, так и при реализации ими самообразовательной деятельности, расширению и углублению знаний в контексте как общей тематики (General English), так и профессионально направленной (English for Specific Purposes).

Данный формат учебного пособия, как отмечают В.Н. Марченко и Л.Н. Кретьева, «сохраняет традиции печатного учебника, обеспечивая выполнение информационной, мотивационной, систематизирующей и воспитывающей функций; использует различные способы визуализации учебного материала в рамках применения информационно-коммуникационных технологий; позволяет реализовать индивидуальные образовательные траектории обучающихся ...; обеспечивает комфортную среду для изучения иностранного языка» [5, с. 54].

Оценивая теоретическую и практическую значимость проанализированных научно-педагогических источников и НИР с позиции объекта и цели данного исследования, можно сделать вывод о том, что дистанционное обучение находится на этапе активного развития; результативность его организации зависит от того, насколько эффективно образовательные учреждения смогут интегрировать новые технологии в образовательный процесс и дидактически обеспечить/сопроводить работу обучающихся в рамках подготовки учебных материалов (в частности, компьютерных программ и учебных пособий), отвечающих принципам тематического моделирования содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» при организации дистанционного обучения.

Знание дидактических ресурсов, их разработка, адаптация для организации дистанционного обучения иностранному языку, позволяет сделать его более эффективным и прийти к более высоким результатам. Это обуславливает необходимость качественного дидактического обеспечения образовательного процесса и, соответственно, необходимость использования дидактических средств в виде электронных курсов, электронных учебных изданий, конструкторов курсов и других электронных образовательных ресурсов. Чаще всего такие обучающие средства встроены в систему смешанного обучения, которое является дополнением к аудиторным занятиям.

Средства обучения в системе дидактического обеспечения должны обеспечивать результатив-

ность в образовательном процессе в контексте формирования иноязычной компетенции, наряду с универсальными и общепрофессиональными, и быть коммуникативно- и профессионально ориентированными, проблемными, вариативными.

Литература

1. Горшенева И. А., Крючков В.В., Лопатин Е.А., Гришина Е.В. Применение электронного курса как средство повышения эффективности самостоятельной работы (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Человек: преступление и наказание. 2022. Т. 30(1–4), № 3. С. 485–496. DOI: 10.33463/2687-1238.2022.30(1-4).3. (дата обращения: 29.04.2025)
2. Исследование инновационных возможностей дистанционного обучения иностранному языку / отчет о научно-исследовательской работе / О.С. Коробко. – Омск: Омская академия МВД России, 2019 // Электронный ведомственный ресурс сети МВД России – URL: <http://10.5.0.15/onti/niokr/> (дата обращения: 14.05.2025)
3. Корсакова Г.Г. Электронное учебное пособие как эффективное средство обучения профессиональному английскому языку в неязыковом вузе // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 7. С. 358–366. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/44/46> (дата обращения: 08.04.2025)
4. Куприянич Т.В. Дистанционное обучение в образовательном процессе: основные направления педагогических исследований // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 64–67. – EDN SPCDXW.
5. Марченко В.Н., Кретьева Л.Н. Использование ресурсов электронного учебника английского языка в общеобразовательном пространстве // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 51–58. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-51-58> (дата обращения: 04.06.2025)
6. Махно А.С. Дидактическое обеспечение учебного процесса на основе модульного структурирования рабочих программ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону. 2011.
7. Рулиене Л.Н. Интеграция технологий электронного и аудиторного обучения как фактор развития современного образовательного процесса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 4. – С. 95–101. – DOI 10.15593/2224-9389/2017.4.9. – EDN VUNKSL. (дата обращения: 17.06.2025)
8. Скибицкий Э.Г., Иптекова Г.С. Формирование профессиональной компетентности педагогов сельской местности в области средств информатизации образования // Открытое образование. – 2007. – № 2. – С. 7–13. – EDN JUVRRS.
9. Скибицкий Э. Г., Китова Е.Т. Применение дистанционного обучения в образовательных организациях в условиях пандемии // Вестник

Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 221–228. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-221-228> (дата обращения: 12.04.2025)

10. Тренировочные и контрольно-оценочные материалы по английскому языку для дистанционной работы курсантов первого года обучения / отчет о научно-исследовательской работе / А.Е. Веретенникова, Е.М. Щеглова, О.С. Коробко. – Омск: Омская академия МВД России, 2021 // Электронный ведомственный ресурс сети МВД России – URL: <http://10.5.0.15/onti/niokr/> (дата обращения: 14.05.2025)
11. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Технологии дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 192–194. – EDN THBKUR.

DISTANCE LEARNING: TO THE ISSUE OF DIDACTIC SUPPORT FOR A FOREIGN LANGUAGE COURSE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kupriyanchik T.V.

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

The article is based on the results of the research work “Didactic Support for a Foreign Language Course in the Distance Learning System in an Educational Organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia”, completed in accordance with the plan of scientific activities of the educational organization. It should be noted that within the framework of this study, distance learning is not considered as a full-fledged educational format, but as a component of the educational process in the organization of both full-time and part-time education in an educational organization and represents a blended learning model. According to the object and the purpose of the study the issues of didactic support for the learning process associated with the design and development of didactic tools aimed at the effective organization of the educational process in the academic discipline “Foreign Language” in the context of blended learning format are considered.

Keywords: distance learning, blended learning, didactic support, didactic tools, teaching aid.

References

1. Gorsheneva, I. A., Krjuchkov, V. V., Lopatin, E. A. & Grishina, E. V. The use of an electronic course as a means of increasing the effectiveness of independent work (on the example of the discipline “Foreign language”) // *Man: crime and punishment*, 2022. vol. 30(1–4), iss. 3, pp. 485–496, doi: 10.33463/2687-1238.2022.30(1-4).3.485-496. (date of access: 29.04.2025)
2. Research of innovative possibilities of distance learning of foreign language / report on research work. – Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2019 // Electronic departmental resource of the network of the Ministry of Internal Affairs of Russia – URL: <http://10.5.0.15/onti/niokr/> (date of access: 14.05.2025)
3. Korsakova, G. (2019). Electronic Textbook as an Effective Means of Teaching Professional English in a Nonlinguistic Higher School / *Bulletin of Science and Practice*, 5(7), 358–366. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/44/46>. (date of access: 08.04.2025)
4. Kupriyanchik T.V. Distance learning in educational process: the main directions of pedagogical research // *Modern pedagogical education*. – 2025. – No. 2. – P. 64–67. – EDN SPCDXW.
5. Marchenko V.N., Kretova L.N. Using the resources of an electronic English textbook in the general education space // *Humanitarian studies. Pedagogy and psychology*. – 2021 Pp. 51–58. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-51-58>
6. Makhno A.S. Didactic support of study process on the basis of module structuring of educational programs: author’s abstract ... Cand. of Pedagogy. Rostov-on-Don. 2016. Pp. 19.
7. Rulienė L.N. Integration of electronic and classroom learning technologies as a factor in the development of the modern educational process // *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy*. – 2017. – No. 4. – P. 95–101. – DOI 10.15593/2224-9389/2017.4.9. – EDN VUNKSL. (date of access: 17.06.2025)
8. Skibitsky E.G., Iptekova G.S. Formation of professional competence of rural teachers in the field of means of digital education // *Open Education*. – 2007. – № 2. Pp. 7–13. – EDN JUVRRS.
9. Skibitsky E.G., Kitova E.T. Distance teaching in educational institutions under pandemic conditions // *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences*. 2021. Volume 5, № 3, Pp. 221–228. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-221-228> (date of access: 12.04.2025)
10. Training and assessment materials in English for distance learning of first-year cadets / research report / A.E. Veretennikova, E.M. Shcheglova, O.S. Korobko. – Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2021 // Electronic departmental resource of the network of the Ministry of Internal Affairs of Russia – URL: <http://10.5.0.15/onti/niokr/> (date of access: 14.05.2025)
11. Chupрова Л.В., Муллина Э.Р. Distance learning technologies in the system of higher professional education // *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. – 2014. –No. 4 (19). – P. 192–194. – EDN THBKUR.

Особенности педагогической оценки вербально-ассоциативной деятельности иностранных обучающихся в образовательных организациях МЧС России

Михайлов Валерий Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: formihailov@mail.ru

Михайлова Валентина Владиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: valentina-vladi@mail.ru

Губанова Ольга Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: pipks@igps.ru

Иванова Татьяна Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: ivanova_tv@igps.ru

Васильченко Наталья Викторовна,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: natalivasi@yandex.ru

Авторы конкретно и ответственно подходят к пониманию ассоциативной природы интеллектуальной деятельности иностранных обучающихся, рассматривая ассоциации как определенную многоуровневую систему. Решается задача установления и проверки диагностической силы параметров вербально-ассоциативной деятельности обучающихся, испытывающих затруднение в адекватном восприятии и усвоении учебного материала на русском языке. Основное внимание уделяется выявлению возможностей применения полученных данных для определения уровня интеллектуального развития иностранных обучающихся, а также степени усвоения ими знаний, умений и навыков в соответствии с требованием программ обучения, то есть педагогической оценке.

Ключевые слова: педагогическая оценка, ассоциации, вербализация, социальный интеллект, диагностическая сила, иностранные граждане, дифференциальная сила, параметры.

Неоднозначность протекания – одна их характерных черт педагогического процесса. Это значительно ограничивает возможности использования общеизвестных методов исследования педагогических явлений, заставляет искать педагогам нетривиальные способы решения задачи воспитания, обучения и развития всех категорий обучающихся. Проблемные ситуации в учебном процессе были, есть и будут. Понимание их сути, умение называть вещи своими именами и, главное, желание педагога действовать, порождает способность решать проблемы. О некоторых проблемах организации педагогического процесса, связанных со спецификой обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях МЧС России мы уже писали [1,2]. Были предложены методы педагогических исследований, которые привлекли внимание не только исследователей психолого-педагогической направленности, но и аспирантов, преподавателей, руководителей и организаторов педагогического процесса.

Значение ассоциативной деятельности в процессе мышления обучающихся не вызывает сомнений, однако их вербально-ассоциативная деятельность не получила должной оценки в работах исследователей, не смотря на существенную теоретическую и практическую значимость. Особенно это касается проблемы адаптации иностранных обучающихся к требованиям профессиональных образовательных организаций к уровню их базовой подготовки, включая языковую. В дидактике высшей школы принципы доступности и научности призваны обеспечить понимание обучающимися, что всё в мире подчинено законам, которые нужно изучать, понимать и руководствоваться ими. Свою лепту в решение задачи организации обучения, соответствующего логике познания и призвана внести исследовательская работа, выполненная авторским коллективом преподавателей университета ГПС МЧС России.

По своей сути ассоциации представляют собой феномен, отражающий закономерные связи нескольких психических процессов, а именно, появление одного из них влечёт за собой возникновение другого или других процессов [3]. Физиологическое объяснение данного явления было дано академиком И.П. Павловым, суть которого в образовании временной связи между индифферентными раздражителями [4]. Для объяснения избирательного образования ассоциаций им было предложено понятие «подкрепления», а сходство ассоциаций объяснялось их генерализацией.

По мнению С.Л. Рубинштейна, мышление осуществляется через включение чувственных и вербальных данных реального мира во все новые и новые отношения (в процессе их анализа и синтеза), т.е. в процессе образования всё новых и новых связей между этими данными [5].

Вопросам классификации ассоциаций и выявления их роли в процессе мышления обучающихся посвящена работа П.А. Шеварева [6]. Более подробно анализируя разные виды ассоциаций и ту роль, которую они выполняют в мыслительных процессах, автор приходит к выводу, что изучение ассоциативной деятельности имеет существенное теоретическое и практическое значение для педагогики высшей школы.

Вполне разделяя этот вывод П.А. Шеварева, а также мнение других авторов [7, 8, 9] о большом значении ассоциативной деятельности в процессе мышления, при изучении особенностей вербально-ассоциативной деятельности иностранных обучающихся основное внимание нами было уделено выявлению возможностей применения полученных данных. В первую очередь для педагогической оценки степени усвоения ими программ обучения и, во-вторых, определения уровня развития их социального интеллекта.

В практике работы с иностранными курсантами педагогическая оценка их учебных действий представляла, по сути, парциальную оценку. Фразы и слова, указывающие на правильность либо ошибочность их действий, подбирались таким образом, чтобы вызывать стимулирующее движение. Это были согласие, одобрение либо ободрение. Замечания, конечно же, тоже имели место, но без упреков, сарказма и нотаций. Отсутствие педагогической оценки либо её неопределенность вызывали у иностранных обучающихся эмоциональные переживания, что недопустимо в ходе учебно-воспитательного процесса. Особая роль отводилась замечанию, корректность которого выражалась не столь в оценочно-стимулирующем значении, сколько как регулятор поведения и деятельности на занятиях. Также следует отметить, что на первом курсе обучения иностранцев педагогами не ставилась задача достичь высокого понятийного уровня, необходимым и достаточным считался уровень представлений о предстоящей профессиональной деятельности, факторах и условиях её осуществления, вербализации чувств и отношений [10, 11].

Таким образом, основной задачей предпринятого исследования явилось установление и проверка диагностической силы параметров вербально-ассоциативной деятельности иностранных обучающихся. Для решения поставленной задачи были использованы два варианта ассоциативного эксперимента. Первый, «Свободные ассоциации на устно предъявленное слово» и второй «Свободное называние слов в течение пяти минут».

При обработке данных первого эксперимента были выделены следующие параметры.

Параметр 1. «Обобщенность вербальных ассоциаций». Представляет собой числовую харак-

теристику (в процентах) тех вербальных ассоциаций, в которых связь между словом-стимулом и словом-ассоциантом отражает какие-то общие объективно существующие законы или соотношения.

Параметр 2. «Единичность вербальных ассоциаций». Он характеризует число (в процентах) тех вербальных ассоциаций, в которых связь между словом-стимулом и словом-ассоциантом не общие связи между предметом и явлением, а их случайные взаимоотношения. В некоторых случаях связь между этими словами является результатом ассоциативной деятельности только данного иностранного обучающегося и связана только с его личным опытом.

Параметр 3. «Число случаев отсутствия ассоциата». Является числовой характеристикой (в процентах) тех проб, в которых слово-стимул не вызывает активизации механизма ассоциативной деятельности испытуемого и поэтому остается без адекватного ответа.

Параметр 4. «Латентное время вербальных ассоциаций». Оно измеряется отрезком времени, который находится между концом звучания слова-стимула и началом звучания слова-ассоциата.

В эксперименте «Свободное называние слов в течение пяти минут» для анализа наиболее актуального для испытуемых словарного фонда были выделены следующие параметры.

Параметр 5. «Средний объем вербальной продукции». Представляет собой среднее число слов, которые испытуемые называют в течение одной минуты. Так как общее время эксперимента строго ограничено и глаза испытуемых во время эксперимента закрыты светонепроницаемой повязкой, то рассматриваемый параметр может быть интерпретирован как характеристика способности обучающегося к актуализации своего вербализованного опыта без прямой чувственной основы (опоры). Данный аспект выявлен и проанализирован в работе исследователей Васильченко Н.В. и Несиной А.С. [12].

Параметр 6. «Средний объем систематизированного вербального опыта». Показывает число «гнезд», по которым, учитывая родственность названных испытуемыми слов, можно распределить его вербальную продукцию.

Параметр 7. «Коэффициент инертности ассоциативной деятельности». Представляет собой процентуальное соотношение числа тех произвольно названных слов, которые можно отнести к любому из имеющихся «гнезд» однородных слов и общего числа этих «гнезд».

Параметр 8. «Число повторений» является процентуальным соотношением числа повторяющихся слов и числа всех произвольно названных слов в течение эксперимента.

Параметр 9. «Число понятий» – был выбран в связи с тем, что не все произвольно названные слова по своему смысловому значению могут быть рассмотрены как самостоятельные понятия.

Отметим, что ассоциативные приемы в обучении иностранных граждан в России представляют

собой использование связей между изучаемыми дефинициями и другими компонентами, прежде всего словами на родном языке, звуками, образами для облегчения понимания и, соответственно, запоминания материала. Методологические аспекты освоения ассоциативных приёмов мы находим в работах доцентов Ивановой Т.В., Васильченко Н.В., Губановой О.А., Ревы Ю.В. [13, 14, 15, 16]. Представляет интерес в рамках исследования и отмечаемое авторами использование в качестве сравнений и сопоставлений связующих слов, таких как «аналогично», «однако», «с другой стороны», «подобно», «в отличие» значительно улучшающих связность излагаемого материала, его последовательность и логичность.

Предполагаем, что наиболее точно дифференциальная сила любой диагностической методики в ходе педагогического эксперимента может быть выявлена на основе изучения обучающихся с разным уровнем общего и социального интеллекта [17]. Указанные особенности были учтены нами в ходе планирования эксперимента при градации интеллектуального развития иностранных обучающихся по трём уровням. Анализ материалов педагогического эксперимента позволил сделать вывод, что обследованные иностранные обучающиеся по всем параметрам вербально-ассоциативной деятельности принадлежат к трём разным выборкам. Их средние арифметические статистически различаются между собой. При этом наилучшие результаты имеют обучающиеся с самым высоким социальным интеллектом. Ниже результаты у тех, кто имеет средний уровень общего и социального интеллекта. Это говорит о пригодности выделенных нами параметров вербально-ассоциативной деятельности для диагностики интеллектуального уровня обучающихся иностранных граждан.

Для более точного определения диагностической силы изученных параметров для каждого из них был вычислен соответствующий коэффициент. Анализ полученных данных показал, что более высокую диагностическую силу имеет методика «Свободные ассоциации на устно предъявленное слово». В то же время методика «Свободное название слов в течение пяти минут» в целом имеет меньшую диагностическую силу.

Сравнивая изменения коэффициентов диагностической силы одних и тех же параметров в зависимости от контингента обучающихся, на основе которого они определены, приходим к выводу, что их диагностическая сила изменяется. Эти изменения определяют то, что следует отличать обучающихся всех трёх разных выборок. Кроме того, коэффициенты диагностической силы можно разделить по их числовым характеристикам на четыре группы:

- 1) с низкой диагностической силой (0–25);
- 2) со средней диагностической силой (25–50);
- 3) с высокой диагностической силой (50–75);
- 4) с очень высокой диагностической силой (75–100).

Если для обозначения диагностической силы изученных параметров вербально-ассоциативной

деятельности иностранных обучающихся использовать это деление, то можно утверждать, что для дифференциации первой и третьей выборки очень высокую дифференциальную способность имеют следующие параметры:

- «обобщенность вербальных ассоциаций» (1);
- «единичность вербальных ассоциаций» (2).

Низкую дифференциальную способность имеют параметры:

- «число случаев отсутствия ассоциата» (3);
- «число повторов» (8).

Таким образом приходим к выводу, что изучение вербально-ассоциативной деятельности обучающихся может дать ценную дополнительную информацию для более точного определения их общего и социального интеллекта [18]. Большое значение также имеет анализ особенностей поведения иностранных обучающихся в ходе экспериментов. Так, обучающиеся первой выборки полностью понимали инструкцию, легко справлялись с заданиями, проявляли заинтересованность в результатах исследования [19]. В ходе выполнения ассоциативных экспериментов в этой группе не наблюдалось утомление, они, напротив, проявляли повышенную активность. Данный феномен отмечался нами и ранее в исследованиях, касающихся обучающихся по специальностям пожарно-спасательного профиля [20, 21, 22].

В заключении отметим, что педагогическая оценка иностранных обучающихся выступает, в первую очередь, как индикатор конкретных результатов и уровня достижений в усвоении ими программ обучения, а во вторую очередь, представляет собой побудительное воздействие на их эмоционально-волевую сферу. Предлагаемые выше методики и вычислительные параметры вербально-ассоциативной деятельности являются составной частью комплексной методики, применяемой в дифференциальной диагностике и педагогической оценке, как выражение отношения педагогов к фактическим результатам учебной деятельности иностранных обучающихся, поддержки их постоянной коммуникативной активности.

Литература

1. Михайлов В.А., Михайлова В.В. Разработка научных основ обучения диалогической речи иностранных курсантов в образовательной организации МЧС России // Современное профессиональное образование. 2024. № 4. С. 50–54
2. Михайлов В.А. Пешакова В.А. Особенности работы спасателей МЧС России в условиях взаимодействия с представителями разных этнических групп и религиозных конфессий // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2024. № 3 (64). С. 6–14.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. Мн.: «Современное слово», 2001. С. 22

4. Павлов И.П. Рефлекс свободы. СПб: Северо-запад, 2011. С. 80–84
5. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957. № 2. С. 42–48.
6. Шеварев П.А. Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе / Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 14–21
7. Михайлов В.А., Михайлова В.В., Тукмачёва М.А. Исследование социального интеллекта курсантов и адъюнктов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2024. № 3 (64). С. 86–94.
8. Лобжа М.Т., Романенко Н.В., Губанова О.А., Багреев С.Р. Модульный подход к формированию программ дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 4. С. 42–47.
9. Иванова Т.В., Тарадина Ю.М., Головинский А.А. Психология деструктивного информационно-психологического воздействия. Учебное пособие / Санкт-Петербург, 2024.
10. Михайлов В.А., Михайлова В.В. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности будущих руководителей пожарно-спасательных подразделений / В книге: Мониторинг, моделирование и прогнозирование опасных природных явлений и чрезвычайных ситуаций. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 110–113
11. Иванова Т.В., Ашанина Е.Н. Структура и содержание представлений о чрезвычайной ситуации у сотрудников МЧС России // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2017. № 4. С. 74–82.
12. Несина А.С., Васильченко Н.В., Просин М.В., Турова Н.Н. Влияние теоретической и практической подготовки на реакцию детей при чрезвычайной ситуации / В книге: Пищевые инновации и биотехнологии. Сборник тезисов VI-II Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Кемерово, 2020. С. 242–244.
13. Свидзинская Г.Б., Иванова Т.В. Исследование отношения сотрудников МЧС России к чрезвычайным ситуациям и риску с использованием методов психосемантики // Пожарная и техно-сферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. 2021. № 1 (8). С. 355–361.
14. Губанова О.А. История и реформирование пенсионного обеспечения в России // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2018 № 2 (39). С. 79–82.
15. Угарова И.М., Просин М.В., Турова Н.Н., Станиславская Е.И., Васильченко Н.В. Правовая ответственность за детскую шалость с огнем. Причины пожара и последствия / В книге: Пищевые инновации и биотехнологии. Сборник тезисов IX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Кемерово, 2021. С. 243–245.
16. Проходимова Е.М., Булатова Ю.М., Рева Ю.В. Методика учета квалификации преподавателей при решении учебных задач с использованием функционального подхода // Научно-аналитический журнал Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2024. № 4 (65). С. 6–12.
17. Михайлов В.А., Михайлова В.В., Шкурят Д.Е., Чурилина В.В. Проблемы и возможности искусственного интеллекта в образовательном процессе // Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 89–94
18. Михайлов В.А., Михайлова В.В., Лобжа М.Т. Психолого-педагогические проблемы формирования профессионально-важных качеств обучающихся в вузах ГПС МЧС России на основе требований ФГОС ВПО нового поколения. НИР. № госрегистрации 115031110061. 2016.
19. Михайлов В.А., Михайлова В.В. Диагностика когнитивных способностей обучающихся к управлению структурными подразделениями // Научно-аналитический журнал «Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества». 2019. № 1 (42). С. 30–.
20. Михайлов В.А. Дидактические условия повышения эффективности тактико-специальной подготовки курсантов вузов МВД России на основе информационных технологий: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / С.-Петерб. ун-т МВД РФ. Санкт-Петербург, 2001. 22 с.
21. Лобжа М.Т., Михайлов В.А., Михайлова В.В. Методологические аспекты проектирования технологии формирования психофизических качеств на основе адаптационного потенциала // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2015. № 4 (29). С. 26–30.
22. Методика оценки воспитательной эффективности средств педагогического воздействия / В.А. Михайлов, А.А. Грешных, Т.В. Иванова, В.В. Михайлова, Е.Ю. Дмитриева // Современное профессиональное образование. 2025. № 6. С. 55–60. EDN OVZVFR.

FEATURES OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF VERBAL-ASSOCIATIVE ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Mikhailov V.A., Mikhailova V.V., Gubanova O.A., Ivanova T.V., Vasilchenko N.V.
St. Petersburg University of the State Fire Service

The authors specifically and responsibly approach the understanding of the associative nature of the intellectual activity of foreign students, considering associations as a certain multilevel system. The problem of establishing and verifying the diagnostic power of the

parameters of verbal-associative activity of students who have difficulty adequately perceiving and assimilating educational material in Russian is solved. The main focus is on identifying the possibilities of using the data obtained to determine the level of intellectual development of foreign students, as well as the degree to which they acquire knowledge, skills and abilities in accordance with the requirements of training programs, that is, pedagogical assessment.

Keywords: pedagogical assessment, associations, verbalization, social intelligence, diagnostic power, foreign citizens, differential power, parameters.

References

1. Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. Development of the scientific foundations of teaching dialogical speech to foreign cadets in the educational organization of the Ministry of Emergency Situations of Russia // *Modern professional education*. 2024. No. 4. pp. 50–54
2. Mikhailov V.A. Peshakova V.A. Features of the work of rescuers of the Russian Emergencies Ministry in the context of interaction with representatives of different ethnic groups and religious denominations // *Psychological and pedagogical problems of human and society safety*. 2024. No. 3 (64). pp. 6–14.
3. *Modern dictionary of Pedagogy* / Comp. Rapatsevich E.S. Mn.: "Modern word", 2001. p. 22
4. Pavlov I.P. *Reflex of freedom*. St. Petersburg: North-West, 2011. pp. 80–84
5. Rubinstein S.L. On the question of language, speech and thinking // *Questions of linguistics*. 1957. No. 2. pp. 42–48.
6. Shevarev P.A. Optimization of the learning process in higher and secondary schools / *Pedagogy and logic*. M.: Kastal, 1993. pp. 14–21
7. Mikhailov V.A., Mikhailova V.V., Tukmacheva M.A. Research of social intelligence of cadets and adjuncts of St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia // *Psychological and pedagogical problems of human and society safety*. 2024. No. 3 (64). pp. 86–94.
8. Lobzha M.T., Romanenko N.V., Gubanova O.A., Bagreev S.R. Modular approach to the formation of additional professional education programs // *Actual problems of physical and special training of law enforcement agencies*. 2022. № 4. pp.42–47.
9. Ivanova T.V., Taradina Yu.M., Golovinsky A.A. Psychology of destructive informational and psychological impact. Study guide / Saint Petersburg, 2024.
10. Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. Forecasting the success of the professional activities of future heads of fire and rescue units / In the book: *Monitoring, modeling and forecasting of natural hazards and emergencies*. Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference. 2017. pp. 110–113
11. Ivanova T.V., Ashanina E.N. The structure and content of ideas about the emergency situation among employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia // *Medical-biological and socio-psychological problems of safety in emergency situations*. 2017. No. 4. pp.74–82.
12. Nesina A.S., Vasilchenko N.V., Prosin M.V., Turova N.N. The influence of theoretical and practical training on the reaction of children in an emergency situation / In the book: *Food innovations and biotechnologies*. Collection of abstracts of the VIII International Scientific Conference of Students, postgraduates and Young Scientists. Kemerovo, 2020. pp. 242–244.
13. Svidzinskaya G.B., Ivanova T.V. A study of the attitude of EMERCOM employees to emergencies and risk using psychosemantic methods // *Fire and technosphere safety: problems and ways of improvement*. 2021. No. 1 (8). pp. 355–361.
14. Gubanova O.A. The history and reform of pension provision in Russia // *Psychological and pedagogical problems of human and society security*. 2018 No. 2 (39). pp.79–82.
15. Ugarova I.M., Prosin M.V., Turova N.N., Stabrovskaya E.I., Vasilchenko N.V. Legal responsibility for children's prank with fire. Fire causes and consequences / In the book: *Food innovations and biotechnologies*. Collection of abstracts of the IX International Scientific Conference of Students, postgraduates and Young Scientists. Kemerovo, 2021. pp. 243–245.
16. Prokhodimova E.M., Bulatova Yu.M., Reva Yu.V. Methodology of taking into account teachers' qualifications when solving educational tasks using a functional approach // *Scientific and Analytical journal Psychological and pedagogical problems of human and society security*. 2024. No. 4 (65). pp. 6–12.
17. Mikhailov V.A., Mikhailova V.V., Shkurat D.E., Churilina V.V. Problems and possibilities of artificial intelligence in the educational process // *Modern professional education*. 2025. No. 2. pp. 89–94
18. Mikhailov V.A., Mikhailova V.V., Lobzha M.T. Psychological and pedagogical problems of the formation of professionally important qualities of students in higher education institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia based on the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education of a new generation. research. State registration No. 115031110061. 2016.
19. Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. Diagnostics of students' cognitive abilities to manage structural units // *Scientific and Analytical journal "Psychological and pedagogical problems of human and society security"*. 2019. No. 1 (42). p. 30-.
20. Mikhailov V.A. Didactic conditions for improving the effectiveness of tactical and special training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the basis of information technologies: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. St. Petersburg, 2001. 22 p.
21. Lobzha M.T., Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. Methodological aspects of designing technology for the formation of psychophysical qualities based on adaptive potential // *Psychological and pedagogical problems of human and society security*. 2015. No. 4 (29). pp. 26–30.
22. Methodology for assessing the educational effectiveness of pedagogical influence tools / V.A. Mikhailov, A.A. Greshnykh, T.V. Ivanova, V.V. Mikhailova, E. Yu. Dmitrieva // *Modern professional education*. 2025. No. 6. P. 55–60. EDN OVZVFR.

Формирование профессиональных компетенций педагога, необходимых для осуществления воспитательной деятельности с обучающимися

Моисеева Алена Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и развития образования, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: alena.m.56@gmail.com

Пересунько Анастасия Николаевна,

канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры химии, географии, методики преподавания химии и географии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: asya0611@rambler.ru

Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций педагогов, необходимых для осуществления воспитательной деятельности с обучающимися на уроке и во внеурочной деятельности. Профессиональная компетентность педагога, определяется как совокупность компетенций реализации трудовой функции «Воспитательная деятельность». Каждая компетенция представлена совокупностью знаний и умений, позволяющих педагогу формировать личностные результаты обучающихся. Сформированность профессиональных компетенций свидетельствует о выполнении трудовых действий по реализации федеральных образовательных программ общего образования. Для осуществления воспитательного процесса педагог должен владеть знаниями теории и методики воспитательной деятельности и знаниями теории и методики преподаваемого предмета. Педагог, обладающий компетенциями в области предметной, методической и воспитательной деятельности способен реализовать воспитательный потенциал урока и внеурочной деятельности, формировать систему ценностных ориентаций обучающихся через содержание учебного предмета. Низкий уровень сформированности профессиональных компетенций свидетельствует о наличии профессиональных дефицитов в осуществлении воспитательной деятельности и необходимости повышения квалификации для их устранения. Формирование профессиональных компетенций, необходимых для осуществления воспитательной деятельности у студентов педагогических университетов обеспечит готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности. С целью формирования профессиональных компетенций у студентов, необходимых для осуществления воспитательной деятельности образовательные программы учебных дисциплин (модулей) высшего профессионального образования могут быть синхронизированы с дополнительными профессиональными программами повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: личностные результаты, методическое мышление, профессиональные компетенции, воспитательная деятельность, профессиональные дефициты.

Введение

Современное образование ориентирует учителя на достижение у обучающихся личностных, метапредметных и предметных результатов обучения в рамках преподавания того или иного учебного предмета. Личностные результаты связаны с реализацией учителем на уроке воспитательных задач, осуществлением гражданского, патриотического, духовно-нравственного, экологического и др. направлений воспитания. Несмотря на то, что личностные результаты не подлежат итоговой аттестации выпускников, тем не менее, во многом определяют достижение предметных и метапредметных результатов, так как составляют мотивационную и деятельностьную основу обучения, позволяющие понять обучающемуся смысловую составляющую учебного предмета. Сформированные у обучающегося личностные результаты – это система ценностей, которую формирует учитель на каждом уроке в процессе педагогического взаимодействия и раскрытия ученикам основных понятий содержания изучаемых тем. Можно с уверенностью сказать, что в основе культуры поведения современного ребенка лежат сформированные знания, позволяющие понимать смысл вещей и явлений составляющих социальную основу действий. Владея методическим инструментарием, современный учитель имеет возможность готовить ученика к жизни благодаря содержанию учебного предмета. Таким образом, методическое мышление учителя позволяет создавать дидактическую схему урока таким образом, чтобы обеспечивать эффективность образовательного процесса, формирование планируемых результатов обучающегося.

Материалы и методы

Базовым методологическим подходом исследования является компетентностный подход, описывающий принципы и методы формирования профессиональных компетенций педагога. Опора на данный подход позволяет рассматривать профессиональную компетентность как способность педагога решать профессиональные задачи педагогической деятельности благодаря владению набором профессиональных компетенций, среди которых профессиональные компетенции, необходимые для осуществления воспитательной деятельности.

В рамках исследования профессиональных компетенций учителей биологии, определялась их способность к осуществлению воспитательной деятельности, формированию личностных результа-

тов обучающихся. Участниками диагностики стали учителя с опытом работы (53% педагогов имеют стаж работы более 20 лет) и со средним уровнем самооценки профессиональных компетенций. Среди учителей биологии, принявших участие в исследовании, 45% учителей биологии имеют высшую квалификационную категорию и 34% первую квалификационную категорию. То есть большинство педагогов владеют профессиональными компетенциями для реализации профессиональной педагогической деятельности. Подбор диагностических заданий осуществлялся в соответствии с трудовыми действиями трудовой функции «Воспитательная деятельность» профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [7]. Использование измерительной стандартизированной методики для диагностического исследования предполагало выполнение педагогами закрытых заданий с выбором ответа, множественным выбором ответа, задания на соотнесение и на установление последовательности. Оценивалась способность педагогов решать профессиональные задачи воспитания обучающихся на уроке и во внеурочной деятельности. Диагностические задания носили практико-ориентированный характер и предполагали решение педагогических ситуаций.

Диагностические материалы оценки воспитательного потенциала урочной деятельности включали задания на оценку умения педагога определять и реализовывать на уроке воспитательные задачи, использовать в соответствии с задачами и этапами урока формы и методы работы. Обеспечение соблюдения обучающимися на уроке правил поведения в соответствии с Уставом образовательной организации, развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы.

Диагностические материалы оценки воспитательного потенциала внеурочной деятельности включали задания на оценку сформированности умения педагога определять и использовать ценностное содержание направлений и форм внеурочной деятельности, в том числе по обеспечению безопасности образовательной среды и формированию у обучающихся навыков толерантного поведения в изменяющейся поликультурной среде. Умение определять личностные результаты внеурочной деятельности обучающихся по биологии.

Результатом диагностического исследования стало определение уровня сформированности профессиональных компетенций осуществления воспитательной деятельности учителями биологии по шкале: неудовлетворительный, удовлетворительный, базовый, повышенный, высокий.

Литературный обзор

Теоретической основой исследования явились труды ученых, изучающих сущность и структуру про-

фессиональной компетентности педагога (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской) [2]. Большинство из них (И.А. Зимняя, А.К. Маркова) выделяют в качестве ведущих компонентов психолого-педагогические знания и умения, а также личностные качества, способствующие их применению [1]. Наличие у педагога сформированных организационных и коммуникативных умений, по мнению Н.В. Кузьминой, позволяют педагогу включить обучающихся в совместную и самостоятельную учебно-воспитательную деятельность по освоению нового предметного материала [1]. В работе учителя биологии обозначенные умения проявляются в организации проектной, исследовательской деятельности, полевых наблюдений, лабораторных работ и др. Педагогические знания и умения реализуются в процессе профессиональной деятельности через выполнение трудовых действий. Таким образом, выполнение педагогом трудовых действий свидетельствует о сформированности профессиональных компетенций, как составляющих профессиональной компетентности. Владение педагогом современным педагогическим инструментарием в виде методов и технологий свидетельствует о сформированности методической компетенции [6; 8].

Особое значение в формировании профессиональной компетентности современного педагога имеют умения и навыки обоснования в содержании учебного предмета ценностно-смысловых установок для трансформации их в личностные результаты обучающихся [3]. Личностные результаты отражают степень сформированности у обучающихся ценностей, нравственных установок, мировоззрения, личностных качеств, необходимых для жизни в российском обществе [10]. Единицей педагогического процесса, в рамках которого педагог осуществляет воспитательную деятельность и формирует личностные результаты обучающихся является урок (занятие). На уроке у обучающихся формируются личностные результаты того или иного направления воспитания. Возможности предметного содержания изучаемой темы для воспитания обучающихся находят отражение в воспитательном потенциале урока [9]. Для того, чтобы актуализировать учебный предмет для обучающихся с точки зрения жизненных ориентиров педагог использует методы и технологии на деятельностной основе [5].

Изучение уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности педагога, позволяет обновить систему подготовки студентов – будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности. В рамках освоения учебных дисциплин (модулей) решать учебные задачи с помощью реальных профессиональных ситуаций. Развитие профессиональных компетенций педагога может быть представлено как поэтапный процесс, в котором обучение студентов может быть рассмотрено как один из начальных этапов непрерывного профессионального образования [4].

Результаты

В исследовании уровня сформированности профессиональных компетенций, необходимых для осуществления воспитательной деятельности приняли участие 102 педагога. По результатам выполнения диагностической работы в соответствии с уровнем сложности выполняемых заданий были определены уровни сформированности профессиональных компетенций учителей биологии к осуществлению воспитательной деятельности: неудовлетворительный, удовлетворительный, базовый, повышенный, высокий.

Результаты уровня сформированности компетенций учителей биологии показали преобладание удовлетворительного уровня (51,3%). Это означает, что не все педагоги справились с заданиями базового уровня. Количество учителей, имеющих базовый уровень сформированности изучаемых компетенций, составило 23,7%. Повышенный и высокий уровень владения профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления воспитательной деятельности продемонстрировали 9,3% и 10,5% педагогов.

Результаты диагностического исследования позволяют определить профессиональные дефициты учителей биологии по направлениям воспитательной деятельности на уроке и во внеурочной деятельности, рассматриваемые как профессиональные затруднения в решении профессиональных задач, связанных с реализацией трудовой функции «Воспитательная деятельность».

Преобладающими профессиональными дефицитами участников диагностического исследования по направлениям урочная и внеурочная деятельность стали:

- реализация современных форм и методов воспитательной работы (66,8%);
- постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся (61,1%).

По результатам диагностического исследования учителей биологии, затруднение вызвало задание повышенного уровня на соотнесение, в процессе которого педагогам необходимо было определить достижение воспитательного потенциала урока за счет использования представленных в рамках конкретного урока методов и приемов обучения. Таким образом, можно сделать вывод о недостаточной готовности педагогов к реализации трудового действия «Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности».

Не все педагоги справились с заданием базового уровня, направленное на оценку сформированности профессиональной компетенции, связанной с выполнением трудового действия «Определение и принятие четких правил поведения обучающихся в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации». Не все учителя

знают какие требования предъявляются к поведению обучающихся на уроке.

Профессиональное затруднение вызвало задание повышенного уровня на оценку профессиональной компетенции педагога, направленное на выполнение трудового действия «Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни». Не все учителя биологии смогли определить последовательность действий в рамках организуемой с обучающимися деятельности биологической лаборатории, что свидетельствует о недостаточной сформированности методической компетенции, необходимой для осуществления воспитательной деятельности на уроке и реализации воспитательного потенциала.

Обсуждение

Проведенное диагностическое исследование сформированности профессиональных компетенций учителей биологии, необходимых для осуществления воспитательной деятельности свидетельствует о наличии профессиональных дефицитов, вызванных профессиональными затруднениями. Выявленные затруднения свидетельствуют не только об отсутствии профессиональных компетенций, необходимых для осуществления воспитательной деятельности, но и о недостаточном уровне сформированности предметных (специальных) компетенций и методических компетенций, позволяющих педагогу реализовать на уроке (занятии внеурочной деятельности) воспитательный потенциал. Отсутствие воспитательного потенциала урока в свою очередь влияет на качество образовательного процесса и формирование у обучающихся личностных результатов.

Устранение профессиональных дефицитов должно быть связано с адресной помощью педагогам, повышением квалификации по вопросам, вызывающим затруднение. Например: если учитель испытывает трудности в определении воспитательных целей и задач урока, то ему необходимо изучить нормативно-правовые документы, которые определяют государственные цели и задачи осуществления воспитательной деятельности, обозначают стратегические ориентиры процесса воспитания, описывают портрет современного обучающегося на каждом уровне образования. Зная ценностные ориентиры воспитания, педагог сможет выделить предметное содержание, способствующее их формированию у обучающихся. Следовательно, учитель должен не ниже базового уровня владеть предметными (специальными) компетенциями, чтобы соотнести формируемую духовно-нравственную ценность с изучаемым тематическим содержанием учебного предмета. Так же, в рамках непрерывного профессионально-

го образования и самообразования современный учитель должен знать и уметь использовать по назначению, в соответствии с обозначенной воспитательной целью, современные образовательные технологии, общепедагогические и специальные методы обучения.

Таким образом, устранение профессиональных дефицитов осуществляется системно в соответствии с выявленными у педагога затруднениями. Например, для устранения затруднений, связанных с реализацией профессионального дефицита «Находить ценностный аспект учебного занятия и ставить задачи воспитательного характера» учителям биологии могут быть рекомендованы следующие дополнительные профессиональные программы: «Содержание и методика преподавания учебного предмета «Биология» в соответствии с требованиями ФГОС ОО», «Результаты освоения обучающимися учебного предмета «Биология» на уровне основного общего образования/среднего общего образования», «Реализация воспитательного потенциала современного урока биологии» и др.

Заключение

Результаты диагностической работы должны стать основой для построения индивидуальной траектории повышения квалификации педагогов, разработки региональных систем оценки профессиональных компетенций учителей, совершенствования системы аттестации педагогических работников, актуализации профессиональных основных образовательных программ в части содержания, технологий и инструментария оценки компетенций обучающихся.

Формирование методического мышления учителя видится в системе подготовки студентов будущих – учителей. Ведущая роль в осуществлении профессионального обучения студентов и формирования профессиональных компетенций, необходимых будущим педагогам для осуществления воспитательной деятельности отводится дисциплинам педагогического ядра. Опытные преподаватели, готовящие студентов по дисциплинам методики преподавания предмета, отмечают их более высокий уровень подготовки. Большое практическое значение имеют дисциплины: «Теория и практика обучения», «Практикум по диагностике образовательных результатов». В рамках реализации дисциплины «Теория и практика обучения», преподаватель знакомит студентов с особенностями инструментария, набора методов и технологий, которые соответствуют разным видам учебной деятельности обучающихся на уроке и могут быть в дальнейшем соотнесены с той или иной предметной темой. В зависимости от объема содержания изучаемой темы и количества часов, студенты знакомятся с возможностью интеграции методических приемов и выбора образовательной технологии: коллективного обучения, дифференцированного обучения и др. Формирование профессиональных компетенций у студентов – будущих

педагогов имеет затруднение связанное с развитием у них умения разделять содержание на логически связанные между собой части. Поэтому в школе так важно формировать у обучающихся читательскую функциональную грамотность, которая позволит студентам профессионального образования успешно осваивать выбранную профессию.

Литература

1. Дорожкина Е.С. Сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя // Известия ВГПУ. 2023. № 4 (177). С. 40–48.
2. Захарова И. М., Садыкова Л.Р., Хакимова Н.Г. Оценка профессиональной компетентности учителя сельской школы // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. № 3. С. 109–129.
3. Клепиков В.Н. Воспитывающее образование: аксиологическая модель // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 51–59.
4. Кормакова В. Н., Мин Л.И. Модель управления формированием профессиональной компетентности учителя в системе непрерывного образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 1 (61). С. 1–8.
5. Нечаев М.П. Оценка эффективности воспитательного воздействия учебного занятия как инструмент управления качеством реализации модуля «Школьный урок» рабочей программы воспитания // Педагогическое искусство. 2021. № 2. С. 18–28.
6. Писарева С. А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Вестник НГПУ. 2019. № 3. С. 151–168.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/>
8. Прокопенко Я.А. Условия совершенствования профессиональной компетентности учителей // Вестник науки. 2025. № 6 (87). С. 1040–1052.
9. Степихова В.А. Реализация воспитательного потенциала урочной деятельности как ресурс достижения личностных результатов в соответствии с требованиями федеральных стандартов // Чи О. 2023. № 3 (76). С. 150–160.
10. Федеральная рабочая программа воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajj1vzn171157v9.pdf>

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A TEACHER NECESSARY FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH STUDENTS

Moiseeva A.N., Peresunko A.N.
Orenburg State Pedagogical University

The article is devoted to the problem of forming the professional competencies of teachers, which are necessary for carrying out educational activities with students in the classroom and in extracurricular activities. The professional competence of a teacher is defined as a set of competencies for implementing the labor function of "Educational activities". Each competence is represented by a set of knowledge and skills that allow a teacher to form the personal results of students. The formation of professional competencies indicates the performance of labor actions for the implementation of federal educational programs of general education. To carry out the educational process, a teacher must have knowledge of the theory and methodology of educational activities, as well as knowledge of the theory and methodology of the subject being taught. A teacher with competencies in the subject, methodological, and educational areas is able to implement the educational potential of lessons and extracurricular activities, and to form a system of values among students through the content of the subject. A low level of professional competencies indicates the presence of professional shortcomings in the implementation of educational activities and the need for professional development to address them. The development of professional competencies necessary for the implementation of educational activities among students of pedagogical universities will ensure the readiness of future teachers for professional activities. In order to develop the professional competencies necessary for students to carry out educational activities, the educational programs of higher professional education disciplines (modules) can be synchronized with additional professional advanced training programs for teachers.

Keywords: personal results, methodological thinking, professional competencies, educational activities, and professional shortcomings.

References

1. Dorozhkina E.S. Essential characteristics of a future teacher's professional competence // *Izvestiya VGPU*. 2023. № 4 (177). pp. 40–48.
2. Zakharova I. M., Sadykova L.R., and Khakimova N.G. Assessment of the Professional Competence of a Rural School Teacher // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. No. 3. Pp. 109–129.
3. Klepikov V.N. Educational Education: An Axiological Model // *School Technologies*. 2020. No. 2. Pp. 51–59.
4. Kormakova V. N., Min L.I. Model of Managing the Formation of a Teacher's Professional Competence in the Continuing Education System // *Uchenye Zapiski*. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2022. No. 1 (61). Pp. 1–8.
5. Nechaev M.P. Evaluation of the Educational Impact of a Lesson as a Tool for Managing the Quality of the School Lesson Module of the Workplace Education Program // *Pedagogical Art*. 2021. No. 2. Pp. 18–28.
6. Pisareva S. A., Puchkov M. Yu., Rivkina S.V., Tryapitsina A.P. Model of Level Assessment of Teacher's Professional Competence // *Bulletin of NGPU*. 2019. No. 3. Pp. 151–168.
7. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013, No. 544n "On Approval of the Professional Standard 'Teacher (Teaching Activities in the Field of Preschool, Primary General, Secondary General, and Higher General Education) (Educator, Teacher)'" [Electronic resource]. – Access mode: <https://base.garant.ru/70535556/>
8. Prokopenko Ya.A. Conditions for Improving Teachers' Professional Competence // *Bulletin of Science*. 2025. No. 6 (87). Pp. 1040–1052.
9. Stepikhova V.A. Realization of the educational potential of academic activity as a resource for achieving personal results in accordance with the requirements of federal standards // *Ci O*. 2023. № 3 (76). pp. 150–160.
10. Federal Working Program for Education [Electronic resource]. – Access mode: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf>

Влияние нейросетевого прогресса на профессиональную подготовку студентов международного профиля

Петрукович Любовь Андреевна,

преподаватель, Институт международных отношений и мировой истории, Кафедра иностранных языков и лингвокультурологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: daoro@yandex.ru

Сухотерина Елена Геннадьевна,

Кандидат медицинских наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет кафедра экстремальной медицины, травматологии, ортопедии и военно-полевой хирургии.
E-mail: lenasukhoterina@mail.ru

Сухотерин Дмитрий Михайлович,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры экстремальной медицины, травматологии, ортопедии и военно-полевой хирургии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
E-mail: d-sukhoterin@mail.ru

Кривенцева Светлана Михайловна,

преподаватель кафедры публичного права, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний
E-mail: Smk.uui@mail.ru

Степура Екатерина Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра инженерной графики и компьютерного моделирования, Московский Государственный Строительный университет
E-mail: Medinilla58@mail.ru

метацифровых компетенций. Нейросетевые технологии меняют критерии качества обучения студентов-международников, в качестве которых выступают метацифровые компетенции, имеют значительный развивающий потенциал для перехода к персонализированной организации обучения, оказывают положительное влияние на повышение качества высшего профессионального образования.

Ключевые слова: цифровое обновление высшего образования, студенты международного профиля, нейросетевые технологии, нейросетевая среда, искусственный интеллект.

Статья посвящена актуальной проблеме влияния нейросетевого прогресса на профессиональную подготовку студентов международного профиля. Цель исследования: провести анализ тенденций цифрового обновления профессиональной подготовки студентов международного профиля под влиянием нейросетевого прогресса. Задачи исследования: рассмотреть особенности профессиональной подготовки студентов международного профиля в контексте цифрового обновления высшей школы; описать специфику нейросетевой образовательной среды и нейросетевых технологий в профессиональной подготовке студентов международного профиля; раскрыть содержание цифровых компетенций студентов международного профиля в условиях нейросетевого прогресса. Сделан вывод о том, что внедрение нейросетевых технологий в образовательный процесс оказывает влияние на организацию, содержание и технологии обучения, на специфику преподавательской деятельности и педагогического взаимодействия. Образовательные результаты профессиональной подготовки студентов-международников заключаются в достижении высокого уровня способности к анализу больших массивов информации, знаний норм международной и межкультурной коммуникации, политической и дипломатической деятельности, иноязычной компетентности. Влияние нейросетевого прогресса обуславливает трансформацию высшего образования в направлении создания нейросетевой образовательной среды, внедрения нейросетевых технологий обучения, формирования профессиональных

Введение

Цифровая глобализация общества, ускоренное развитие и внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей в социально-политическую, экономическую и производственную сферы ведет к трансформации глобального рынка труда, к изменению профессиональных требований к специалистам, что обусловлено новым уровнем цифровых компетенций, выходящих за рамки традиционных цифровых навыков. Последние десятилетия высшая школа как в России, так и во всем мире, находится в режиме цифровой трансформации, которая требует применения новых подходов к организации образовательной деятельности, к ее методологии, содержанию и технологиям.

Цифровое обновление высшей школы привело к широкому внедрению инновационных педагогических моделей обучения с использованием технологий ИИ и нейросетей по различным направлениям профессиональной подготовки студентов, в том числе студентов международного профиля. В условиях нейросетевого прогресса возникает необходимость анализа существующих педагогических моделей обучения, связанных с интеграцией нейросетевых технологий в образовательный процесс высшей школы. Актуальной проблемой педагогической теории и практики является исследование влияния нейросетевого прогресса на профессиональную подготовку студентов международного профиля.

Цель исследования: провести анализ тенденций цифрового обновления профессиональной подготовки студентов международного профиля под влиянием нейросетевого прогресса. Задачи исследования: рассмотреть особенности профессиональной подготовки студентов международного профиля в контексте цифрового обновления высшей школы; описать специфику нейросетевой образовательной среды и нейросетевых технологий в профессиональной подготовке студентов международного профиля; раскрыть содержание цифровых компетенций студентов международного профиля в условиях нейросетевого прогресса.

Результаты и обсуждение

На современном этапе развития высшего образования профессиональная подготовка студентов международного профиля должна ориентироваться на преодоление разрыва между стремительным развитием нейросетевых технологий и недостаточной готовностью к их интеграции в образовательный процесс высшей школы. Профессиональная подготовка студентов международного профиля имеет собственную специфику, которая оказывает влияние на процессы цифрового обновления процесса обучения студентов-международников в высшей школе.

В процессе профессионального обучения студенты международного профиля изучают

историко-политические, международно-правовые, военно-политические, торгово-экономические направления научного знания, современные тенденции международной внешней политики, осваивают нормы межкультурной коммуникации, политической и дипломатической деятельности, что требует высокого уровня аналитических способностей и работы с большим массивом информации. Важную роль в профессиональном обучении студентов-международников играет достижение высокого уровня иноязычной компетентности, освоение норм международной и межкультурной коммуникации. Данные компетенции, как пишет В.В. Карпов, необходимы для реализации организационно-коммуникационной деятельности, позволяющей «осуществлять и организовывать контакты с представителями зарубежных стран на территории Российской Федерации и за рубежом, в том числе, протокольные мероприятия» [2, с. 202]. В связи с этим в профессиональной подготовке студентов международного профиля большое внимание уделяется иноязычной подготовке, освоению иностранных языков, норм межкультурной коммуникации и лингвокультурных особенностей, формированию переводческой компетенции. Обеспечить высокое качество профессиональной подготовки студентов международного профиля в новых условиях цифрового обновления высшего образования возможно только на основе использования нейросетей в образовательном процессе [2; 4].

Использование нейросетевых технологий в образовательном процессе высшей школы в процессе профессиональной подготовки специалистов международного профиля предполагает решение ряда задач, к которым относятся создание нейросетевой образовательной среды, формирование необходимых профессиональных компетенций преподавателей и студентов, обеспечивающих успешное выполнение образовательных задач, связанных с использованием технологий ИИ и нейросетевых технологий в процессе обучения, внедрение инновационных педагогических технологий на основе использования современных цифровых инструментов и средств обучения студентов.

Приоритет интеграции нейросетевых технологий в образовательный процесс отечественной высшей школы нормативно закреплён в ряде документов, отражающих государственную образовательную политику: в указе Президента Российской Федерации в рамках реализации Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года [8]; в Постановлении Правительства РФ «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [5]; в Приказе Министерства Просвещения Российской Федерации «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [6] и др. Создание цифровой образовательной среды в высшей школе наце-

лено на решение широкого спектра образовательных, организационно-педагогических и организационно-управленческих задач, для чего используются разнообразные электронно-цифровые средства обучения, электронно-цифровые методы оценки и контроля достигнутых результатов. Нейросетевая среда в исследовании М.М. Конколь понимается как «распределенная образовательная среда, включающая мультимедийные аудитории с компьютерами и доступом к интернету, а также личные мобильные устройства студентов, обеспечивающие доступ к облачным ИИ-инструментам» [3, с. 251]. Создание подобной образовательной среды обеспечивает интеграцию нейросетевых технологий в образовательный процесс высшей школы.

К настоящему времени в отечественной высшей школе функционирует Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, внедрены «инструменты компьютерного тестирования, цифровые справочники, энциклопедии и словари, учебные пособия и учебники, электронные библиотеки, электронные журналы и дневники» [1, с. 7]. Цифровая среда высшей школы позволяет внедрять нейросетевые технологии и методы ИИ, выступающие условием формирования цифровых компетенций студентов, в основе которых лежат навыки критического мышления, креативность, рефлексивность, коммуникативные способности. Направления использования нейросетевых технологий и ИИ в образовательном процессе высшей школы различны. К ним относятся интеллектуальные обучающие системы и чат-боты, позволяющие персонализировать процесс обучения, построить его на основе принципа обратной связи; автоматизация процессов оценивания и контроля образовательных результатов и качества обучения; настраиваемые информационно-методические материалы; анализ больших объемов данных; информационно-консультационные системы, а также «геймификация, виртуальные эксперименты, проектирование виртуальной реальности для организации игровых ситуаций и наглядности обучения» [1, с. 11].

Взаимодействие с нейросетевыми технологиями в преподавательской деятельности значительно расширяют возможности преподавателя Образовательные платформы на основе нейросетевых технологий, согласно О.В. Родионову, Н.В. Тампу обладают «выраженной возможностью своевременного предоставления необходимого учебного материала при выявлении слабых сторон компетенции обучаемого» [7, с. 64], выступают в качестве ассистента для разработки инновационных тренажеров, в качестве виртуальных ассистентов-консультантов, что повышает результативность и качество обучения студентов. А.Г. Широколобова выделяет характеристики нейросетевых технологий с точки зрения их влияния на преподавательскую деятельность. Технологии ИИ и нейросети выступают как вспомогательный интел-

лект в различных учебных ситуациях; в качестве ассистента-преподавателя для консультирования студентов; в качестве эксперта при анализе результативности и качества обучения студентов [9]. Автор пишет, что нейросети и технологии ИИ в образовательном процессе высшей школы позволяют преподавателю «разработать инновационные методы и инструменты в конкретной образовательной ситуации, которые возможно эффективно использовать в учебном процессе» [9, с. 140].

В настоящее время в образовательный процесс высшей школы внедрены различные нейросети, которые способны работать с большим объемом информации, отличаются друг от друга устройством и спектром решаемых задач:

- сверточные нейросети (CNN) удобны для обнаружения значимых деталей в информации, точность которых увеличена при чёткости данных;
- трансформеры (ChatGPT) нацелены на обнаружение связи между словами в тексте, понимают большие объемы текста, способны создавать новые тексты;
- рекуррентные нейронные сети (RNN) специализируются на обработке последовательных данных, таких как текст или временные ряды, сохраняют информацию о предыдущих входных данных, что позволяет им учитывать контекст;
- генеративно-состязательные сети (GAN) состоят из двух конкурирующих нейросетей: генератора и дискриминатора, при этом генератор создает новые данные, а дискриминатор оценивает их реалистичность. Каждый тип нейросети, как отмечает М.М. Конколь, «имеет свои сильные стороны и ограничения, поэтому выбор архитектуры зависит от конкретной задачи» [3, с. 77]. Внедрение нейросетей в образовательный процесс высшей школы позволяет организовать процесс обучения студентов-международников на основе принципов обратной связи, автоматизировать процесс обучения, работать с большим объемом информации, выполнять консультирующие и наставнические функции, создать условия для персонализированного обучения, тем самым повысить его качество и результаты.

Интеграция нейросетевых технологий в образовательный процесс вызывает необходимость развития у студентов-международников эффективных стратегий взаимодействия с ИИ – системами, что обеспечивается высоким уровнем цифровых компетенций студентов. Важно раскрыть содержание цифровых компетенций студентов международного профиля в условиях нейросетевой образовательной среды высшей школы. В настоящее время целесообразно говорить не только о цифровой грамотности, о цифровой компетентности студентов, а о необходимости формирования метацифровой компетентности. Концептуальные идеи метацифровой компетентности студентов международного профиля и условия их формирования представлены в исследовании М.М. Конколь. Метацифровая компетентность студентов междуна-

родного профиля, обеспечивающая высокую конкурентоспособность в современном мире, определяется в качестве «способности, объединяющей когнитивные, рефлексивные, практические, этические, социальные и адаптивные компоненты с акцентом на метапознание, что позволяет студентам осознанно и эффективно взаимодействовать с нейросетевыми технологиями в образовательной и профессиональной среде» [3, с. 16]. Метацифровая компетентность студентов международного профиля как профессионально-личностное образование позволяет рефлексировать над процессом взаимодействия с ИИ, развивать метакогнитивную осведомленность о собственных предпочтениях и ограничениях при работе с нейросетями и инструментами ИИ в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности. Метацифровая компетентность в нейросетевой образовательной среде высшей школы выступает в качестве критерия качества современной профессиональной подготовки студента международного профиля.

Заключение

В настоящее время в образовательный процесс высшей школы интенсивно внедряются технологии нейросети и ИИ, оказывающие влияние на организацию, содержание и технологии обучения, на специфику преподавательской деятельности и педагогического взаимодействия. Профессиональная подготовка студентов-международников имеет собственную специфику, заключающуюся в необходимости достижения высокого уровня способности к анализу больших массивов информации, знаний норм международной и межкультурной коммуникации, политической и дипломатической деятельности, иноязычной компетентности. В новых условиях цифрового обновления высшего образования обеспечить высокое качество профессиональной подготовки студентов международного профиля возможно только на основе использования нейросетей в образовательном процессе. Влияние нейросетевого прогресса обуславливает трансформацию высшего образования в направлении создания нейросетевой образовательной среды и внедрения нейросетевых технологий обучения, формирования необходимых профессиональных метацифровых компетенций преподавателей и студентов, обеспечивающих успешное использование нейросетевых технологий и инструментов ИИ в процессе обучения. Внедрение методов и технологий ИИ в образовательный процесс высшей школы в ближайшие годы может оказать значительное влияние на изменение содержания высшего образования, на развитие качественно новых образовательных технологий, средств и инструментов обучения будущих специалистов. Нейросетевые технологии меняют критерии качества образования студентов-международников от цифровых компетенций к метацифровым компетенциям, имеют значительный развивающий потенциал для

перехода к персонализированной организации обучения будущих специалистов-международников, оказывают положительное влияние на повышение качества и доступности высшего профессионального образования.

Литература

1. Блохина Н.Ю., Кобелева Г.А. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: Учебно-методическое пособие. Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2020. 70 с.
2. Карпов В.В. Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 201–205.
3. Конколь М.М. Концепция метацифровой компетентности студентов университета: подходы к формированию: дис. ... доктора педагогических наук: 5.8.7. М., 2025. 466 с.
4. Конколь М.М., Нурутдинова А.Р., Исаева Л.Б. Трансформация профессиональной подготовки студентов-международников под влиянием нейросетевого прогресса // Современное педагогическое образование. 2024. № 9. С. 432–436.
5. Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 N 1836 О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» (вместе с Положением о государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»). Электронный ресурс. Режим доступа: <https://sudact.ru/law/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-16112020-n-1836/?ysclid=mfps3ovq3n23761566> (дата обращения: 17.09.25)
6. Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 N 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.12.2019 N 56962). Электронный ресурс. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341443/ (дата обращения: 18.09.25)
7. Родионов О.В., Тамп Н.В. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2022. № 22. С. 64–74.
8. 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. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 17.09.25)
9. Широколобова А.Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Том 9. Выпуск 2. С 138–145.

THE IMPACT OF NEURAL NETWORK PROGRESS ON THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL STUDENTS

Petrukovich L.A., Sukhoterina E.G., Sukhoterin D.M., Kriventseva S.M., Stepura E.A.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, St. Petersburg State Pediatric Medical University, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow State University of Civil Engineering

This article examines the current impact of neural network progress on the professional training of international students. The objective of the study is to analyze trends in the digital renewal of international students' professional training under the influence of neural network progress. The objectives of the study are to examine the specifics of international students' professional training in the context of digital renewal of higher education; to describe the specifics of a neural network-based educational environment and neural network technologies in the professional training of international students; and to identify the digital competencies of international students in the context of neural network progress. It is concluded that the introduction of neural network technologies into the educational process impacts the organization, content, and technologies of instruction, as well as the specifics of teaching and pedagogical interaction. The educational outcomes of international students' professional training include achieving a high level of ability to analyze large amounts of information, knowledge of international and intercultural communication norms, political and diplomatic activity, and foreign language proficiency. The impact of neural network advancements is driving the transformation of higher education toward the creation of a neural network-based educational environment, the implementation of neural network-based teaching technologies, and the development of professional meta-digital competencies. Neural network technologies are changing the learning quality criteria for international students, which are characterized by meta-digital competencies. They offer significant development potential for the transition to a personalized learning organization and have a positive impact on improving the quality of higher education.

Keywords: digital renewal of higher education, international students, neural network technologies, neural network environment, artificial intelligence.

References

1. Blokhina N.Yu., Kobeleva G.A. Modern educational technologies in the framework of the implementation of the federal project "Digital educational environment": Textbook-method manual. Kirov: KOGAU DPO "IRO Kirovskoy oblasti", 2020. 70 p.
2. Karpov V.V. Features of the professional training of international relations students in Russia // Modern pedagogical education. 2019. No. 9. P. 201–205.
3. Konkol M.M. The concept of meta-digital competence of university students: approaches to formation: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 5.8.7. Moscow, 2025. 466 p.
4. Konkol M.M., Nurutdinova A.R., Isaeva L.B. Transformation of the professional training of international relations students under the influence of neural network progress // Modern pedagogical education. 2024. No. 9. P. 432–436.
5. RF Government Resolution No. 1836 of November 16, 2020 "On the State Information System "Modern Digital Educational Environment"" (together with the Regulation on the State Information System "Modern Digital Educational Environment"). Electronic resource. Access mode: <https://sudact.ru/law/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-16112020-n-1836/?ysclid=mfp30vq3n23761566> (date of access: September 17, 2025)
6. Order of the Ministry of Education of Russia No. 649 of December 2, 2019 "On Approval of the Target Model of the Digital Educational Environment" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on December 24, 2019 No. 56962). Electronic resource. Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341443/ (date accessed: 18.09.25)
7. Rodionov O.V., Tamp N.V. Artificial Intelligence Technologies in Education//Aerospace Forces. Theory and Practice. 2022. No. 22. P. 64–74.
8. 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. Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (date of access: 17.09.25)
9. Shirokolobova A.G. Artificial intelligence as a tool for optimizing the work of higher education teachers // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2024. Volume 9. Issue 2. P. 138–145.

Формирование способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию в процессе подготовки педагогических кадров

Полетаева Оксана Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент института лингвистического и педагогического образования НИУ МИЭТ (Московский институт электронной техники)

Алекберова Инесса Эльдаровна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент института лингвистического и педагогического образования НИУ МИЭТ (Московский институт электронной техники)

Современная образовательная среда требует от педагога непрерывного обновления компетенций и самостоятельного профессионального роста. Подготовка педагогических кадров должна обеспечивать не только профессиональные умения, но и устойчивую личностную готовность к саморазвитию. В статье исследуется проблема формирования способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию у будущих педагогов. Научная новизна исследования состоит в том, что авторами предложена модель формирования способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию у студентов – бакалавров педагогического направления, а также конкретизированы методы её формирования в условиях педвузов. Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных мероприятий для образовательного процесса педагогических вузов, направленных на профилактику профессионального выгорания и повышение адаптационного потенциала молодых специалистов.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, самообразование, личностная готовность, подготовка педагогических кадров, профессиональное выгорание, молодой учитель, рефлексия, мотивация.

Введение

Ключевым фактором обеспечения качества образования является способность учителя к самостоятельному профессиональному саморазвитию и устойчивой личностной готовности к непрерывному обновлению компетенций. Особую актуальность данная проблема приобретает в процессе подготовки педагогических кадров, где закладываются основы мотивации, рефлексивных умений и практических навыков, определяющих дальнейшую траекторию профессионального роста.

Несмотря на значительный научный интерес к проблемам профессионального саморазвития (Б.З. Вульф, В.Н. Харькин, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер) и профессионального выгорания (К. Маслач, В.В. Бойко, Н.В. Гришина), проблема сохраняет свою актуальность. Наблюдается разрыв между общественным запросом на высококвалифицированного и психологически устойчивого педагога и тревожной статистикой оттока молодых специалистов из системы образования. Профессиональное выгорание и личностная деструкция становятся системной угрозой для кадрового потенциала школы.

Данное исследование рассматривает конфликт между ранним опытом репетиторской деятельности, который приобретают большинство студентов педагогических направлений, в частности, иностранные языки, и реальностью системной работы в школе. Репетиторство, формируя «иллюзию профессиональной компетентности», не готовит будущего педагога к работе с низкой мотивацией учащихся, инклюзивным образованием, административной нагрузкой и необходимостью исполнять multifunctional обязанности учителя, психолога, воспитателя, администратора и т.п. Если студент не получает необходимую поддержку обучаясь еще в вузе, до начала своей официальной карьеры, то это может привести к кризису профессиональной идентичности, снижению мотивации к самообразованию и, как следствие, к профессиональному выгоранию и оттоку кадров.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью целенаправленного формирования у студентов не только способности, но и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию как ключевого условия их устойчивости в профессии.

Теоретические основы

Системный кризис профессиональной идентичности и адаптации у значительной части выпускников педагогических вузов (в частности, по профилю «Иностранный язык»), который возникает при переходе от временной деятельности репетитора к работе в общеобразовательной школе, подтверждается рядом взаимосвязанных внутренних и внешних противоречий:

1. Противоречие между ожидаемой и реальной профессиональной действительностью. Студенты, обладающие успешным опытом репетиторства, формируют для себя идеализированную, «камерную» модель педагогической деятельности, основанную на принципах индивидуального подхода, высокой изначальной мотивации «клиента» и свободы от административной работы. Реальность работы в общеобразовательной школе, в которой педагог является элементом сложной административной системы и работает с разнородным контингентом в условиях данных ресурсов, может приводить к разочарованию в профессии.

2. Противоречие между узкоспециализированными ЗУНами и широким спектром профессиональных обязанностей. Опыт репетиторства дает возможность сформировать предметную компетентность (как научить языку). Тем не менее, он практически не способствует развитию психолого-педагогической, воспитательной, социальной и административной компетентности, которые играют немаловажную роль в профессии педагога.

3. Противоречие между сформированной «иллюзией компетентности» и необходимостью дальнейшего саморазвития. Данное противоречие выступает основным для нашего исследования. Студент, уже получивший признание и финансовое благополучие как репетитор, субъективно ощущает себя состоявшимся профессионалом. Подобный успех блокирует критическую саморефлексию и потребность в дальнейшем профессиональном и личностном росте. На первое место выходит конкретная установка: «Мне и так достаточно, я уже умею всё, чтобы учить». Школьные трудности интерпретируются им не как зоны роста, а как внешние, непреодолимые помехи («плохие дети», «неадекватные родители», «неправильная система»). Отсутствие личностной готовности к постоянному самообучению и преодолению трудностей приводит к быстрой деформации и профессиональному выгоранию.

4. Противоречие между фундаментально-теоретическим характером вузовской подготовки и практическими сложностями первой работы. Недостаточно просто изучить теоретические основы о дефектологии или психологии, например, подростка. Необходимо заблаговременно, на младших курсах, сформировать у студента этические аспекты профессиональной деятельности специалиста, выработать практические алгоритмы действий в сложных ситуациях и, что самое главное, сформировать устойчивую мотивацию к непре-

рывному саморазвитию как неотъемлемой части профессионального роста педагога.

Цель данного исследования – разработать и предложить модель формирования способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию у студентов – бакалавров педагогического направления для профилактики кризиса адаптации и профессионального выгорания.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Подтвердить предположение о раннем начале преподавания (формат репетиторства) посредством опроса студентов 2–3 курса лингвистического направления.
2. Описать, опираясь на эмпирические результаты исследования, концепцию «иллюзии компетентности» у студентов выпускников.
3. Провести анализ причин профессиональной деформации и разочарования у молодых учителей на основе опроса студентов магистратуры.
4. Предложить практические меры по интеграции в учебный процесс элементов, формирующих установку на непрерывное саморазвитие, формирование у будущих педагогов личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию.

Материалы и методы

Для подтверждения гипотезы о том, что значительная часть студентов-лингвистов уже в процессе обучения вовлечена в профессиональную деятельность, было проведено анкетирование студентов 2–4 курса Института лингвистического и педагогического образования НИУ МИЭТ (г. Москва, г. Зеленоград). Исследование проводилось в 2024–2025 учебном году. Выборка составила 146 человек (6 учебных групп направления «Лингводидактика» очной формы обучения бакалавриата). Результаты анкетирования показали следующее:

На вопрос «Совмещаете ли вы в настоящее время учебу в вузе с работой или подработкой по педагогическому/лингвистическому профилю?» ответы распределились следующим образом: **71,2%** (104 студента) ответили утвердительно, а **28,8%** (42 студента) указали, что не работают по профилю. Таким образом, действительно, значительная часть студентов начинают приобретать практические навыки преподавания ещё до начала преподавания специальных дисциплин по методике, педагогике и т.п.

Тем респондентам, кто ответил утвердительно на данный вопрос (104 студента), для понимания специфики профессиональной занятости, был задан уточняющий вопрос: «Где именно вы работаете» (можно было выбрать несколько вариантов). Распределение видов профессиональной деятельности среди работающих студентов представлено в Таблице 1.

Таблица 1 Распределение видов профессиональной деятельности среди работающих студентов

№	частное репетиторство		частные языковые школы		преподавание на онлайн-платформах		общеобразовательная школа	
показатели	%	человек	%	человек	%	человек	%	человек
кол-во	83,7	87	24,0	25	21,2	22	4,8	5

Уточним, что сумма ответов превышает 100%, так как респонденты могли совмещать несколько видов деятельности. Подавляющее большинство работающих студентов (87 человек) заняты в сфере частного репетиторства. При этом обращает на себя внимание значительная доля студентов, которые активно используют цифровые онлайн-платформы для преподавания, что отражает общемировой тренд на цифровизацию образования и дистанционные формы занятости среди молодых специалистов.

Следующий вопрос также был задан тем респондентам, кто подтвердил свою трудовую деятельность, а это **71,2% студентов 2–3 курсов**. На вопрос «Как Вы оцениваете уровень своей профессиональной подготовки на настоящий момент?» были получены ответы, визуальное представление на рис 1:



Рис. 1. «Как Вы оцениваете уровень своей профессиональной подготовки на настоящий момент?»

Важно отметить, что больше половины (52%) опрошенных чувствуют себя уверенно в профессии и готовы начать работу учителя. При этом, студенты ещё не освоили обязательных дисциплин, таких как «педагогическая антропология», «методика преподавания иностранных языков», «информационные технологии в обучении иностранным языкам» (2 курс); «психология группы», «инновационные методики и технологии обучения иностранным языкам», «современный урок иностранного языка в школе» (3 курс) и т.д.

Полученные данные свидетельствуют о таком явлении как «опережающая профессиональная идентичность». Это определенный разрыв между субъективной (личностной) уверенностью, сформированной в контексте репетиторства, и объективной (профессионально – трудовой) необходимостью развития. Студенты, уже работающие репетиторами, субъективно ощущают себя практически готовыми специалистами, что создает потенциальные риски для их дальнейшей профессиональной адаптации и создает предпосылки для разочарования в профессии и выгорания, не говоря уже о желании саморазвиваться. Их уверенность базируется на успешном опыте индиви-

дуального преподавания, который, однако, кардинально отличается от системной работы в общеобразовательной школе по целому ряду параметров (групповая динамика, работа с документацией, взаимодействие с администрацией и родителями, инклюзивное образование и т.п.).

Для уточнения и подтверждения данных выводов студентам магистрантам направления подготовки «Инновационная лингводидактика» Института лингвистического и педагогического образования НИУ МИЭТ (г. Москва, г. Зеленоград) была предложена анкета полузакрытого типа, которая включала вопросы о мотивах работы, трудностях, планах на будущее, потребности в саморазвитии и т.д. Основным вопросом был «Планируете ли Вы продолжать работу в школе в ближайшие 2–3 года?». Результаты оказались тревожными: **68%** респондентов указали, что планируют уйти из школы; **22%** затруднились с ответом и лишь **10%** уверенно заявили о намерении продолжать педагогическую деятельность в общеобразовательном учреждении.

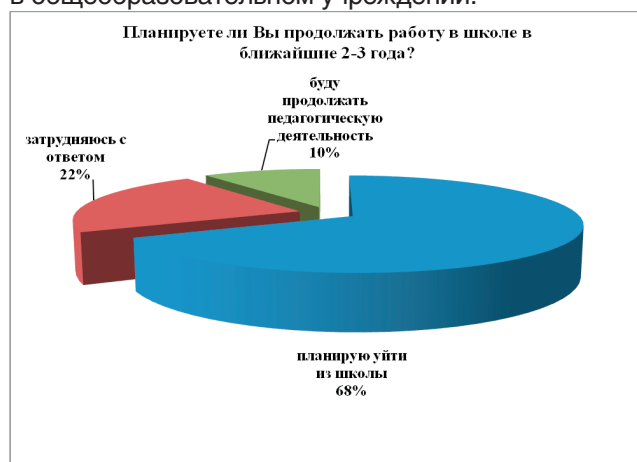


Рис. 2. Распределение ответов магистрантов на вопрос о планируемом продолжении работы в школе

Анализ анкет позволил систематизировать и ранжировать ключевые факторы, вызывающие разочарование у молодых учителей. Результаты представлены в таблице 2.

Респонденты могли выбрать несколько причин, поэтому сумма процентов превышает 100%. В комментариях студенты – магистранты пояснили свои ответы:

Студент А. (опыт работы в школе 1 год): «Я шла в школу с горящими глазами, думала, буду делиться знаниями, как делала это на репетиторстве. А оказалось, что я не учитель, а бухгалтер, который считает посещаемость, и полицейский, который постоянно пытается заставить их хоть что-то делать. Того чувства, когда видишь результат и радуешься успехам ученика, как на индивидуальных занятиях, – здесь просто нет».

Таблица 2. Ранжирование основных причин разочарования в профессии среди молодых учителей

№	Причина разочарования	% респондентов	Краткое пояснение
1.	Низкая учебная мотивация школьников	87%	Нежелание учеников учиться, отсутствие интереса к предмету, пассивность на уроке
2.	Высокая непредметная нагрузка (бюрократия)	78%	Огромный объем отчетности, планов, журналов, что отнимает время от подготовки к урокам
3.	Поведенческие проблемы учащихся	72%	Дисциплинарные проблемы, неуважение к учителю, сложности с управлением классом
4.	Нехватка ресурсов и поддержки	61%	Отсутствие современного оборудования, методической помощи от коллег и администрации
5.	Эмоциональное выгорание и стресс	59%	Постоянное психоэмоциональное напряжение, чувство усталости и опустошенности
6.	Взаимодействие с родителями	53%	Претензии со стороны родителей, неадекватные ожидания, отсутствие поддержки с их стороны
7.	Низкая заработная плата	49%	Несоответствие оплаты труда объему выполняемой работы и уровню ответственности

Студент Б. (опыт работы в школе 2 года): «После трех лет репетиторства я был уверен, что знаю о преподавании всё. Но в классе из 30 человек ты сталкиваешься не с языком, а с 30 разными характерами, проблемами и отсутствием интереса. Твои методики просто не работают».

Проведенное исследование подтвердило утверждение – гипотезу о том, что предварительный опыт работы, который предположительно может быть преимуществом, напротив, стал источником профессионального кризиса. Студент, успешно работавший репетитором 2–3 года, формирует у себя своеобразный ложный «синдром эксперта»: он уверен, что освоил профессию до конца. Однако, приходя в школу, он сталкивается не с привычной средой, а с принципиально иной системой отношений и требований. Те компетенции, которые он считал основой профессии (знание языка, своя методика объяснения правил и т.п.), оказываются лишь одними из многих. Возникает когнитивный диссонанс: «Я опытный специалист, но я не справляюсь». И молодой учитель разрешает этот конфликт не за счет развития своей личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию, а за счет разочарования профессионально-трудовой средой. Это и приводит к полному разочарованию, эмоциональному выгоранию и решению об уходе. Таким образом, опыт репетиторства без своевременного осмысления его ограничений и формирования целостного представления о работе учителя не столько готовит, сколько дезориентирует будущего педагога.

Результаты исследования и обсуждение

На основе проведенного анализа и выявленных проблем авторами предлагается **трехкомпонентная модель по формированию способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию в процессе подготовки педагогических кадров**. Модель реализуется последовательно, начиная с 1–2 курсов, и носит опережающий, профилактический характер.

Компонент 1. Раннее погружение в школьную реальность

Целью является формирование у студентов 1–3 курсов целостного и объективного представления о многогранной деятельности педагога в общеобразовательной школе. Предлагаем в рамках дисциплин «Введение в педагогическую деятельность» и «Педагогическая практика» организовывать систематическое (не реже 1 раза в месяц) посещение школ-партнеров. Студенты направляются не для проведения фрагментов уроков, а для наблюдения и участия в рутинной, ежедневной работе учителя: за организационной работой, знакомство с документацией, например, классный журнал, составление календарно-тематических планов и т.п. Желательно по возможности присутствовать на родительских собраниях, наблюдать, как учитель выстраивает коммуникацию с родителями. Студенты изучают процесс подготовки учителя к уроку (подбор материалов, создание презентаций, разработка дифференцированных заданий и т.д.).

Таким образом студенты изучают профессию изнутри во всей ее сложности и многозадачности, что позволит им еще на раннем этапе соотнести свои ожидания с реальностью, осознанно выбрать дальнейший профессиональный путь и начать целенаправленно развивать компетенции.

Компонент 2. Психолого-педагогический практикум

«Инклюзивный класс: вызовы и решения»

Целью является знакомство будущих учителей с практическими инструментами для работы с современными детьми, и самое главное, снятие страха и психологических барьеров при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Авторы предлагают проводить данный практикум опытным школьным психологам, включив для рассмотрения практические кейсы по работе с детьми с СДВГ, РАС, дислексией, гиперактивностью. Объяснять приемы удержания внимания, стратегии работы с тревожными и невербальными детьми, специфику коммуникации с родителями «особого» ребенка и т.п.

В результате студенты перестанут воспринимать поведенческие и когнитивные особенности детей как непреодолимую проблему и получат практический набор стратегий, который повысит уверенность и снизит тревожность перед началом работы в школе.

Компонент 3. Авторский факультатив «Карьера учителя: стратегии личностного и профессионального роста»

Целью факультатива является формирование осознанной, индивидуальной траектории профессионального саморазвития; развитие навыков рефлексии, целеполагания и поиска ресурсов для превращения профессиональных трудностей в стимулы для роста. Планируется разбить содержание факультатива на 5 модулей:

1. «Диагностический»: самооценка своих компетенций, сильных и слабых сторон, анализ страхов и ожиданий от работы в школе.
2. «Ресурсный»: обзор МООС платформ, профессиональных сообществ, отраслевых периодических журналов сайтов; создание персональной базы ресурсов для постоянного использования.
3. «Стратегический»: постановка конкретных, измеримых, достижимых, релевантных профессиональных целей; разработка «Индивидуальный план профессионального развития» (ИППР) на год и на 5 лет.
4. «Кейсовый»: это практико-ориентированный модуль, где обсуждаются реальные сложные ситуаций из школьной практики, например, «как провести урок, если половина класса не сделала домашнее задание?», «бунт на уроке» и т.п.
5. «Рефлексивный»: где осваиваются техники педагогической рефлексии. Очень важно формировать установку на «growth mindset» (мышление роста): ошибка – это не провал, а ценный источник обратной связи и точка для развития. Студенты будут учиться анализировать как свой урок, так и уроки своих одноклассников; осознавать, как извлекать уроки из ошибок; вести профессиональный дневник и т.д.

Выводы

В результате реализации трехкомпонентной модели по формированию способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию в процессе подготовки педагогических кадров выпускник вуза сможет начать карьеру как самообучающийся профессионал, обладающий четким планом развития, набором инструментов для его реализации и, что важно, сформированной устойчивой мотивацией к непрерывному преодолению профессиональных вызовов.

Фокусирование на формировании у будущих педагогов личностной готовности и способности к самостоятельному профессиональному саморазвитию позволит не только повысить качество их профессиональной подготовки, но и снизить системные риски кадровой утечки и профессионального выгорания. Для эффективного формиро-

вания готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию рекомендуется интегрировать трехкомпонентную модель в учебный план вузов педагогической направленности.

Результаты апробации авторского факультатива «Карьера учителя: стратегии личностного и профессионального роста» как третьего компонента данной модели по формированию способности и личностной готовности к самостоятельному профессиональному саморазвитию в процессе подготовки педагогических кадров будут представлены в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
2. Бухтияров И. В., Рубцов М.Ю. Профессиональное выгорание, его проявления и критерии оценки. Аналитический обзор // Вестник Национального медико-хирургического Центра им. Н.И. Пирогова. – 2014. – № 4. – С. 112–118.
3. Власова Е.А. Условия профессионального саморазвития будущих социальных педагогов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 17, № 43–2. – С. 66–69.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
5. Гайдар К. М., Малютина О.П. Особенности профессионального выгорания преподавателя высшей школы в современных условиях // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 3. – С. 89–93.
6. Дьячкова Е.С. Личностные особенности педагогов с разной степенью профессионального выгорания // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 11 (103). – С. 215–220.
7. Калугина Н.В. Технология саморазвития человека в формировании профессиональной компетенции специалистов // ФГОС нового поколения: студенту, работодателю, педагогу: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, май 2011 г.). – Воронеж, 2011. – С. 81–83.
8. Мингалева А. В., Валеева Н.Ш. Готовность будущего специалиста к профессионально-личностному саморазвитию как цель профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – Т. 11, № 5. – С. 195–198.
9. Николаева Е. В., Кузнецов В.А. Профессионально-личностное саморазвитие как неотъемлемая часть профессиональной деятельности будущего учителя // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 1. – С. 72–73.

10. Овчарова Т. Н., Овчаров А.О. Профессиональное саморазвитие человека как эволюция его субъектного потенциала // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – № 1 (49). – С. 43–53.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 15.10.2024).
12. Форманюк Т.В. Эмоциональное сгорание // Психологическая газета. – 1994. – № 12. – С. 6–7.
13. Чутко Л. С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания: клинические и психологические аспекты. – М.: МЕДпресс-информ, 2015. – 256 с.
14. Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1996. – 324 с.
15. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflective Teacher. – San Francisco: Jossey Bass, 1995. – 296 p.
16. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. – New York: Teachers College Press, 2012. – 220 p.
17. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. – 2016. – Vol. 15, No. 2. – P. 103–111.
18. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422.

FORMATION OF THE ABILITY AND PERSONAL READINESS FOR INDEPENDENT PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING STAFF TRAINING

Poletaeva O.B., Alekberova I.E.

National Research University (Moscow Institute of Electronic Technology)

The modern educational environment requires teachers to continuously update their competencies and achieve independent professional growth. The training of teaching staff should provide not only professional skills, but also a stable personal readiness for self-development. The article examines the problem of forming the ability and personal readiness for independent professional self-development among future teachers. The scientific novelty of the study lies in the fact that the authors propose a model for the formation of the ability and personal readiness for independent professional self-development among undergraduate students in the pedagogical field, as well as specify the methods of its formation in the conditions of pedagogical universities. The practical significance of the work lies in the development of specific measures for the educational process

of pedagogical universities aimed at preventing professional burnout and increasing the adaptive potential of young professionals.

Keywords: Professional self-development, self-education, personal readiness, teacher training, professional burnout, young teacher, reflection, motivation.

References

1. Boyko V.V. The "Emotional Burnout" Syndrome in Professional Communication. – St. Petersburg: Piter, 1999. – 105 p.
2. Bukhtiyarov I. V., Rubtsov M. Yu. Professional Burnout, Its Manifestations and Assessment Criteria. Analytical Review // Bulletin of the N.I. Pirogov National Medical and Surgical Center. – 2014. – No. 4. – P. 112–118.
3. Vlasova E.A. Conditions for Professional Self-Development of Future Social Educators // Bulletin of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. – 2007. – Vol. 17, No. 43–2. – P. 66–69.
4. Vodopyanova N. E., Starchenkova E.S. Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention. – St. Petersburg: Piter, 2008. – 336 p.
5. Gaidar K. M., Malyutina O.P. Features of Professional Burnout of Higher Education Teachers in Modern Conditions // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. – 2016. – No. 3. – P. 89–93.
6. Dyachkova E.S. Personality Traits of Teachers with Different Degrees of Professional Burnout // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2011. – No. 11 (103). – P. 215–220.
7. Kalugina N.V. Technology of human self-development in the formation of professional competence of specialists // Federal State Educational Standard of the new generation: for students, employers, teachers: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference (Voronezh, May 2011). – Voronezh, 2011. – Pp. 81–83.
8. Mingaleeva A. V., Valeeva N. Sh. Readiness of future specialists for professional and personal self-development as the goal of professional education // Bulletin of the Kazan Technological University. – 2008. – Vol. 11, No. 5. – Pp. 195–198.
9. Nikolaeva E. V., Kuznetsov V.A. Professional and personal self-development as an integral part of the professional activity of future teachers // Advances in modern natural science. – 2004. – No. 1. – P. 72–73.
10. Ovcharova T. N., Ovcharov A.O. Professional self-development of a person as the evolution of his subjective potential // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. – 2018. – No. 1 (49). – P. 43–53.
11. Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 44.03.01 "Pedagogical education" [Electronic resource]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (date of access: 15.10.2024).
12. Formanyuk T.V. Emotional Burnout // Psychological Newspaper. – 1994. – No. 12. – Pp. 6–7.
13. Chutko L. S., Kozina N.V. Emotional Burnout Syndrome: Clinical and Psychological Aspects. – Moscow: MEDpress-inform, 2015. – 256 p.
14. Yakunin V.A. Pedagogy and Psychology of Higher Education. – St. Petersburg: Mikhailov V.A. Publishing House, 1996. – 324 p.
15. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflective Teacher. – San Francisco: Jossey Bass, 1995. – 296 p.
16. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. – New York: Teachers College Press, 2012. – 220 p.
17. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. – 2016. – Vol. 15, No. 2. – P. 103–111.
18. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422.

Теоретические аспекты формирования готовности будущих юристов к деловому общению в профессиональной подготовке

Прудникова Ксения Алексеевна,

аспирант по направлению Образование и педагогические науки (5.8.7 Методология и технология профессионального образования), Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), ФГАО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Богинская Юлия Валерьевна,

доктор педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), ФГАО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования готовности будущих юристов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки. В исследовании рассматриваются ключевые аспекты данной проблемы через призму деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Автор систематизирует современные научные представления о природе делового общения в юридической деятельности, анализирует специфические требования к коммуникативной компетентности юристов и выявляет психолого-педагогические барьеры, препятствующие формированию данной готовности.

Ключевые слова: готовность к деловому общению, профессиональная подготовка юристов, формирование готовности.

Введение

Современные исследования показывают, что цифровая трансформация юридической сферы, требующая от современных юристов не только безупречного владения правовыми знаниями, но и навыками эффективной коммуникации, постепенно вносит в образовательный процесс свои изменения, необходимые для профессионального становления будущих юристов. Глобализация правового пространства, в свою очередь, усиливает необходимость владения межкультурной коммуникативной компетенцией в связи с тем, что юристам всё чаще приходится работать как с клиентами из разных стран, так и с нормативными актами на иностранных языках. В дополнение стоит отметить, что динамика современных бизнес-процессов и рост конкуренции на юридическом рынке делают коммуникативные навыки действительно ключевым дифференцирующим фактором при выборе специалиста клиентами.

Все вышеназванные факторы указывают на необходимость изучения процесса формирования готовности будущих юристов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала

В научных исследованиях понятие «формирование готовности к деловому общению» обычно рассматривают как системный процесс воспитания и обучения, направленный на развитие комплекса знаний учащихся, их умений, личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для эффективного взаимодействия в профессиональной и социально-деловой среде. Согласно общепринятому мнению, данный процесс включает в себя освоение норм делового этикета, изучение различных техник делового общения, развитие психологической устойчивости, а также улучшение способности адаптироваться к различным ситуациям делового взаимодействия. Таким образом, формирование готовности к деловому общению является важнейшим элементом профессиональной подготовки будущих юристов.

Этапы формирования готовности к деловому общению в процессе профессиональной подготовки рассматривали в своих исследованиях как отечественные, так и зарубежные учёные. Данный вопрос представляется нам многокомпонентным и требующим подробного всестороннего рассмотрения, в связи с чем для создания полноценной картины в статье приведены результаты анализа работ педагогов, филологов, психологов и социологов.

Считаем необходимым отметить, что Зимняя И.А. описывает термин «готовность» как «результат образовательного процесса», связывая её с ключевыми компетенциями учащихся [6]. В соответствии с данным утверждением, необходимо рассмотреть этапы формирования готовности и влияющие на них факторы. Жуков Ю.М. исследует роль практико-ориентированных методов в формировании деловых коммуникативных навыков [5], а Петровская Л.А. выделяет рефлексивные техники как основу развития готовности к общению [13]. В связи с выдвинутыми тезисами возникает вопрос об оценке результата, представленного учащимся, после прохождения обучения с учётом данных методов и техник. Разработкой психолого-педагогических основ речевой коммуникации занимались Леонтьев А.А. и Казарцева О.М. В своих исследованиях учёные описывали важную роль делового общения в профессиональной деятельности [8]. Ладыженская Т.А. исследовала методику формирования риторической компетентности, что особенно значимо для юридической аргументации [10]. Шишов С.Е. и Кальней В.А. анализировали компетентностный подход в образовании, включая коммуникативные аспекты подготовки юристов [16]. Goleman D., эксперт по эмоциональному интеллекту, раскрыл роль эмпатии и саморегуляции в эффективной коммуникации юристов [18]. Данные научные труды указывают на необходимость тщательно подходить к вопросу формирования готовности будущих юристов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, можем отметить, что существует значительный пласт исследований по коммуникативной подготовке юристов, однако вопросы формирования готовности к деловому общению ещё требуют дальнейшей разработки. По нашему мнению, подробному рассмотрению и описанию подлежат критерии оценки сформированности готовности к деловому общению с учетом цифровых форматов коммуникации (онлайн-переговоры, работа с электронными документами), что требует создания новых диагностических инструментов. Также требует уточнения роль эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке юристов, особенно в аспекте выбора стратегий в процессе делового общения. Безусловно, остается дискуссионным вопрос баланса между традиционными (риторика, ораторское искусство) и инновационными (VR-тренинги, AI-симуляторы) методами формирования готовности к деловому общению будущих юристов в процессе профессиональной подготовки.

Для подробного описания процесса формирования готовности к деловому общению будущих юристов и составлению критериев для его оценки, важно понимать, из каких элементов состоит деловое общение. Многие исследователи отмечают, что деловое общение представляет собой формализованный вид профессиональной коммуникации, направленный на достижение конкретных

служебных задач посредством регламентированных норм, стандартов и этических принципов взаимодействия. В отличие от повседневного общения, деловая коммуникация в профессиональной среде характеризуется четкой структурой, целевой направленностью и использованием специальной терминологии, что особенно значимо в юридической практике при ведении переговоров, составлении документов или судебных прениях. Ключевой особенностью делового общения является его инструментальный характер – оно выступает не как самоцель, а как средство эффективного решения профессиональных задач, требующее от юристов владения техниками аргументации, активного слушания и психологического воздействия.

Принимая во внимание чёткую направленность делового общения, считаем необходимым сформулировать его функции, справедливые для юридической среды. Описание данных элементов, по нашему мнению, способствует тщательному их изучению, что в последствии позволит качественно сформировать саму готовность к деловому общению.

Безусловно, первой функцией делового общения в юриспруденции является информационно-аналитическая. В данном случае деловое общение проявляется в точной передаче правовых сведений, анализе фактов и интерпретации нормативных актов, что составляет основу профессиональной деятельности юриста. Следующей выступает аргументационно-убеждающая функция, которая играет ключевую роль в судебных прениях и переговорах, где от способности юриста логично выстраивать доводы и воздействовать на оппонента зависит успешное разрешение правовых споров. Регулятивно-конфликтная функция делового общения позволяет юристам не только предотвращать и урегулировать правовые конфликты, но и поддерживать профессиональные отношения, соблюдая нормы юридической этики и корпоративной культуры.

Помимо функций, в процессе формирования готовности к деловому общению будущих юристов важно также учитывать формы и виды профессиональной коммуникации. В юридической практике на одном уровне по своей значимости представлены как устная, так и письменная коммуникация. Таким образом, устная профессиональная коммуникация юриста подразумевает под собой выступления на судебных процессах, допросы, консультации и переговоры. Для упомянутых видов деятельности особое значение имеют четкость изложения, логичность аргументации и владение техниками убеждения. Письменная же форма коммуникации в юридической деятельности, в свою очередь, охватывает составление процессуальных документов, договоров, юридических заключений и требует безупречного соблюдения формально-стилевых норм и точности формулировок. Не менее важным является электронное деловое общение (переписка по e-mail, онлайн-консультации, участие в видеоконференциях и др.), так как ста-

новится все более востребованными в юридической практике и предъявляет новые требования к цифровой грамотности и соблюдению этики виртуального общения.

Для успешного формирования готовности будущих юристов к деловому общению в процессе профессиональной подготовки также важно рассмотреть этический и психологический аспекты.

Многие исследователи считают, что профессиональная этика устанавливает нормативные рамки поведения юриста, в то время как коммуникативная эффективность отражает практический результат общения. Мы согласны с данным положением и подтверждаем, что этика требует соблюдения формальностей (использование определенного порядка действий, официального стиля в документах и др.), тогда как деловое общение часто подразумевает гибкость (например: адаптация речи под аудиторию, упрощение сложных терминов, воздействие на присутствующих и др.). В конфликтных ситуациях этика не допускает манипуляции и давление, однако в деловом общении допускаются различные переговорные тактики и стратегии. Таким образом, можем заключить, что названные элементы иногда вступают в противоречие, однако юрист, имеющий успешно сформированную готовность к деловому общению, балансирует между ними, сохраняя корректность и избегая избыточной бюрократизации языка.

Успешно сформированная готовность к деловому общению также позволяет избежать общепринятых психологических барьеров в процессе профессиональной подготовки. Например, эффект «первого впечатления» часто становится психологическим барьером у будущих юристов, приводя их к поспешным выводам о собеседниках. Безусловно, такое положение дел может исказить объективность оценки правовой ситуации и снизить эффективность профессионального взаимодействия. Также учёные отмечают, что в рамках делового общения будущие юристы часто подвержены когнитивным искажениям («эффект подтверждения» или «авторитетного мнения»), которые мешают им непредвзято анализировать доказательства и аргументы, заставляя интерпретировать информацию в пользу уже сложившегося мнения, что противоречит принципам объективности в юридической практике. Необходимо рассмотреть и стереотипизацию с предубеждениями, которые создают дополнительные барьеры в деловом общении, ограничивая способность будущих юристов гибко адаптироваться к разным собеседникам, в связи с чем будущий юрист теряет возможность найти индивидуальный подход, необходимый для успешного разрешения правовых споров.

Принимая во внимание вышеописанные положения, стоит рассмотреть имеющиеся теоретические подходы к определению степени сформированности готовности будущих юристов к деловому общению. По мнению авторов статьи, анализ готовности базируется на трех ключевых теоретических подходах:

1. А.Н. Леонтьев выделяет деятельностный подход [12]. В данном подходе акцент делается на практико-ориентированном характере готовности, которая формируется через включение студентов в моделируемые и реальные профессиональные ситуации. Под «готовностью» подразумевается способность выполнять конкретные коммуникативные действия, такие как ведение переговоров, составление документов и публичные выступления. В рамках профессиональной подготовки будущих юристов деятельностный подход требует создания в образовательном процессе ситуаций, приближенных к реальной юридической практике: деловые игры, клиническое обучение, дебаты и т.д. Критерием готовности в этом случае выступает сформированность операциональных навыков, например, умение быстро адаптировать стиль общения под собеседника.

2. В.И. Байденко считает приоритетным компетентностный подход [3]. Такой подход включает когнитивный, поведенческий и ценностный компоненты. В рамках данного подхода мы понимаем «готовность» как интеграцию знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих эффективное деловое общение. В рамках профессиональной подготовки будущих юристов компетентностный подход проявляется в формировании коммуникативной компетенции как части профессионального стандарта и ориентации на результативность (например, способность достигать согласия в переговорах).

3. Личностно-ориентированный подход описывает в своих работах И.А. Зимняя [6]. В данном подходе акцент делается на внутренней мотивации к совершенствованию коммуникативных навыков и осознании их роли в профессии. Термин «готовность» связывается с развитием субъектных качеств будущего юриста, таких как мотивация, рефлексия, эмоциональный интеллект. В рамках профессиональной подготовки будущих юристов компетентностный подход проявляется в развитии эмпатии и стрессоустойчивости для работы в конфликтных ситуациях. Оценка готовности в таком случае совершается через личностную зрелость будущего специалиста.

Анализируя имеющиеся теоретические подходы к определению степени сформированности готовности будущих юристов к деловому общению, можно выделить следующие основные компоненты готовности: когнитивный, мотивационный, операциональный и рефлексивный. Когнитивный компонент демонстрирует знание норм, техник и психологических закономерностей общения, что позволяет будущему юристу беспрепятственно осуществлять свою деятельность посредством знания правовых норм и успешных переговоров. Мотивационный компонент подразумевает под собой осознание важности участия в общении и формирование профессиональной «Я-концепции» в любой речевой ситуации, что позволяет выразить будущему юристу своё собственное мнение, а не предложенное большинством. Операцио-

нальный компонент определяет уровень владения техниками аргументации и активного слушания, а также выполнения базовых задач юриста. Рефлексивный компонент проявляется в способности к самоанализу и коррекции поведения, что необходимо для каждого зрелого специалиста.

В соответствии с названными компонентами готовности будущих юристов к деловому общению, авторы статьи выделяют следующие критерии для её оценки: 1) когнитивно-теоретический (знание теоретических основ делового общения и основ делового внешнего вида); 2) коммуникативно-поведенческий (навыки письменного общения и умение работать в команде); 3) эмоционально-действенный (эмоциональный интеллект и навыки межличностного общения, способность к критическому мышлению и аргументации).

Выводы

Таким образом, анализ теоретических аспектов формирования готовности будущих юристов к деловому общению в профессиональной подготовке демонстрирует, что готовность к деловому общению представляет собой комплексное профессионально-личностное явление, включающее когнитивный, мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты. Гармоничное развитие данных элементов в рамках описанных теоретических подходов обеспечивает эффективность профессиональной коммуникации в различных сферах юридической деятельности, в связи с чем необходимо продолжать исследования в этом направлении.

Литература

1. Абрамов В.Ю. Тренинги делового общения для студентов-юристов: опыт МГЮА // Юрист вуза. – 2023. – № 5. – С. 22–29.
2. Баева О.А. Деловое общение юриста: теория и практика. – Москва: Проспект, 2020. – 256 с.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
4. Беляева Л.И. Эффективные переговоры в юридической практике: методика преподавания // Современная юридическая наука и практика. – 2021. – № 2. – С. 67–73.
5. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. – Москва: Гардарики, 2003. – 223 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
7. Иванова Е.Н. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в вузе // Юридическое образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 45–52.

8. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта; Наука, 1999. – 208 с.
9. Кузнецов Д.Л. Роль клинического юридического образования в формировании коммуникативных умений // Юридическая клиника. – 2020. – № 3. – С. 34–41.
10. Ладыженская Т.А. Педагогическое говорение // Педагогическая риторика: Учебное пособие. – М., 2001. – С. 169–179.
11. Лаптев Р.С. Развитие коммуникативной культуры юриста в системе высшего образования: дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2019. – 214 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
14. Шарифуллина А.Р. Психология делового общения в профессиональной деятельности юриста. – Казань: КФУ, 2021. – 180 с.
15. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.
16. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998. – С. 85–86.
17. Fisher, R., Ury, W., Patton, B. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. – Penguin, 2011. – 240 p.
18. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – Bantam, 2006. – 384 p.
19. Henderson, W. D., Bierman, L. The Legal Profession: A Literature Review // Journal of Legal Education. – 2009. – Vol. 59, № 3. – P. 433–456.
20. Krieger, S. H., Neumann, R.K. Essential Lawyering Skills: Interviewing, Counseling, Negotiation, and Persuasive Fact Analysis. – Wolters Kluwer, 2016. – 528 p.

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING FUTURE LAWYERS' READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION IN PROFESSIONAL TRAINING

Prudnikova K.A., Boginskaya Yu.V.

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

The article is devoted to a theoretical analysis of the problem of developing law students' readiness for business communication in the process of professional training. The study examines key aspects of this problem through the prism of activity-based, competency-based, and person-centered approaches. The author systematizes modern scientific concepts about the nature of business communication in legal practice, analyzes specific requirements for lawyers' communicative competence, and identifies psychological and pedagogical barriers that hinder the development of such readiness.

Keywords: readiness for business communication, professional education of lawyers, formation of readiness.

References

1. Abramov V. Yu. Business Communication Training for Law Students: The Experience of Moscow State Law Academy // Jurist vuz. – 2023. – No. 5. – pp. 22–29.

2. Baeva O.A. Business Communication of a Lawyer: Theory and Practice. – Moscow: Prospect, 2020. – 256 p.
3. Baidenko V.I. Competence-Based Approach to Developing State Educational Standards for Higher Professional Education (Methodological and Methodological Issues): Methodological Manual. – Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2005. – 114 p.
4. Belyaeva L.I. Effective Negotiations in Legal Practice: Teaching Methods // Modern Legal Science and Practice. – 2021. – No. 2. – pp. 67–73.
5. Zhukov Yu.M. Communicative training. – Moscow: Gardariki, 2003. – 223 p.
6. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology: Textbook for Universities. – 2nd ed., supplemented, corrected and revised. – Moscow: Logos, 2000. – 384 p.
7. Ivanova E.N. Formation of communicative competence of future lawyers at the university // Legal education and science. – 2023. – No. 1. – pp. 45–52.
8. Kazartseva O.M. Culture of verbal communication: theory and practice of teaching: textbook. – 2nd ed. – Moscow: Flinta; Science, 1999. – 208 p.
9. Kuznetsov D.L. The Role of Clinical Legal Education in Developing Communicative Skills // Legal Clinic. – 2020. – No. 3. – Pp. 34–41.
10. Ladyzhenskaya T.A. Pedagogical Speaking // Pedagogical Rhetoric: A Manual. – Moscow, 2001. – Pp. 169–179.
11. Laptev R.S. Development of a Lawyer's Communicative Culture in the Higher Education System: Diss. ... Cand. of Psychological Sciences. – St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2019. – 214 p.
12. Leontiev A.N. Activity, Consciousness, Personality. – Moscow: Politizdat, 1975. – 304 p.
13. Petrovskaya L.A. Communication Competence: Social and Psychological Training. – Moscow: Moscow University Publishing House, 1989. – 216 p.
14. Sharifullina A.R. Psychology of Business Communication in the Professional Activities of a Lawyer. – Kazan: Kazan Federal University, 2021. – 180 p.
15. Shishov S.E., Agapov I.G. Competency-Based Approach to Education: Whim or Necessity? // Standards and Monitoring in Education. – 2002. – No. 2. – Pp. 58–62.
16. Shishov S.E., Kalney V.A. Monitoring the Quality of Education in Schools. – Moscow, 1998. – Pp. 85–86.
17. Fisher, R., Ury, W., Patton, B. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. – Penguin, 2011. – 240 p.
18. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – Bantam, 2006. – 384 p.
19. Henderson, W. D., Bierman, L. The Legal Profession: A Literature Review // Journal of Legal Education. – 2009. – Vol. 59, No. 3. – P. 433–456.
20. Krieger, S. H., Neumann, R.K. Essential Lawyering Skills: Interviewing, Counseling, Negotiation, and Persuasive Fact Analysis. – Wolters Kluwer, 2016. – 528 p.

Методология разработки и применения AR-приложений для цифрового научно-образовательного пространства вуза

Чусавитина Галина Николаевна,

канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой Бизнес-информатики и информационных технологий, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: gala_m27@mail.ru

Старков Александр Николаевич,

канд. пед. наук, доцент кафедры Бизнес-информатики и информационных технологий, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: alstarkov@yandex.ru

Ращикулина Елена Николаевна,

докт. пед. наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории филологических интернет-стратегий, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: El.Rashchikulina@gmail.com

Наумов Глеб Евгеньевич,

бакалавр по направлению подготовки Прикладная информатика (Разработка компьютерных игр и приложений виртуальной/дополненной реальности), Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: gleb.naumov.03@mail.ru

Социально-экономические изменения в нашей стране, стремительное развитие цифровых технологий требуют соответствующих преобразований в научно-образовательном пространстве вузов. В этих условиях возрастает интерес к применению иммерсивных технологий.

В статье рассматриваются сущностные особенности цифрового научно-образовательного пространства вуза: доступность, интерактивность, персонализация, масштабируемость, открытость. Авторы акцентируют внимание на технологии дополненной реальности. Одной из определяющих характеристик AR-технологий является возможность совмещения виртуального контента с реальным миром. Такая интеграция позволяет повысить эффект погружения в образовательный процесс, оцифровывая реальные объекты и среды. В связи с этим, разработка эффективных AR-приложений требует тщательного учета контекста окружающей среды, как с точки зрения визуальной гармонии, так и в отношении точности соответствия виртуальных объектов их реальным аналогам. В качестве примера в статье раскрыты ключевые идеи разработки AR-приложения: «Интерактивный музейный стенд «Яхта Магнитка», направленного на популяризацию истории развития парусного спорта в Магнитогорске.

Ключевые слова: цифровые технологии, технологии дополненной реальности, научно-образовательное пространство вуза, AR-приложение, интерактивные методы.

Введение

Актуальность использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки кадров в вузе определяется, прежде всего, приоритетными задачами масштабной модернизации высшего образования в России. Использование интерактивных информационных технологий в высшем образовании позволяет повысить активность обучающихся, мотивировать на исследовательский поиск, приобрести новые знания и расширить опыт решения профессиональных задач. Следует особенно подчеркнуть в данном контексте высокий потенциал использования в цифровом научно-образовательном пространстве вуза технологии дополненной реальности, которая позволяет создать интерактивную среду, где реальная жизнь изменяется виртуальными вещами в реальном времени.

Цель исследования – на основе теоретического анализа научной литературы выявить сущностные особенности цифрового научно-образовательного пространства вуза, выделить преимущества реализации технологий дополненной реальности, представить ключевые идеи разработки и применения AR-приложения в создании музейных экспозиций в университете, направленных на интеграцию образования, науки и культуры, формирование всесторонне развитых специалистов, стимулирующего интерес студентов к техническим наукам, исследовательскую инициативу.

Методология и методы

В ходе теоретического осмысления изучаемой проблемы применялись теоретические методы научного познания: анализ, синтез, обобщение, систематизация. В статье представлен опыт использования технологии дополненной реальности, базирующейся на методе отслеживания по облаку точек и маркерному методу. По результатам проведенного сравнительного анализа программного обеспечения, для создания 3D-моделей окружения был выбран Blender 3D, для разработки интерфейса – Figma, а для разработки AR-приложения – платформа Unity с расширением Vuforia engine.

Литературный обзор

Цифровое научно-образовательное пространство вуза (ЦНОП) – это интегрированная цифровая среда, объединяющая информационные ресурсы, технологии, сервисы и организационно-методические инструменты, предназначенные для поддержки

и повышения эффективности образовательной и научной деятельности вуза, а также для формирования цифровой культуры и компетенций у студентов и преподавателей [1, с. 28].

ЦНОП обладает рядом ключевых характеристик, определяющих его сущность и отличающих его от традиционной образовательной среды:

- доступность цифрового образования даёт обеспечение круглосуточного доступа к образовательным и научным ресурсам из любой точки мира, имеющей доступ к сети интернет;
- интерактивность позволяет поддерживать активное взаимодействия между студентами, преподавателями и образовательными ресурсами;
- персонализация позволяет адаптировать образовательный контент и методы обучения к индивидуальным потребностям и особенностям каждого студента и его траектории обучения;
- масштабируемость позволяет расширять и модернизировать ЦНОП для удовлетворения растущих потребностей вуза;
- открытость позволяет интегрировать ЦНОП с другими открытыми образовательными ресурсами и стандартами.

Специфика иммерсивных технологий в профессиональном образовании рассматривается в исследованиях: Вахрушева В.И., Курзаевой Л.В., Чусавитиной Г.Н. [3], Белоусовой И.Д., Бузуевой М.В. [2], Пасковой А.А. [8], Зайнуллиной М.Р. [4], Итинсон К.С. [5], Корнеевой Н.Ю., Уваровой Н.В. [6], Прониной Е.Е. [9], Шелевер Л.В. [11] и др. На основе теоретического анализа данных исследований было установлено, что технологии дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности представляют собой перспективное направление в развитии цифрового научно-образовательного пространства вузов, предлагая уникальные возможности для повышения интерактивности, наглядности и эффективности обучения, гармоничного развития личности студента, формирование нравственных качеств, профессиональных компетенций и активного гражданского поведения, развитие научной деятельности и адаптацию системы высшего образования к современным требованиям цифровой экономики.

В отличие от традиционных методов, AR/VR позволяют создавать иммерсивные учебные среды, в которых студенты могут взаимодействовать с виртуальными объектами и мирами, моделировать сложные процессы и явления, а также получать практический опыт в безопасной и контролируемой среде [7]. Это достигается совокупностью преимуществ такого способа образования. Одним из ключевых преимуществ AR является возможность визуализации [10]. Многие предметы, особенно в области технических наук, содержат абстрактные концепции, которые сложно представить без наглядного представления. AR позволяет видеть трехмерные модели объектов, изучать их структуру и функционирование в интерактивном режиме. Например, вместо того, чтобы читать

о строении двигателя внутреннего сгорания, студенты могут рассмотреть его виртуальную модель в AR, заглянуть внутрь и изучить каждый компонент.

Другим важным преимуществом является интерактивность. AR-приложения позволяют создавать интерактивные среды, имитирующие реальные ситуации и сценарии, позволяя обучающимся приобретать практические навыки и применять теорию на практике. Пользователи приложения могут манипулировать виртуальными объектами, проводить виртуальные эксперименты, решать задачи и получать немедленную обратную связь.

AR-приложения способствуют персонализации обучения. Обучающимся предоставляется возможность настраивать уровень сложности заданий, скорость подачи материала и степень детализации объектов и др., Такой индивидуальный подход позволяет каждому студенту обучаться в удобном темпе и достигать лучших результатов.

Более того AR-приложения могут содержать интересные игровые элементы и реалистичную графику, добавляющие элементы игры для привлечения внимания обучающихся и стимулирования их познавательной активности [1]. Занятия становятся интереснее и привлекательнее, что положительно сказывается на успеваемости и эмоциональном состоянии обучающихся.

Эффективность применения дополненной реальности в образовании подтверждается успешными кейсами в различных дисциплинах. В инженерном образовании AR-технологии находят применение в визуализации сложного оборудования и моделировании производственных процессов, позволяя студентам лучше понимать специфику будущей работы. В истории AR-приложения используются для воссоздания исторических событий и мест, позволяя студентам «погрузиться» в прошлое и лучше понять исторический контекст, сделать процесс изучения более визуально привлекательным.

Результаты

Одним из компонентов цифрового научно-образовательного пространства МГТУ им. Г.И. Носова являются музейные экспонаты. Дополненная реальность (AR) является мощным инструментом в музейном деле, преобразуя традиционные методы презентации экспонатов и взаимодействия посетителей с экспозициями. Она предлагает уникальный способ сделать посещение музея более привлекательным, информативным и захватывающим, удовлетворяя потребности современных зрителей в интерактивности и зрелищности. В рамках данной статьи остановимся подробнее на результатах разработки AR-приложения «Интерактивный музейный стенд «Яхта Магнитка», направленного на популяризацию истории и достижений ПАО «Магнитогорский металлургический комбинат» (ПАО «ММК»), МГТУ им. Г.И. Носова. Целью данного приложения является ознакомление гостей, сотрудников и обучаю-

щихся с историей создания 16-метровой океанской яхты «Магнитка» и участия рабочих ПАО «ММК», студентов, преподавателей МГТУ им. Г.И. Носова в регате посвящённой 500-летию легендарного плавания Христофора Колумба и открытия Америки (проходила в июне 1992 в США). Капитана яхты «Магнитка», в то время заведующий кафедрой горного института Леонид Белевский, описал ее строительстве во дворе института и последующее участие в трансатлантической регате в своей книге «Магнитка» открывает Америку» [12]. Экипаж самодельной яхты с Урала совершил путешествие по морям и океанам длиной 10 тысяч миль (около 20 тысяч километров), маршрут проходил через Атлантику по пути Колумба: Италия, Испания, Португалия, Южная Америка, США, Англия...

В настоящее время яхта является музейным экспонатом Института металлургии, машиностроения и материалобработки МГТУ им. Г.И. Носова. Перемещение экспонатов музея для демонстрации является проблематичной задачей, требующих больших организационных и физических усилий. AR-стенд предоставит возможность не только ознакомиться с информацией, но и взаимодействовать с представленными материалами, самостоятельно изучая путь энтузиастов парусного спорта в Магнитогорске. Мобильность стенда является значительным преимуществом, позволяющим легко размещать его в любом удобном месте.

Проект ориентирован на следующие категории пользователей:

- потенциальных абитуриентов и их родителей;
- студентов университета;

- внешних посетителей, включая гостей и партнеров университета.

Разработка приложения «Интерактивный музейный стенд «Яхта Магнитка», предполагает выполнение следующих основных этапов:

- исследование и выбор инструментов для разработки AR-приложения;
- проектирование и создание удобного интерфейса для взаимодействия с пользователем;
- подготовка и оптимизация материалов, предназначенных для интеграции в AR-приложение;
- непосредственная разработка и отладка AR-приложения.

К приложению «Интерактивный музейный стенд «Яхта Магнитка»» предъявляются следующие функциональные требования, определяющие его содержание и возможности взаимодействия:

- необходимо предусмотреть стартовый экран с общей информацией об экспедиции;
- необходимо включить галерею фотографий, иллюстрирующих ход экспедиции;
- приложение должно содержать детализированную 3D-модель яхты;
- должна быть реализована функция интерактивного перемещения яхты между ключевыми точками маршрута экспедиции по нажатию кнопки;
- приложение должно содержать справочник с информацией об участниках экспедиции.

Были выделены основные компоненты будущего приложения с описанием их функциональности и работы. Результаты проделанной работы были сведены и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Описание бизнес-логики AR-приложения «Яхта «Магнитка»»

Компонент	Функциональность	Бизнес-логика
Распознавание объекта	Использует алгоритмы компьютерного зрения для точного распознавания метки для проецирования объектов дополненной реальности в поле зрения камеры мобильного устройства	При запуске приложения камера активируется и анализирует изображение. Если в кадре обнаружена AR метка, приложение переходит к следующему этапу. Для повышения точности распознавания могут использоваться разные версии меток
Карта мира и ключевые точки	Отображение карты мира в дополненной реальности с отображением ключевых точек путешествия яхты с подписями	После успешного распознавания метки приложение начинает проецировать объекты дополненной реальности на эту метку. Главным объектом является карта мира, на которой отмечены ключевые точки путешествия яхты, между которыми в последующем будет перемещаться яхта. Каждая точка отмечена на карте и подписана названием порта/города остановки.
Яхта и перемещение	На карте мира также имеется сама яхта «Магнитка». При запуске приложения она отображается на точке «Магнитогорск». По нажатию на кнопку перемещения яхта перемещается к следующей точке (остановке)	При нажатии на кнопку перемещения яхта начинает перемещаться на следующую точку путешествия (или на предыдущую, если перемещение идёт к предыдущей точке). Подпись в нижней части экрана синхронизируется с текущей точкой и отображается между кнопками перемещения вперёд и назад.
Галерея	В приложении предусмотрен просмотр галереи путешествия	По нажатию на кнопку «Галерея» на главном экране открывается первая фотография из галереи с кнопками «Назад» и «Вперёд». По нажатию на данные кнопки можно переключаться по фотографиям галереи
Участники путешествия	Можно ознакомиться с составом экспедиции	На главном экране есть кнопка «Участники». По нажатию на кнопку открывается Информационная карточка с фотографией и списком всех участников экспедиции

Компонент	Функциональность	Бизнес-логика
UI приложения	Взаимодействие с приложением	Для открытия галереи/списка участников/переключением между точками предусмотрены элементы интерфейса. После нажатия на кнопку «Галерея» открывается галерея. По нажатию на кнопку «Участники» открывается список участников. По нажатию на кнопку перемещения яхта перемещается между точками путешествия

Интерфейс приложения обладает высокой степенью интуитивности, что позволяет пользователям легко ориентироваться и эффективно выполнять задачи, не требуя специального обучения. На рис. 1 представлены скрин-шоты приложения «Яхта «Магнитка»».



Рис. 1. Скрин-шоты приложения «Яхта «Магнитка»»

Пример схемы взаимодействия с «Интерактивный музейный стенд «Яхта Магнитка» на Дне открытых дверей для абитуриентов МГТУ им. Г.И. Носова, описана в нотации eEPC и представлена на рис. 2.

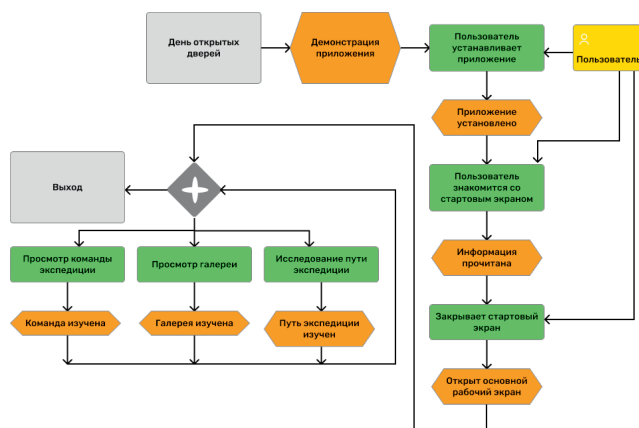


Рис. 2. Схема взаимодействия со стендом дополненной реальности в нотации eEPC

Общие выводы

1. На основе анализа научной литературы установлено, что цифровое научно-образовательное пространство вуза – это интегрированная среда, для поддержки и повышения эффективности образовательной и научной деятельности вуза, а также для формирования цифровой культуры студентов и преподавателей, сущностными особенностями которой являются доступность, интерактивность, персонализация, масштабируемость, открытость.

2. Технологии дополненной реальности являются перспективным направлением в цифровом научно-образовательном пространстве вуза, позволяют моделировать сложные процессы и явления, получать практический опыт в безопасной контролируемой среде, повышают потенциал креативности и вариативности профессионального обучения.
3. Наличие виртуальных музейных экспонатов в цифровом научно-образовательном пространстве вуза обладает значительными преимуществами, играющими положительную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов и гармонично развитых личностей.
4. На примере AR-приложения «Интерактивный музейный стенд «Яхта Магнитки»» представлены ключевые идеи разработки и применения AR-приложения: цели, этапы, функциональные требования, структурные компоненты, основные принципы реализации. Внедрение данного приложения в научно-образовательное пространство МГТУ им. Г.И. Носова позволяет значительно расширить возможности интерактивного ознакомления с материалами, освещающими путь энтузиастов парусного спорта в Магнитогорске.

Литература

1. Андрушко, Д.Ю. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе. Проблемы и перспективы // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 6. С. 5–10.
2. Белоусова И.Д., Бузуева М.В. Использование иммерсивных технологий в профессиональном обучении // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 83-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. Т. 2., С. 178.
3. Вахрушев В.И., Курзаева Л.В., Чусавитина Г.Н. Применение и разработка программных средств с использованием технологии дополненной реальности в образовании. Учебно-методическое пособие / Магнитогорск, 2018.
4. Зайнуллина, М.Р. Использование виртуальной, дополненной и смешанной реальности в образовании // Научные труды Центра перспективных экономических исследований. 2020. № 19. С. 62–67.

5. Итинсон К.С. Перспективы и возможности применения инновационных технологий: дополненная реальность в обучении студентов в высших учебных учреждениях // БГЖ.2020. № 1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-i-vozmozhnosti-primeneniya-innovatsionnyh-interaktivnyh-tehnologiy-dopolnennaya-realnost-v-obuchenii-studentov-v> (дата обращения: 01.07.2025).
6. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 01.07.2025).
7. Курзаев Д.О. Факторы влияния на психоэмоциональное состояние пользователя в программных иммерсивных средах // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 83-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. Т. 2., С. 194.
8. Паскова А.А. Особенности применения иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета 2022. № 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-immersivnyh-tehnologiy-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 01.07.2025).
9. Пронина Е.Е. Возможности и перспективы применения технологий дополненной реальности // Student.2020 № 11. <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-perspektivy-primeneniya-tehnologiy-dopolnennoy-realnosti> (дата обращения: 20.07.2025).
10. Таран, В.Н. Применение дополненной реальности в обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–2. С. 333–337.
11. Шелевер Л.В. Дополненная реальность в образовании – это миф или реальность? // European research: innovation in science, education and technology. Лида: problems of science, 2018. С. 31–35.
12. Белевский Л. С. «Magnitka» открывает Америку: [путевые заметки капитана океанской яхты «Магнитка»] / Л.С. Белевский. – Магнитогорск: Амрита-Урал, 1995. – 331 с.

DEVELOPMENT AND USE OF AR APPLICATIONS FOR THE DIGITAL SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Chusavitina G.N., Starkov A.N., Rashchikulina Ye.N., Naumov G.E.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Socio-economic changes in our country, rapid development of digital technologies require corresponding transformations in the scientific and educational space of universities. In these conditions, interest in the use of immersive technologies is growing.

The article discusses the essential features of the digital scientific and educational space of the university: accessibility, interactivity, personalization, scalability, openness. The authors focus on augmented reality technology. One of the defining characteristics of AR technologies is the ability to combine virtual content with the real world. Such integration allows you to increase the effect of immersion in the educational process, digitizing real objects and environments. In this regard, the development of effective AR applications requires careful consideration of the context of the environment, both in terms of visual harmony and in relation to the accuracy of the correspondence of virtual objects to their real counterparts. As an example, the article reveals the key ideas for the development of an AR application: "Interactive museum stand" Yacht Magnitka", aimed at popularizing the history of the development of sailing in Magnitogorsk.

Keywords: digital technologies, augmented reality technologies, scientific and educational space of the university, AR application, interactive methods.

References

1. Andrushko, D. Yu. Application of virtual and augmented reality technologies in the educational process. Problems and prospects // Scientific review. Pedagogical sciences. 2018. No. 6. Pp. 5–10.
2. Belousova I.D., Buzueva M.V. Use of immersive technologies in professional training // Actual problems of modern science, technology and education: abstracts of reports of the 83rd international scientific and technical conference. Magnitogorsk: Publishing house of Magnitogorsk. state tech. university named after G.I. Nosov, 2025. Vol. 2., P. 178.
3. Vakhrushev V.I., Kurzaeva L.V., Chusavitina G.N. Application and development of software using augmented reality technology in education. Study guide / Magnitogorsk, 2018.
4. Zainullina, M.R. Use of virtual, augmented and mixed reality in education // Scientific works of the Center for Advanced Economic Research. 2020. No. 19. Pp. 62–67.
5. Itinson K.S. Prospects and possibilities of using innovative technologies: augmented reality in teaching students in higher educational institutions // BGZh.2020. No. 1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-i-vozmozhnosti-primeneniya-innovatsionnyh-interaktivnyh-tehnologiy-dopolnennaya-realnost-v-obuchenii-studentov-v> (date of access: 01.07.2025).
6. Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. Immersive technologies in modern professional education // Modern pedagogical education. 2022. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii> (date of access: 01.07.2025).
7. Kurzaev D.O. Factors influencing the psycho-emotional state of the user in software immersive environments // Actual problems of modern science, technology and education: abstracts of reports of the 83rd international scientific and technical conference. Magnitogorsk: Publishing house of Magnitogorsk. state tech. university named after G.I. Nosov, 2025. Vol. 2., p. 194.
8. Paskova A.A. Features of the application of immersive technologies of virtual and augmented reality in higher education // Bulletin of the Maikop State Technological University 2022. No. 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-immersivnyh-tehnologiy-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-vysshem-obrazovanii> (date of access: 01.07.2025).
9. Pronina E.E. Possibilities and prospects for the application of augmented reality technologies // Student.2020 No. 11. <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-perspektivy-primeneniya-tehnologiy-dopolnennoy-realnosti> (date of access: 20.07.2025).
10. Taran, V.N. Application of augmented reality in teaching // Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 60–2. P. 333–337.
11. Shelever L.V. Augmented reality in education – is it a myth or reality? // European research: innovation in science, education and technology. Lida: problems of science, 2018. P. 31–35.
12. Belevsky L. S. "Magnitka" discovers America: [travel notes of the captain of the ocean yacht "Magnitka"] – Magnitogorsk: Amrita-Ural, 1995. – 331 p.

Совершенствование профессиональных компетенций учителей в области педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности

Северюкова Алла Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: alla.sevryukova@chiro74.ru

Жаркова Светлана Валерьевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: svetlana.zharkova@chiro74.ru

Николов Никита Олегович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: nikita.nikolov@chiro74.ru

Фазлитдинов Вячеслав Габдилович,

эксперт кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: vyacheslav.fazlitdinov@chiro74.ru

Беспалова Светлана Григорьевна,

старший преподаватель отдела учебной работы, методист организационно-методического отдела Центра научно-методического сопровождения муниципальных систем образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»
E-mail: svetlana.bespalova@chiro74.ru

Современные учителя играют одну из ключевых ролей в достижении обучающимися школьной успешности. В статье актуализирована необходимость повышения уровня знаний и умений учителей относительно стратегий обучения, воспитания и развития школьников, реализации их способностей. Цель исследования состоит в совершенствовании профессиональных компетенций учителей в области педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности. В числе ведущих методов были использованы анализ научной литературы по теме исследования, обобщение и проектирование. В результате авторами было определено содержание повышения квалификации учителей и разработана дополнительная профессиональная программа «Содержание и методы педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности». По итогам научной статьи сформулированы перспективы дальнейших исследований. Они связаны с практической апробацией разработанной программы повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования. Теоретическая значимость предлагаемой статьи заключается в расширении представлений о профессиональной компетенции учителей в области педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности, в доказательстве возможностей дополнительного профессионального образования в представляемом сегменте педагогической деятельности. Научная новизна статьи связывается с разработкой содержания формального повышения квалификации учителей в вопросах освоения сущности педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности. Разработанная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Содержание и методы педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности» представляет практическую значимость, может

быть использована для совершенствования профессиональных компетенций учителей.

Ключевые слова: профессиональные компетенции учителей, курсы повышения квалификации, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, школьная успешность, обучающиеся, педагогическое содействие.

Введение

Деятельность современных учителей достаточно высоко регламентирована нормативно-правовыми документами. При этом одним из ведущих документов является профессиональный стандарт педагога [1]. В нём утверждается высокий уровень требований к различным трудовым функциям учителей. Речь идёт о функциях, связанных с реализацией обучения, воспитания и развития личности. При этом в реальной практике наблюдается смещение внимания учителей на функции, связанные с обучением. Воспитательные и развивающие аспекты при этом оказываются на втором плане педагогической деятельности. Данное обстоятельство может вызвать ряд нежелательных последствий. Они заключаются в том, что акцентируется академическая успешность, а социальная и личностные виды успешности остаются порой без должного внимания педагогов. В связи с этим возникает необходимость в повышении уровня психолого-педагогических знаний и умений педагогов обеспечивать процесс достижения обучающимися всех видов школьной успешности. Эти знания и умения помогут учителям создать благоприятную психологическую среду, которая будет способствовать достижению школьной успешности обучающимися. Исходя из данных оснований была сформулирована **цель исследования**, которая состоит в совершенствовании профессиональных компетенций учителей в области педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности.

Для её достижения было принято решение выявить содержательные основания процесса педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности с опорой на анализ научной литературы; обобщить выявленные основания в виде направлений реализации дополнительной профессиональной программы; уточнить её тематическое наполнение и обозначить перспективы дальнейших исследований.

Обзор научных источников

Современные условия развития нашей страны обуславливают проведение динамических изменений, связанных с процессом модернизации различных сфер деятельности. Система образования не является исключением. Значимым направлением в этой сфере выступает непрерывное профессиональное развитие учителей, являющееся приоритетным направлением современной государственной политики в сфере образования. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров вызвано необходимостью постоянного совершенствования качества педагогической деятельности ввиду введения новых квалификационных требований, а также запросов к определенным навыкам и психологическим характеристикам учителя.

Проблематике повышения квалификации педагогических работников, а также различных её аспектов посвящен широкий ряд научных и практико-ориентированных психолого-

педагогических исследований [2; 3; 4; 5]. Ведущей задачей направления повышения квалификации является организация условий для непрерывного профессионального образования педагогических работников. Основными его форматами являются формальное, неформальное и информальное образование учителей [6].

Эффективность неформального и информального образования обусловливается возможностью выстраивания образовательных траекторий, обусловленное потребностями и дефицитами педагогов. При этом основными преимуществами можно выделить наличие широкого ряда организационных форм, возможность самостоятельного выбора направлений образования, перспектива взаимодействия со специалистами высокого уровня и т.д. На практике широко используемыми форматами информального и неформального образования рассматриваются: организованные сообщества и объединения учителей (профессиональные ассоциации, виртуальные или сетевые сообщества, а также различные методические объединения); сетевое партнерство и сотрудничество; участие в научно-практических конференциях, семинарах и вебинарах; а также организация внутрикорпоративного обучения (онлайн-курсы, тренинги, мастер-классы и т.д.) [6; 7]. Важно подчеркнуть, что возможности неформального и информального образования помимо вопросов самореализации и самоактуализации учителей способствует решению запросов, связанных с проблемой профессионального выгорания.

По мнению Э.В. Гузиной и соавторов, формальное образование представляет собой структурированную систему, поддерживаемую на государственном уровне, которая отличается хронологической упорядоченностью и включает ступени от начального до высшего учебного заведения, а также постдипломное образование [7]. В образовательной практике дополнительного образования накоплен обширный опыт в разработке дополнительных профессиональных программ, распространены публикации, рассматривающие ориентиры и принципы их разработки, этапы работы над программой и т.д. [2; 3; 8].

Таким образом, в педагогической практике дополнительного профессионального образования актуальность приобретает интеграция формального, неформального и информального образования, основывающееся на их комплементарности. Многообразие систематически проводимой деятельности в данном направлении способствует проектированию образовательных траекторий в соответствии с актуальными запросами педагогических работников. Так, приоритетными направлениями в педагогической практике являются достижение качества образования, приобщение обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, создание условий для самореализации школьников. Это отражено в ряде нормативно-правовых документов: Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9], Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней школьного образования

[10; 11; 12]. Несмотря на пристальное внимание широкого ряда исследователей, практиков психолого-педагогической, медицинской, социальной и других сфер многие вопросы не находят единого эффективного решения. Отвечая на вызовы времени, система дополнительного профессионального образования педагогических работников рассматривает в качестве важного инструмента в этой области разработку и реализацию новых по содержанию дополнительных профессиональных программ. Непрерывное профессиональное развитие педагогов способствует обновлению знаний и навыков в соответствии с современными потребностями государства и общества, непрерывному личностному росту учителей, расширению профессиональных связей, актуализирует их мотивацию достижения успеха. Важно подчеркнуть, что современные программы повышения квалификации, ориентированные на повышение показателей учебной успешности школьников, должны быть сфокусированы на личности обучающегося с учетом его индивидуально-психологических и социальных характеристик. В то же время необходимо включать в содержание программ использование современных методов и подходов: применение активным методов обучения, интерактивных и дистанционных образовательных технологий, здоровьесберегающего поведения, формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды и т.д.

Результаты исследований

Следует отметить, что ключевой фигурой, которая обеспечивает достижение обучающимися школьной успешности, является учитель. Его профессионализм имеет существенное значение в этом сегменте деятельности. Однако практика показывает, что учителя испытывают трудности в определении содержания и отборе оптимальных методов педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности. Таким образом, педагогам требуется поддержка. Такой поддержкой может выступить дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Содержание и методы педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности» (72 ч.). Цель программы состоит в совершенствовании профессиональных компетенций учителей в области содержания и методов педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности.

Разработанная программа направлена на освоение слушателями содержательных и методических особенностей, прикладных аспектов педагогического содействия обучающимся в достижении различных видов школьной успешности. В результате обучения слушатели научатся проектировать стратегии педагогического содействия, необходимые для взаимодействия с детьми в процессе достижения ими школьной успешности.

В структурном плане образовательная программа включает следующие содержательные линии:

- Нормативно-правовые предпосылки реализации функции учителя по осуществлению всестороннего развития обучающихся;
- Психолого-педагогические основания осуществления педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности;
- Содержательные и методические особенности педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности;
- Прикладные аспекты педагогического содействия обучающимся в достижении различных видов школьной успешности.

Первый раздел – «Нормативно-правовые предпосылки реализации функции учителя по осуществлению всестороннего развития обучающихся». В данном разделе рассматриваются реализация потенциала каждого рассматриваемого, развитие его талантов как приоритет государственной политики в сфере образования. Акцентируется выполнение государственных установок по воспитанию подрастающего поколения в духе уважения к традиционным ценностям в общеобразовательной организации.

Во *втором разделе* – «Психолого-педагогические основания осуществления педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности» – представляется понятие школьной успешности обучающихся, уточняются ее виды, даётся психологический портрет успешного обучающегося. Уделяется внимание ценностным основаниям достижения школьной успешности, социальным и психолого-педагогическим факторам, способствующим проявлению школьной успешности обучающимися. Исследуется сущность педагогического содействия обучающимся в этом процессе. Апробируется психолого-педагогическая диагностика школьной успешности обучающихся.

В *третьем разделе* – «Содержательные и методические особенности педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности» – определяется содержание педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности с учётом их возрастных и психофизиологических особенностей. Проектируются индивидуальные образовательные траектории обучающихся. Анализируются возможности технологий педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности (наставничество, игровые, здоровьесберегающие, проектные); активных и интерактивных методов (методы рефлексии, метод ситуационного анализа, метод кинопедагогики, тренинговые методы). Демонстрируются практики создания благоприятной, безопасной и комфортной образовательной среды для самореализации обучающихся. Представляются применение информационных ресурсов в профессиональной деятельности руководящих и педагогических работников и организация поддерживающего взаимодействия обучающихся для закрепления уверенности в своих силах.

Четвертый раздел – «Прикладные аспекты педагогического содействия обучающимся в дости-

жении различных видов школьной успешности» — определяет технологии и методы педагогического содействия обучающимся в достижении академической успешности (исследовательские, технологии развития критического мышления, технология проблемного обучения, методы преодоления откладывающего поведения, методы структурирования и визуализации информации); технологии и методы педагогического содействия обучающимся в достижении социальной успешности (технология социального проектирования, технологии тьюторского сопровождения, технологии сотрудничества, метод игрового моделирования, метод моральных дилемм, методы волонтерской деятельности); технологии и методы педагогического содействия обучающимся в достижении личностной успешности (технология личностно-ориентированного обучения, тренинговые технологии, арт-технологии, технология образовательного туризма, метод дискуссии).

Обучение по данной программе предполагает аудиторную форму работы, а также может быть реализовано в онлайн-режиме путем синхронного обучения слушателей через специальные платформы. На занятиях могут применяться как монологические, так и диалогические формы обучения. Используются компьютерные презентации, видеоролики и другие современные средства наглядности. Предполагается, что учебные занятия будут иметь проблемный характер. Изложение материала будет сопровождаться постоянным диалогом со слушателями, вопросами на уточнение и понимание, а также выполнением различных упражнений с последующим обсуждением и комментированием результатов. Значительное место предполагается отвести работе по анализу ситуаций, работе с диагностическими инструментами.

Отметим, что для успешной реализации предлагаемой программы необходимо, чтобы преподавательский корпус обладал педагогическими навыками (коммуникативными, адаптационными, доброжелательностью, умением слушать, умением вести группу) и методическими навыками (умением использовать различные технологии, методы и техники). Кроме того, преподаватели должны проявлять такие человеческие качества, как энтузиазм, терпение, способность к гибкости и скромность, а также быть в курсе последних тенденций в сфере образования.

Заключение

По итогам научного исследования был сделан вывод о том, что его цель достигнута, а задачи решены. В рамках введения была обоснована актуальность проводимой работы, указывалось, что учителям необходима поддержка для повышения качества реализации их профессиональных функций. Также было предположено, что решить эту проблему можно путём разработки и внедрения новой дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. Научный обзор позволил выявить содержательные основы

данной программы, что представляет научную новизну. В результатах исследования установлены основные содержательные разделы дополнительной профессиональной программы; уточнено её тематическое наполнение. Был сделан вывод, что внедрение обсуждаемой программы будет способствовать совершенствованию профессиональных компетенций учителей в области педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности. Таким образом, теоретическая значимость данной статьи заключается в расширении представлений о профессиональной компетенции учителей в области педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности, в доказательстве возможностей дополнительного профессионального образования в представляемом сегменте педагогической деятельности. Разработанная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Содержание и методы педагогического содействия обучающимся в достижении школьной успешности» представляет практическую значимость, может быть использована для совершенствования профессиональных компетенций учителей.

Перспектива дальнейших исследований связывается с практической апробацией разработанной программы повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования России.

Литература

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 16.09.2025).
2. Ильясов, Д.Ф. Принципы разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий / Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, Е.А. Селиванова // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 2(145). — С. 41–51.
3. Селиванова, Е.А. Использование возможностей внутриорганизационного обучения для совершенствования психолого-педагогических знаний учителей с целью профилактики учебной неуспешности в школе / Е.А. Селиванова, О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2022. — № 3(52). — С. 82–93.
4. Сырина Т.А., Сарычева Л.В. О новых организационных формах в системе повышения квалификации педагогов // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5. — С. 1–6.
5. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерыв-

ное образование в политическом и экономическом контекстах / Под ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 274–292.

6. Пономарёва О. Н. – Повышение квалификации учителей: проблемы и пути решения в российском образовании // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 957–960.
7. Гущина Э.В. Формальное, неформальное и информальное образование как составляющие системы непрерывного образования педагогов / Э.В. Гущина, Т.В. Кот, Е.В. Ракутина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–1. – С. 34–36.
8. Осипова О.П. Проектирование дополнительных профессиональных программ в сфере цифровой грамотности / О.П. Осипова, Т.Н. Данилова // Проблемы современного образования. – 2019. – № 4. – С. 187–201.
9. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.10.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.09.2025).
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 08.09.2025).
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 08.09.2025).
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 (в ред. от 12.08.2022). URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 08.09.2025).

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS IN ACHIEVING SCHOOL SUCCESS

Sevryukova A.A., Zharkova S.V., Nikolov N.O., Fazlitdinov V.G., Bepalova S.G.
Chelyabinsk Institute for Education Development

Today's teachers play a key role in students' success at school. This article highlights the need to enhance teachers' knowledge and skills regarding strategies for teaching, nurturing, and developing students, as well as realizing their potential. The aim of the study is to improve teachers' professional competencies in providing pedagogical support to students in achieving academic success. The key methods used included literature review, synthesis, and design. As a result, the authors defined the content of teacher professional development and developed a supplementary professional program, "Content and Methods of Pedagogical Support to Students in Achieving Academic Success." Based on the article's findings, prospects for further research are outlined. These research areas revolve around the practical testing of the developed professional development program within the system of continuing professional

education. The theoretical significance of this article lies in its expanded understanding of teachers' professional competence in providing pedagogical support to students in achieving academic success and in demonstrating the potential of additional professional education in this area of pedagogical activity. The scientific novelty of this article lies in the development of the content of formal teacher training in mastering the essence of pedagogical support to students in achieving academic success. The developed additional professional development program, "Content and Methods of Pedagogical Support to Students in Achieving Academic Success," has practical significance and can be used to improve teachers' professional competencies.

Keywords: professional competencies of teachers, advanced training courses, additional professional development program, school success, students, pedagogical assistance.

References

1. Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 N 544n (as amended on August 5, 2016) "On Approval of the Professional Standard "Teacher (Teaching Activity in Preschool, Primary, Basic, and Secondary General Education) (Educator, Teacher)" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on December 6, 2013 N 30550). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (date of access: September 16, 2025).
2. Ilyasov, D.F. Principles of Development and Implementation of Additional Professional Programs Based on the Application of Digital Technologies / D.F. Ilyasov, K.S. Burov, E.A. Selivanova // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 2 (145). – P. 41–51.
3. Selivanova, E.A. Using the Opportunities of Intra-Organizational Training to Improve Teachers' Psychological and Pedagogical Knowledge in Order to Prevent Academic Failure at School / E.A. Selivanova, O.A. Ilyasova // Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. – 2022. – No. 3 (52). – P. 82–93.
4. Syrina T. A., Sarycheva L.V. On New Organizational Forms in the System of Advanced Training of Teachers // Internet Journal "World of Science" 2017, Vol. 5. – P. 1–6.
5. Frumina E.L. Continuous Education for Teachers: Models and Features // Continuous Education in Political and Economic Contexts / Under Ed. G.A. Klyucharev. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2008. Pp. 274–292.
6. Ponomareva O. N. – Advanced Training of Teachers: Problems and Solutions in Russian Education // Bulletin of the Perm State Pedagogical University named after V.G. Belinsky. 2012. No. 28. Pp. 957–960.
7. Gushchina E.V. Formal, Non-Formal, and Informal Education as Components of the System of Continuous Education of Teachers / E.V. Gushchina, T.V. Kot, E.V. Rakutina // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 81–1. – Pp. 34–36.
8. Osipova O.P. Design of Additional Professional Programs in the Sphere of Digital Literacy / O.P. Osipova, T.N. Danilova // Problems of Modern Education. – 2019. – No. 4. – P. 187–201.
9. On Education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on October 6, 2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed on September 8, 2025).
10. On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education: Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (accessed on September 8, 2025).
11. On Approval of the Federal state educational standard of basic general education: order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed: September 8, 2025).
12. On approval of the federal state educational standard of secondary general education: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413 (as amended on August 12, 2022). URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (accessed: September 8, 2025).

Межстрановая оценка качества профессионального образования: Россия и страны БРИКС в контексте новой глобальной парадигмы

Селиверстова Ирина Валериевна,

начальник Центра стратегических исследований
и информационно-аналитических разработок
E-mail: i.seliverstova@firpo.ru

Ливенец Марина Александровна,

главный аналитик Центра стратегических исследований
и информационно-аналитических разработок, Федеральное
государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования «Институт
развития профессионального образования»
E-mail: m.livenets@firpo.ru

Переход к рынку труда объективно требует повышения качества профессионального образования, более высокого уровня квалификации и обеспечения конкурентоспособности специалиста уже в начале его жизненного пути. Именно высокая профессиональная подготовка становится фактором социальной защиты человека в новых экономических условиях. Задачей профессионального образования становится не только формирование знаний умений и навыков, но и развитие способности адаптироваться к изменениям техники, технологии, организации труда. Международное партнерство России в области профессионального образования со странами БРИКС является важным направлением сотрудничества. Российская сторона активно работает над расширением и укреплением этого взаимодействия. В статье рассматриваются подходы к оценке качества технического и профессионального образования и подготовки России и стран БРИКС в свете единой консолидированной политики в сфере развития профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, страны БРИКС, оценка качества образования.

Качество профессионального образования – сложная междисциплинарная категория, отражающая соответствие фактического результата, воплощенного в интегрированные качества личности профессионала, требованиям общества, экономики и производства.

Каждая страна БРИКС определяет качество образования в соответствии со своими целями: в России ставится акцент на знаниях и навыках через проект «Профессионалитет», в Бразилии – на инклюзивности и децентрализации, в Индии – на цифровых компетенциях через Национальную корпорацию развития навыков, в Китае – на интеграции с высокотехнологичными отраслями, в ЮАР – на соответствии Национальной рамке квалификаций с учетом инклюзивности. При этом развитие системы оценки качества профессионального образования является стратегическим приоритетом государственной политики России, направленным на обеспечение соответствия образовательных услуг требованиям рынка труда и социально-экономического развития.

Россия как председатель Альянса БРИКС в 2024 году инициировала запуск нового направления деятельности, связанного с формированием совместной системы анализа и прогнозирования развития образовательных систем. Институт развития профессионального образования России провёл исследование национальных систем технического и профессионального образования и обучения стран БРИКС: Бразилии, России, Индии, Китая, ЮАР [2, с. 15]. В результате была разработана единая методика индикативной оценки влияния профессионального образования на основе статистических данных. Исследование «Вклад профессионального образования в развитие потенциала стран БРИКС» стало первым опытом комплексной оценки влияния систем профессионального образования на экономику, технологическое и инновационное развитие, а также сохранение культурного наследия государств-участников. Ключевой вывод исследования подчеркивает необходимость тесной взаимосвязи системы подготовки кадров с потребностями рынка труда для обеспечения гарантированного трудоустройства выпускников. Результаты исследования были высоко оценены на заседании Альянса БРИКС по сотрудничеству в сфере технического и профессионального образования и обучения (ТПОП) в Бразилии и легли в основу проекта новой Декларации министров образования стран БРИКС на 2025 год.

Формирование единой методики оценки технического и профессионального образования и под-

готовки стран БРИКС связано с необходимостью выработки единой консолидированной политики в сфере развития профессионального образования. Страны БРИКС заинтересованы в достижении технологического суверенитета и обеспечении инновационного развития своей промышленности. Формирование единой методики оценки ТПОП в странах БРИКС направлено на повышение качества подготовки кадров, гармонизацию образовательных стандартов и укрепление экономического сотрудничества. Этот процесс сталкивается с рядом вызовов:

- различия в национальных системах образования. Каждая страна БРИКС имеет уникальные модели ТПОП, что затрудняет создание унифицированных критериев оценки. Например, в России акцент сделан на дуальное образование и кластеры «Профессионалитет», тогда как в Бразилии используется «Карта профессионального образования» для анализа спроса на кадры.
- Отсутствие единых стандартов квалификации. Национальные рамки квалификаций в странах БРИКС различаются: в России и Китае они привязаны к профессиональным стандартам, в Индии – к «квалификационным пакетам», а в Бразилии НРК отсутствуют.
- Цифровое неравенство. Характер и проявление цифрового неравенства различаются в зависимости от социально-экономических условий, инфраструктуры и цифровых политик в странах БРИКС.
- Проблемы адаптации оценки качества профессионального образования к требованиям рынка труда, в частности оторванность содержания профессиональных образовательных программ от актуальных потребностей работодателей, расхождения в существующем спросе предприятий и сроками подготовки необходимых специалистов.

Но вместе с этим открываются значительные возможности для интеграции лучших практик. Страны БРИКС работают над созданием общих критериев оценки квалификаций. Например, в рамках Альянс БРИКС по сотрудничеству в сфере технического и профессионального образования и обучения, обсуждаются единые подходы к независимой оценке квалификации. Координация совместных усилий осуществляется через организацию рабочих групп, проведение семинаров и реализацию совместных проектов. Инициативы России, такие как «Профессионалитет», и пилотные исследования ИРПО демонстрируют, что интеграция возможна. Например, в Саудовской Аравии центры технического обучения в рамках Vision 2030 готовят кадры для диверсификации экономики с акцентом на практику, подобно российским кластерам, а в Египте программы для промышленных кластеров, таких как текстильная и строительная отрасли, ориентированы на практическую подготовку в сотрудничестве с работодателями, что соответствует подходу «Профессионалитета». Задачей профессионального образования становится не только формирование знаний умений

и навыков, но и развитие способности адаптироваться к новым требованиям инновационного производственного процесса [3, с. 68].

Успеху в сфере технического и профессионального образования и обучения способствует создание многосторонней платформы для обмена информацией и передовым опытом, стимулирование сотрудничества стран. В 2022 году по инициативе Китайской Народной Республики и при поддержке остальных членов БРИКС был создан Альянс по сотрудничеству в сфере технического и профессионального образования и обучения. В Альянс входят ассоциации профессионального образования, учреждения ТПОП, исследовательские организации и предприятия. После официального присоединения Саудовской Аравии в июле 2025 года группа теперь насчитывает одиннадцать полноправных стран – членов Альянса.

Деятельность Альянса направлена на:

- обеспечение качественного технического и профессионального образования в контексте цифровой трансформации стран БРИКС,
- реализацию задач устойчивого развития в рамках общего образовательного пространства стран БРИКС,
- усиление интеграции ТПОП стран БРИКС с промышленностью,
- расширение исследовательского сотрудничества и сопоставимости образовательных стандартов и квалификаций.

Россия вносит значительный вклад в развитие системы оценки качества профессионального образования, опираясь на принципы сотрудничества между государством, работодателями и образовательными организациями. Государство заинтересовано в превращении БРИКС в центр формирования новых стандартов технического и профессионального образования, что соответствует стратегиям «экономики знаний» и технологического сотрудничества. Успех зависит от глубины интеграции и практической реализации совместных инициатив.

Страны БРИКС демонстрируют также значительный вклад в развитие и оценку качества профессионального образования, что подтверждается ростом числа студентов на 20% за последние четыре года¹. Основные направления их деятельности включают ориентацию на рынок труда и трудоустройство выпускников (в Бразилии акцент сделан на снижение неравенства через децентрализацию образования); цифровые инициативы и международное сотрудничество; усиление экспорта образования (Проект научно-образовательной системы БРИКС предусматривает формирование сети научных и образовательных учреждений – университетов, институтов, колледжей – стран БРИКС²).

¹ <https://edu.gov.ru/press/10157/za-4-goda-v-stranah-briks-chislo-studentov-poluchayuschih-professionalnoe-obrazovanie-uvlechilos-na-20/?ysclid=mf6rfmnlv515355684>

² <https://rg.ru/2023/09/01/reg-cfo/v-moskve-podpisan-protokol-po-sozdaniyu-obrazovatelnoj-sistemy-stran-briks.html?ysclid=mf6rhvqo59108769904>

В условиях глобальной трансформации к образовательной повестке все чаще обращаются как к инструменту формирования будущего. В этом контексте особенно важно понимать, как выстраиваются национальные системы образования в странах с разным историческим и культурным опытом, но схожими масштабами и амбициями.

Страны БРИКС по-разному решают данные задачи. За формирование системы квалификаций в странах отвечают разные институты. Национальные рамки квалификаций в странах БРИКС утверждены в ЮАР, Индии и Бразилии. В Китае национальная рамка квалификаций отсутствует, однако определены квалификационные уровни для целей сертификации [2]. Профессиональные стандарты также находятся в разных странах на разных этапах разработки и применения. Остановимся подробнее на подходах стран БРИКС к формированию национальных стандартов ТПОП:

- соответствие требованиям рынка труда. Особое внимание уделяется подготовке специалистов, отвечающих запросам современной экономики. Например, в России Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) ориентированы на обеспечение соответствия выпускников требованиям работодателей. Аналогично в Южно-Африканской Республике: система Национальной рамки квалификаций (НРК) интегрирована с потребностями различных отраслей промышленности.
- Качество образования. Унификация требований к качеству образования является важным аспектом систем ТПОП. В России это достигается через введение единых Федеральных государственных образовательных стандартов, в то время как в Бразилии и Китае акцент делается на компетентностный подход, который позволяет адаптировать образовательные программы к меняющимся условиям.
- Инклюзивность. Вопрос доступности образования для всех социальных групп является приоритетным, особенно в развивающихся странах. В Индии, ЮАР и Бразилии повышенное внимание уделяется обеспечению доступа к образованию для социально уязвимых категорий населения, включая людей с ограниченными возможностями здоровья и жителей сельских районов.
- Модульная структура и практическая направленность. Широко используется модульный подход к обучению, который позволяет студентам адаптироваться к различным учебным планам и быстрее реагировать на изменения в экономике. Практическая направленность обучения также является общей чертой, что выражается в увеличении доли практических занятий. Например, в Эфиопии доля практической подготовки достигает 70% от общего объема занятий.
- Механизмы оценки качества. Оценка качества профессионального образования осуществля-

ется через сочетание внутренних и внешних механизмов. В большинстве стран БРИКС используются как количественные (статистика трудоустройства, финансирование), так и качественные методы (интервью, кейс-стадии). Двойной контроль, включающий внутренний аудит и внешние оценочные процедуры, обеспечивает прозрачность и объективность процесса.

- Интеграция с рынком труда. Профессиональное образование тесно связано с потребностями экономики, что проявляется в активном взаимодействии с работодателями, организации практик и стажировок, а также в создании совместных образовательных программ.
- Цифровизация и внедрение инноваций. Использование информационных технологий становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Онлайн-платформы и цифровые инструменты позволяют учащимся получать доступ к учебным материалам независимо от их места жительства.

В целом, несмотря на имеющиеся различия в подходах, национальные системы квалификации стран БРИКС демонстрируют ряд общих черт в целях и структуре стандартов профессионального образования, а также в механизмах их реализации.

Современные вызовы требуют переосмысления подходов к профессиональному образованию и усиления внимания к оценке его качества для соответствия мировым стандартам и потребностям XXI века. Сотрудничество стран БРИКС создает основу для объединения усилий и разработки универсальной платформы оценки качества технического и профессионального образования и подготовки, обеспечивающей объективный анализ подготовки кадров и эффективное взаимодействие образовательных организаций с работодателями. Данный подход особенно актуален для России, где интеграция СПО с запросами работодателей эффективно осуществляется в рамках федерального проекта «Профессионалитет».

В задачи формирования системы оценки качества профессионального образования включены:

- разработка единых концептуальных подходов к оценке качества ТПОП (создание общих принципов оценки, адаптированных к национальным особенностям, например, на основе российского проекта «Профессионалитет» для стандартизации компетенций);
- формирование совместной методики оценки качества ТПОП в странах БРИКС и странах-партнерах России, включая систему базовых показателей (например, таких как в ЮАР, где Национальная рамка квалификаций унифицирует оценку подготовки специалистов);
- обеспечение прозрачности и сопоставимости данных по оценке качества систем ТПОП, включая оценку компетенций выпускников (например, внедрение платформ, подобных бра-

зильской «Карте профессионального образования», для анализа спроса на кадры);

- повышение востребованности и уровня к результатам оценки со стороны представителей рынка труда (например, проведение опросов работодателей, как в Индии через Национальную корпорацию развития навыков для соответствия для соответствия требованиям рынка труда);
- актуализация подходов к реализации процесса оценки качества профессионального образования (технологии и методология). Как пример – внедрение цифровых решений, подобных китайским платформам для автоматизированной оценки квалификаций, обеспечивающих эффективность и точность мониторинга.

Эти задачи, подкрепленные успешными практиками стран БРИКС, создают основу для создания универсальной системы оценки качества ТПОП, способствующей глобальной конкурентоспособности и устойчивому развитию.

В рамках разработки единой модели оценки качества профессионального образования в странах БРИКС сформулированы рекомендации, включающие основные принципы, механизмы реализации, ключевые компоненты и технологические решения, обеспечивающие унификацию и прозрачность оценки (рис. 1).



Рис. 1. Предложения по компонентам единой модели оценки качества ТПОП в странах БРИКС

Основные принципы оценки качества ТПОП в странах БРИКС направлены на обеспечение прозрачности, унификации и сопоставимости данных, адаптированных к национальным особенностям, для объективного анализа образовательных систем. Оценка качества ТПОП должна быть открытой и понятной для всех заинтересованных сторон: образовательных организаций, работодателей, студентов и государственных органов. Унификация подходов должна включать разработку единых стандартов и критериев, которые могут быть адаптированы к национальным особенностям, но при этом обеспечивать сопоставимость данных. Количественные показатели, такие как процент трудоустройства выпускников или доля практической подготовки, позволяют объективно сравнивать системы ТПОП. Подобный подход

предлагается масштабировать для стран БРИКС, создавая общую базу данных с количественными метриками. Сбор данных должен быть ограничен необходимым минимумом, чтобы избежать избыточности данных, но при этом обеспечивать полноту анализа.

Механизмы реализации включают создание установочного документа, распределение ролей стран и формирование экспертной сети для координации и обмена опытом в оценке качества ТПОП. Необходимо создать единый документ, в котором прописаны цели, индикаторы и ожидаемые результаты оценки качества ТПОП, станет основой для координации усилий стран БРИКС. Каждая страна должна иметь четко определенную роль в процессе оценки, включая участие в рабочих группах и экспертных советах. Должна быть сформирована сеть экспертов из стран БРИКС для обмена опытом, разработки методик и мониторинга качества ТПОП.

Ключевые компоненты системы оценки ТПОП сосредоточены на результатах обучения, инфраструктуре, квалификации преподавателей и трудоустройстве выпускников для соответствия требованиям рынка труда. Оценка фокусируется на компетенциях выпускников, их готовности к профессиональной деятельности и соответствии требованиям рынка труда. (результаты обучения). Качество ТПОП зависит от материально-технической базы, включая оборудование, лаборатории и доступ к современным технологиям. Профессионализм преподавателей напрямую влияет на качество подготовки студентов. Трудоустройство выпускников и их соответствие требованиям рынка труда является одним из ключевых показателей качества профессионального образования является уровень трудоустройства выпускников.

Технологические решения предусматривают внедрение цифровых платформ, баз данных и автоматизированных систем для прозрачного и эффективного мониторинга качества ТПОП. Создание единой цифровой платформы для сбора, анализа и обмена данными по качеству ТПОП. Единая база данных позволит собирать и сравнивать показатели качества ТПОП, включая результаты обучения, трудоустройство и инфраструктуру. Онлайн-инструменты позволяют проводить массовые опросы работодателей, выпускников и студентов для оценки качества ТПОП.

Все эти компоненты, подкрепленные примерами успешных практик, позволят создать объективную и эффективную систему оценки качества ТПОП, которая учитывает специфику стран БРИКС, способствует гармонизации подходов и отвечает вызовам современного рынка труда. Сотрудничество через цифровые платформы, экспертные сети и унифицированные стандарты обеспечит устойчивое развитие систем профессионального образования и укрепит позиции стран БРИКС в глобальной образовательной и экономической повестке.

Подводя итог, отметим, что системы ТПОП выступают ключевым инструментом устойчивого развития и процветания стран БРИКС и стран-партнеров России. Для раскрытия их полного потенциала необходим последовательный подход к развитию, усиление международного сотрудничества и обмен передовыми практиками. Преобразования в сфере профессионального образования в странах БРИКС закладывают основу успешного будущего молодежи. При этом кооперация внутри объединения становится стратегическим фактором экономического развития и важнейшим драйвером роста.

Литература

1. Абилова Г.В. Педагогические проблемы формирования образовательных центров компетенций в странах БРИКС. Вестник УРИО. 2025. № 1. С. 65–75
2. Свистунов П., Власова С. Обзор национальных систем квалификаций государств, входящих в БРИКС. – [Электронный ресурс]. Доступ к ресурсу: <https://nark.ru/analytics/regionalnoe-razvitie/obzor-natsionalnykh-sistem-kvalifikatsiy-BRICS/?ysclid=mf6rjz5k4r651870160> (04.09.2025).
3. Профессиональное образование и его влияние на развитие потенциала стран БРИКС. 2024 год / А.В. Муратов, С.И. Наумова, И.В. Селиверстова [и др.]; под общ. ред. С.М. Коженикова; ФГБОУ ДПО ИРПО. – Москва: ИРПО, 2025. – 174 с. ISBN 978-5-6049839-3-5.

CROSS-COUNTRY ASSESSMENT OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION: RUSSIA AND THE BRICS COUNTRIES IN THE CONTEXT OF THE NEW GLOBAL PARADIGM

Seliverstova I.V., Livenets M.A.

Center for strategic research and information analytical development, Institute for the Development of Professional Education

The transition to the labor market objectively requires improving the quality of professional education, a higher level of qualifications and ensuring the competitiveness of a specialist at the beginning of his life path. It is high professional training that becomes a factor in the social protection of a person in the new economic conditions. The task of vocational education is not only the formation of knowledge of skills, but also the development of the ability to adapt to changes in technology, technology, and organization of labor. Russia's international partnership in professional education with the BRICS countries is an important area of cooperation. The Russian side is actively working on the expansion and strengthening of this interaction. The article discusses approaches to assessing the quality of technical and vocational education and the training of Russia and the BRICS countries in the light of a single consolidated policy in the development of professional education.

Keywords: vocational education, BRICS countries, assessment of the quality of education.

References

1. Abilova G.V. Pedagogical challenges in the formation of educational competence development centers in the BRICS countries. Bulletin of the University of Russian Innovation Education № 1. 2025. P. 65–75.
2. Svistunov P., Vlasova C. Review of national qualifications of states included in the BRICS countries (2025) [Electronic resource]. – Access mode: <https://nark.ru/analytics/regionalnoe-razvitie/obzor-natsionalnykh-sistem-kvalifikatsiy-BRICS/?ysclid=mf6rjz5k4r651870160> (04.09.2025).
3. Vocational Education and Training and its Impact on the Development of the BRICS Countries Potential /A.V. Muratov, S.I. Naumova, I.V. Seliverstova [et al.]; edited by S.M. Kozhevnikov; Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training (FIDVET). – Moscow: FIDVET, 2025. – 174 p. ISBN 978-5-6049839-3-5.

К вопросу о педагогическом дизайне: сущность и мировой опыт моделирования

Фоминых Наталия Юрьевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры
Иностранных языков № 1, Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Fominyh.NY@rea.ru

Торосян Лия Давидовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Иностранных
языков № 2, Российский экономический университет имени
Г.В. Плеханова
E-mail: Torosyan.LD@rea.ru

Степаненко Катерина Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных
языков № 2, Российский экономический университет имени
Г.В. Плеханова
E-mail: Stepanenko.KA@rea.ru

Бубенчикова Анастасия Вадимовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru

В статье рассматривается мировой опыт использования различных моделей педагогического дизайна. Авторами рассматриваются такие модели педагогического дизайна: SMART, ADDIE, SAM. Выбор моделей педагогического дизайна продиктован научными интересами авторов в комбинации отраслей профессионального образования и сравнительной педагогики. Также авторами на основе анализа отечественного и зарубежного публикационного пространства определены сущность и структура понятия «педагогический дизайн» в общем смысле, а также в имплементации на цифровую иноязычную образовательную среду (ЦИОС); охарактеризованы принципы педагогического дизайна; рассмотрены возможности и преимущества педагогического проектирования ЦИОС.

Ключевые слова: педагогический дизайн, модели педагогического дизайна, принципы педагогического дизайна, цифровая иноязычная образовательная среда.

Педагогический дизайн в современных реалиях находится в самом фокусе изучения мировым научным сообществом, причем педагогическим дизайном интересуются не только педагоги, но и психологи, инженеры, медики. Такое разностороннее изучение способствует лучшему пониманию и, с одной стороны – обобщению, а с другой стороны – более глубокому, детальному пониманию рассматриваемого концепта, таким образом позволяя перейти на предметный уровень его (концепта) изучения, что дает возможность сегодня говорить о педагогическом дизайне предметных образовательных сред.

Итак, в данной статье представлены результаты научных изысканий авторов в сфере педагогического дизайна в преподавании иностранных языков с расширением в вопрос изучения некоторых аспектов дизайна цифровой иноязычной образовательной среды (ЦИОС).

Пристальное внимание ученых всего мира к трактованию самого понятия «педагогический дизайн» и к изучению его (дизайна) сущностных характеристик обусловило многогранность и неоднозначность рассматриваемого в данной статье явления.

Так, в работе R.G. Rosenberg и D.H. Sullivan [10], педагогический дизайн рассматривается как систематическую деятельность педагога, направленную на создание эффективных учебных программ и материалов. Это определение акцентирует внимание на системности и цикличности процесса, а также важности оценивания результата на каждом этапе.

В свою очередь, исследователи D.M. Rivera и K.A. Brown [9] подчеркивают, что педагогический дизайн включает в себя не только создание учебных материалов, но и учет контекста, в котором происходит обучение и под педагогическим дизайном понимают интеграцию теории обучения, технологий и практики для достижения образовательных целей. Определение этих авторов уже акцентирует внимание на необходимости учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их склонности и потребности.

В работах, посвященных использованию технологий в образовании (например, M.K. Merdock [7]), педагогический дизайн рассматривается как процесс, который должен адаптироваться к быстро меняющимся условиям и технологиям, то есть соответствовать уровню развития общества (социальному развитию) и научно-технического прогресса. В этом определении акцент делается на гибкости, адаптивности, индивидуализации и инновационности подхода к обучению.

Таким образом, анализ существующих определений педагогического дизайна засвидетельствовал неоднозначность и значительный охват широкого спектра аспектов, включая такие свойства изучаемого явления: систематичность, учет контекста, индивидуальные потребности обучающихся, адаптивность и интеграцию технологий. Эти элементы подчеркивают значимость педагогического дизайна для образования в целом и для создания эффективных и адаптивных образовательных программ в частности.

Итак, всесторонний анализ наработок отечественных (Е.В. Абызова [1], К.Г. Кречетников [3], Н.Ю. Фоминых [4; 5]) и зарубежных (R.G. Rosenberg [10], D. Rivera [9], W. Dick [6]) публикаций позволил авторам определить, что педагогический

дизайн непременно основывается на современных технологиях и представляет собой систематический подход к разработке и организации (в некоторых исследованиях – проектированию) учебного процесса, который направлен на достижение конкретных образовательных целей (как локальных, так и глобальных). В общем смысле педагогический дизайн включает в себя анализ потребностей обучающихся, проектирование учебных сред/ситуаций/материалов, выбор методов и форм обучения, а также критерии оценивания результативности (как обучающихся, так и преподавательской деятельности).

Кроме того, в рамках данного исследования авторами были охарактеризованы принципы педагогического дизайна, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Принципы педагогического дизайна

Принцип	Краткая характеристика
Учета потребностей обучающихся	Педагогический дизайн начинается с анализа потребностей целевой аудитории, что включает в себя понимание уровня подготовки, мотивации, стилей обучения и индивидуальных особенностей обучающихся. Учет этих факторов позволяет создать более персонализированные и эффективные учебные материалы
Целеполагания	Четкое формулирование целей и задач обучения является основополагающим принципом, причем цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, актуальными и ограниченными по времени. Данный принцип позволяет управлять процессом обучения, достигать измеримые результаты и оценивать его (процесса обучения) результаты
Интеграции теории и практики	С целью разработки эффективных учебных материалов и стратегий педагогический дизайн должен основываться на современных достижениях педагогической науки, что предполагает использование различных методов и подходов, таких как конструктивизм, коннективизм, когнитивная теория, социальное обучение и т.д.
Гибкости и адаптивности	Очевидно, что современные образовательные программы (курсы) и учебные материалы должны быть гибкими и адаптируемыми к изменениям в контексте обучения, таким как новые технологии, изменения в учебных планах, потребности обучающихся, что позволит быстро реагировать на изменения и значительно повысить качество образования
Итеративности	Процесс педагогического дизайна должен быть итеративным, цикличным, именно включать в себя циклы разработки, тестирования и оценки. Обратная связь от обучающихся и преподавателей должна использоваться для постоянного улучшения учебных материалов, методов и образовательных программ (курсов) в целом
Оценки и рефлексии	Оценивание является неотъемлемой частью педагогического дизайна и должно осуществляться на всех этапах: до, во время и после внедрения образовательной программы курса). Это позволяет выявить сильные и слабые стороны разработки, а также определить, насколько успешно происходит процесс достижения целей обучения. Рефлексия помогает, как преподавателям-дизайнерам, так и обучающимся, анализировать свои действия и вносить необходимые изменения
Коллаборации и соразвития всех участников учебно-воспитательного процесса	Сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса (дизайнерами, педагогами, обучающимися, работающими профессионалами, родителями, профессиональными сообществами и т.д.) является ключевым принципом, который позволяет учитывать различные точки зрения и опыт, что способствует созданию более качественных и эффективных образовательных программ (курсов) и учебных материалов
Интеграции технологий	Современные технологии играют важную роль в педагогическом дизайне, поскольку использование мультимедийных ресурсов, онлайн-платформ и интерактивных инструментов позволяет значительно улучшить процесс обучения и сделать его более увлекательным и доступным

Как следует из таблицы 1, считаем, что система принципов педагогического дизайна включает восемь основных принципов, среди которых: Учета потребностей обучающихся, Целеполагания, Интеграции теории и практики, Гибкости и адаптивности, Итеративности, Оценки и рефлексии, Коллаборации и соразвития всех участников учебно-воспитательного процесса, Интеграции технологий.

В таком понимании, базируясь на описанных выше принципах, в контексте преподавания ино-

странных языков педагогический дизайн играет ключевую роль, обеспечивая:

- эффективное усвоение языка и развитие коммуникативных навыков в индивидуальной, парной и групповой работе;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся, что очень важно, поскольку в процессе изучения иностранного языка студенты зачастую имеют различные уровни подготовки, абсолютно разную мотивацию и стили обучения;

- интерактивность учебных материалов, а соответственно – интерактивность тренировочных упражнений, что значительно повышает эффективность процесса изучения иностранных языков;
- адаптацию учебных материалов и методов к потребностям каждого ученика, что способствует более глубокому пониманию языка и его культурных аспектов.

Кроме того, педагогический дизайн в нынешних условиях обязательно предполагает интеграцию современных технологий, что открывает новые возможности для обучения. Использование интерактивных платформ, совместной работы, мобильных приложений и мультимедийных ресурсов делает процесс обучения более наглядным, увлекательным, доступным и практикоориентированным. Это особенно актуально для изучения именно иностранных языков, поскольку конечной целью успешного овладения иностранным языком является использование языка в реальных ситуациях общения.

Кроме эффективного изучения иностранных языков, педагогический дизайн на основе современных технологий позволяет развивать мягкие навыки (умение работать в команде, критическое мышление) обучающихся за счет работы в группах, коллаборативного обучения, проектной деятельности и ролевых игр.

В ходе изучения затронутой проблемы также считаем необходимым рассмотреть существующие модели педагогического дизайна. Так, в современном мировом научно-педагогическом пространстве описано несколько моделей педагогического дизайна. Каждая из известных педагогике моделей педагогического дизайна предлагает уникальный подход к разработке и реализации образовательных программ, курсов и проектированию учебных материалов. Рассмотрим подробнее наиболее распространенные из них. Так, модель педагогического дизайна SMART представляет собой методику, которая позволяет сформулировать четкие и достижимые цели учебно-воспитательного процесса. Акроним SMART раскрывается в следующих постулатах, каждая из букв означает прилагательное, описывающее цели, которые формулируются в проектируемой образовательной программе (курсе):

1. *Specific (Конкретные)*: цели учебно-воспитательного процесса должны быть четко определены и конкретны. При постановке целей педагог-дизайнер должен ответить на вопросы: Что именно должно быть достигнуто (умение, компетенция, навык и т.д.)? Кто будет участвовать в процессе обучения (возраст участников, необходимые предшествующие компетенции и навыки)? Где и когда будет происходить обучение? Конкретизация целей помогает избежать неопределенности и направляет усилия на достижение определенных результатов, таких же конкретных, как и цели.

2. *Measurable (Измеримые)*: цели должны быть измеримыми, чтобы можно было оценить про-

гресс и успешность каждого обучающегося, участника учебно-воспитательного процесса и образовательной программы (курса) в целом, что предполагает формулировку качественных и количественных показателей (например, процент успешных ответов на тестах) или качественные (например, уровень удовлетворенности обучающихся). Измеримость позволяет отслеживать достижения и, при необходимости, вносить коррективы в процесс обучения.

3. *Achievable (Достижимые)*: Цели должны быть реалистичными и достижимыми с учетом ресурсов, времени и возможностей обучающихся. Это означает, что они должны быть достаточно амбициозными, чтобы мотивировать, но не настолько сложными, чтобы вызывать разочарование. Оценка доступных ресурсов и возможностей помогает установить реалистичные ожидания.

4. *Relevant (Актуальные, соответствующие)*: цели должны быть актуальными и соответствовать потребностям обучающихся, а также целям образовательной программы (курса). Это означает, что цели обучения формулируются как можно ближе к реальным задачам и проблемам, которые выдвигаются реальной жизнью и будущей профессиональной сферой обучающихся. Постановка таких актуальных и релевантных целей помогает поддерживать мотивацию и обучающихся и их интерес к обучению.

5. *Time-bound (Ограниченные по времени)*: цели должны иметь четкие временные рамки для их достижения: конкретная дата или период времени, в течение которого должны быть получены результаты. Установление временных рамок помогает организовать процесс обучения и создает чувство ответственности, что также значительно повышает мотивацию обучающихся.

Модель SMART может быть использована на различных этапах педагогического дизайна:

Формулирование целей: при разработке учебных программ (курсов) и материалов необходимо четко определить, какие результаты ожидаются от обучающихся. Использование принципов SMART помогает создать ясные и понятные цели.

Оценка и мониторинг: в процессе обучения модель SMART позволяет отслеживать прогресс и оценивать процесс достижения обозначенных целей каждым обучающимся. Для этого используются регулярные тесты, опросы и обратная связь.

Корректировка и модернизация: если цели, сформулированные педагогом-дизайнером не достигаются, то модель SMART помогает выявить причины этого и внести необходимые изменения в процесс обучения либо в образовательную программу (курс). Такими изменениями могут быть адаптация методов преподавания, изменение содержания курса или пересмотр временных рамок.

Таким образом, модель педагогического дизайна SMART является мощным инструментом для формулирования четких, измеримых и достижимых целей в образовательном процессе. Применение принципов SMART способствует созданию

более структурированного и эффективного подхода к обучению, что в свою очередь повышает качество образовательного опыта и способствует успешному достижению описанных согласно данной модели результатов.

Следующей моделью педагогического дизайна является модель ADDIE, в названии которой представлена аббревиатура этапов реализации данной

модели педагогического дизайна: Analysis – анализ, Design – дизайн, Development – разработка, Implementation – внедрение, Evaluation – оценка). Судя по количеству публикаций, данная модель является самой популярной и широко используемой. В таблице 2 представлена сущностная характеристика каждого из этапов означенной модели.

Таблица 2. Содержание этапов модели педагогического дизайна ADDIE

Этап	Содержание
Analysis – анализ	Определение потребностей обучающихся, целей обучения и контекста
Design – дизайн	Разработка структуры образовательной программы (курса), выбор методов и форм обучения
Development – разработка	Создание учебных материалов и ресурсов на основе использования современных технологий
Implementation – внедрение	Реализация образовательной программы (курса) и организация учебного процесса, фиксация результатов с целью возможности реализации следующего этапа
Evaluation – оценка	Оценка эффективности обучения и результатов, а также внесение изменений

Следующей распространенной моделью педагогического дизайна является Модель SAM (Successive Approximation Model) или Модель последовательного приближения. В данной модели имеется ввиду последовательное (итеративное, состоящее из повторяющихся нескольких попыток) приближение к идеалу образовательной программы (курса) с реализацией идеально предписанных целей и результатов обучения.

Модель SAM представляет собой итеративный подход (постепенный, циклический, поэтапно повторяющийся) к педагогическому дизайну и подразумевает реализацию трех основных этапов:

Подготовка – этап, на котором осуществляется анализ потребностей обучающихся и формулирование целей образовательной программы (курса).

Итеративный дизайн – разработка прототипов образовательной программы (курса) и их тестирование с использованием обратной связи.

Внедрение и оценка – Реализация образовательной программы (курса) и оценка его эффективности.

Таким образом, педагогический дизайн является неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога в целом и эффективного преподавания иностранных языков в частности, способствуя созданию динамичной и адаптивной цифровой иноязычной образовательной среды. Выбор той или иной модели педагогического дизайна зависит от многих факторов, среди которых основными являются такие факторы, как: профессиональный опыт и квалификация педагога-дизайнера, уровень технической и технологической подготовки, цели и задачи образовательной программы (курса), либо назначение учебных материалов.

В заключение, следует отметить, что рассматриваемый набор моделей педагогического дизайна в данной статье продиктован исключительно научными интересами авторов в комбинации отраслей профессионального образования и сравнительной педагогики, и может быть дополнен в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник ВятГ У. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (дата обращения: 31.05.2025)
2. Багадирова С.К. Методологические основы понимания категории «Цель» в философии и психологии // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 1 (173). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-ponimaniya-kategorii-tsel-v-filosofii-i-psiologii> (дата обращения: 10.06.2025).
3. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Кречетников Константин Геннадьевич. – Владивосток, 2003. – 407 с.
4. Фоминых Н.Ю. Проектирование компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники: Монография. – Севастополь: Рибест, 2015. – 440 с.
5. Фоминых, Н.Ю. Об инновационных подходах к научно-педагогическому исследованию / Н.Ю. Фоминых // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 21–25. – EDN KRITWN.
6. Dick, W., Carey, L., Carey, J.O. The Systematic Design of Instruction. Boston, MA: Pearson, 2015.
7. Merdock, M.K. Technology Integration in Higher Education: Social and Organizational Aspects. Hershey, PA: IGI Global, 2025.
8. Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J.E. Designing Effective Instruction. Hoboken, NJ: Wiley, 2011.
9. Rivera, D.M., Brown, K.A. Designing Effective Instruction. Hoboken, NJ: Wiley, 2013.

10. Rosenberg, R.G., Sullivan, D.H.F. E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill, 2008.

ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL DESIGN: THE ESSENCE AND GLOBAL EXPERIENCE OF MODELING

Fominykh N.I., Torosyan L.D., Stepanenko K.A., Bubenchikova A.V.

Plekhanov Russian University of Economics

This article examines global experience using various instructional design models. The authors examine the following instructional design models: SMART, ADDIE, and SAM. The authors' choice of instructional design models is guided by their research interests in the combined fields of professional education and comparative pedagogy. Also, based on the analysis of domestic and foreign publication space, the authors defined the essence and structure of the concept of "pedagogical design" in the general sense, as well as in the implementation in the digital foreign language educational environment; the principles of pedagogical design are characterized; the possibilities and advantages of pedagogical design of the digital foreign language educational environment are considered.

Keywords: pedagogical design, pedagogical design models, pedagogical design principles, digital foreign language educational environment.

References

1. Abyzova E.V. Instructional design: concept, subject, main categories // Vyatka State University Bulletin. 2010. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (accessed: May 31, 2025)
2. Bagadirova S.K. Methodological foundations of understanding the category "Goal" in philosophy and psychology // Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2016. No. 1 (173). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-ponimaniya-kategorii-tsel-v-filosofii-i-psihologii> (accessed: June 10, 2025)
3. Krechetnikov K.G. Designing a Creative Educational Environment Based on Information Technologies in a University, dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Krechetnikov Konstantin Gennadievich. – Vladivostok, 2003. – 407 p.
4. Fominykh N. Yu. Design of a computer-oriented environment for foreign-language professional training of future specialists in the field of informatics and computer engineering: Monograph. – Sevastopol: Ribest, 2015. – 440 p.
5. Fominykh, N. Yu. On innovative approaches to scientific and pedagogical research / N. Yu. Fominykh // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 5. – P. 21–25. – EDN KRITWN.
6. Dick, W., Carey, L., Carey, J.O. The Systematic Design of Instruction. Boston, MA: Pearson, 2015.
7. Merdock, M.K. Technology Integration in Higher Education: Social and Organizational Aspects. Hershey, PA: IGI Global, 2025.
8. Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J.E. Designing Effective Instruction. Hoboken, NJ: Wiley, 2011.
9. Rivera, D.M., Brown, K.A. Designing Effective Instruction. Hoboken, NJ: Wiley, 2013.
10. Rosenberg, R.G., Sullivan, D.H.F. E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill, 2008.

Междисциплинарный подход как условие формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования: роль междисциплинарных проектов

Хисяметдинова Эльмира Шамильевна,

Московский приборостроительный техникум, Российский
экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: e.sh.hisyametdinova@mpt.ru

Ключевые слова: междисциплинарный подход; метод проектов; самоорганизация; среднее профессиональное образование (СПО); математика; информатика; информационные технологии; проектная деятельность; профессиональные компетенции; учебно-исследовательская деятельность; цифровая образовательная среда; интеграция дисциплин; практико-ориентированное обучение.

Цель исследования. Целью данной работы является обоснование методики применения проектного подхода с использованием информационных технологий, направленной на интеграцию дисциплин математики и информатики в единые междисциплинарные кейсы, что позволяет формировать у студентов СПО прикладные профильные навыки, закреплённые в компетенциях каждой из этих дисциплин. Материалы и методы. Исследование опирается на работы отечественных и зарубежных педагогов-дидактов, заложивших основу многоаспектного принципа обучения, что позволило применить междисциплинарный подход к развитию самоорганизации обучающихся СПО в процессе изучения математики и информатики через метод проектов. В основу методологической базы легли идеи технологического подхода (В.П. Беспалько, В.В. Гущеева, Т.А. Ильина, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, А.И. Уман), обеспечивающего использование ИКТ и автоматизированных средств для реализации проектной деятельности; системно-деятельностного подхода (В.В. Давыдов, В.А. Сластёнин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото), направленного на формирование активности, самостоятельности и рефлексии студентов в образовательной среде; а также процессуального подхода (М.А. Чошанов), акцентирующего внимание на организации учебного процесса как динамической системы [3;9]. Результаты. Результаты проведённого исследования в рамках темы «Междисциплинарный подход к развитию самоорганизации обучающихся СПО через метод проектов по дисциплинам математики и информатики» показали, что разработанная методика обладает прикладным значением и ориентирована на практико-ориентированное обучение. Опираясь на идеи В.П. Беспалько, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.В. Давыдова, В.А. Сластёнина и других исследователей, методика позволяет студентам видеть возможности применения теоретических знаний в профессиональной деятельности, развивать навык коллективной работы с учётом индивидуальных способностей членов команды, осваивать современные программные продукты для автоматизации производственных и творческих процессов [3]. Заключение. Разработанная методика междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО через метод проектов по дисциплинам математики и информатики может эффективно применяться как в рамках отдельных учебных модулей (например, решение прикладных задач по математическому анализу или программирование алгоритмов обработки данных), так и в форме интегративных проектов, объединяющих знания различных дисциплин и даже разных специальностей. Следуя концепциям В.П. Беспалько, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.В. Давыдова и В.А. Сластёнина, данная методика ориентирована на формирование у студентов умений самоорганизации, проявляющихся в планировании, распределении задач, самостоятельном освоении и применении знаний, а также коллективной работе над проектом [9]. Первые результаты, полученные при моделировании практико-ориентированных задач с использованием компьютерных средств (например, симуляции цифровых процессов или математического моделирования), показали эффективность такого подхода, который в дальнейшем был скорректирован в соответствии с современными требованиями образовательного процесса и компетентностного подхода к подготовке специалистов СПО.

Введение

В современных условиях развития информационного общества и цифровизации образования задача формирования у студентов системы среднего профессионального образования навыков самоорганизации приобретает стратегическую значимость. От уровня развития самостоятельности, умения планировать индивидуальную образовательную траекторию, интегрировать знания из различных предметных областей зависит успешность будущей профессиональной деятельности специалистов СПО. При этом интеграция дисциплин математики и информатики на основе проектного междисциплинарного подхода позволяет не только повысить мотивацию студентов, но и формировать универсальные компетенции, востребованные на рынке труда и соответствующие требованиям ФГОС новых поколений [1].

Традиционная организация учебного процесса в СПО характеризуется фрагментарностью познания, отсутствием условий для системной интеграции предметных знаний и выработки самостоятельной, рефлексивной позиции обучающегося. Существуют ограничения, связанные с изолированным освоением отдельных дисциплин, что затрудняет формирование целостного профессионального мышления и гибких надпредметных компетенций. Актуальной становится проблема поиска эффективных методов и технологий, способствующих развитию у студентов опыта самоорганизации посредством комплексного освоения учебного материала, учета индивидуальных особенностей и коллективной проектной деятельности.

Актуальность исследования определяется социальным заказом на подготовку специалистов среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», способных интегрировать знания в условиях междисциплинарного подхода и применять их для решения профессиональных задач. Современное общество нуждается в выпускниках, умеющих использовать полученные знания по математике и информатике для анализа и моделирования производственных процессов, обладать навыками самоорганизации, позволяющими самостоятельно определять проблемы и находить пути их решения, а также демонстрировать способность творчески мыслить и эффективно использовать автоматизированные средства и программные продукты на основе информационных технологий.

В ходе реализации междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов по дисциплинам математики и информатики выявлена типичная проблема, связанная с разрывом между теоретическими и практическими компетенциями: одни студенты уверенно владеют инструментами программного обеспече-

ния, но не обладают достаточной математической базой для описания и моделирования процессов, другие же, напротив, хорошо ориентируются в математическом аппарате, но испытывают затруднения при использовании компьютерных средств для автоматизации вычислений и моделирования. Использование метода проектов в рамках междисциплинарных заданий позволяет объединить эти направления подготовки, обеспечивая интеграцию знаний, развитие профессиональных компетенций, формирование опыта командного взаимодействия и, главное, становление навыков самоорганизации, проявляющихся в умении распределять роли, согласовывать действия и обеспечивать результативность совместной деятельности.

На основании выявленной проблемы в подготовке студентов по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» была сформулирована задача исследования, заключающаяся в разработке методики обучения, обеспечивающей формирование у обучающихся навыков коллективной работы в условиях междисциплинарной интеграции математики и информатики. Предложенная методика реализуется через проект «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания», где студенты учатся одновременно применять математический аппарат для описания процессов и использовать программные средства для их автоматизации и визуализации. В данном проекте «физические явления» означают процессы и изменения, которые можно описать математическими моделями и смоделировать с помощью компьютерных программ, что способствует интеграции математики и информатики для решения практических задач. Такой подход позволяет не только устранить разрыв между теоретической и практической подготовкой, но и развивает навыки самоорганизации – планирование, распределение задач, контроль и оценку результатов совместной деятельности, что является важным условием формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в области информационных систем и программирования.

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 базируется на понимании, что эффективность образовательных технологий и методов зависит от их соответствия конкретной учебной задаче. В основе выбора методики лежит анализ современных педагогических исследований, выделяющих ключевые компоненты успешного обучения: активизацию самостоятельного получения знаний, значимую роль каждого индивидуума в коллективной деятельности, развитие творческого мышления и формирование интерактивных навыков работы с компьютером [4].

В методологическом обосновании исследования междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по дисциплинам математики и информатики в специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» использованы принципы технологического подхода, заимствованные из работ В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, В.А. Сластёнина, Г.К. Селевко и А.И. Умана, что позволяет системно организовать учебный процесс с опорой на современные образовательные технологии [3]. Важные методические рекомендации по формам и методам самостоятельной работы студентов взяты из трудов П.И. Пидкасистого, Л.М. Фридмана, А.А. Вербицкого и И.Я. Лернера, подчеркивающих значение активизации самостоятельной учебной деятельности и формирования умений планировать, контролировать и оценивать собственное обучение. Такой комплексный подход обеспечивает условия для эффективной реализации междисциплинарной проектной деятельности, направленной на развитие навыков самоорганизации обучающихся, формирование у них способности к совместной работе и творческому решению профессионально значимых задач. В методологическом обосновании исследования междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по дисциплинам математики и информатики в специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» использованы принципы технологического подхода из работ В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, В.А. Сластёнина, Г.К. Селевко и А.И. Умана, которые обеспечивают системную организацию учебного процесса с применением современных методов и технологий. Для формирования самостоятельной работы студентов опирались на рекомендации П.И. Пидкасистого, Л.М. Фридмана, А.А. Вербицкого и И.Я. Лернера, подчёркивающих важность активизации самостоятельного получения знаний и развития навыков планирования и самоконтроля.

Для успешной организации процессуальной части эксперимента по развитию самоорганизации обучающихся СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов с междисциплинарным подходом к дисциплинам математики и информатики ключевое значение имели системно-деятельностный подход (В.В. Давыдов, В.А. Сластёнин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото), процессуальный подход (М.А. Чошанов) и методы интенсивного обучения в автоматизированных системах (С.С. Бинявская, А.А. Востриков, А.А. Золотарев и др.). Системно-деятельностный подход обеспечил активное вовлечение студентов в образовательную деятельность через постановку целей, планирование, выполнение и рефлексия, что способствовало формированию навыков самоорганизации, самостоятельности и творческого мышления. В свою очередь, процессуальный подход и приемы интен-

сивного обучения в цифровой образовательной среде позволили повысить эффективность усвоения знаний и развитие профессиональных компетенций, обеспечив при этом интеграцию математических и информационных дисциплин в рамках проектной деятельности.

Другой аспект активизации мышления и развития умения работать в коллективе с опорой на индивидуальные знания и личные качества обучающихся нашли своё отражение в фундаментальных исследованиях методологии проектной деятельности, представленных трудами Е.С. Полат, Г.А. Манаховой, Д. Дьюи и В. Килпатрика. По мнению Е.С. Полат, метод проектов является комплексной педагогической технологией, направленной на развитие познавательных навыков, самостоятельного мышления и способности решать проблемы через интеграцию знаний из разных областей, что особенно актуально при междисциплинарном подходе к обучению математике и информатике в СПО [9].

Решение обозначенной проблемы в развитии самоорганизации обучающихся СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через междисциплинарный метод проектов по математике и информатике видится в использовании метода проектов с применением автоматизированных средств компьютерной алгебры. Такое сочетание позволяет эффективно интегрировать теоретические математические модели и практические навыки программирования для решения профильных задач. Приемы активного использования информационных технологий в учебном процессе, в том числе компьютерной алгебры, нашли отражение в работах А.В. Хуторского, А.А. Полякова и других исследователей, подчеркивающих значимость цифровых инструментов для формирования навыков самостоятельной работы, контроля и оценки результатов, что является важным условием развития навыков самоорганизации и профессиональной компетентности студентов. Проектный метод с применением автоматизированных средств компьютерной алгебры рассматривается как эффективное решение для интеграции математических и информатических дисциплин в рамках междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» [16].

При изучении дисциплин в СПО, включая специальность 09.02.07 «Информационные системы и программирование», чаще всего применяется традиционная форма подачи материала и контроля за его усвоением. В частности, в работе В.С. Владимирова подробно описана методика преподавания дисциплины «Уравнения математической физики», в то время как В.А. Кузнецов рассматривает математическое решение задачи моделирования процессов в барьерном электрическом озонаторе. Традиционные методы решения дифференциальных уравнений рассматриваются

у Г.И. Просветова, а численные методы подробно изложены в трудах Н.Н. Калинина. Однако использование преимущественно классических методов обучения ограничивает развитие у студентов навыков самостоятельного поиска решений и самоорганизации.

Традиционные занятия, широко применяемые при изучении дисциплин математики и информатики в СПО, удобны с позиции организации работы преподавателя, поскольку качество подачи материала полностью зависит от него, а студенты при этом остаются пассивными получателями информации. Однако в условиях ФГОС и современных требований к развитию самостоятельности и мотивации обучающихся появляется необходимость активизировать учебный процесс, поднять мотивацию и организовать практически самостоятельное изучение дисциплин [1]. В этой связи интерес вызывает применение игровых методик, которые способствуют вовлечению студентов в учебную деятельность, повышают их активность и творческий потенциал – это отмечено, в частности, на сайте Education World и в работах Т.М. Михайленко. Игровые формы и компьютерные технологии успешно применяются для решения физических задач и математического моделирования, что создаёт благоприятные условия для формирования информационно-образовательного пространства, поддерживаемого образовательными порталами, которые уже имеются в вузе.

Изучение педагогической науки по применению информационных технологий в образовании выявило множество электронных программных комплексов, используемых для изучения отдельных дисциплин в вузах и СПО, включающих тщательно подобранный теоретический материал, интерактивные упражнения и блоки контроля усвоения навыков. Однако невозможно полностью автоматизировать весь учебный процесс, особенно в междисциплинарной среде. В условиях специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» и междисциплинарного подхода к математике и информатике наш проект направлен на формирование компетенций через применение метода проектов, который активно использует информационные технологии для автоматизации практической расчетной части, учитывая динамические условия моделируемых физических процессов.

Изучение современного состояния педагогической науки свидетельствует о широком применении электронных программных комплексов, включающих теоретический материал, интерактивные упражнения и системы контроля, для обучения отдельных дисциплин в высшей школе. Однако полная автоматизация учебного процесса невозможна, особенно в случае междисциплинарных дисциплин, для которых готовых электронных комплексов практически не существует. В рамках междисциплинарного подхода и специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» разработанный нами проект с применением

метода проектов и автоматизированных информационных технологий позволит сформировать необходимые профессиональные компетенции, повысить мотивацию студентов и заинтересовать их нестандартным представлением учебного материала. Автоматизация практической расчетной части, основанная на моделировании динамических физических процессов, способствует укреплению междисциплинарных связей, развитию навыков самоорганизации и обеспечит эффективное освоение студентами умений моделирования как физических, так и иных процессов, тем самым способствуя устранению существующих педагогических проблем. Изучение современного состояния педагогической науки свидетельствует о широком применении электронных программ, включающих теоретический материал, интерактивные упражнения и системы контроля, для обучения отдельных дисциплин в вузах и СПО. Полная автоматизация учебного процесса невозможна, особенно в случае междисциплинарных дисциплин, для которых готовых электронных комплексов практически нет. В контексте междисциплинарного подхода и специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» разработанный междисциплинарный проект с использованием метода проектов и информационных технологий позволит сформировать необходимые компетенции, повысить мотивацию студентов и активизировать нестандартное изучение учебного материала.

Научная новизна данного исследования заключается в обосновании и практической реализации методики интеграции дисциплин математики и информатики на основе междисциплинарного проектного подхода с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Впервые показана возможность формирования ключевых навыков самоорганизации (планирование, рефлексия, распределение ролей, применение ИКТ) средствами интегрированных учебных кейсов и цифровых образовательных платформ в среде СПО. Представлены механизмы и инструменты построения индивидуальной образовательной траектории, а также критерии оценки степени самостоятельности обучающихся в рамках практико-ориентированных задач.

Междисциплинарный проект «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания», реализованный с участием двух групп студентов (47 человек) Московского приборостроительного техникума, представляет собой исследовательский проект с использованием информационных технологий, в частности программы FreeFem++, что соответствует типологии проектов по классификации Саймона Хайнеса. Этот проект включает создание математических моделей физических процессов, учитывающих динамические и изменяющиеся условия, что требует от студентов интеграции знаний из математики и информатики, развития навыков самостоятельного исследования и применения вычислительных методов.

Методы и приёмы в междисциплинарном проекте «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания» по дисциплинам математики и информатики, специалитета 09.02.07 «Информационные системы и программирование», базируются на использовании метода проектов с внедрением информационных технологий. В ключевые приёмы входят самостоятельная деятельность студентов при изучении теоретического материала, коллективная работа и демонстрация коммуникативных умений, описание работы физического устройства с помощью математического аппарата, а также планирование достижения поставленной цели – получения результата. Студенты выдвигают учебные гипотезы для разрешения проблемных ситуаций, используют частные приёмы учебной деятельности, такие как детализация задачи, начальных условий и хода эксперимента, и осуществляют сбор и обработку информации с применением компьютерных программ. Продолжительность реализации проекта составляет 16 учебных часов, из которых 8 – контактные, и 8 – самостоятельная работа, что способствует развитию навыков самоорганизации, ответственности и практического применения знаний в условиях интеграции математики и информатики.

Содержание междисциплинарного проекта «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания» для обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» представлено в виде структурированного учебного плана, включающего четыре основных этапа и рассчитанного на 16 учебных часов. Первый этап (4 часа) посвящён организационной работе: подготовке учебных материалов преподавателем, согласованию расписания и формулировке проблемы. Второй теоретический этап (6 часов) включает введение в проблему, демонстрацию работы озонатора, дискуссии и «мозговой штурм» с формированием гипотез, выбором программного продукта для решения задачи и распределением подзадач по трём малым группам, каждая из которых разрабатывает отдельный аспект модели – расчёт теплового поля электродов, газоразрядного промежутка и моделирование процесса образования озона. Третий этап (5 часов) посвящён непосредственной самостоятельной работе студентов в группах и оформлению результатов. Завершает проект четвёртый этап – защита проекта (1 час), включающая представление и коллективное обсуждение результатов, а также самооценку достижений.

В междисциплинарном проекте по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» с интеграцией математики и информатики ключевую роль играет педагог, чей творческий и нестандартный подход к организации учебных занятий способствует повышению мотивации студентов и ориентирует их на индивидуальную деятельность. Педагог при этом обеспечивает постоянную консультативную поддержку, особенно на начальных этапах проекта, когда

доля активности преподавателя наиболее высока. По мере развития проекта акцент постепенно смещается в сторону самостоятельной работы студентов как в больших, так и в малых группах. Начальные фазы проекта соответствуют уровню воспроизведения и осмысления изученного материала посредством анализа и синтеза информации о работе физического устройства. Важным компонентом учебного процесса становится коллективное обсуждение и «мозговой штурм», в ходе которых каждый студент взаимодействует с другими участниками и преподавателем на равноправной основе, что создает благоприятные условия для развития коммуникативных навыков и формирования умений самоорганизации, необходимых для успешного освоения междисциплинарных знаний и выполнения проектных заданий.

Этап «мозгового штурма» в междисциплинарном проекте «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания» по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» является ключевым этапом творческого включения студентов. На этой стадии происходит генерация идей, происходит перенос методик из одной области знания в другую, что способствует разрушению стереотипов и стимулирует инновационное мышление. Для создания математической модели используются программные средства компьютерной алгебры, что позволяет определять рациональные режимы работы устройства и искать пути его усовершенствования. Подбор программного обеспечения, включая свободно распространяемые продукты Axiom, Maxima, Octave и FreeFem++, был проведён с целью дать студентам широкий выбор инструментов. Данный этап мозгового штурма способствует развитию критического и творческого мышления, навыков коммуникации и самоорганизации, что является важным для успешной реализации проектных задач в условиях междисциплинарного подхода.

Программный пакет FreeFem++ обладает функциональными возможностями, сопоставимыми с популярными коммерческими продуктами, и при этом является лучшим среди свободно распространяемых программных средств для решения учебных задач в междисциплинарном проекте по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», интегрирующем математику и информатику. FreeFem++ подходит не только для моделирования учебных заданий, но и для решения сложных профессиональных задач, что отличает его от других бесплатных программ. В ходе проекта студенты, разбившись на группы и работая в различных компьютерных классах, решали свои задачи с применением этого ПО. Затем проводилась общая встреча для обсуждения промежуточных результатов, на которой задачи корректировались и уточнялись. Возможность визуализации результатов посредством FreeFem++ оказалась особенно полезной, поскольку позволяла выявлять теоретические про-

счёты и направления дальнейшего исследования. Итогом работы каждой из трёх групп стала защита проекта с докладами и презентациями, которые обсуждались всеми участниками, а также оценка проделанной работы, организованная преподавателем.

Междисциплинарный подход к развитию самоорганизации обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов в дисциплинах математики и информатики реализуется посредством комплексного освоения профессиональных компетенций, которые включают постановку задач, разработку алгоритмов, оптимизацию программного кода и использование систем контроля версий. В рамках междисциплинарного курса «Моделирование и анализ программного обеспечения», являющегося частью профессионального модуля, студенты осваивают навыки работы с проектной документацией, применяют современные стандарты качества и методы тестирования программных продуктов, что способствует развитию их самоорганизации и способности к самостоятельному решению профессиональных задач [4]. Учебный процесс предусматривает очную форму обучения с аудиторной нагрузкой и самостоятельной работой, что соответствует требованиям ФГОС СПО и обеспечивает глубокую интеграцию знаний математики и информатики, а также формирование умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности и реализации проектных заданий [1].

Подведение итогов междисциплинарного проекта «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания» по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» включает создание математической модели барьерного электрического озонатора с водным охлаждением. Эта модель позволяет подробно изучить физические процессы в устройстве, выявить его «слабые места» и выработать рекомендации по проектированию новых усовершенствованных моделей. В качестве дальнейшего этапа закрепления полученных результатов и определения новых направлений исследований предлагается построить модель образования озона с другими параметрами, такими как использование другой среды (например, воздушной смеси) или изменённая конструкция прибора (с подвижным электродом). Такой подход способствует развитию интегративного мышления, навыков моделирования и самоорганизации обучающихся, что является важной частью их профессиональной подготовки и междисциплинарного образования, объединяющего математику и информатику. Междисциплинарный проект «Моделирование физических явлений в меняющихся условиях их протекания» с участием студентов специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» предусматривает создание математической модели барьерного электрического озонатора с водным охлаждением. Данная мо-

дель позволяет детально изучить протекающие в устройстве процессы, выявить «слабые места» и сформулировать рекомендации для проектирования новых усовершенствованных конструкций. В дальнейшей работе предлагается построить математическую модель процесса образования озона с другими параметрами, включающую различные среды (например, воздушную смесь) и изменённую конструкцию прибора с подвижным электродом.

В рамках междисциплинарного подхода к развитию самоорганизации обучающихся СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» через метод проектов в дисциплинах математики и информатики подведение итогов проекта включает анализ и оценку полученных результатов, что способствует формированию ответственности и коллективного взаимодействия студентов. Итогом работы стал созданный продукт – математическая модель барьерного электрического озонатора с возможностью расчёта поля температур, концентрации озона и производительности устройства, а также выбор рациональных режимов его эксплуатации.

В междисциплинарном проекте по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» на базе интеграции математики и информатики положительными результатами стало решение задачи, требовавшей интегрированных знаний студентов и реализации принципа сотрудничества между участниками. Индивидуальный темп работы позволил каждому члену группы достичь своего уровня развития, а коллективная деятельность опиралась на личную ответственность. Внутри групп сформировался положительный микроклимат, что поддерживало высокую мотивацию и удовлетворённость результатами [2].

Отрицательным моментом при реализации междисциплинарного проекта по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», включающего интеграцию математики и информатики, является значительная подготовительная работа, возлагаемая на педагога. Она включает подбор профессионально ориентированной темы, детальное планирование каждого этапа проекта, создание наглядных и доступных учебных материалов, организацию необходимых информационных технологий и техническую проверку их функционирования. Кроме того, преподавателю необходимо продумать систему мониторинга хода выполнения заданий в группах, разработать оценочные листы и определить чёткие критерии для объективной оценки каждого этапа проектной деятельности.

Релевантность работы определяется необходимостью соответствия процессу обучения требованиям современных ФГОС СПО, цифровой трансформации образования, тенденциям модернизации профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода к гибким форматам обучения и проектной деятельности. Предлагаемая методика интеграции математики и информатики отвеча-

ет запросам работодателей и образовательного сообщества на формирование самостоятельных, ответственных и компетентных специалистов, способных успешно адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной среды [1;5].

Заключение

В результате проведенных исследований была разработана и апробирована методика обучения студентов специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» посредством междисциплинарных проектов с использованием информационных технологий, включающих сложные инженерные и научные расчёты, а также построение математических моделей. Эта методика активизирует учебную деятельность студентов за счёт коллективного взаимодействия при решении учебных задач, способствует формированию навыков самоорганизации и практического применения знаний. Применение цифровых инструментов позволяет автоматизировать процессы расчётов и визуализировать результаты, что усиливает мотивацию обучающихся и улучшает управление учебным процессом. Важным рекомендованным этапом является подведение итогов проектов на фоне «ярмарок вакансий», где студенты могут представить результаты своей работы, а работодатели – оценить перспективных выпускников, что повышает заинтересованность студентов в научных исследованиях и формирует темы для выпускных квалификационных работ.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.09.2022) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.
2. Приказ Минобрнауки России от 09.12.2016 № 1547 (ред. от 03.07.2024) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 25.09.2025).
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
4. Амбросенко Н.Д., Новикова В.Б., Потапова С.О. Опыт внедрения факультативного курса «Пользователи ЭИОС Красноярского ГАУ» для формирования общепрофессиональных компетенций в категории ИКТ // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции (19–22 сентября 2023 г., Красноярск). – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 972–976.
5. Андрианов И.А., Полянский А.М., Ржеуцкая С.Ю., Харина М.В. Диагностика результатов освоения компетенций в информационной среде обучения студентов ИТ-направлений // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 4. – С. 17–28. – DOI: 10.21686/1818-4243-2023-4-17-28.
6. Ваганова О.И., Быстрова Н.В., Карпова М.А. Формирование информационной компетентности педагога профессионального обучения // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 10–13.
7. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Электронные библиотечные системы в фокусе цифровой дидактики и когнитивных особенностей цифрового поколения // Библиосфера. – 2024. – № 1. – С. 7–17. – DOI: 10.20913/1815-3186-2024-1-7-17.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
10. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Шиганова М.В. Формирование общих компетенций обучающихся СПО в условиях предметной цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–1. – С. 142–145.
11. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пащенко Т.В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 1. – С. 5–17. – DOI: 10.15826/umpra.2021.01.001.
12. Нусипкожа А.С., Курманбек К.Н., Молдакунова Н.К. Вопросы формирования информационной компетентности студентов // Вестник Иссык-Кульского университета. – 2016. – № 42. – С. 93–98.
13. Панасенко С.В., Хисяметдинова Э.Ш. Совершенствование междисциплинарного обучения в высшей школе в условиях цифровой экономики // Современные инновационные образовательные технологии в подготовке специалистов: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2024. – С. 137.
14. Потапова С.О., Амбросенко Н.Д., Новикова В.Б. Роль электронных библиотечных систем в развитии информационной компетенции обучающихся // Открытое образование. – 2025. – Т. 29, № 2. – С. 14–21. – DOI: 10.21686/1818-4243-2025-2-14-21.
15. Сенченков Н.П., Марченкова Е.А. Формирование информационной компетентности студентов колледжа средствами цифрового взаимодействия // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – Т. 27, № 1. – С. 10–15.

ственного университета. – 2022. – № 3 (108). – С. 269–286.

16. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH AS A CONDITION FOR DEVELOPING STUDENTS' SELF-ORGANIZATION EXPERIENCE IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY PROJECTS

Khisyamedinova E.Sh.

Moscow Instrument Engineering College, Plekhanov Russian University of Economics

Objective. The objective of this work is to substantiate a methodology for applying a project-based approach using information technologies, aimed at integrating mathematics and computer science disciplines into unified interdisciplinary cases, which allows secondary vocational education students to develop applied professional skills enshrined in the competencies of each of these disciplines. **Materials and methods.** The research is based on the works of domestic and foreign educational didactics specialists who laid the foundation for the multi-aspect principle of learning, which made it possible to apply an interdisciplinary approach to developing self-organization of secondary vocational education students in the process of studying mathematics and computer science through the project method. The methodological foundation was built upon the ideas of the technological approach (V.P. Bepalko, V.V. Guzeeva, T.A. Iliina, E.S. Polat, G.K. Selevko, A.I. Uman), ensuring the use of ICT and automated tools for implementing project activities; the system-activity approach (V.V. Davydov, V.A. Slastenin, V.M. Monakhov, A.M. Kushnir, B. Skinner, S. Gibson, T. Sakamoto), aimed at forming students' activity, independence, and reflection in the educational environment; as well as the procedural approach (M.A. Choshanov), emphasizing the organization of the educational process as a dynamic system. **Results.** The results of the conducted research within the framework of the topic "Interdisciplinary approach to developing self-organization of secondary vocational education students through the project method in mathematics and computer science disciplines" show that the developed methodology has applied significance and is oriented toward practice-oriented learning. Based on the ideas of V.P. Bepalko, E.S. Polat, G.K. Selevko, V.V. Davydov, V.A. Slastenin, and other researchers, the methodology allows students to see opportunities for applying theoretical knowledge in professional activities, develop skills for collective work taking into account individual abilities of team members, and master modern software products for automating production and creative processes. **Conclusion.** The developed methodology of an interdisciplinary approach to developing self-organization of secondary vocational education students through the project method in mathematics and computer science disciplines can be effectively applied both within individual educational modules (for example, solving applied problems in mathematical analysis or programming data processing algorithms) and in the form of integrative projects that unite knowledge from various disciplines and even different specialties. Following the concepts of V.P. Bepalko, E.S. Polat, G.K. Selevko, V.V. Davydov, and V.A. Slastenin, this methodology is oriented toward forming students' self-organization skills, manifested in planning, task distribution, independent mastery and application of knowledge, as well as collective work on projects. The initial results obtained when modeling practice-oriented tasks using computer tools (for example, digital process simulations or mathematical modeling) showed the effectiveness of such an approach, which was subsequently adjusted in accordance with modern requirements of the educational process and the competency-based approach to training secondary vocational education specialists.

Keywords: interdisciplinary approach; project method; self-organization; secondary vocational education (SVE); mathematics; computer science; information technologies; project activities; profes-

sional competencies; educational research activities; digital educational environment; discipline integration; practice-oriented learning.

References

1. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (as amended on 24.09.2022) // Collected Legislation of the Russian Federation. – 2012. – No. 53. – Art. 7598.
2. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 09.12.2016 No. 1547 (as amended on 03.07.2024) "On Approval of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in the Specialty 09.02.07 Information Systems and Programming" // Official Internet Portal of Legal Information. – URL: <http://pravo.gov.ru> (date of access: 25.09.2025).
3. Bepalko V.P. Education and Training with Computers (Pedagogy of the Third Millennium). – M.: MPSI Publishing House; Voronezh: MODEK, 2002. – 352 p.
4. Ambrosenko N.D., Novikova V.B., Potapova S.O. Experience of Implementing the Elective Course "Users of the Krasnoyarsk State Agrarian University's Electronic Information and Learning Environment" to Develop General Professional Competencies in the ICT Category // Informatization of Education and E-Learning Methodology: Digital Technologies in Education: Proceedings of the VII International Scientific Conference (September 19–22, 2023, Krasnoyarsk). – Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafyev, 2023. – P. 972–976.
5. Andrianov I.A., Polyansky A.M., Rzhetskaya S.Yu., Kharina M.V. Diagnostics of the Results of Mastering Competencies in the Information Environment of Teaching IT Students // Open Education. – 2023. – Vol. 27, No. 4. – P. 17–28. – DOI: 10.21686/1818-4243-2023-4-17-28.
6. Vaganova O.I., Bystrova N.V., Karpova M.A. Formation of information competence of a teacher of vocational education // Karelian Scientific Journal. – 2021. – Vol. 10, No. 3 (36). – P. 10–13.
7. Gendina N.I., Kosolapova E.V. Electronic library systems in the focus of digital didactics and cognitive features of the digital generation // Bibliosphere. – 2024. – No. 1. – P. 7–17. – DOI: 10.20913/1815-3186-2024-1-7-17.
8. Davydov V.V. Theory of Developmental Learning. – Moscow: INTOR, 1996. – 544 p.
9. Polat E.S. New Pedagogical and Information Technologies in the Education System: Textbook / E.S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. – Moscow: Academy, 2005. – 272 p.
10. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Shiganova M.V. Formation of General Competencies of Secondary Vocational Education Students in the Context of a Subject-Based Digital Educational Environment // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 67–1. – P. 142–145.
11. Koreshnikova Yu.N., Frumin I.D., Pashchenko T.V. Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Critical Thinking Skills among Students of Russian Universities // University Management: Practice and Analysis. – 2021. – Vol. 25, No. 1. – Pp. 5–17. – DOI: 10.15826/umpa.2021.01.001.
12. Nusipkozha A.S., Kurmanbek K.N., Moldakunova N.K. Issues of Formation of Students' Information Competence // Bulletin of Issyk-Kul University. – 2016. – No. 42. – Pp. 93–98.
13. Panasenkov S.V., Khisamedinova E. Sh. Improving Interdisciplinary Learning in Higher Education in the Context of the Digital Economy // Modern Innovative Educational Technologies in Specialist Training: Proceedings of the XVI All-Russian Scientific and Practical Conference. – 2024. – P. 137.
14. Potapova S.O., Ambrosenko N.D., Novikova V.B. The Role of Electronic Library Systems in Developing Students' Information Competence // Open Education. – 2025. – Vol. 29, No. 2. – Pp. 14–21. – DOI: 10.21686/1818-4243-2025-2-14-21.
15. Senchenkov N.P., Marchenkova E.A. Formation of College Students' Information Competence by Means of Digital Interaction // Bulletin of Cherepovets State University. – 2022. – No. 3 (108). – P. 269–286.
16. Khutorskoy A.V. Methodological foundations for applying a competency-based approach to educational design // Higher education in Russia. – 2017. – No. 12. – P. 85–91.

Синхронизация подготовки кадров с потребностями рынка труда: стратегический подход к развитию системы среднего профессионального образования

Селиверстова Ирина Валериевна,

начальник Центра стратегических исследований и информационно-аналитических разработок, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования»
E-mail: i.silverstova@firpo.ru

Янков Сергей Георгиевич,

заместитель начальника Центра стратегических исследований и информационно-аналитических разработок, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования»
E-mail: s.yankov@firpo.ru

Синхронизация структуры подготовки кадров в соответствии с прогнозом кадровой потребности рынка труда является одной из важнейших задач образовательной политики в сфере среднего профессионального образования. Эта проблема приобретает особую остроту в свете новых социо-экономических условий, трансформации традиционных отраслей и появления инновационных производств, которые выдвигают новые требования к качеству трудовых ресурсов. Для создания условий качественной подготовки специалистов нового поколения и успешного трудоустройства выпускников необходимо вовлечение бизнеса, оказание поддержки государством, интеграция с производством и цифровизация процессов, а также внедрение современных образовательных технологий. В статье рассмотрены подходы к формированию контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования с учетом прогноза потребности экономики в кадрах.

Ключевые слова: кадровая потребность, КЦП, СПО, кадровый прогноз.

Сегодня государство сталкивается с целым рядом серьезных вызовов, обусловленных глобальными изменениями в демографической ситуации, технологическом развитии, экономической динамике и социальной структуре общества. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин неоднократно подчеркивал важность точного прогнозирования будущих потребностей в квалифицированных специалистах. Наш лидер отмечал, что успешность развития отечественной экономики в ближайшем будущем напрямую связана со способностью своевременно адаптироваться к меняющимся условиям, объективно оценивать потребности рынка труда и грамотно выстраивать образовательную политику.

Политика российского государства в области повышения точности кадровых прогнозов является последовательной и систематической. Начиная с 2023 года Министерством труда Российской Федерации были разработаны и внедрены методика определения потребности субъектов Российской Федерации, отраслей экономики и крупнейших работодателей в профессиональных кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу (приказ Минтруда России от 22.03.2024 № 137н) и методика формирования прогноза потребности экономики Российской Федерации в кадрах (распоряжение Правительства Российской Федерации от 11.09.2024 № 2461-р). Также разработан пятилетний прогноз кадровой потребности в трех разрезах: отраслевом, региональном и профессионально-квалификационном.

Синхронизация объемов и структуры подготовки кадров в соответствии с кадровым прогнозом рынка труда требует четкой координации действий всех уровней исполнительной власти и синхронизации структуры подготовки кадров с реальной потребностью рынка труда.

Руководство страны поставило конкретные задачи, определяющие ключевые этапы деятельности в данном направлении:

- к началу декабря текущего года должен быть утвержден перечень профессий и специальностей, обеспечивающих технологический суверенитет и технологическое лидерство Российской Федерации (перечень поручений Президента Российской Федерации от 01.04.2025 № ПР-685) [1];
- до конца 2025 года должна завершиться работа по обновлению общегосударственных классификаторов (Общероссийский классификатор занятий, Общероссийский классифи-

катор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов), классификаторов, используемых в сфере образования, в т.ч. перечни профессий, специальностей и направлений подготовки (перечень поручений Президента Российской Федерации от 01.11.2023 № Пр-2192ГС) [2];

- четвертый квартал текущего года станет периодом разработки контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования (далее – СПО) в соответствии с кадровой потребностью геологической отрасли (распоряжение Правительства Российской Федерации от 04.03.2025 № 500-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации Стратегии развития минерально-сырьевой базы Российской Федерации до 2050 года») [3];
- не позднее 25 декабря 2025 Минтруд России представит семилетний прогноз кадровой потребности до 2032 года (перечень поручений Президента Российской Федерации от 16.08.2023 № Пр-1619) [4];
- весной 2026 года Минтруд России рассчитает дополнительную кадровую потребность субъектов Российской Федерации и отраслей экономики для достижения национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года и перспективу до 2036 года, включая технологическое лидерство (перечень поручений Президента Российской Федерации от 01.04.2025 № ПР-685) [1].

Завершающим аккордом этой большой работы станет утверждение не позднее 01 июля 2026 года новой модели планирования общего объема контрольных цифр приема на обучение по профессиям, специальностям, направлениям подготовки и научным специальностям за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов [1].

Согласно данным кадрового прогноза Минтруда России на среднесрочный период соотношение замещающей кадровой потребности в кадрах с высшим образованием и средним профессиональным образованием за 5 лет составляет 30% на 70%. Ежегодно для экономики страны будет необходимо готовить от 1,2 до 1,6 млн специалистов со средним профессиональным образованием (рис. 1).

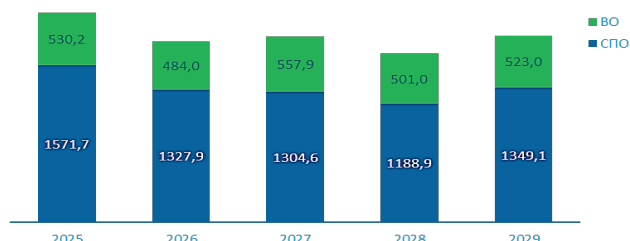


Рис. 1. Прогноз замещающей кадровой потребности в специалистах высшего профессионального и среднего профессионального образования на 2025–2029 гг., тыс. чел.

Замещающая кадровая потребность на специалистов и квалифицированных рабочих со средним профессиональным образованием согласно прогнозу, с 2025 по 2029 годы составит почти 6,8 миллиона человек, что превышает суммарную кадровую потребность по другим основным группам (рис. 2).

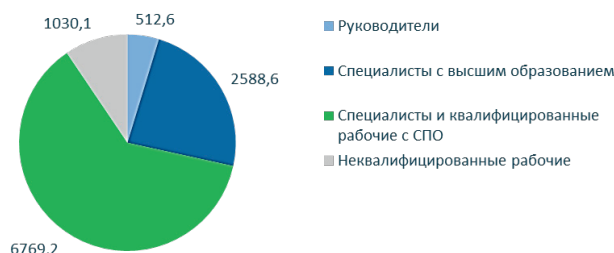


Рис. 2. Структура замещающей кадровой потребности (2025–2029 гг.), тыс. чел.

16 видов экономической деятельности из 21 требуют кадры преимущественно со средним профессиональным образованием. Наибольшая потребность (см. рис. 3) наблюдается в обрабатывающем производстве. Кадровая потребность по данной отрасли оценивается в 1,23 млн человек на 2025–2029 годы.

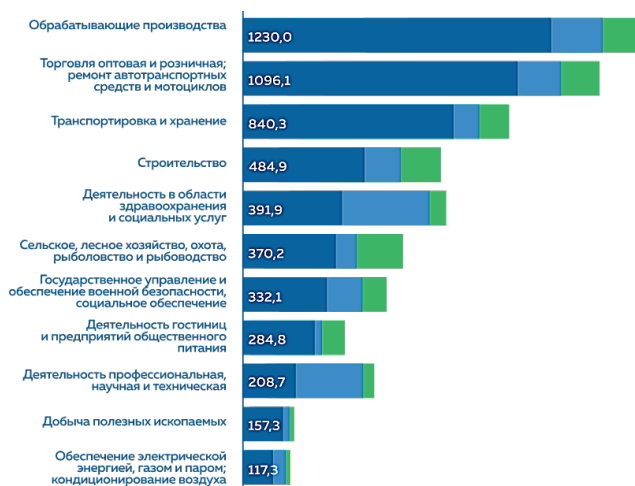


Рис. 3. Прогноз потребности в кадрах со средним профессиональным образованием, тыс. чел.

Анализ структуры замещающей потребности в кадрах выявил неравномерное распределение потребности в кадрах по группам занятий. Наиболее масштабная потребность зафиксирована на квалифицированных рабочих промышленности, строительства, транспорта и рабочих родственных специальностей, она составляет 27% от всей потребности на выпускников СПО.

Синхронизация подготовки кадров с прогнозируемыми потребностями рынка труда требует от системы среднего профессионального образования актуальной и интенсивной работы сразу по нескольким направлениям. Первым и ключевым на данный момент является трансформация модели формирования контрольных цифр приема (далее – КЦП) по программам СПО.

Базовыми для новой модели стали:

- опора на прогноз замещающей потребности экономики в кадрах в отраслевом и профессионально-квалификационном разрезах, разработанный Минтрудом России;
- использование методики формирования КЦП, рекомендованной Министерством просвещения Российской Федерации;
- использование единой таблицы соотнесения профессий и специальностей СПО общероссийского классификатора системы образования и видов занятий общероссийского классификатора занятий.

В феврале 2025 года Министерство просвещения Российской Федерации направило в российские регионы Методические рекомендации для исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, для формирования контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования с учетом утвержденного прогноза потребности экономики в кадрах (письмо от 13.02.2025 № ИШ-35/05вн).

В рекомендациях представлен алгоритм формирования и адаптации КЦП под прогноз кадровой потребности [5], который включает в себя этапы анализа регионального рынка труда; формирования КЦП с учетом прогноза экономики России в кадрах в соответствии с методикой формирования прогноза потребности экономики России в кадрах; мониторинг исполнения контрольных цифр приема в регионе. Ключевыми особенностями методики формирования КЦП на обучение по программам СПО с учетом прогноза потребности экономики в кадрах являются: использование данных о замещающей кадровой потребности экономики по начальным группам занятий; конвертация данных по общероссийскому классификатору занятий в данные по профессиям, специальностям СПО через единые таблицы соответствия; возможность использования региональных поправочных коэффициентов [6]. Эксперты Института развития профессионального образования уже начали работу по автоматизации расчетов с использованием «Конструктора КЦП по программам СПО с учетом прогноза потребности экономики в кадрах» и планируют ее закончить после выхода итоговой таблицы соответствия ОКЗ-ОКСО в декабре 2025 года.

Обеспечение кадрового потенциала экономики в соответствии прогнозируемым запросом рынка труда требует от системы среднего профессионального образования корректировки как структуры, так и объемов приема.

На 2025/26 учебный год субъектами Российской Федерации установлено 769,3 тыс. бюджетных мест по программам среднего профессионального образования. Это на 62,1 тыс. бюджетных мест больше, чем в предыдущем учебном году. Необходимо отметить, что из них на 16 тыс. бюджетных мест объемы КЦП были увеличены с апреля по август 2025 года после работы по кор-

ректировке в соответствии с прогнозом кадровой потребности рынка труда.

Тем не менее дисбаланс вклада СПО в кадровый потенциал страны и запроса со стороны рынка труда все еще остается достаточно велик. Так объем КЦП на 2025/26 учебный год, лишь на 65,6% обеспечивает запрос экономики в кадрах СПО согласно прогнозу на 2028 год (рис. 4).

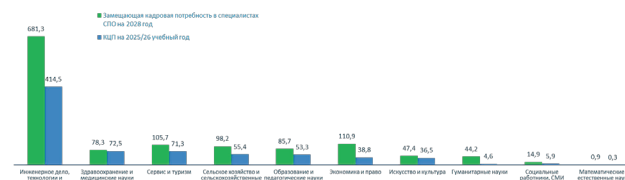


Рис. 4. Соотношение объемов КЦП и замещающей кадровой потребности, тыс. чел.

Если проводить анализ по областям образования, то наиболее масштабное расхождение между замещающей кадровой потребностью и объемами КЦП наблюдается по направлению «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Корректировка контрольных цифр приема с апреля по август 2025 года в соответствии Методическими рекомендациями Министерства просвещения Российской Федерации по формированию контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования с учетом утвержденного прогноза потребности экономики в кадрах позволила не только увеличить объем КЦП на 16 тыс. бюджетных мест, но и скорректировать их структуру. Так контрольные цифры приема на технические науки увеличились на 10,6 тысяч бюджетных мест. Перераспределение шло за счет таких областей как «экономика и право», «искусство и культура» и «реклама, делопроизводство и социальная работа» (рис. 5).

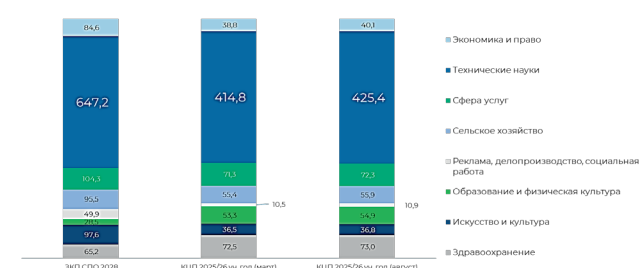


Рис. 5. Соотношение структуры КЦП и замещающей кадровой потребности

Таким образом, мы можем отметить, что синхронизация структуры подготовки кадров в соответствии с прогнозом кадровой потребности рынка труда напрямую влияет на развитие системы среднего профессионального образования, поскольку позволяет минимизировать разрыв между потребностью экономики в рабочих кадрах и специалистами среднего звена, запросом работодателей на соответствующую квалификацию и реальным наличием таких кадров. При этом прогнозирование кадровой потребности и гибкое управление

контрольными цифрами приема являются ключевыми инструментами в оптимизации подготовки квалифицированных кадров и достижении сбалансированности рынка труда по профессионально-квалификационному составу.

Литература

1. Перечень поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию (2025) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76618> (29.08.2025)
2. Перечень поручений по итогам расширенного заседания Президиума Госсовета (2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/72657> (28.08.2025)
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 04.03.2025 № 500-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202503100025> (28.08.2025)
4. Перечень поручений по итогам XXVI Петербургского международного экономического форума, прошедшего 14–17 июня 2023 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/72060> (29.08.2025)
5. Методические рекомендации для исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, для формирования контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования с учетом утвержденного прогноза потребности экономики в кадрах (утв. Минпросвещения России 13.02.2025 N ИШ-35/05вн) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-ispolnitelnykh-organov-subektov-rossiiskoi-federatsii-osushchestvliajushchikh/> (28.08.2025)
6. Селиверстова И.В. О формировании контрольных цифр приема на обучение по программам среднего профессионального образования с учетом прогноза потребности экономики в кадрах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://firpo.ru/netcat_files/multifile/1398/27/SELIVERSTOVA_O_formirovanii_kontrol_nyh_tsifr_priema_po_programmam.pdf (28.08.2025).

ALIGNING VOCATIONAL TRAINING WITH LABOR MARKET NEEDS: A STRATEGIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Seliverstova I.V., Yankov S.G.

Institute for the Development of Professional Education

Synchronization of the structure of training in accordance with the forecast of the personnel needs of the labor market is one of the most important tasks of educational policy in the field of secondary vocational education. This problem acquires special acuteness in the light of new socio-economic conditions, the transformation of traditional industries and the emergence of innovative industries, which put forward new requirements for the quality of labor resources. To create the conditions for high-quality training of new generation specialists and successful employment of graduates, it is necessary to engage in business, providing state support, integration with production and digitalization of processes, as well as the introduction of modern educational technologies. The article explores approaches to establishing enrollment targets for vocational education programs, taking into account the forecasted demand for skilled labor in the economy.

Keywords: staffing needs, the admission quotas, vocational education, workforce forecast.

References

1. The list of instructions following a meeting of the Presidential and Education Council (2025) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76618> (29.08.2025)
2. List of instructions following an expanded meeting of the Presidium of the State Council (2023) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/72657> (28.08.2025)
3. Order of the Government of the Russian Federation of 04.03.2025 No. 500-R [Electronic resource]. – Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202503100025> (28.08.2025)
4. The list of instructions following the results of the XXVI St. Petersburg International Economic Forum, held on June 14–17, 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/72060> (29.08.2025)
5. Methodological recommendations for executive bodies of the constituent entities of the Russian Federation engaged in public administration in the field of education, for the formation of control figures for training for training under secondary vocational education programs, taking into account the approved forecast of the needs of the economy in personnel (approved by the Ministry of Education of Russia 13.02.2025 No ISH-35/05vn) [Electronic resource]. – Access mode: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-ispolnitelnykh-organov-subektov-rossiiskoi-federatsii-osushchestvliajushchikh/> (28.08.2025)
6. Seliverstova I.V. On the formation of control figures for admission to training under secondary vocational education programs, taking into account the forecast of the needs of the economy in personnel [Electronic resource]. – Access mode: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-ispolnitelnykh-organov-subektov-rossiiskoi-federatsii-osushchestvliajushchikh/> (28.08.2025)

Критериальный подход в оценке моральной ответственности старшеклассников

Боровикова Екатерина Викторовна,

аспирант, Сочинский государственный университет
E-mail: okorokova87@mail.ru

В статье рассматривается критериальный подход к оценке моральной ответственности старшеклассников как важного компонента их личностного и социального развития. Определяются сущность и содержание понятия «моральная ответственность», раскрываются критерии, позволяющие выявить уровень её сформированности у учащихся старших классов. Особое внимание уделяется анализу когнитивного, ценностно-смыслового и поведенческого аспектов моральной ответственности. Подчеркивается значимость критериального подхода для педагогической диагностики и воспитательной практики в школе. Делается вывод о необходимости системного применения данного подхода для формирования у старшеклассников устойчивых моральных ориентиров и ответственного отношения к своим поступкам.

Ключевые слова: моральная ответственность, старшеклассники, критериальный подход, педагогическая диагностика, воспитание, личностное развитие.

Актуальность исследования

Современное образование в условиях глобализации и быстрого технологического прогресса сталкивается с повышенными требованиями к личностной компетентности подростков, в том числе к моральной ответственности. В старшем школьном возрасте формируются основы нравственной самоорганизации, способность выбирать этически обоснованные решения и принимать последствия своих поступков. Однако существующие подходы к оценке моральной ответственности в педагогике часто фрагментарны: они ограничиваются поведенческими или тематическими тестами, не учитывая комплексности человека как субъекта нравственной рефлексии и действия. В связи с этим требуется целостный критерийный подход, который интегрирует когнитивное, мотивационное и поведенческое измерение моральной ответственности и позволяет прогнозировать учебные и социальные результаты ученика. Актуальность темы возрастает также в свете социальных запросов к школе как институту социализации, формирования гражданской и этической культуры личности, умения действовать ответственно в условиях конфликтов и неопределенности.

Цель и задачи исследования

Целью настоящей статьи является разработка критериального подхода к оценке моральной ответственности старшеклассников, позволяющего интегрировать эмпирическую и теоретическую стороны проблемы, обеспечить валидность и надежность измерений, а также предложить рекомендации по дидактике и оценке в школе.

Задачи:

- определить ключевые критерии моральной ответственности для старшеклассников (когнитивные, мотивационные, поведенческие измерители);
- разработать диагностическую основу для оценки по выбранным критериям, обеспечить валидность контентную, структурную и предиктивную;

Объект и предмет исследования

Объектом исследования выступают старшеклассники общеобразовательных школ (14–17 лет). Предметом исследования является процесс оценки моральной ответственности и связанных с ним педагогических условий: содержания образовательных

программ, методов и форм оценки, инструментов измерения и интерпретации результатов.

Научная новизна

Предложен целостный критериальный набор для оценки моральной ответственности старшеклассников, включающий когнитивные, мотивационные и поведенческие критерии; разработаны инструментальные средства измерения выбранных критериев.

Обсуждение и результаты

Формирование личности – одна из важнейших задач современного образования. Одной из фундаментальных основ личности является моральная ответственность, развитию которой необходимо уделить особое внимание в старших классах. Именно подростковый возраст характеризуется поиском собственной идентичности, развитием самооценки, заложением иерархии моральных ценностей.

В данной связи необходимо разработать адекватную диагностику уровня сформированности моральной ответственности старшеклассников.

С 2021 по 2023 гг. был реализован проект при поддержке Российского научного фонда «Феномен моральной ответственности». В рамках данного проекта были подготовлены работы отечественных ученых, которые раскрыли смысл и детализировали теории моральной ответственности.

Логинов Е.В., Гаврилов М.В., Мерцалов А.В., Юнусов А.Т. среди всех теорий выделяют основные структурные элементы: моральный агент, моральный фактор, моральное значение и моральная оценка. Все эти элементы находятся в тесной взаимосвязи и их взаимодействие можно схематично представить так (рис. 1).

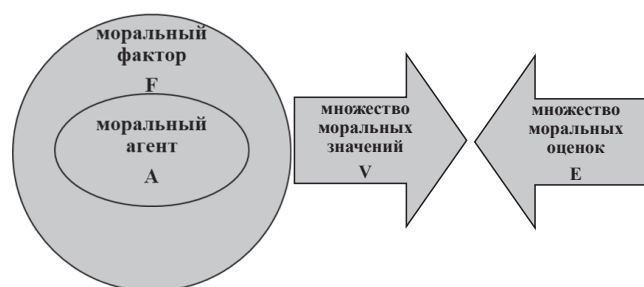


Рис. 1.

Моральный агент – рациональный субъект, обладающий достаточными моральными компетенциями. Моральный фактор – это то, за что на морального агента уместно возлагать моральную ответственность. Моральное значение – это нормативное измерение, которое делает некоторый фактор моральным («хорошо», «плохо», «нейтрально» и т.п.). Моральная оценка – это то, что присваивается моральному агенту за принадлежащий ему моральный фактор, обладающий определенным значением (имеет вид «заслуживает осуждения», «заслуживает одобрения» и т.п.). [11]

Данные сущностные признаки моральной ответственности дают представление о структуре

данного феномена и в контексте настоящей работы выступают скелетом диагностического материала.

Однако для адекватной оценки уровня сформированности моральной ответственности необходимо выделить основные критерии оценки моральной ответственности старшеклассников и принципы их применения, которые позволят перевести абстрактные понятия в измеримые параметры (показатели).

Как уже было указано выше, моральный агент (а в нашем случае – это ученик 10–11 классов) должен обладать достаточными моральными компетенциями, а именно:

- 1) Знаниями в области нравственности, умение оперировать терминологическим аппаратом. Не достаточно просто знать определения добра и зла, чести и бесчестия. Важно понимание контекста этих понятий, умение применять их в различных ситуациях, а также критическое отношение к существующим этическим нормам и способность анализировать их изменение во времени и в разных культурах. Оценка этого критерия может проводиться с помощью тестов, эссе, устных ответов на вопросы, анализ литературных произведений с этической точек зрения. Владение специфической терминологией позволяет более точно описывать и анализировать нравственные дилеммы.
- 2) Умение оценивать нравственную сторону поступка. Это ключевой аспект формирования моральной ответственности. Важно не только знать нормы, но и уметь применять их для анализа конкретных поступков, учитывая контекст, мотивы и последствия.
- 3) Способность делать выбор в условиях нравственной дилеммы. Это самый сложный критерий, поскольку он требует не только знаний, но и способности к самоанализу, критическому мышлению и принятию ответственных решений в сложных ситуациях.

Соответственно, диагностика должна иметь блочный конструкт, отдельный блок которого оценивает каждый из критериев:

- 1) Знание моральных основ;
- 2) Навык моральной оценки поступка и линии поведения;
- 3) Способность к моральному выбору.

Данная модель основана на четырех взаимодополняющих принципах, обеспечивающих комплексную и всестороннюю оценку:

1. Педагогическая значимость и практическая применимость:

Критерии должны быть не просто абстрактными формулировками, а практическими инструментами, адаптированными к возрастным и когнитивным особенностям учащихся. Результаты диагностики должны быть легко интерпретируемыми и использоваться для корректировки воспитательного процесса. Это подразумевает разработку специфических индикаторов для каждой возрастной группы, например, для младших школьников –

это могут быть простые акты сотрудничества и соблюдения правил, а для старшеклассников – более сложные моральные дилеммы и анализ социальных ситуаций. Важно, чтобы критерии позволяли не только выявлять проблемы, но и предлагали пути их решения.

2. Взаимосвязанность, последовательность и целостность:

Оценка моральной ответственности не должна сводиться к сумме отдельных показателей. Все аспекты – от эмпатии и сочувствия до ответственности за свои поступки и уважения к другим – взаимосвязаны и должны рассматриваться в комплексе. Диагностика должна выявлять не только отдельные сильные и слабые стороны, но и общую картину развития морального сознания. Это требует разработки интегрированной системы оценки, где каждый блок диагностики вносит свой вклад в формирование целостного представления о личности ученика.

3. Принцип дуальности морального статуса:

Одно и то же действие может иметь разный моральный вес в зависимости от контекста и намерений. Например, взятие чужой вещи может быть простым недоразумением или осознанным воровством. Критерии должны позволять различать эти нюансы, учитывая мотивацию и обстоятельства. Для достижения этой цели необходимо использовать открытые вопросы, ситуативные задачи и кейсы, позволяющие ученику аргументировать свои действия и продемонстрировать понимание моральных норм.

4. Принцип возрастной компетентности:

Ожидания от младших школьников значительно отличаются от ожиданий от старшеклассников. Критерии должны учитывать этапы развития морального сознания, опираясь на теории Кольберга или Гильберта. Это подразумевает разработку различных инструментов и методик для разных возрастных групп, чтобы избежать неадекватной оценки и негативного влияния на самооценку учащихся.

С целью разработки комплексной диагностики моральной ответственности учащихся старших классов был проведен контент-анализ отечественных и зарубежных методик диагностики моральной сферы личности.

Многие методики психологической диагностики личностных качеств базируются на основах моральных теорий. Так, основными направлениями диагностики в психологии личности, затрагивающие область морали, являются личностные ценности и личностные установки.

Одной из первых методик диагностики в области личностных ценностей является Методика ценностных ориентаций М. Рокича. Он разделил ценности на две категории: терминальные (желаемые конечные состояния) и инструментальные (предпочтительные способы достижения этих состояний). Методика Рокича [10], несмотря на свою относительную простоту, оказала огромное влияние на дальнейшее развитие психологии личности.

На её базе были созданы и усовершенствованы множество других опросников, каждый из которых вносит свои коррективы и расширяет возможности исследования.

Претерпевая изменения и дополнения, данная методика легла в основу целого ряда методик: Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина (ориентирован на российскую культуру и адаптирован под специфику национальных ценностей) [6], Морфологического теста жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной (предлагает более сложную и многоуровневую модель анализа ценностей, учитывая их взаимосвязь и иерархию) [8], Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (сосредоточен на исследовании смысла жизни, рассматривая его через призму ценностных ориентаций) [2], Ценностный опросник Шварца (предлагает более универсальную и кросс-культурную модель ценностей, группируя их по определенным мотивационным типам), Иерархия личностных ценностей К.В. Харского (акцентирует внимание на иерархическом порядке ценностей у конкретного человека, показывая, какие ценности для него наиболее значимы).

Развитие методик диагностик в отношении личностных установок берет свое начало с двух направлений: тестертоуновских и лайкеровских шкал. Л. Тестертоун и Е. Чейв разработали опросник, построенный по принципу шкалирования. Он позволяет количественно измерять интенсивность мнений и оценить их полярность.

Р. Лайкерт подошел иным образом к составлению шкалы установок. предполагают градацию согласия или несогласия с утверждениями, позволяя получить количественную оценку установок. Этот подход лег в основу многих современных опросников.

Они легли в основу построения шкалы локус-контроля Дж. Роттера [7], которая измеряет степень убежденности человека в контроле над своей жизнью (внутренний или внешний локус контроля). В отечественной практике на основании данной шкалы были разработаны Опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Сталина и Опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина и Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинда. [1]

Опросник «Шкала базисных убеждений» (ШБУ) Япоффа-Бульмана [4] отражает отношение личности к окружающему миру (базисные убеждения картины мира).

Опросник личностных состояний (Джерсайд) позволяет оценить отношение человека к себе и окружающему миру, выясняет его эмоциональное состояние и самовосприятие.

К опросникам установок относятся также методики, направленные на диагностику самосознания и самоотношения (Опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столин и С.Р. Пантелеева [8] и Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева [5]).

Для оценки моральной ответственности были разработаны следующие методики:

«Опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И.Г. Тимощука. Опросник состоит из шести шкал и оценивает рефлексию на морально-этические ситуации, интуицию в морально-этической сфере, экзистенциальный аспект ответственности, альтруистические эмоции и морально-этические ценности.

Опросник диагностики личностного симптома-комплекса ответственности (ОДЛСО) И.А. Кочаряна. Методика имеет инструкцию и ключ, задания отражают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты ответственности и затрагивают такие сферы, как семья, учёба, здоровье и межличностные отношения.

Русифицированная шкала отчуждения моральной ответственности MD-8. Опросник создан и валидизирован С. Мур и её коллегами на основе теории А. Бандуры.

Методика оценки моральной ответственности «Моральные ситуации из реальной жизни» (МОРС) предназначена для выявления готовности принятия ответственности в ситуации моральной дилеммы. Испытуемому предлагают 8 ситуаций, в которых необходимо оценить действия героя в соответствии с тремя вопросами: «Как вы оцениваете поведение героя, нарушившего моральную норму?»; «В какой степени, по вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее?»; «Чего, по вашему мнению, заслуживает

герой (наказания или поощрения)». По этой методике С.В. Молчановым [3] была проведено психологическое исследование личностных факторов принятия моральной ответственности в подростковом возрасте, которое внесло в основу разработки настоящей методики.

Также был проведен анализ существующих форм диагностики. Основу составляют опросники, в которых необходимо дать простой ответ типа «да» или «нет». Распространены шкалированные методики, в которых необходимо давать ответ из градированного списка. Шкалированной методикой является семантический дифференциал, разработанный Ч. Осгудом, представленный континуум (семибалльная шкала) между двумя полярными значениями, Методика «q-сортировка», разработанная В. Стефансеном для исследования представлений личности о самом себе, представляет набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности; испытуемому необходимо распределить их по группам от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для него. Специализированной методикой является Контрольный список прилагательных, разработанный Г. Гоухом. Он представляет собой список из 300 расположенных в алфавитном порядке прилагательных, в котором испытуемых отмечает те, которые относятся к нему самому.

В результате проведенного исследования была разработана педагогическая методика диагностики моральной ответственности старшеклассников (табл. 1).

Таблица 1

Блок 1. Знание моральных основ								
№ пп	Вопросы	Ответы						
1	Что такое нравственность?							
2	Каковы основные принципы нравственности?							
3	Приведите основные нравственные категории							
4	Приведите примеры нравственных качеств личности							
5	Приведите примеры моральных эмоций							
6	Что такое поступок?							
7	Каким бывает поступок?							
8	Приведите примеры нравственного выбора из жизненного опыта							
9	Приведите примеры нравственного выбора из истории России							
10	Приведите примеры нравственного выбора из литературного произведения							
Блок 2. Моральная оценка поступка и линии поведения								
Инструкция. Оцените, насколько Вы одобряете приведенные ниже поступки, где 1 – совершенно не одобряю, 2 – скорее не одобряю, 3 – скорее одобряю, 4 – полностью одобряю								
№ пп	Поступок	1	2	3	4			
1	Ваш друг выразил желание помочь ветеранам, но вскоре забыл об этом, на этом дело и кончилось							
2	Проходя компанией через свору собак, один мальчик пустился наутек, хотя в компании были девочки							
3	Учитель попросил ученицу остаться после школы убрать класс, но она отказалась							
4	В супермаркете мальчик нашел деньги и решил купить еду голодной бездомной кошке							
5	Ученик сделал за одноклассницу контрольную работу из-за симпатии к ней							

Блок 1. Знание моральных основ					
6	В столовой мальчик видел, как хулиган подсыпал другому мальчику в чай соль, но ничего не сказал, боясь расправы				
7	Девочка не стала говорить, что единственная выполнила домашнее задание из-за солидарности с классом				
8	Мальчик отказывается сдавать деньги на подарки девочкам к празднику, так как его семья относится к малоимущим				
9	Ученик подвел весь класс с научным докладом, так как помогал застрявшему на дереве котенку				
10	Девочка не стала участвовать в экологической акции по сбору мусора на прибрежной территории, оставшись в школе исправлять плохие оценки				
Блок 3.1. Ситуации нравственного действия, нравственного поведения					
Инструкция. Оцените, насколько Вы согласны с каждым из приведенных ниже утверждений, где 1 – совершенно не согласен, 2 – скорее не согласен, 3 – скорее согласен, 4 – полностью согласен					
№ пп	Утверждение	1	2	3	4
1	Я готов помогать знакомым и незнакомым нуждающимся людям в силу своих возможностей				
2	Я осуждаю людей, не готовых оказывать помощь нуждающимся				
3	Я чувствую угрызение совести, если не помог нуждающемуся				
4	Я вмешиваюсь в ситуацию, если вижу в ней несправедливость				
5	Я стремлюсь подавать хороший пример своему окружению				
6	Я стараюсь не совершать ошибок, но если совершил, то признаюсь и исправляю их				
Блок 3.2. Ситуации нравственной дилеммы					
№ пп	Нравственная дилемма				
1	– Но позвольте спросить вас, – сказал Манилов, – как желаете вы купить крестьян: с землею или просто на вывод, то есть без земли? – Нет, я не то чтобы совершенно крестьян, – сказал Чичиков, – я желаю иметь мертвых... – Как-с? извините... я несколько туг на ухо, мне послышалось престранное слово... – Я полагаю приобрести мертвых, которые, впрочем, значились бы по ревизии как живые, – сказал Чичиков. (Н.В. Гоголь «Мертвые души») А) Как оцениваете Вы покупку Чичиковым мертвых душ? Б) В какой степени, по Вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее? В) Чего, по Вашему мнению, заслуживает герой (осуждения или поощрения)?				
2	Шествие стало удаляться, все так же падали с двух сторон удары на спотыкающегося, корчившегося человека, и все так же били барабаны и свистела флейта, и все так же твердым шагом двигалась высокая, статная фигура полковника рядом с наказываемым. Вдруг полковник остановился и быстро приблизился к одному из солдат. – Я тебе помажу, – услышал я его гневный голос. – Будешь мазать? Будешь? И я видел, как он своей сильной рукой в замшевой перчатке бил по лицу испуганного малорослого, слабосильного солдата за то, что он недостаточно сильно опустил свою палку на красную спину татарина. (Л.Н. Толстой «После бала») А) Как оцениваете Вы действие солдата, который слабо ударил беглого татарина? Б) В какой степени, по Вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее? В) Чего, по Вашему мнению, заслуживает герой (осуждения или поощрения)?				
3	Перед судебным следователем стоит маленький, чрезвычайно тощий мужичонко в пестрядинной рубашке и латаных портах. Его обросшее волосами и изъеденное рябинами лицо и глаза, едва видные из-за густых, нависших бровей, имеют выражение угрюмой суровости. На голове целая шапка давно уже нечесанных, путаных волос, что придает ему еще большую, паучью суровость. Он бос. – Денис Григорьев! – начинает следователь. – Подойди поближе и отвечай на мои вопросы. Седьмого числа сего июля железнодорожный сторож Иван Семенов Акинфов, проходя утром по линии, на 141-й версте, застал тебя за отвинчиванием гайки, коей рельсы прикрепляются к шпалам. Вот она, эта гайка!.. С каковою гайкой он и задержал тебя. Так ли это было? (А.П. Чехов «Злоумышленник») А) Как оцениваете Вы действия Дениса Григорьева, отвинчивающего гайки с железной дороги? Б) В какой степени, по Вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее? В) Чего, по Вашему мнению, заслуживает герой (осуждения или поощрения)?				

Блок 1. Знание моральных основ		
4	«Я вас люблю (к чему лукавить?), Но я другому отдана; Я буду век ему верна» (А.С. Пушкин «Евгений Онегин»)	
	А) Как Вы оцениваете отказ Татьяны?	
	Б) В какой степени, по Вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее?	
	В) Чего, по Вашему мнению, заслуживает герой (осуждения или поощрения)?	
5	– На стол! – весёлым голосом бухнули где-то слова Филиппа Филипповича и расплылись в оранжевых струях. Ужас исчез, сменился радостью. Секунды две угасающий пёс любил тяпнутого. Затем весь мир перевернулся дном кверху и была ещё почувствована холодная, но приятная рука под животом. Потом – ничего. (М.А. Булгаков «Собачье сердце»)	
	А) Как Вы оцениваете эксперимент профессора Преображенского?	
	Б) В какой степени, по Вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее?	
	В) Чего, по Вашему мнению, заслуживает герой (осуждения или поощрения)?	

Выводы

Критериальный подход обеспечивает более точное и многомерное понимание моральной ответственности, чем традиционные тесты. Это достигается за счёт использования комплексной диагностики, охватывающей три базовых критерия: знание моральных основ, навык моральной оценки поступка и линии поведения и способность к моральному выбору, а также контекстуализацию в школьной среде. Данный диагностический материал рекомендован в качестве контроля работы технологии применения нравственных дилемм в обучении старшеклассников гуманитарным предметам.

Литература

- Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – Том 5. – 1984. – № 3. – С. 152–162.
- Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000. – 18 с. – ISBN 5-89357-088-X.
- Молчанов С.В. Личностные факторы принятия моральной ответственности в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 4 (28). – С. 114–120. doi: 10.11621/npj.2017.0411
- Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. Лаборатории психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, Москва. 2007 г.
- Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993.
- Сенин И. Г. «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): Руководство». Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», ФГИ «Содействие», 1991.
- Смит П. Б., Тромпенаарс Ф., Дуган Ш. The Rotter Locus of Control Scale в 43 странах: Тест культурной относительности // International Journal of Psychology. – 1995. – № 30(3). – С. 377–400.
- Сопов В. Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология, 2001. № 4
- Столин В. В., Пантелеева С.Р. «Опросник самоотношения» // «Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы», М., 1988, с. 123–130.
- Хасабова К.А. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича в работе школьного психолога // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 2А. С. 213–218. DOI: 10.34670/AR.2022.34.99.019
- Этика и метафизика моральной ответственности / Е.В. Логинов, М.В. Гаврилов, А.В. Мерцалов, А.Т. Юнусов // Этическая мысль. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 5–17. – DOI 10.21146/2074-4870-2021-21-2-5-17. – EDN CPUOGJ.

A CRITERIAL APPROACH TO ASSESSING THE MORAL RESPONSIBILITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS.

Borovikova E.V.

Sochi State University

This article examines a criteria-based approach to assessing the moral responsibility of high school students as an important component of their personal and social development. The essence and content of the concept of "moral responsibility" are defined, and criteria for identifying the level of its development in high school students are revealed. Particular attention is paid to the analysis of the cognitive, value-semantic, and behavioral aspects of moral responsibility. The importance of the criteria-based approach for pedagogical diagnostics and educational practice in schools is emphasized. A conclusion is drawn regarding the need for systematic application of this approach to develop stable moral guidelines and a responsible attitude toward their actions in high school students.

Keywords: moral responsibility, high school students, criteria-based approach, pedagogical diagnostics, education, personal development.

References

- Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. A Method for Studying the Level of Subjective Control // Psychological Journal. – Vol. 5. – 1984. – No. 3. – Pp. 152–162.

2. Leontiev, D.A. The Meaning-in-Life Orientations Test (MLO) / D.A. Leontiev. – Moscow: Smysl, 2000. – 18 p. – ISBN 5-89357-088-X.
3. Molchanov S.V. Personal Factors in Accepting Moral Responsibility in Adolescence // National Psychological Journal. – 2017. – No. 4 (28). – Pp. 114–120. doi: 10.11621/npj.2017.0411
4. Padun M.A., Kotelnikova A.V. A Methodology for Studying Basic Personality Beliefs. Laboratory of Psychology and Psychotherapy of Posttraumatic Stress, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow. 2007.
5. Pantileev, S. R. A Methodology for Studying Self-Attitudes. Moscow: Smysl, 1993.
6. Senin, I. G. "Terminal Values Questionnaire (TVQ): Manual". Yaroslavl: Scientific and Practical Center "Psychodiagnostics", Federal State Institution "Assistance", 1991.
7. Smith, P. B., Trompenaars, F., Dugan, S. The Rotter Locus of Control Scale in 43 Countries: A Test of Cultural Relativity. International Journal of Psychology, 1995, no. 30(3). pp. 377–400.
8. Sopov V. F., Karpushina L.V. Morphological test of life values // Applied Psychology, 2001. No. 4
9. Stolin V. V., Panteleeva S.R. "Self-attitude questionnaire" // "Practical training in psychodiagnostics: Psychodiagnostic materials", Moscow, 1988, pp. 123–130.
10. Khasabova K.A. Study of value orientations of M. Rokich in the work of a school psychologist // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2022. Vol. 11. No. 2A. pp. 213–218. DOI: 10.34670/AR.2022.34.99.019
11. Ethics and Metaphysics of Moral Responsibility / E.V. Loginov, M.V. Gavrilov, A.V. Mertsalov, A.T. Yunusov // Ethical Thought. – 2021. – Vol. 21, No. 2. – Pp. 5–17. – DOI 10.21146/2074–4870–2021–21–2–5–17. – EDN CPUOGJ.

Теоретические основы использования цифровых образовательных ресурсов для развития речи младших школьников

Дегтерева Дарья Андреевна,

магистрант, Институт физики технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

E-mail: degtereva98@mail.ru

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии и профессионального обучения, Институт физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

E-mail: me.vajndorf-sysoeva@mpgu.su

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, принципы и приемы развития речи младших школьников с использованием цифровых образовательных ресурсов. Автор отмечает, что развитие речи – это фундамент комплексного развития личности ребенка. Речь влияет на формирование мышления, воображения и способность к самостоятельному обучению как ведущему виду деятельности младшего школьника. В условиях интенсивной цифровизации образования цифровые образовательные ресурсы представляются в качестве перспективных инструментов. Их применение способствует повышению эффективности речевого развития. Обобщаются преимущества использования цифровых образовательных ресурсов, среди которых выделяются: повышение доступности и качества обучения, стимулирование познавательной активности, обеспечение наглядности и интерактивности образовательного процесса и некоторые другие. На основании анализа научной литературы по теме исследования выделяются принципы и приемы эффективного применения цифровых образовательных ресурсов в педагогической практике. Среди них выделяются: интеграция с традиционными методами обучения, учет психолого-педагогических особенностей младших школьников, обеспечение системной организации обучения, принятие во внимание положений индивидуального подхода и другие. По итогам проведенного исследования делаются выводы, что грамотное и продуманное использование цифровых образовательных ресурсов в сочетании с проектным обучением, игровыми технологиями и образовательными платформами. Подобная интеграция способствует улучшению создаваемых условий и достигаемых результатов в области развития речи младших школьников.

Ключевые слова: речевое развитие, цифровые образовательные ресурсы, развитие речи младших школьников, задачи развития речи, применение ЦОР.

Введение

Развитие речи младших школьников – одна из традиционных и актуальных задач педагогического образования. Так, Ю.О. Бронникова, О.Ю. Колесова, О.В. Колесова, С.К. Тивикова, С.С. Ключева, С.С. Петрова и другие отмечают в своих исследованиях [2; 7; 8; 11 и др.], что развитие речи тесно связывается с мышлением ребенка, восприятием им окружающего мира, а также способностями взаимодействовать не только с ним, но и с другими людьми – сверстниками и взрослыми, что, несомненно, сказывается на развитии и построении траектории обучения ребенка. Согласно определению М.Р. Львова, развитие речи – это процесс овладения речью: средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и механизмами речи – её восприятия и выражения своих мыслей. Также, развитие речи – это специальная учебная деятельность учителя и учащихся, направленная на овладение речью [10]. В целом речь – основа умственной деятельности, в связи с чем её развитие у младших школьников переводится на потенциально более высокий уровень (с позиции следующего за дошкольным возрастом этапа развития). Важную роль приобретает обогащение словарного запаса, освоение навыков чтения, грамотности и письма, тесно завязанных и фактически определяющих речь, стимулирование младших школьников активно делиться собственными мыслями с использованием устной и письменной речи [3].

Как педагогическая проблема речевое развитие младших школьников освещалось в трудах известных российских педагогов: М.Р. Львова, К.Д. Ушинского, И.И. Срезневского, А.Д. Алфеева, М.Т. Баранова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, А.Н. Леонтьева и других. Формирование речи, речевое развитие и овладение младшим школьником речью как инструментом – важнейший прогностический параметр развития логического мышления, воображения (ключевой фактор в активном творчестве ребенка), формирования способностей к самостоятельной организации, а также воспитания. Вместе с тем, опираясь на приведенное исследование, стоит отметить, что речевое развитие младших школьников нуждается в обновлении методического обеспечения в соответствии с тенденциями развития образования.

Изложение основного материала статьи

Особую актуальность рассмотрение методического обеспечения и сопровождения решаемых педагогом

задач в области развития речи младших школьников приобретает на фоне интенсивной цифровизации российского образования на всех его уровнях. Следует согласиться с А.С. Коротеевой, что достаточно примечательным и многогранным инструментом развития речи младших школьников являются цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР) [9], предназначенные для усиления и структурирования оказываемых педагогом на ребенка влияний в области улучшения условий, достигаемых результатов, а также непосредственной организации процессов обучения и речевого развития. Несмотря на свою значимость и интенсивное распространение, до сих пор ЦОР были недостаточно рассмотрены в контексте их использования для развития речи младших школьников. Перспективным становится раскрытие принципов использования ЦОР для развития речи младших школьников.

Учитывая фундаментальное значение речи младших школьников в их комплексном развитии, в научной литературе теоретические основы и общие аспекты речевого развития освещаются достаточно подробно. Так, например, в работе О.В. Колесовой определяется набор базовых условий, связанных с успешным речевым развитием младших школьников. Автор предлагает раскрывать данные условия в фокусе индивидуального подхода, что основано на развитии речи в связке с возрастными особенностями младшего школьного возраста, принятием во внимание текущего уровня речевого развития конкретного ребенка и его особенностей, а также уровня мотивации к улучшению собственной речи. По мнению автора, индивидуализация становится одной из немногих возможностей педагога преодолевать совместными с ребенком усилиями существующие барьеры развития речи, расширять стремления к активному её улучшению. Помимо заявленного, важность развития речи у ребенка объясняется автором через связь речи с другими составляющими обучения, поскольку речь обуславливает развитие мышления, способность выражать собственные мысли, тесно связывается с ведущим видом деятельности младшего школьника (обучением), влияет на его способность систематизировать и воспринимать информацию, а также на многое другое [7]. Необходимо активизировать все усилия по развитию речи младших школьников педагогом, поскольку развитая речь становится решающим предиктором формирования личности и мышления – влияет на дальнейшие успехи в учебе. Развитие речи должно происходить в комплексе и взаимосвязи; с задействованием мыслительных процессов, предопределяющее характерные приемы и принципы организации работы с ребенком. Например, необходимость приобретает использование речевых сигналов-симуляций, предназначенных для побуждения к использованию речи ребенком. Важно учитывать возрастные особенности (преимущественно в фокусе развития памяти и внимания) детей, проводить работу

по развитию долговременной памяти, способности построения связанных высказываний.

Обобщая теоретические особенности развития речи младших школьников как таковые, считаем необходимым обратиться к исследованию С.С. Петровой, которая достаточно полно раскрыла комплекс психолого-педагогических условий, связанных с речевым развитием на данном этапе возрастного развития. Автор отмечает необходимость развития речи с точки зрения системного подхода, когда изучается родной язык и осуществляется интеграция речевого развития с когнитивными процессами. Таким образом, автор констатирует, что речь определяет последующее интеллектуальное развитие, становится связующей компонентой в предметном обучении и требует использования всесторонне охватывающих мыслительную и речевую активность ребенка методов и средств обучения [11]. Помимо развивающего и образовательного, у задач развития речи также присутствует явный воспитывающий потенциал, о чем свидетельствует исследование О.В. Колесовой, С.К. Тивиковой и С.С. Ключевой, которыми констатируется важность речевого развития с привязкой к улучшению культуры речи. Авторы призывают развивать культуру речи ребенка, поскольку она влияет на их осознанность в использовании речи, познание, нравственность, предопределяет ценностные ориентации и воспитанность. О.В. Колесовой, С.К. Тивиковой и С.С. Ключевой предлагается развивать культуру речи через осознанное (подкрепленное мыслительными процессами) использование конструкций, связанных с речевым этикетом; первостепенную роль занимает грамматическая грамотность, за которой следуют стилистическая и коммуникативная грамотности, а также полное языковое мастерство [7].

Итак, очевидно, что развитие речи младших школьников сопряжено с необходимостью решения системы задач, стоящих перед педагогом; к таким задачам относятся как задачи, напрямую связанные с воспроизводством необходимых психолого-педагогических условий успешного речевого развития в классе, параллельной реализацией основной программы обучения, воспитанием, а также организацией эффективного сопровождения обучения. Учитывая популяризацию и растущее значение практики использования ЦОР в образовании, таковые видятся перспективным средством повышения эффективности развития речи младших школьников и решения упомянутых задач, что требует дополнительного обоснования.

Перспективы использования ЦОР в образовании сопряжены и зависят от степени их проектирования и регламентации в использовании в обучении; авторами предлагается разделять ЦОР по различным классификационным основаниям и способам применения – от функциональных значений, до содержательных и предназначенных для реализации конкретных форм обучения (самостоятельная работа, контроль, освоение нового материала и т.п.). При этом выделяется несколько

характерных преимуществ (возможностей), сопряженных с успешным внедрением и применением ЦОР в обучении в целях: повышения доступности материалов, стимулирования познавательной активности обучающихся, улучшения процессов освоения материалов и контроля полученных знаний [13]. Аналогичные преимущества выделяет и А.С. Коротева, которая раскрывает ЦОР в качестве средства повышения доступности и качества обучения, применение которого позволяет обеспечить наглядный и интерактивный характер познания при использовании (одновременно) нескольких каналов восприятия [9].

Применительно к развитию речи и организации обучения младших школьников ЦОР также отличаются различными перспективами и возможностями. Использование средств мультимедиа позволяет расширить традиционные возможности речевого развития детей за счет одновременного использования аудиальной и визуальной информации, представления учебного материала в наглядной и доступной детям форме, с повышением заинтересованности путем яркого визуального оформления и интерактивного сопровождения. У использования мультимедиа имеется ряд характерных целей, связанных с повышением уровня усвоения учебного материала младшими школьниками, их непосредственным речевым развитием с использованием в качестве «дополнения» мультимедиа инструментов (в виде фильмов, анимаций, интерактивных материалов, визуальных подсказок, выведения текстовой информации и др.). Аналогичные выводы делают и другие авторы, которые раскрывают комплексный подход к использованию мультимедиа технологий как средства речевого развития. На примере мультимедийных обучающих программ автор показывает, что таковые позволяют обогатить образовательную среду рядом современных средств, методов, а также подходов к обучению (которые применяются по заранее спроектированным авторским технологиям обучения). В результате автором делается вывод о необходимости, во-первых, интеграции мультимедиа технологий в обучение с упором на учет дидактических принципов и дополнение (расширение) традиционных практик речевого развития, во-вторых, актуализации средств предоставления информации и изменением самого процесса познания (в котором обучающийся переводится с позиции слушателя в активного участника, что, в том числе положительно сказывается на его мыслительной активности) [4; 5; 6 и др.].

Развитие речи младших школьников перспективно осуществлять через обучающие игры, которые позволяют решать более обширный спектр образовательных задач, нежели традиционные способы обучения. Важной составляющей, обосновывающей применение игр, является стимулирование, повышение мотивации, вовлечение, что сопровождается использованием ярких визуальных образов, картинок, аудиосредств и т.п. В целом информационные технологии богаты на инстру-

менты индивидуализации, повышения интерактивности и степени дифференцированности обучения. Наиболее продуктивным становится подход, основанный на сочетании традиционных способов обучения с их подкреплением информационными технологиями (в чем первостепенными преимуществами выступают наглядность, интерактивность, нацеленность на активность и т.п.) [1; 2; 13]. Отметим, что перечисленные примеры использования информационных, мультимедиа и прочих технологий напрямую связаны с оперированием педагогами ЦОР как ключевым средством обучения. ЦОР рассматриваются как вариативный инструмент, поскольку к таковым относятся любые информационные источники, представленные в цифровом формате и применимые в решении стоящих перед педагогом образовательных задач. Целесообразно интегрировать цифровые образовательные ресурсы с традиционными способами обучения.

В контексте речевого развития младших школьников использование ЦОР практически не раскрывается в научной литературе. Так, Т.И. Киселевой раскрываются общие преимущества использования ЦОР в работе с младшими школьниками, которые совпадают с названными ранее возможностями. Вместе с тем автором верно выявляется специфика применения таких ресурсов в работе с современными младшими школьниками, которые отличаются заинтересованностью, включенностью и готовностью работать с более сложными инструментами. Автор призывает педагогов увеличивать качество и уровень используемых ЦОР, активно интегрировать их в обучение младших школьников, в чем предлагает: поддерживать визуальнодинамичный характер получения знаний, стимулировать интерес к обучению через элементы интерактивного обучения, применять автоматические тренажеры, переводить часть контрольных задач на специальные платформы, активно предлагать ресурсы (например, веб-сайт Учи.ру) для самообучения [5].

Открытым остается вопрос о достаточности и соответствии ЦОР современным задачам развития речи младших школьников. ЦОР, т.е. видеоматериалы, аудиофайлы, текстовые документы цифрового формата, интерактивные презентации, графические объекты, изображения (и т.п.) достаточны для решения задач речевого развития при их применении в качестве дополнения для традиционных средств и методов обучения. Цифровые образовательные ресурсы соответствуют современным задачам и требованиям организации обучения, отличаются интерактивностью, систематизацией, позволяют расширить имеющиеся в распоряжении педагога способы развития грамматических навыков, чтения, письма, слухоречевого восприятия. Отличительные особенности ЦОР в развитии речи раскрываются с точки зрения ряда направлений.

Применение ЦОР с позиции принципов обуславливается несколькими правилами, которые находят отражение, с одной стороны, в учёте ра-

нее выделенных психолого-педагогических условий и особенностей речевого развития младших школьников, с другой стороны, требуют принятия во внимание специфических особенностей использования ЦОР в данных задачах. Ведущими принципами использования ЦОР в целях речевого развития младших школьников могут быть названы принципы интеграции (объединение традиционных средств и подходов к речевому развитию с инновационными), учета психолого-педагогических особенностей и условий, возрастного развития, индивидуализации, интерактивности, наглядности, доступности, а также системной организации обучения.

При использовании ЦОР педагогу важно осуществлять подбор оптимальных и соответствующих конкретным задачам в области речевого развития инструментов и средств обучения; обеспечить «занимательность» выбираемых ЦОР, поддерживать высокую степень концентрации внимания детей; поддерживать их мотивацию, стимулировать проявления речи и мышления и др. Опираясь на приказ Министерства Просвещения РФ от 18 июля 2024 г. N 499 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» [12], целесообразным видится использование ряда ресурсов: ООО «Глобал-Лаб», ООО «ЯКласс», СОО «Фокс-ворд», а также ООО «Ай-смарт», библиотеки ЦОК, которые предоставляют доступ к различным функциям сопровождения, интерактивным играм, проектным заданиям и т.п.

Вместе с тем, важной видится ориентация педагога на определенные приёмы работы, которые сопряжены с выбором конкретного ресурса и решаемыми задачами в области речевого развития. Например, в процессе исследования установлено, что продуктивны дидактические игры, нацеленные на обогащение словарного запаса и развитие связной речи; специальные задания на платформах обучения для освоения орфоэпических, лексических и грамматических речевых норм; проектные задания в фокусе малых творческих задач – составление рассказов, небольших презентаций, историй и т.п.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование теоретических аспектов развития речи младших школьников с использованием ЦОР позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, развитие речи тесно связано с общим когнитивным развитием ребенка, его восприятием окружающего мира и способностью взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; речь влияет на формирование мышления, воображения и способности к самостоятельной организации и обучению. Во-вторых, использование ЦОР как таковое

открывает дополнительные возможности в развитии речи младших школьников; применение ЦОР связывается с преимуществами повышения доступности и качества обучения, стимулирования познавательной активности, с обеспечением наглядности и интерактивности образовательного процесса, что положительно сказывается на результатах речевого развития. В-третьих, эффективное применение ЦОР в развитии речи основывается на необходимости соблюдения определенных принципов и приемов их использования педагогом. Необходимо интегрировать и объединять ЦОР с традиционными методами обучения, учитывать особенности младших школьников, обеспечивать наглядность, интерактивность, брать в расчет возможные предпочтения, особое внимание уделять качеству ЦОР и их соответствию конкретным задачам и целям речевого развития.

Литература

1. Бережнова, О.С. Организация работы с учебными словарями антонимов на уроках русского языка как условие развития речевой культуры младших школьников / О.С. Бережнова, Т.Г. Иргашева // Вестник науки. – 2025. – № 6(87). – С. 722–731.
2. Бронникова, Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников на основе информационных технологий / Ю.О. Бронникова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 7. – С. 26–29.
3. Воробьева, Е.А. Развитие речи младших школьников / Е.А. Воробьева // Инновационная наука. – 2021. – № 8–2. – С. 23–25.
4. Качанова, Л.А. Формирование речевой культуры у детей младшего школьного возраста / Л.А. Качанова, О.А. Шатохина, В.И. Власова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–4. – С. 166–169.
5. Киселёва, Т.И. Совершенствование внеурочной деятельности по развитию познавательных интересов младших школьников / Т.И. Киселёва // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 8(54). – С. 219–228.
6. Киселева, Т.И. Цифровые образовательные ресурсы развития познавательных интересов младших школьников во внеурочной деятельности / Т.И. Киселева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 456–459.
7. Колесова, О.В. Современные аспекты развития культуры речи у младших школьников / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, С.С. Ключева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 200–203.
8. Королева, О.Ю. Языковая интуиция как компонент развития коммуникативной эстетики речи младших школьников / О.Ю. Королева, О.Г. Филиппова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 3(48). – С. 78–82.

9. Коротеева, А.С. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися / А.С. Коротеева, Т.В. Челпаченко // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 126–133.
10. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М., 1997. – 9 с.
11. Петрова, С.С. Психолого-педагогические условия развития связной речи у младших школьников / С.С. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–3. – С. 222–225.
12. Приказ Минпросвещения России от 18.07.2024 № 499 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 16.08.2024 № 79172). – 2024. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_483448/ (дата обращения: 01.12.2024).
13. Хнин, Т. Цифровые средства обучения фонетике русского языка / Т. Хнин, М.Н. Куновски // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 3(71). – С. 228–236.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES FOR DEVELOPING THE SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Degtereva D.A., Vayndorf-Sysoeva M.Ye.
Moscow State Pedagogical University

The article examines the psychological and pedagogical conditions, principles, and techniques for the speech development of younger schoolchildren using digital educational resources. The author emphasizes that speech development is the foundation for the comprehensive development of a child's personality. Speech influences the formation of thinking, imagination, and the ability to engage in independent learning, which is the leading activity for younger students. In the context of the intensive digitalization of education, digital educational resources are seen as promising tools. Their use enhances the effectiveness of speech development. The advantages of using digital educational resources are summarized, including improved accessibility and quality of education, stimulation of cognitive activity, and the provision of visual and interactive elements in the educational process, among others. Based on the analysis of scientific literature on the topic, the article identifies principles and techniques for the effective use of digital educational resources in pedagogical practice. These include integration with traditional teaching methods, consideration of the psychological and pedagogical characteristics of younger schoolchildren, systematic organization of learning, adherence to the principles of an individualized approach, and more. The study concludes that competent and thoughtful use of digital educational resources, combined with project-based learning,

game-based technologies, and educational platforms, contributes to improved conditions and better outcomes in the field of speech development for younger schoolchildren.

Keywords: speech development, digital educational resources, speech development of younger schoolchildren, speech development tasks, use of DER.

References

1. Berezhnova, O.S. Organization of Work with Educational Dictionaries of Antonyms in Russian Language Lessons as a Condition for Developing the Speech Culture of Primary School Students / O.S. Berezhnova, T.G. Irgasheva // Vestnik nauki. – 2025. – No. 6 (87). – P. 722–731.
2. Bronnikova, Yu.O. Formation of a Speech Culture of Primary School Students Based on Information Technologies / Yu.O. Bronnikova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2021. – No. 7. – P. 26–29.
3. Vorobyova, E.A. Speech Development of Primary School Students / E.A. Vorobyova // Innovative Science. – 2021. – No. 8–2. – P. 23–25.
4. Kachanova, L.A. Formation of speech culture in children of primary school age / L.A. Kachanova, O.A. Shatokhina, V.I. Vlasova // Problems of modern pedagogical education. – 2024. – No. 85–4. – P. 166–169.
5. Kiseleva, T.I. Improving extracurricular activities to develop cognitive interests of younger students / T.I. Kiseleva // Education management: theory and practice. – 2022. – No. 8 (54). – P. 219–228.
6. Kiseleva, T.I. Digital educational resources for developing cognitive interests of younger students in extracurricular activities / T.I. Kiseleva // Bulletin of the Saratov University. New series. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2021. – No. 4. – P. 456–459.
7. Kolesova, O.V. Modern Aspects of Speech Culture Development in Primary School Students / O.V. Kolesova, S.K. Tivikova, S.S. Klyueva // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2021. – No. 71–2. – P. 200–203.
8. Koroleva, O. Yu. Linguistic Intuition as a Component of Communicative Speech Aesthetics Development in Primary School Students / O. Yu. Koroleva, O.G. Filippova // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2024. – Vol. 13, No. 3(48). – P. 78–82.
9. Koroteeva, A.S. Digital Educational Resources as a Means of Improving the Efficiency of Information Assimilation by Students / A.S. Koroteeva, T.V. Chelpachenko // Historical and Pedagogical Journal. – 2022. – No. 3. – Pp. 126–133.
10. Lvov, M.R. Dictionary and Reference Book on the Methodology of the Russian Language / M.R. Lvov. – Moscow, 1997. – 9 p.
11. Petrova, S.S. Psychological and Pedagogical Conditions for the Development of Coherent Speech in Primary School Students / S.S. Petrova // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 76–3. – Pp. 222–225.
12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 18, 2024, No. 499 "On Approval of the Federal List of Electronic Educational Resources Approved for Use in the Implementation of State-Accredited Educational Programs of Primary, Basic, and Secondary General Education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on August 16, 2024, No. 79172). – 2024. [Electronic resource]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_483448/ (date of access: December 1, 2024).
13. Khnin, T. Digital Tools for Teaching Russian Phonetics / T. Khnin, M.N. Kunovski // Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. – 2024. – No. 3 (71). – P. 228–236.

Сопоставительный анализ и языковые универсалии фразеологических единиц английского и крымскотатарского языков

Айвазова Эльвира Рустемовна,

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

Сравнительная типология имеет непосредственную связь с лексикографией, которая занимается сравнением и выявлением эквивалентных единиц. Основная связь между сравнительной типологией и лексикографией, заключается в анализе систем сравниваемых языков, по рекомендациям которого составляются словари. Это исследование представляет собой двусторонний анализ двух языков: английского и крымскотатарского языков. Языковые факты рассматриваются в направлении от формы к содержанию (соматический подход). Основное внимание уделяется содержанию языковых единиц; остальные параметры: форма и дистрибуция – привлекаются к анализу, если они значимы содержательно. Анализ ориентирован на выявление универсального и специфического в их содержании (характерные семантические поля, корреляция общего фразеологического значения со значением стержневого компонента и др.). Результаты анализа могут быть использованы в практике преподавания крымскотатарского языка, а также в переводческой деятельности. В статье рассмотрены фразеосемантические поля эмоциональной сферы и познавательной деятельности человека.

Ключевые слова: сравнительная типология, лексикография, фразеология, фразема, анализ, семантика.

Over recent times, comparative linguistics, with its focus on comparing diverse language systems, has spurred a surge in fundamental research exploring various facets of language typology. While the genetic method delves into language families, the areal method investigates geographical language relationships, and the typological method examines isomorphism, a phenomenon independent of both temporal and spatial considerations. An isomorphism has the capacity to link diverse states within a single language, or even states from two distinct languages, regardless of whether these languages are geographically close or far apart, and irrespective of their shared ancestry or divergent origins.

Comparative linguistics, at its core, has existed alongside linguistics itself. Evidence of this can be seen in works like Macrobius's (400 BC) exploration of the verb systems in Greek and Latin. Before the Renaissance, scholars like Alexander Villadey, with his grammar "Doctrinale" (1200 AD), and Peter of Helium made significant contributions. However, the Paul-Royal Grammar, published in Paris in 1660, stands as a monumental achievement, profoundly shaping the field of linguistic typology.

The topic of comparison was explored by scholars such as B. Delbrook, Vostokov, F.I. Buslaev, V. Humboldt, F.F. Fortunatov, I.A. Baudouin de Courtenay, I.I. Meshchaninov, and numerous others.

The exploration of similarities and differences across Turkic languages boasts a rich history. Mahmud Kashgarsky pioneered the comparative method in Turkology through his monumental three-volume treatise, "Divan lugat at-turk," where he delved into the phonetic, lexical, and grammatical structures of numerous Turkic languages. This comparative approach continued to evolve in subsequent works, notably dictionaries like the 12th-century Codex Cumanicus, a Latin-Persian-Kipchak dictionary.

The seminal work exploring the similarities and differences between Turkic and Indo-European languages is undoubtedly A. Navoi's "Mukhokamatul-Lugatayen" ("Dispute of two languages"), penned in 1441–1502. This groundbreaking work presents the initial analysis of two distinct language families, Old Uzbek and Persian, highlighting their unique characteristics. Through a captivating poetic style, A. Navoi elucidates the lexical, grammatical, and morphological structures of both languages. From the 18th century onwards, European scholars have dedicated themselves to the scientific examination and theoretical advancement of Turkic languages. Prominent figures like O. Betling, V.V. Radlov, N.F. Katanov, M. Ryasyanov, K. Grenbek, B. Ya. Vladimirtsev, and G. Ramstedt,

among others, have contributed to this field. They believe that comparative typology, by identifying similarities across languages, even those belonging to vastly different genetic groups, can reveal shared characteristics or isomorphic structures. Concurrently, semantic typology identifies recurring characteristics grounded in the semantic properties of languages. The overarching aim is to discern universal semantic principles.

English, a language belonging to the Indo-European family, specifically the Germanic branch, is characterized as analytical and heavily reliant on official vocabulary. This analysis will focus on Crimean Tatar, a Turkic language from the Altai family. Originally written using Arabic script, it transitioned to Latin and, since 1939, has been based on the Russian alphabet. Crimean Tatar falls under the eastern (Kipchak) subgroup of Turkic languages. Crimean Tatar utilizes an agglutinative language structure, where grammatical meaning is derived through the addition of affixes to words, resulting in each word carrying its own grammatical significance. For instance, the word *mekteplerden* (from schools) demonstrates this, with “*ler*” signifying plurality and “*den*” indicating the initial case. This contrasts with the English phrase “from school,” where the case is conveyed through the preposition “from.” Additionally, within the Crimean Tatar language, the word “*prilepa*” can undergo phonetic alterations adhering to the principle of synharmonism. Analyzing the sounds of affixes in relation to the preceding sounds, for instance, the soft vowel ‘*e*’ in “*mekteplerden*” is comparable to a soft sound, while the hard ‘*a*’ in “*bachelardan*” resembles a hard ‘*a*’, and good vowels are analogous to labial sounds like ‘*o*’ and ‘*u*’.

English and Crimean Tatar, despite existing in the same linguistic world, are not connected through a shared ancestry. Languages with a common origin exhibit shared ancient roots, similar word parts (affixes), and consistent phonetic patterns.

While this linguistic variation stems from a shared ancestral language, the structural differences between languages cannot be attributed solely to their distinct origins. Notably, genetically related languages exhibit a variety of distinct features, while languages with disparate origins sometimes share similar typological characteristics. While languages like German and English, despite their close relationship, exhibit notable structural disparities (including case systems, noun genders, article declensions, and sentence structures), it's also intriguing to observe structural and semantic parallels between languages genetically distant from each other, such as Germanic and Turkic. As an illustration, consider the prevalence of nominal attribute models (noun + noun), exemplified by the combination of “spring time” and “*kumysh syrga*” (silver earring). The Crimean Tatar language originated in the southern regions of Europe, specifically the Crimean Peninsula. However, due to forced displacement and nearly half a century of prejudicial practices, the Crimean Tatar language has experienced significant decline. While bans on Crimean Tatar language instruction and study have been removed in the current repatriation and integration efforts, it's crucial to acknowledge that

its study remains insufficient. Aspects of the language system, including its sounds, grammatical structure, vocabulary, and phraseology, require further scholarly exploration. Despite its richness, the phraseology of the Crimean Tatar language remains unexplored scientifically, lacking comparative studies and dedicated phraseological dictionaries. While A.M. Emirova's research focuses on Russian phraseology, delving into semantic aspects like phraseological synonymy, antonymy, homonymy, and phraseosemantic fields related to human emotions and cognitive processes, the Crimean Tatar language's unique phraseological landscape remains uncharted. The comparative analysis of Crimean Tatar language structure had not been subjected to scientific scrutiny prior to [9].

Russian scholars, including F.F. Fortunatov, A.A. Shakhmatov, A.M. Peshkovsky, and A.A. Potebni, dedicated significant effort to the theoretical exploration of phraseology. Meanwhile, A.V. Kunin pioneered foundational research on English phraseology. Subsequently, R.S. Ginzburg, I.V. Arnold, G.I. Knyazeva, and other researchers provided comprehensive analyses of English phraseology in their respective works.

Two prominent theoretical approaches to the study of English phraseology are presented by N.M. Amosova and A.V. Kunin in their respective works [1, 4].

N.N. Amosova's theory posits that a phraseological unit is a fixed expression where one element carries a phraseologically linked meaning (a phraseme), while the meaning of the other component, like in the example “white lie” (an innocent lie), is either diminished or entirely absent.

A.V. Kunin's theory centers on the concept of stability within phraseological units, encompassing stability in their application, structural and semantic consistency, and the steadfastness of their meaning and lexical elements, as well as morphological and syntactic integrity [4].

Another perspective within the theory of English phraseology, championed by I.A. Smirnitsky, posits that phraseological combinations function equivalently to words. Smirnitsky argues that both words and phraseological units possess a unified meaning and are reproduced in speech as complete, pre-formed entities [9].

While the Crimean Tatar language wasn't subjected to comparative linguistic study, U. Kurkchi has gathered substantial material for the purpose of creating a phraseological dictionary, though this dictionary has yet to be realized. This study employs contrastive analysis to examine a set of phraseological units, characterized by their “bash” component, found in both English and Crimean Tatar (comprising over 200 units in each language).

Interestingly, English proverbs tend to focus on cognitive processes, while Crimean Tatar proverbs prioritize expressions reflecting a person's emotional state, with a greater number of these latter types. This appears to contradict the predicted semantic universal, which suggests a progression from head to body part to mind, reason. Yet, considering modern neurological insights, the head-body connection, viewed as an or-

gan, provides a tangible representation of an individual's mental state, objectively mirroring the interplay of their higher mental functions. Drawing meaningful conclusions from this fact and integrating it into psycholinguistics and ethnopsychology proves challenging due to the scarcity of linguistic data available. This difference might stem from inherent national characteristics. For instance, British speakers tend towards rationalization and logical understanding of the world, while Crimean Tatars, and more broadly Turkic peoples, primarily approach reality through an emotional and value-based (evaluative) lens. Analyzing a substantial volume of linguistic data, encompassing both lexical and phrasal elements alongside nonverbal cues (such as eye contact, gestures, facial expressions, etc.), can lead to insightful evidentiary conclusions.

The research revealed a recurring pattern: identical phrasemes exist in both languages, mirroring each other not only in meaning but also in their internal structure, considering the unique grammatical features of each language. Human cognition exhibits certain universals, exemplified by phrasemes like "bashyna kyomak" – to get (take) it into one's head – to drive into the head, and "bashyna kyakmak" – knock smth. to instill in someone's mind – to forcefully implant, akin to bashing a helmet – something occurring to one's mind – to enter one's thoughts.

Both languages share numerous linguistic universals that express a person's emotional state, exemplified by expressions like "bashyny kotermek" meaning "carry one's head high," conveying pride and confidence, and "bashyny asmak," which translates to "hand down one's head," signifying sadness and dejection.

Across content, form, and meaning, universal phraseological units have been recognized as reflecting both the individual's typological characteristics and their physical state.

The particularities embedded within a phraseological unit, viewed as an ethnocultural element, are intrinsically linked to a people's history, their unique lifestyles, and the geographical and environmental conditions they inhabited and continue to inhabit. These specificities within a phraseological unit can manifest as words that denote ethnic realities, such as household objects, plants and animals, distinctive natural occurrences, historical events, and more.

Disregarding grammatical rules is akin to shattering Priscian's head. Priscian, a renowned 6th-century grammarian, represents the epitome of linguistic order; to defy him is to be a disruptive presence, like a grim reaper at a celebration. Just as a pirate flag with its skull and crossbones signifies plunder and chaos, so too does breaking grammatical rules symbolize rebellion and disruption. England, a nation known for its conquests and colonization, embodies this spirit of rule-breaking.

Within the Crimean Tatar language, the essence of national and cultural identity is reflected in the meanings of phraseological expressions. For example, "bashyna kyn yakmak," meaning "to dye your head with henna," alludes to the tradition of henna application on hands and hair before significant Muslim cele-

brations. Another example is "bashi qazan oldy," which translates to "the head has turned into a cauldron," depicting a state of overwhelming noise and activity, often associated with the preparation of national dishes like kazan. Comparative analysis allows us to pinpoint the unique linguistic characteristics of phraseological units, revealed as a divergence between their form and meaning. Even when the underlying concepts are shared, variations in their internal and external structure can emerge. These discrepancies highlight distinct worldviews embedded within the semantic landscapes of languages and pose a specific challenge for translation. When it comes to the semantic processes driving phrase creation, metaphor takes center stage in both languages, primarily through the transference of names based on shared characteristics like appearance, color, location, actions, or sound.

The Crimean Tatar language: bashyny alyp ketmek signifies "to leave with one's head," meaning to flee, while bashyny ortai kyomak translates to "to put your head in the middle," indicating to take a chance.

Allow someone freedom – to grant someone unrestricted liberty, to oppose – to struggle, to fight back, cost someone their head – to be fatal, to result in death.

This collection of phraseological units reveals a prevalence of metaphors over metonymies. This suggests a semantic universality, likely stemming from the inherently associative (based on similarity) nature of human thought processes. Metaphorical transfer is demonstrably more expressive than metonymic transfer [3, p. 112].

This study offers a comparative examination of a set of phraseological units (somatisms) featuring the same head component in both English and Crimean Tatar. The analysis delves into the semantic origins of these phraseological units in both languages, highlighting the prevalence of units carrying edifying, disapproving, or ironic connotations. Across these compared languages, a shared set of phraseological motifs emerges, alongside distinct logical and figurative concepts, each imbued with imagery unique to its respective language.

The majority of phraseological units in each language preserve their unique national qualities, shaped by the distinct historical experiences and cultures of their speakers, the peculiarities of their lexical-semantic systems, and crucially, the individual nature of their associative-figurative thinking. Nevertheless, the distinctive character of a language's phraseology doesn't necessarily mean it's exclusive to that nation.

Examining the similarities and differences between languages as genetically and typologically distinct as English and Crimean Tatar (a Turkic language) holds significant value for linguistic typology and related fields like ethnopsychology, ethnolinguistics, and ethnoculturology.

Литература

1. Arnold I.V. Lexicology of the modern English language. – M.: Publishing House of literature in foreign languages, 1959. – 35 p.

2. Amosova N.M. Fundamentals of English phraseology. – LSU Publishing House, 1963. – 120p.
3. Baskakov N.A. Introduction to the study of Turkic languages. – Moscow: Vysshaya Shkola Publ., 1969. – 383 p.
4. Kunin A.V. Course of phraseology of the modern English language. – M.: Higher School, 1986. – 134 p.
5. Mustafaev E. M., Shcherbin V.G. Russian-Turkish dictionary. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1972. – 1028 p.
6. Mustafaev E. M., Starostova A.N. Turkish-Russian dictionary. – M.: Russian language, 1977. – 966 p.
7. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English by A.P. Cowie and R. Mackin. – Oxford, 1984.
8. Smirnitkiy I.A. Lexicology of the English language. – Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1956. – 230 p.
9. Emirova A.M. Some topical issues of modern Russian phraseology. Samarkand, 1972/ – 96 p.

COMPARATIVE ANALYSIS AND LINGUISTIC UNIVERSALS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF ENGLISH AND CRIMEAN TATAR LANGUAGES

Ayvazova E.R.

The Russian State University of Justice

Comparative typology has a direct connection with lexicography, which deals with the comparison and identification of equivalent units. The main connection between comparative typology and lexicography is the analysis of the systems of the compared languages, according to the recommendations of which dictionaries

are compiled. This study is a two-way analysis of two languages: English and Crimean Tatar. Linguistic facts are considered in the direction from form to content (somatic approach). The main focus is on the content of language units; the remaining parameters, form and distribution, are involved in the analysis if they are meaningful. The analysis is focused on identifying the universal and specific in their content (characteristic semantic fields, correlation of the general phraseological meaning with the meaning of the core component, etc.). The results of the analysis can be used in the practice of teaching the Crimean Tatar language, as well as in translation activities. The article examines phraseosemantic fields of the emotional sphere and cognitive activity of a person.

Keywords: comparative typology, lexicography, phraseology, phraseme, analysis, semantics.

References

1. Arnold I.V. Lexicology of the modern English language. – M.: Publishing House of literature in foreign languages, 1959. – 35 p.
2. Amosova N.M. Fundamentals of English phraseology. – LSU Publishing House, 1963. – 120p.
3. Baskakov N.A. Introduction to the study of Turkic languages. – Moscow: Vysshaya Shkola Publ., 1969. – 383 p.
4. Kunin A.V. Course of phraseology of the modern English language. – M.: Higher School, 1986. – 134 p.
5. Mustafaev E. M., Shcherbin V.G. Russian-Turkish dictionary. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1972. – 1028 p.
6. Mustafaev E. M., Starostova A.N. Turkish-Russian dictionary. – M.: Russian language, 1977. – 966 p.
7. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English by A.P. Cowie and R. Mackin. – Oxford, 1984.
8. Smirnitkiy I.A. Lexicology of the English language. – Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1956. – 230 p.
9. Emirova A.M. Some topical issues of modern Russian phraseology. Samarkand, 1972/ – 96 p.

Вакилова Алия Шамиловна,

аспирант Башкирского государственного педагогического университета имени Мифтахетдина Акумлы (БГПУ им. М. Акумлы)

Шабанова Татьяна Дмитриевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации и перевода

В статье рассматривается семантическая категория контролируемости/неконтролируемости как скрытая (латентная) категория глагола, не имеющая эксплицитного морфологического выражения, но играющая важную роль в построении и понимании высказывания на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях. Анализируются различные теоретические подходы к трактовке данной категории в работах отечественных и зарубежных лингвистов. Особое внимание уделяется связи категории контролируемости с теорией глубинных падежей Ч. Филлмора и понятием агентивности, а также различию между Деятелем и Агентивом в концепции Т.Д. Шабановой. Подробно рассматриваются классификации семантических типов предикатов Дж. Лайонза, У. Чейфа, С. Дика, О.Н. Селиверстовой, Т.Д. Шабановой и других исследователей, основанные на признаке контролируемости/неконтролируемости. Демонстрируется влияние семантики контролируемости на грамматические ограничения, трансформационные возможности предикатов и их сочетаемостные характеристики. Обосновывается понимание контролируемости как элементарной категории, входящей в семантическую структуру предиката и определяющей способность субъекта сознательно управлять приложением волевой силы на различных этапах денотата предиката. Подчеркивается градуальный характер контролируемости в реальных ситуациях и возможность различных способов её языковой репрезентации. Делается вывод о необходимости учёта категории контролируемости для обоснования связи между языковой формой и смысловым содержанием на классификационном уровне предикатов.

Ключевые слова: контролируемость, неконтролируемость, семантическая категория, предикат, агентивность, глубинные падежи, семантические роли, приложение силы

Категория «контролируемости/неконтролируемости» представляет собой имплицитную характеристику глагольной системы. Реализация данной категории осуществляется на нескольких языковых уровнях: лексическом, грамматическом и синтаксическом. В лингвистической науке под имплицитной категорией понимаются «семантические и синтаксические признаки слов или словосочетаний, не находящие явного (эксплицитного) морфологического выражения, но существенные для построения и понимания высказывания, в частности, потому, что они оказывают влияние на сочетаемость данного слова с другими словами в предложении». [11, с. 457–458]

Классификация латентных категорий включает два типа. Первый характеризуется постоянным значением для определенной единицы, образуя классифицирующую категорию. Второй тип отличается переменным значением, формируя модифицирующую категорию. [Там же, с. 458]

Анализ сущностных характеристик категории контролируемости/неконтролируемости демонстрирует многоуровневость данного языкового явления, охватывающего лексический, грамматический и синтаксический пласты языковой системы.

Категория контролируемости имеет большое значение при анализе глубинных, семантических падежей. В частности категории агентивности.

Концепция глубинных падежей, разработанная Ч. Филлмором [13], внесла существенный вклад в развитие лингвистической теории. Ученый ввел понятие актантов – особых глагольных сопровождающих, выражающих зависимость от действия. Филлмор определил глагол и актанты как глубинные категории, разработав систему конкретных глагольных сопровождающих. Актанты приобрели статус глубинных падежей, выполняющих ролевые функции в контексте действий и состояний, выраженных глаголом-предикатом. [13, с.74]

В научных трудах Филлмор представил агентивность через концепцию Агенса, определив последний как «the case of the typically animate perceived instigator of the action identified by the verb» [13, 74]. Однако предложенная трактовка агентивности базировалась преимущественно на интуитивном восприятии. По мнению Д. Круза, дискуссии об агентивности зачастую опираются на предполагаемую интуитивную ясность данного понятия, при этом отмечается дефицит точных научных характеристик [20, 11].

Можно сделать вывод, что в рамках теории глубинных семантических падежей категория контролируемости связывалась с совокупностью таких понятий, как активность субъекта и проявление

волеизъявления с целью совершения действия. Дальнейшая разработка категории агентивности показала, что категория агентивности получила значительное уточнение в работах Р. Джекендорффа и Т.Д. Шабановой, где контролируемость рассматривается как такая семантическая категория, которая определяет разницу между Деятелем и Агентивом, когда Деятель – это категория, характеризующая субъект, который проявляет активность, то есть прилагает какой-либо тип силы на каждом этапе денотата предиката и контролирует это приложение силы. Агентивность также предполагает активность, то есть приложение силы, но это приложение силы не контролируется субъектом на различных стадиях денотата предиката [15, с. 199].

Теория категории контролируемости предполагает и иные подходы к трактовке данного семантического явления. Рассмотрим классифицирующую категорию контролируемость/неконтролируемость в теории предиката в работах Т.В. Булыгиной [4], А.А. Зализняк [6], О.Н. Селиверстовой [12], Т.Д. Шабановой [15,16], И.Б. Шатуновского [17], У. Чейфа [14], и др.

Концепция И.Б. Шатуновского акцентирует волевой аспект контролируемости: «Контролируемые Р – это такие Р, которые зависят от воли, от выбора ума субъекта (С). От воли С, от выбора его ума зависит в этом случае, быть Р или не быть (Р или не Р)» [17, с. 191]. Развивая мысль, исследователь указывает: «Соответственно предикаты и предикатные выражения, обозначающие контролируемые Р (имеющие признак '+ контроль'), включают в свое значение в качестве обязательного компонента представление об акте воли, ума ...» [Там же]. Примечательно, что формулировка оставляет открытым вопрос о семантическом объекте контроля – распространяется ли контроль на приложение усилий или охватывает ситуацию целиком. Научный подход Шатуновского рассматривает контролируемость как фундаментальную категорию, определяющую построение и интерпретацию высказываний.

А.А. Зализняк предлагает иную трактовку: «Про человека Х можно сказать, что он контролирует ситуацию Р (или что ситуация Р является контролируемой для Х-а), если Х является в Р субъектом намеренного действия, результат которого совпадает с объектом намерения и рассматривается как однозначно определяемый предшествующим действием» [6, с. 510]. Исследователь выделяет варианты неконтролируемых ситуаций: «1) Х вообще не является участником Р; 2) Х является участником Р, но не контролирует Р, так как ситуация в принципе неконтролируемая; или ситуация, в которой объект намерения не совпадает с результатом; или результат намеренного действия Х-а не рассматривается как однозначно определяемый этим намеренным действием» [Там же, с. 520]. Методология Зализняк включает анализ глагольной семантики, маркеров намеренности

и волевости (наречия «намеренно», «случайно»), а также контекстуальный анализ. [6, с.63–64]

Сопоставительный анализ подходов демонстрирует большую практическую применимость определения А.А. Зализняк. Исследователь представляет контролируемость как комплексное явление, учитывающее последовательность фаз: формирование намерения, процесс реализации действия, достижение результата. Принципиальная значимость концепции заключается в акценте на обязательном соответствии полученного результата изначальному намерению субъекта.

Концептуальная позиция И.Б. Шатуновского характеризуется более абстрактным подходом. Ученый фокусируется на базовых признаках контролируемости: наличии волеизъявления субъекта и целенаправленности действий. Подобная трактовка, несмотря на теоретическую ценность, предоставляет меньше инструментов для практического анализа конкретных ситуаций.

Таким образом, данное понимание категории контролируемости А.А. Зализняк показывает, что эта категория характеризуется не только значением глагола, но и рядом дополнительных семантических признаков, затрагивающих уровень высказывания.

Как скрытая семантическая категория контролируемость/неконтролируемость рассматривается в исследованиях на материале русского языка Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелевым через ряд семантических и грамматических ограничений [4, с. 437–477]. В этом случае, критерий контролируемости влияет на трансформационные связи.

Анализ примеров позволяет выявить фундаментальные различия в реализации категории контролируемости. Высказывание «Соседка как правило стучала в окно, чтобы известить о своем приходе» демонстрирует полностью контролируемое действие. Одушевленный субъект-агнс производит намеренное действие, направленное на достижение конкретной цели. Возможность образования императивной формы «стучи» дополнительно подтверждает контролируемый характер действия.

Иная семантическая природа раскрывается во фразе «Капли дождя стучали по крыше». Неодушевленный субъект действия исключает элементы волеизъявления и целеполагания. Отсутствие потенциала для образования императивных конструкций применительно к каплям дождя служит явным признаком неконтролируемости описываемого процесса.

Глагол «стучать» проявляет различную грамматическую сочетаемость в зависимости от характера субъекта действия. Способность предиката присоединять целевые конструкции и образовывать императивные формы выступает ключевым индикатором контролируемости действия. Совершенно другая ситуация во втором примере. Субъект (Капли дождя) не контролирует приложение силы, и предикат не соотношен с целью. Использование формы повелительного наклонения

в данном примере невозможно. Отсюда, глагол *стучать* в первом примере является действием, а во втором примере – процессом [15].

Семантика контролируемости влияет на грамматические ограничения. Так, например, ограничения отсутствуют в такой паре предложений, как *Я не сплю – Мне не спится*. А в такой паре предложений, как *Я споткнулся – *Мне спотыкается* появляется ограничение. Можно сказать *Я улыбаюсь*, но нельзя сказать **Мне улыбается*.

Во всех левосторонних предложениях субъект контролирует действие, но в таких глаголах как *спотыкаться* отсутствует контролируемость со стороны субъекта. В безличных конструкциях невозможно употребление глаголов, в которых отсутствует контролируемость.

Если предикат характеризуется контролируемостью, то его можно трансформировать в инфинитивную конструкцию. Например, *Практиканты работали в поле, а Селиванов спал – Практиканты работали в поле, а Селиванов – спать!* Употребление инфинитива в данном случае можно объяснить тем, что глагол *спал* содержит в себе семантический компонент контролируемости, что проверяется таким тестом, как отсутствие ограничения в императивной конструкции – *Спи! Спите!*

Грамматическая форма настоящего времени в значении ближайшего будущего демонстрирует прямую зависимость от категории контролируемости. Высказывание «Завтра я навещаю бабушку в больнице» отражает запланированное действие, подвластное воле субъекта. Напротив, конструкция «*Завтра я поскользнусь» грамматически некорректна, поскольку предикат «поскользнуться» исключает элемент намеренности и каузации. Данные примеры убедительно показывают влияние семантической категории контролируемости на грамматическую реализацию высказывания.

Системный анализ категории контролируемости базируется на применении специализированных тестовых методик. Данный методологический инструментарий позволяет идентифицировать базовые семантические характеристики предикатов: наличие или отсутствие контроля, агентивную природу, динамические параметры, темпоральные признаки. Значительный вклад в разработку ролевой классификации предикатов внесли исследования Дж. Лайонза [10], У. Чейфа [14], С. Дика [21], О.Н. Селиверстовой [12], Т.Д. Шабановой [15].

Теоретическая модель Дж. Лайонза строится на оппозиции состояний относительно иных предикативных типов – событий, процессов, деятельности, актов [10]. Дифференциация осуществляется на основе бинарных признаков управляемости/неуправляемости и статичности/динамичности ситуаций. Существенно отметить семантическое тождество понятий управляемости и контролируемости в рамках данной концепции.

Классификационная система Лайонза включает пятикомпонентную структуру предикатов. «Деятельность» маркируется пролонгированной дина-

микой с агентивным управлением. «Процесс» сохраняет характеристики длительности и динамичности при отсутствии агентивного контроля. «Состояние» репрезентирует статичную ситуацию без агентивного управления. «Акт» характеризует моментальную динамичную ситуацию с агентивным контролем. «Событие» определяется моментальностью и динамичностью без агентивного управления [10]. Категориальный признак контролируемости/неконтролируемости выступает интегральным компонентом представленной типологии.

Теоретическая концепция У. Чейфа предлагает оригинальное развитие категории контролируемости в рамках предикативной классификации. Исследователь формирует трехкомпонентную базовую типологию, включающую состояния, процессы и действия. Отдельного внимания заслуживают гибридные формы – действия-процессы, а также специфические предикаты амбиентного действия и состояния. Методологический аппарат классификации опирается на триаду критериев: агентивно-пациентивную структуру, динамику концептуализированной ситуации, семантическую корреляцию с глаголами *happen* и *do* [14].

Фундаментальная роль категорий контролируемости/неконтролируемости проявляется в детерминации агентивно-пациентивных характеристик предиката. Дополнительные параметры классификации выполняют функцию уточняющих индикаторов категории контролируемости, обеспечивая многоаспектный анализ предикативной семантики.

Концепция С. Дика базируется на двух фундаментальных параметрах: динамичности/нединамичности и управляемости/неуправляемости ситуации [21]. Исследователь рассматривает динамичность через призму категории приложения силы. Управляемость интерпретируется как присутствие участника, волеизъявление и усилия которого определяют существование ситуации, иными словами – контроль над приложением силы.

На основе данных критериев С. Дик формирует систему из четырех типов предикатов. Состояния характеризуются отсутствием динамики и управляемости. Процессы отличаются динамичностью при отсутствии управляемости. Положения демонстрируют сочетание нединамичности с управляемостью. Действия объединяют признаки динамичности и управляемости [21]. Подобная классификация позволяет комплексно оценить взаимосвязь категорий контролируемости и динамичности в семантической структуре предикатов.

Таким образом, рассмотренные классификации семантических типов предиката в интерпретации различных авторов содержат понятие контролируемости, представленной через категории управляемости/неуправляемости.

Современная лингвистическая наука рассматривает категорию контролируемости как элементарный компонент семантической роли, что отражено в работах О.Н. Селиверстовой [12], Т.Д. Шабановой [15], Я.Д. Швайко [18]. Исследователи

выделяют семь основных семантических типов предикатов, охватывающих значения действия, процесса, состояния, качества, класса и связи, пространственного нахождения, потенциальности [12].

Каждый предикативный тип характеризуется определенным статусом семантического компонента контролируемости – присутствием или отсутствием. Проявление контролируемости варьируется в зависимости от этапов денотата предиката, степени интенсивности, распределения на начальном и конечном этапах денотативной реализации. «Контролируемость» определяется через способность субъекта прикладывать волевые усилия для сознательного управления стадиями «работы». Понятие работы, вслед за Селиверстовой, интерпретируется как приложение силы в определенном временном промежутке.

Семантика контролируемости в структуре роли субъекта проявляется через возможность инициации или прекращения действия. Отсутствие осознанного управления действиями указывает на отсутствие данного признака. Принципиально важно, что семантический признак контролируемости реализуется исключительно при одушевленном актанте предиката, потенциально способном управлять процессом приложения силы. В данном контексте субъект X выступает носителем свободной воли [15].

Современные исследования выявляют ограниченность существующих критериев классификации семантических типов предикатов. Неполнота интерпретации ключевых семантических категорий – контролируемости, динамичности, управляемости – может приводить к искаженному восприятию денотативной ситуации [15]. Данная проблематика обуславливает необходимость создания более детализированных классификаций, примером которой служит разработанная Т.Д. Шабановой типология глаголов зрения [15].

Научная методология Т.Д. Шабановой основывается на бинарной системе принципов. Первый направлен на идентификацию элементарных семантических компонентов, конституирующих роли актантов и детерминирующих семантическую природу предиката. Второй фокусируется на исследовании формально-грамматических характеристик. В рамках данного подхода выделяется комплекс базовых семантических элементов: энергетический потенциал, типология силы, энергетический источник, реализация силы, контроль над приложением силы, осознанность силового воздействия.

Теоретическая разработка понятия «силы» представлена в векторном измерении, включающем пространственную направленность и локализацию приложения. Инициация новой фазы действия или процесса детерминируется присутствием энергетического источника, реализующего трансформационный потенциал через прямое взаимодействие объектов или посредством силовых полей. Концептуальное наполнение силы интегри-

рует многообразие энергетических типов – от физического до духовного, обеспечивающих генерацию динамических изменений.

Категория «приложения силы» анализируется в системной взаимосвязи с параметрами инициативности, контролируемости и осознанности. Данный семантический элемент раскрывает содержательное наполнение ключевых категорий: Агентивности по Филлмору, Агента в концепции Чейфа, субъектной дифференциации Селиверстовой. Особое внимание уделяется темпоральному аспекту реализации силы, учитывающему вариативность проявления признаков на различных этапах предикативного континуума [15].

Механизм приложения силы реализуется при наличии источника энергии, обеспечивающего «существование» денотата предиката. Векторная природа приложения силы проявляется в возможности различных направлений воздействия. Показательным примером служит конструкция «Он заставил съесть меня хлеб», где предикат «съесть» демонстрирует двойное приложение силы: от субъекта действия и от внешнего источника принуждения.

Исследование английских глаголов зрения выявило специфику реализации категории контролируемости в процессе приложения силы взгляда. Контроль осуществляется при отборе воспринимаемых объектов внешнего мира, а также при регулировании процесса получения или прекращения визуальной информации, завершающегося формированием образа объекта.

«Контролируемость» как элементарное значение проявляется через сознательное управление субъектом различными фазами «работы» органов зрения: инициацией, продолжением, качественной модификацией, прекращением и завершением. Способность субъекта управлять этими стадиями денотата предиката указывает на присутствие семантики контролируемости в его семантической роли. Отсутствие осознанного управления энергией взгляда свидетельствует об отсутствии контролируемости.

Особое значение приобретает семантический признак «инициатива», отражающий свободное волеизъявление субъекта в активизации органов зрения на предшествующем этапе. Данный компонент, входящий в структуру семантической роли актанта, демонстрирует тесную связь понятий «инициатива» и «контролируемость» с приложением волевой силы.

Неконтролируемое приложение силы характеризуется функционированием субъекта не как «Человека осмысляющего», а как источника биологической энергии, обеспечивающего работу органов зрения. Показательным примером служит выражение «И пошел он, куда глаза глядят», где процесс «глядения» протекает независимо от волевого участия субъекта. Субъект не определяет объект восприятия и не управляет процессом селекции, выступая лишь источником энергии для нормального функционирования органов зрения.

Такое приложение силы классифицируется как неконтролируемое, хотя потенциально может подвергаться контролю на подсознательном уровне.

Исследование демонстрирует вариативность контроля субъекта над работой органов зрения. Примечательна ситуация, когда субъект, не контролируя начало процесса восприятия, сохраняет способность проявить волеизъявление на этапе прекращения восприятия объекта. Подобная активность субъекта на заключительном этапе формирует особую семантическую роль – «Дейтель на «конечной» стадии». Данный феномен иллюстрируют конструкции «He stared at the girl» и «Он таращился на девушку», где инициация зрительного восприятия происходит не вследствие волевых усилий субъекта, а под влиянием внешней каузации со стороны объекта или спонтанно.

Специфика данной семантической роли заключается в отсутствии «контролируемости» на начальном этапе при сохранении контроля на завершающей стадии. Этот уникальный паттерн распределения контроля формирует отдельный тип семантической роли в системе глаголов зрения [15].

Важно отметить условность термина «контролируемая ситуация» [6], поскольку абсолютная контролируемость на всех стадиях практически недостижима в реальности. Градуальная природа контролируемости проявляется в различной степени человеческого контроля над внешними и партиципативными ситуациями. Даже в контексте ситуаций с личным субъектом наблюдается широкий спектр вариаций: от высококонтролируемых действий (закрывание двери, покупка хлеба) до неконтролируемых событий (попадание в аварию), между которыми располагается множество промежуточных случаев [7].

Языковая система располагает «эталонными» механизмами репрезентации контролируемых ситуаций, предполагающих полный контроль активного субъекта над всеми стадиями денотата предиката. Параллельно функционируют «неканонические» способы представления, что характерно и для неконтролируемых действий [8, 145–152].

Категория контролируемости/неконтролируемости находит многоуровневое выражение в языке. На лексическом уровне информация передается через факторную интенциональную лексику. Синтаксический уровень предоставляет разнообразные механизмы экспликации, включая концептуальные переносы в рамках синтаксической модели простого предложения. Дополнительным источником информации служат контекстуальный анализ и фоновые знания реципиента.

Глубокая теоретическая разработка категории контролируемости в рассмотренных исследованиях создает прочный семантический фундамент для формально-морфологической классификации предикатов. Данный подход убедительно демонстрирует органическую связь между языковой формой и смысловым содержанием на классифи-

кационном уровне, обогащая понимание системных отношений в языке.

Литература

1. Апресян, Ю.Д. Синтаксис и семантика в синтаксическом описании / Ю.Д. Апресян // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. – М.: Наука, 1969. – С. 302–306.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык цели / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Модели действия / Н.Д. Арутюнова, Н.К. Рязцева. – М.: РАН, ин-т языкознания, Наука, 1992. – С. 14–23.
3. Болотина, М.А. Категория контролируемости в семантической структуре глагола / М.А. Болотина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2008. – № 2 – С. 56–60.
4. Булыгина, Т.В. Перемещение в пространстве как метафора эмоций / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев // Логический анализ языка: языки пространств. – М., 2000. – С. 277–288.
5. Булыгина, Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
6. Зализняк, Анна А. Исследования по семантике предикатов внутреннего состояния / Анна А. Зализняк. – Мюнхен: Verlag Otto Sagner, 1992. – С. 63–69.
7. Зализняк, Анна А. Введение в русскую аспектологию / Анна А. Зализняк, А.Д. Шмелев. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 40–43.
8. Кустова, Г.И. Некоторые проблемы анализа действий в терминах контроля / Г.И. Кустова // Логический анализ языка: Модели действия. – М.: Наука, 1992. – С. 145–150.
9. Кустова, Г.И. Глаголы с семантикой успеха / неудачи и стратегии концептуализации агентивных ситуаций / Г.И. Кустова // Труды ИРЯ РАН. – 2019. – № 2 (20) – С. 116–128.
10. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М.: Прогресс, 1977. – 543с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / гл.ред В.Н. Ярцева. М.: Сов.энцикл., 1990.
12. Селиверстова О. Н., Елисеева А.Г. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов.-М.: Наука, 1982.-С.158–216.
13. Филлмор, Ч. Основные проблемы лексической семантики / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. – М.: Радуга, 1983. – С. 74–122.
14. Чейф, У. Память и вербализация прошлого опыта / У. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. – М.: Прогресс, 1983. – С. 35–74.
15. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрения. – Уфа., 1998. – 199 с.

16. Шабанова Т.Д. Семантический тип предиката как когнитивная конструкция // Вестник пятигорского государственного лингвистического университета. Издательство ПГЛУ, 2012. С. 55–58.
17. Шатуновский, И.Б. Пропозициональные установок: воля и желание / И.Б. Шатуновский // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М.: Наука, 1989. – С. 155–186.
18. Швайко Я.В. Семантическая модель английских глаголов обучения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006. 22 с.
19. Щерба Л.В. (академик РАН СССР). Языковая система и речевая деятельность. – 3-е издание. – М.: КомКнига, 2007. – 432 с.
20. Cruse D.A. Some thoughts on agentivity // J. of linguistics. 1973. № 9. P. 11.
21. Dik.S.C. Functional Grammar. Amsterdam, etc.: North Holland Publ. Co., 1979. 23p.

ON THE SEMANTICS OF THE CONTROLLABILITY CATEGORY

Vakilova A.Sh., Shabanova T.D.

Bashkir State Pedagogical University named after Miftakhettin Akmulla

The article considers the semantic category of controllability/uncontrollability as a hidden (latent) verb category that does not have an explicit morphological expression, but plays an important role in the construction and understanding of utterance at the lexical, grammatical and syntactic levels. Various theoretical approaches to the interpretation of this category in the works of Russian and foreign linguists are analyzed. Special attention is paid to the relationship between the category of controllability and the theory of deep cases. Fillmore and the concept of agency, as well as the distinction between the Actor and the Agent in the concept of T.D. Shabanova. The classifications of semantic predicate types by J. Lyons, W. Chafe, S. Dick, O.N. Seliverstova, T.D. Shabanova and other researchers based on the sign of controllability/uncontrollability are considered in detail. The influence of the semantics of controllability on grammatical constraints, transformational possibilities of predicates and their compatibility characteristics is demonstrated. The understanding of controllability as an elementary category included in the semantic structure of a predicate and determining the ability of a subject to consciously control the application of volitional force at various stages of the predicate denotation is substantiated. The author emphasizes the gradual nature of controllability in real situations and the possibility of various ways of its linguistic representation. It is concluded that it is necessary to take into account the category of controllability in order to substantiate the relationship between the linguistic form and semantic content at the classification level of predicates.

Keywords: controllability, uncontrollability, semantic category, predicate, agentiveness, deep cases, semantic roles, application of force.

References

1. Apresyan, Yu.D. Syntax and semantics in syntactic description / Yu.D. Apresyan // Units of different levels of the grammatical structure of language and their interaction. – M.: Nauka, 1969. – Pp. 302–306.
2. Arutyunova, N.D. Language of purpose / N.D. Arutyunova // Logical analysis of language. Models of action / N.D. Arutyunova, N.K. Ryabtseva. – M: RAS, Institute of Linguistics, Nauka, 1992. – Pp. 14–23.
3. Bolotina, M.A. The category of controllability in the semantic structure of the verb / M.A. Bolotina // Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogics, Psychology. – 2008. – No. 2 – Pp. 56–60.
4. Bulygina, T.V. Movement in Space as a Metaphor of Emotions / T.V. Bulygina, A.D. Shmelev // Logical Analysis of Language: Languages of Spaces. – Moscow, 2000. – Pp. 277–288.
5. Bulygina, T.V. Linguistic Conceptualization of the World (Based on Russian Grammar) / T.V. Bulygina, A.D. Shmelev – Moscow: School “Languages of Russian Culture”, 1997. – 576 p.
6. Zaliznyak, Anna A. Studies in the Semantics of Internal State Predicates / Anna A. Zaliznyak. – Munich: Verlag Otto Sagner, 1992. – Pp. 63–69.
7. Zaliznyak, Anna A. Introduction to Russian Aspectology / Anna A. Zaliznyak, A.D. Shmelev. – M.: Languages of Russian Culture, 2000. – P. 40–43.
8. Kustova, G.I. Some Problems of Action Analysis in Terms of Control / G.I. Kustova // Logical Analysis of Language: Models of Action. – M.: Nauka, 1992. – P. 145–150.
9. Kustova, G.I. Verbs with the Semantics of Success/Failure and Strategies for Conceptualizing Agentive Situations / G.I. Kustova // Proceedings of the IRYA RAS. – 2019. – No. 2 (20) – P. 116–128.
10. Lyons, J. Introduction to Theoretical Linguistics. M.: Progress, 1977. 543 p.
11. Linguistic Encyclopedic Dictionary / ed.-in-chief V.N. Yartseva. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1990.
12. Seliverstova O. N., Eliseeva A.G. Semantic types of predicates in English // Semantic types of predicates. – Moscow: Nauka, 1982. – pp. 158–216.
13. Fillmore, C. Basic problems of lexical semantics / C. Fillmore // New in foreign linguistics. Issue. 12. – Moscow: Raduga, 1983. – pp. 74–122.
14. Chafe, W. Memory and verbalization of past experience / W. Chafe // New in foreign linguistics. Issue. XII. – Moscow: Progress, 1983. – pp. 35–74.
15. Shabanova T.D. Semantic model of English verbs of vision. – Ufa., 1998. – 199 p.
16. Shabanova T.D. Semantic type of predicate as a cognitive construction // Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University. Pyatigorsk State Linguistic University Publishing House, 2012. pp. 55–58.
17. Shatunovsky, I.B. Propositional attitudes: will and desire / I.B. Shatunovsky // Logical analysis of language. Problems of intensional and pragmatic contexts. – Moscow: Nauka, 1989. – pp. 155–186.
18. Shvaiko Ya.V. Semantic model of English learning verbs: author's abstract. diss. ... Cand. Philological Sciences. Ufa, 2006. 22 p.
19. Shcherba L.V. (Academician of the USSR Academy of Sciences). Language system and speech activity. – 3rd edition. – Moscow: KomKniga, 2007. – 432 p.
20. Cruse D.A. Some thoughts on agentivity // J. of linguistics. 1973. No. 9. P. 11.
21. Dik. S.C. Functional Grammar. Amsterdam, etc.: North Holland Publ. Co., 1979. 23 p.

Исследование методов аналитической обработки авторских текстов для определения психотипов обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий

Гаврилова Анна Сергеевна,

ассистент кафедры математики и информатики
Института педагогики, психологии и инклюзивного
образования, Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
в г. Ялте
E-mail: i@agavri1ova.ru

Линник Елена Петровна,

канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры математики
и информатики Института педагогики, психологии
и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
в г. Ялте
E-mail: aplinnik@mail.ru

Линник Иван Иванович,

канд. техн. наук, заведующий кафедрой математики
и информатики Института педагогики, психологии
и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
в г. Ялте
E-mail: i@ivanlinnik.ru

В работе исследование направлено на разработку методов аналитической обработки авторских текстов обучающихся для определения их психотипов с использованием дистанционных образовательных технологий. В условиях роста популярности онлайн-обучения актуальной задачей становится персонализация образовательного процесса, которая может быть достигнута за счет анализа текстовых данных, создаваемых студентами (эссе, ответы на задания, обсуждения на форумах и т.д.). Проведенный анализ показал, что образовательные учреждения (школы, колледжи) в настоящее время не используют автоматизированные системы для психологического анализа учащихся. В качестве решения предлагается внедрение методики Text Mining для обработки неструктурированных текстовых данных учащихся в среде RapidMiner с целью последующей идентификации их психологических типов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных методов для персонализации обучения, улучшения обратной связи между преподавателями и студентами, а также для раннего выявления проблем, связанных с эмоциональным состоянием или трудностями в обучении. Результаты исследования могут быть применены в различных образовательных системах, что способствует повышению эффективности дистанционного обучения и адаптации образовательных программ под индивидуальные особенности обучающихся.

Ключевые слова: Text Mining, дистанционные образовательные технологии, интеллектуальный анализ.

В последнее десятилетие активно развиваются исследования в области Обработки естественного языка и, в частности, в области интеллектуального анализа данных [1, 2, 3]. В отличие от корпоративного и ИТ-сектора, где подобные практики распространены, во многих странах автоматизированный анализ текстов не получил массового внедрения из-за ограниченности рыночного предложения. Однако интерес к этим технологиям постепенно растёт в самых разных областях, что актуализирует потребность в создании новых и совершенствовании существующих методов обработки больших данных [4, 5].

Целью данной работы является разработка алгоритма, решающего две ключевые задачи анализа неструктурированных данных: извлечение полезной информации и автоматическая классификация. В рамках исследования предлагается метод, который на основе выявленных закономерностей и характеристик относит авторские тексты школьников и студентов к определённым психологическим типам [6].

Данная задача известна как профилирование автора. Её суть заключается в идентификации личностных атрибутов писавшего (таких как психологический портрет, возраст, пол и др.) на основе анализа его текста. Стандартный подход к автоматизации этого процесса предполагает использование моделей машинного обучения, которые по входному тексту предсказывают соответствующие характеристики автора.

Подобные решения помогут выявить у школьников и студентов отклонения от традиционной траектории развития (или обучения). Решение задачи помогает также школьным психологам выявлять потенциально опасные отклонения психики ребёнка на ранней стадии (суицидальные наклонности, различные депрессии и др.) [7].

Дистанционная образовательная среда при этом значительно упрощает решение подобных задач, так как предполагает написание и публикацию работ обучающихся – таких как эссе, сочинения и др.

Актуальность и методы анализа текста для определения психотипа

Одной из ключевых задач в профилировании авторов является анализ их текстов, который включает в себя такие подзадачи, как сентимент-анализ (оценка эмоциональной окраски) и анализ высказы-

зываний (Opinion Mining). Эмоциональный фон текста служит важным признаком для определения психотипа личности, позволяя прогнозировать поведенческие характеристики автора на основе его текущего эмоционального состояния.

Данная методика имеет широкую сферу применения:

- В бизнесе: для анализа настроений сотрудников, что способствует формированию психологически устойчивого и сплоченного коллектива, что напрямую влияет на стабильность и экономический успех предприятия. Также метод используется для изучения потребителей, что позволяет проводить таргетированные рекламные кампании, улучшать сервис и планирование.
- В маркетинге: для определения типов личности потребителей, что дает компаниям существенное преимущество перед конкурентами за счет своевременного выявления их интересов и желаний.
- В политике: для понимания особенностей психики избирателей и проведения точечной агитации.
- В образовании: для прогнозирования поведения учащихся (школьников, студентов).

Проблематика и необходимость развития методов

Традиционные методы оценки, такие как анализ анкет, часто неэффективны из-за субъективных факторов (желание произвести впечатление, скрыть информацию) и создают высокую нагрузку на аналитиков. Более объективным и масштабируемым подходом является анализ естественных высказываний человека: публикаций, постов в социальных сетях и других неструктурированных текстовых массивов, которые содержат данные в «чистом» виде.

Решение этой задачи требует разработки новых, качественных алгоритмов и современных подходов к аналитической обработке данных. Ключевыми направлениями исследований являются:

1. Семантический анализ: создание семантического портрета пользователя и классификация текстов по заданным правилам.
2. Семантическое преобразование: разработка методов, позволяющих преобразовывать исходный текст в семантически близкий массив, сохраняющий смысл оригинала. Это является основой для создания алгоритмов автоматического аннотирования, векторизации и других видов анализа.

Таким образом, определение психотипа человека на основе анализа его неструктурированных текстовых данных является высокоактуальной и перспективной задачей. Ее решение позволяет перейти от трудоемких и субъективных методов оценки к автоматизированному анализу больших объемов данных для точного прогнозирования поведения людей в различных сферах жизни.

Для проведения дальнейшего исследования, необходимо разобраться с существующими классификациями психики человека. Следует сделать акцент на том, что всевозможные систематизации отличаются друг от друга по количеству обобщений, степени внутренней непротиворечивости, основаниям для систематизации и другое. Важно помнить, что при классификации психотипов человеческой психики учитываются различные характеристики, такие как различия в нраве, привлекательность и беспокойность отдельных лиц относительно всего, что касается себя или же к наружным факторам, на уровне психоэмоциональной латентности человека, преобладающие в определенных психологических процессах, функциях, свойствах и иных параметрах.

Один из наиболее фундаментальных трудов относительно деятельности нервной системы и психики создал учёный И.П. Павлов.

Ещё одна распространённая типология была изобретена швейцарским психиатром К.Г. Юнгом.

Вызывает интерес ещё одна попытка ввести классификацию психотипов психики человека лингвистом К.Ф. Седовой.

Известна также классификация С.А. Сухих, которая основана на теории К.Г. Юнга.

Забегая вперёд, можно сказать, что одним из важнейших компонентов для классификации текстов является структура речи и построение предложений автором. При разработке модели классификации важно учитывать психологические особенности каждого из описанных выше социотипов, так как это непосредственно влияет на семантику речевой структуры речи.

Перед началом автоматического анализа текста необходимо решить задачу отбора репрезентативных признаков, которые объективно отражают свойства сознания автора. Ключевой принцип заключается в том, что специфические языковые маркеры служат индикаторами личностных traits и позволяют определить принадлежность автора к тому или иному психотипу.

Соответственно, перед решением поставленной задачи основной проблемой становится подбор исходных текстов, которые изначально отвечают требованиям данной работы. Отбор материалов заключается в накоплении огромного количества текстов, первоначально подобранного в соответствии с юнговской классификацией. Как оказалось, такая задача предполагает проведение предварительного анкетирования респондентов, после чего можно собрать информацию об их речевых характеристиках в виде текстовых информационных массивов.

Важной проблемой в автоматическом профилировании считается выбор алгоритма систематизации. Некоторые исследователи не останавливались на исследованиях только по методам SVM (вспомогательные векторные машины) и Naïve Bayes (наивный байесовский классификатор), и в то же время пробовали подключить методики, основанные на выборе информативных особенно-

стей, эти модели описаны авторами [8, 9, 10]. При использовании большого количества данных подобные алгоритмы показывают удовлетворительные результаты, они отвечают требованиям к систематизации психотипов.

В таблице 1 приводятся аналогичные данные по некоторым итогам исследований систематизации неструктурированных текстов по разным чертам.

Таблица 1. Обзор исследований на предмет классификации авторских текстов

Признаки	Тип текста	Характеристика	Методы классификации	Точность	
Пол, родной язык	Web	SB (длина предложений, длина слов, богатство словарного запаса, различные метрики, статистика относительно появления тех или иных символов, служебные слова, специфические характеристики, напр., количество вложений в письмо	SVM	Пол: 71,1% (максимум)* Язык: 80,8% (максимум)	
Пол	Художественная и нехудожественная литература	SB (служебные слова, N-граммы частей речи для N = 1, 2, 3)	Частный случай Balanced Winnow	Пол (художественная): Пол (не художественная): Пол (художественная и не художественная):	79,5%; 82,6%; 7,3%
Нервозность, экстравертность	Эссе	SB (служебные слова, семантическая информация)	SVM/SMO	Нервозность: Экстравертность:	58%; 58%;
Пол, возраст	Блоги	SB (части речи, служебные слова, специальные слова) CB (1000 наиболее часто встретившихся в корпусе слов)	Multi-Class Real Winnow	Пол: Возраст:	80,1%; 76%;
Пол, возраст, родной язык, образование, страна, покладистость, честность, экстравертность	Почта	SB (длина слова, знаки пунктуации, прописные и заглавные буквы; служебные слова, части речи, именованные)	SVM, Random Forest, Bagging, Instance Based learner with Fixed neighborhood	Пол: Возраст: Язык: Образование: Страна: Покладистость: Честность: Экстравертность:	69%; 56%; 84%; 80%; 81%; 53%; 54%; 57%;
Пол, возраст, родной язык, образование, экстравертность, склонность ко лжи, нервозность	Почта	SB (длина слов, знаки пунктуации; Именованные сущности; Части речи и др. Морфологические признаки; Лексические признаки)	SVM/SMO, Bagging	Пол: Возраст: Образование: Экстравертность: Склонность ко лжи: Нервозность:	81%; 72%; 94%; 54%; 52%; 55%

Алгоритмы и методы анализа данных обработки текстовой информации

Рассмотрим итоги еще одного исследования, описанного в источнике [11, 12].

В своих исследованиях по систематизации текстов автор применил несколько нормальных критериев (Information Gain, обоюдная информация, 22-Statistical). Опыты показали, что сообщенная методика с выбором использования нескольких критериев одновременно выделяет наращивание точности систематизации с 6,8% до 14,4%. Предложенный метод, основанный на извлечении частотных последовательностей частей речи произвольной длины, превзошел классическую нормализацию с использованием N-грамм (N=1,2,3), обеспечив точность классификации текстов до 86%.

Основной задачей при проведении семантического анализа неструктурированных текстовых данных является формализация их смысловой структуры. Это предполагает выделение смысловых единиц и определение взаимосвязей между ними. Решение данной проблемы достигается через применение методов семантико-синтаксического и концептуального анализа.

Важным инструментом автоматической семантической обработки текста выступают специализированные словари заголовков понятий, представленные преимущественно фразеологическими единицами. При проведении аналитической предобработки текстов необходимо учитывать фундаментальный принцип: одни и те же объекты и процессы могут описываться с разной степенью обобщенности и с использованием различных языковых средств.

Следствием столь разнообразной стилистики построения текстовых данных считается необходимость принимать во внимание этот прецедент при заключении проблем семантической обработки текстовой информации. Важно принимать во внимание структурные особенности языков, в частности эти появления, как синонимика, гипонимия (геномно-видовые отношения), разнообразные способы выражения межфазных отношений. Лингвистический анализ выявляет наличие устойчивых семантических связей между предложениями в тексте, что опровергает гипотезу об их изолированном существовании. Данная взаимосвязь детерминирована актуализацией в сознании говорящего психологических образов – как конкретных, так и абстрактных объектов, ситуаций и явлений – в процессе речепорождения. Указанные когнитивные репрезентации обладают внутренней структурной организацией, которая подвергается дальнейшей лингвистической структуризации в ходе вербализации.

Схема (рис. 1) показывает возможную структуру базового анализа текстов на случае системы семантического анализа, в итоге получается формализованная семантическая конструкция слова.

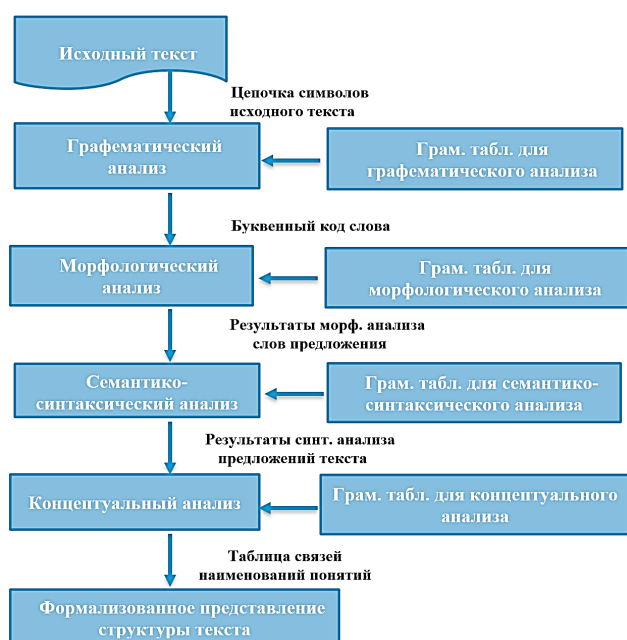


Рис. 1. Структура базового анализа текстов на примере системы семантического анализа

Рассмотрим подробнее основные процедуры семантической обработки и анализа текстов.

Гравиметрический тест слов текста

Гравиметрический метод предназначен для предварительного анализа слов на основе исследования их символического состава. Алгоритмы, реализующие данный метод, представлены в научных источниках [13, 14]. В процессе анализа определяются: языковая принадлежность слова, пространственное расположение текстовых единиц (слов, предложений, абзацев), а также идентифицируются специальные

элементы: фамилии, числовые данные, даты и адреса электронной почты.

Для получения формально-структурной информации о словах в графематическом анализе применяется система грамматических таблиц и словарей:

1. Словарь для определения языка текста;
2. Таблица элементов для идентификации слов и разделителей;
3. Таблица функций для распознавания дат в цифровом формате;
4. Таблица элементов для выделения групп фамилий;
5. Таблица функций для идентификации email-адресов;
6. Таблица атрибутов для сегментации текста на предложения;
7. Таблица элементов для разделения текста на абзацы;
8. Таблица элементов для выделения примечаний.

Рассмотрим наиболее часто используемые, согласно исследованиям, алгоритмы систематизации C4.5.

Метод опорных векторов (SVM)

Метод опорных векторов (SVM) строит гиперплоскость для классификации данных на несколько классов. Работа алгоритма SVM схожа с C4.5, отличается в основном тем, что при выполнении задачи не использует деревья решений.

Для выполнения классификации требуется предварительное обучение классификатора на размеченной выборке документов, содержащей примеры двух типов: с положительной и отрицательной окраской. Процесс обучения осуществляется по принципу «обучения с учителем», где каждый пример представляет собой пару «входные данные – ожидаемый результат». При работе с подготовленной выборкой алгоритм постоянно производит коррекцию показателей SVM, подстраиваясь под учебный набор.

Алгоритм обучения находит между элементами учебного набора точки, лежащие на границе 2-х подмножеств (положительных и отрицательных) и строит разделительную плоскость между этими точками. В определениях SVM эти точки именуются опорными векторами.

Рассмотрим работу алгоритма на простом примере: пусть имеется некоторое количество красных и синих шаров на поверхности. Если шары не слишком сильно перемешаны, то между ними с лёгкостью можно расположить линию разделения (рис. 2). Когда на стол помещается новый шар, принимая во внимание, с какой стороны палки он в данный момент, можно предвещать его оттенок.

Модель

Классификатор описывается следующими соотношениями

$$h(x) = \text{sign}(u(x))$$

$$u(x) = \sum_{i=1}^m \lambda_i y_i K(x_i, x) - w_0$$

где w_0 – порог (свободный член); λ_i – коэффициент; x_i, y_i – пара из учебной выборки, (векторы x_i , для которых $\lambda_i > 0$ называются опорными векторами); $K(x_i, x)$ – функция ядра (рис. 2).

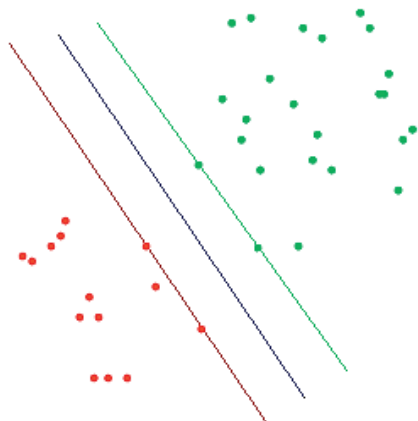


Рис. 2. Модель опорных векторов

Прямая это линия, круги – точки данных, где синий и алый – два класса.

Если шары перемешаны между собой, прямая гиперплоскость не сработает.

Рассмотрим пример с пациентом клиники. Пусть у больного есть набор данных, у этих данных много параметров: пульс, холестерин, артериальное давление и т.д. Каждый из данных является измерением n -мерного пространства.

Являясь по своей сути алгоритмом, предполагающим обучения с учителем, заранее классифицированная выборка данных используется алгоритмом для проведения обучения SVM заданным классам. SVM сможет производить классификацию новых текстов только после подобного обучения.

Данный метод реализован в следующих платформах: IBM SPSS Modeller, RapidMiner, Orange, Weka MATLAB, SAS.

Выводы

Исследование методов аналитической обработки авторских текстов для определения психотипов обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий представляет собой важный шаг в направлении персонализации и повышения эффективности современного образования. В условиях роста популярности онлайн-обучения и увеличения объема текстовых данных, создаваемых обучающимися, разработка инструментов для

автоматического анализа этих данных становится актуальной задачей. Определение психотипов на основе анализа текстов позволяет индивидуализировать учебные материалы, методы обучения и темп изучения курса, что способствует повышению мотивации и успеваемости обучающихся. Исследование подтверждает, что аналитическая обработка авторских текстов является мощным инструментом для определения психотипов обучающихся и может быть успешно применена в дистанционном образовании. В ходе исследования проанализированы основные психологические типологии, собрана база данных речевого материала различных психотипов, рассмотрены особенности мышления и письменной речи индивида. В результате исследования были протестированы различные текстовые классификаторы и проанализированы платформы для интеллектуальной обработки данных, что позволило установить точность и сравнить эффективность алгоритмов классификации. Это дало возможность определить лингвистические показатели, которые служат маркерами проявления Юнговских психических функций в речи.

Представленное исследование выполнялось при поддержке и финансировании гранта Государственного Совета Республики Крым молодым ученым Республики Крым, им. Н.Я. Данилевского. Проект «Изучение методов и автоматизация обработки авторских текстов для определения психотипов» (Постановление Президиума Государственного Совета Республики Крым от 22 января 2025 г. № с. 95–3/25).

Литература

1. Konopko, E. A., Pankratova, O.P., Abdullaev, D.A., Ediev, A. M., Taran, V. N.: Digital Education Toolkit and an Overview of Distance Learning Resources. Selected Papers of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation "Distance Learning Technologies" (DLT 2020), Yalta, Crimea, September 22–25. pp. 374–382, 2020.
2. Serole, S. R.: The Art of Promoting Blended Learning through Blended Pedagogies in Higher Education Classrooms. E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, Vol.6, 3 Issue Article 3, pp.274–287 (2025) doi: 10.38159/ehass.2025633.
3. Якубов М. С., Даминова Б.Э. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ //Eurasian Journal of Mathematical Theory and Computer Sciences. – 2022. – Т. 2. – № 4. – С. 31–44.
4. Tabassum, B., Moin, M., Abbas, Q., Kumbhar, M., Khan, M.: The Impact of Blended Learning on Student Performance. Journal of Education and Social Studies. 5, 360–371 (2024). doi:10.52223/jess.2024.5217.
5. Khenner, E. K.: Professional knowledge and professional competencies in higher education.

The Education and Science Journal. 2 (20): 9–31. (2018) DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31.

6. Каленик, А.Г. Современные методы автоматизированной обработки текстов / А.Г. Каленик, С.В. Пивнева // Наука. Производство. Образование: Сборник научных трудов Всероссийской научно-технической конференции, Москва, 14 апреля 2023 года. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2023. – С. 73–80.
7. Сафаров, Л.С. Использование технологии text mining при автоматической обработке текста / Л.С. Сафаров // Экономика и социум. – 2023. – № 1–2(104). – С. 639–642.
8. Koppel M., Akiva N., Dagan I. A Corpus-Independent Feature Set for StyleBased Text Categorization. In Proceedings of IJCAI'03 Workshop on Computational Approaches to Style Analysis and Synthesis, Acapulco, Mexico, 2003.
9. Koppel M., Argamon S., Shimoni A, Automatically categorizing written texts by author gender. Literary and Linguistic Computing, 17(4): pp. 401–412, November 2002.
10. Stamatos E. Ensemble-based author identification using character n-grams. In Proceedings of the 3rd International Workshop on Text-Based Information Retrieval, 41–46, 2006.
11. Schler J., Koppel M., Argamon S., Pennebaker J. Effects of Age and Gender on Blogging. In Proceedings of AAAI Spring Symposium on Computational Approaches for Analyzing Weblogs, March 2006.
12. Белоусов К.И., Обухова И.А., Лабути И.А. WORD2VEC и графосемантические модели использования эмотиконов и эмодзи в текстах интернет-коммуникации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2023. – No 2. – С. 47–62. DOI: 10.20916/1812-3228-2023-2-47-62.
13. Мартыненко Г.Я., Многомерный синтаксический анализ художественной прозы. Структурная и прикладная лингвистика, Л, Изд-во ЛГУ, Вып.2, с.58–72, 1983.
14. Алексеев, Д.А. Сравнительный анализ методов обработки данных для классификации текстов / Д.А. Алексеев // Научный аспект. – 2024. – Т. 19, № 5. – С. 2578–2585.

STUDY OF THE METHODS OF ANALYTICAL PROCESSING OF AUTHOR'S TEXTS FOR THE DETERMINATION OF STUDENTS' PSYCHOTYPES INVOLVING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Gavrilova A.S., Linnik E.P., Linnik I.I.

V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

The research is aimed at developing methods of analytical processing of students' author's texts to determine their psychotypes using distance learning technologies. With the growing popularity of online learning, personalization of the educational process is becoming an urgent task, which can be achieved by analyzing text data created by students (essays, answers to assignments, discussions

on forums, etc.). The analysis showed that educational institutions (schools, colleges) currently do not use automated systems for psychological analysis of students. As a solution, we propose the implementation of the Text Mining technique for processing students' unstructured text data in the RapidMiner environment in order to subsequently identify their psychological types. The practical significance of the study lies in the possibility of using the developed methods for personalizing learning, improving feedback between teachers and students, and early detection of problems related to emotional state or difficulties in learning. The results of the study can be applied in various educational systems, which contributes to improving the effectiveness of distance learning and adapting educational programs to the individual characteristics of students.

Keywords: Text Mining, distance learning technologies, data mining.

References

1. Konopko, E. A., Pankratova, O. P., Abdullaev, D. A., Ediev, A. M., Taran, V. N.: Digital Education Toolkit and an Overview of Distance Learning Resources. Selected Papers of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation "Distance Learning Technologies" (DLT 2020), Yalta, Crimea, September 22–25. pp. 374–382, 2020.
2. Serole, S. R.: The Art of Promoting Blended Learning through Blended Pedagogies in Higher Education Classrooms. E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, Vol.6, 3 Issue Article 3, pp.274–287 (2025) doi: 10.38159/ehass.2025633.
3. Yakubov, M. S. and Daminova, B. E., "Improving the Education System Using Digital Technologies," Eurasian Journal of Mathematical Theory and Computer Sciences, no. 4, 2022, pp. 31–44.
4. Tabassum, B., Moin, M., Abbas, Q., Kumbhar, M., Khan, M.: The Impact of Blended Learning on Student Performance. Journal of Education and Social Studies, 5, 360–371 (2024). doi:10.52223/jess.2024.5217.
5. Khennner, E. K.: Professional knowledge and professional competencies in higher education. The Education and Science Journal, 2 (20): 9–31. (2018) DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31.
6. Kalenik, A.G. Modern methods of automated text processing / A.G. Kalenik, S.V. Pivneva // Science. Production. Education: Collection of scientific papers of the All-Russian scientific and technical conference, Moscow, April 14, 2023. – Moscow: Russian State Social University, 2023. – Pp. 73–80.
7. Safarov, L.S. Using text mining technology in automatic text processing / L.S. Safarov // Economy and Society. – 2023. – No. 1–2 (104). – Pp. 639–642.
8. Koppel M., Akiva N., Dagan I. A Corpus-Independent Feature Set for StyleBased Text Categorization. In Proceedings of IJCAI'03 Workshop on Computational Approaches to Style Analysis and Synthesis, Acapulco, Mexico, 2003.
9. Koppel M., Argamon S., Shimoni A, Automatically categorizing written texts by author gender. Literary and Linguistic Computing, 17(4): pp. 401–412, November 2002.
10. Stamatos E. Ensemble-based author identification using character n-grams. In Proceedings of the 3rd International Workshop on Text-Based Information Retrieval, 41–46, 2006.
11. Schler J., Koppel M., Argamon S., Pennebaker J. Effects of Age and Gender on Blogging. In Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Computational Approaches for Analyzing Weblogs, March 2006.
12. Beloussov K.I., Obukhova I.A., Labutin I.A. WORD2VEC and graphosemantic models of using emoticons and emoji in online communication texts // Questions of Cognitive Linguistics. – 2023. – No. 2. – pp. 47–62. DOI: 10.20916/1812-3228-2023-2-47-62.
13. Martynenko G.Ya., Multidimensional syntactic analysis of fiction. Structural and applied linguistics, L, Leningrad State University Publishing House, Issue 2, pp. 58–72, 1983.
14. Alekseev, D.A. Comparative analysis of data processing methods for text classification / D.A. Alekseev // Scientific aspect. – 2024. – Vol. 19, No. 5. – P. 2578–2585.

Языковая интеграция Кыргызской Республики в Евразийское пространство (социолингвистический аспект)

Григорьева Ольга Александровна,

старший преподаватель кафедры русской филологии,
Кыргызско-Российский Славянский университет имени
Б.Н. Ельцина

E-mail: olga.mama1501@gmail.com

В статье проанализированы результаты социолингвистического исследования, проведенного в июле 2025 года в среде строительных компаний в столице Кыргызстана. В ней рассматриваются языковые стратегии, позволяющие экономике КР интегрироваться в Евразийское пространство. Статья дает описание языковой ситуации, сложившейся в сфере жилищного строительства. Практический материал позволил верифицировать гипотезу о том, что русский язык является важным коммуникативным инструментом при проведении не только языковой, но и экономической политики государства. Представленные выводы и рекомендации могут быть использованы как специалистами данной социальной сферы, так и представителями власти, которые определяют общую стратегию языкового развития всего региона. В статье рассмотрены официальные ресурсы, их графическое и языковое оформление, рекламная продукция, сайты, буклеты по продажам, световая наружная реклама на зданиях от пяти ведущих фирм Кыргызстана. Исследование проведено с применением методов социальной лингвистики. В тексте использована лексика и терминология из области данного направления общего языкознания. Полученные результаты систематизированы в виде итоговой сравнительной таблицы. Статья представляет интерес для ученых лингвистов, социологов, политологов и адресована специалистам строительного сектора Республики.

Ключевые слова: языковая ситуация, социальные сферы, языковая интеграция, социолингвистическое исследование, языковые стратегии строительных фирм КР, латинская и кириллическая системы письма, язык и графика рекламных текстов.

Введение

Современное общество Кыргызстана отличается языковым многообразием, особенно заметным в экономике, где русский и кыргызский функционируют на внутреннем рынке, а английский, русский и китайский – во внешних связях. Компании разрабатывают гибкие языковые стратегии для удовлетворения потребностей аудитории и интеграции в ЕА-ЭС, что требует от сотрудников владения не только несколькими языками, но и правилами латинской и кириллической транслитерации. Во многих холдингах организовано обучение государственно-му и мировым языкам, поскольку язык выступает не только средством общения, но и инструментом формирования имиджа, доверия и конкурентных преимуществ [5].

Статья представляет собой социолингвистический анализ языковых практик в строительных компаниях Кыргызстана, где доминируют русский и кыргызский языки при выборочном использовании английского. Рассматриваются особенности устной и письменной коммуникации, стиль взаимодействия с клиентами, а также языковое оформление рекламных материалов и интернет-ресурсов, включая использование графических элементов. Цель анализа – выявить тенденции и различия в языковой политике компаний, их адаптации к многоязычной среде и влияния языковых стратегий на взаимодействие с обществом.

Собранный в статье материал представляет собой эмпирические данные, которые необходимы при проведении языковой политики в любом государстве. Следует отметить, что с начала XXI века в КР изменилась не только языковая, но и национальная политика, где государственная власть воздействует на ход языкового развития, функционирование существующих языков, создание и совершенствование новых языковых средств общения [3]. В Республике языковая политика осуществляется *эксплицитно*, подкрепляясь законами, актами и государственными программами и является демократической, где защищаются права всех языков, независимо от их статуса [5]. Следует отметить, что в стране проживает около 80 этносов, которые осуществляют многоязычную коммуникацию и влияют на лингвистический ландшафт региона. Исходя из этого, **актуальность** данной статьи определяется ее значимостью не только в языковом плане, но и в экономическом, политическом и идеологическом направлении. **Новизна** исследования заключается в том, что впервые в лингвистическом контексте описа-

ны социалингвистические факты и выявлены факторы, которые позволяют скорректировать языковое планирование в Кыргызстане для исключения языкового конфликта и возникновения юридических коллизий. Из данных моментов была поставлена **цель** данного исследования – показать, что русский язык в настоящий момент является главным инструментом интеграции страны в Евразийское пространство. Кроме этого, определить языки, используемые в строительной сфере социума, уровень их востребованности и частотность фиксации информации латинским и кириллическим текстом. Исходя из выбранной цели, нами были обозначены следующие **задачи**: во-первых, построить Программу социалингвистического исследования, с определением *генеральной* [6, с. 142] и *выборочной совокупности* [6, с. 141] информантов, объектов исследования, необходимых методов социальной лингвистики; во-вторых, классифицировать собранный материал, с применением методов математической статистики и корреляционного анализа; и, в-третьих, сформулировать выводы, дать заключение и рекомендации для построения гармоничной модели языкового планирования и регулирования в Кыргызстане.

В качестве основных **методов исследования** были использованы следующие методы социальной лингвистики: метод сбора материала (наблюдение, опрос, интервью, анализ информации на сайтах), методы обработки материала, методы оценки достоверности социалингвистических данных (интерпретация, реинтерпретация, метод численной таксономии). **Объектами исследования** были определены следующие строительные компании Бишкека: строительные компании «Ихлас», «НурисДи», «Елизавета», «Элит Хаус». Всего в Республике насчитывается 10 крупных строительных компаний, 5 из которых ведут свою деятельность в столице КР. Таким образом, *верификация* социалингвистической гипотезы о том, что в сфере строительства в Бишкеке сосуществуют в литературной и разговорной формах, государственный (кыргызский) [8] и официальный (русский) [7] языки позволяет говорить об истинности данной гипотезы. В разработанной нами Программе социалингвистического исследования присутствует оценка *валидности* научного описания для исключения искаженных ответов респондентами.

В ходе исследования коммуникативных связей и языковых контактов в пяти организациях было опрошено и проинтервьюировано 300 респондентов (сотрудники офисов, логистических центров, отделов рекламы и продаж, мастера, прорабы и строители). Исследование проводилось в рамках учебной социалингвистической практики студентов 2 курса филологического направления Кыргызско-Российского Славянского университета (30 июня – 14 июля 2025 г.), в которой участвовали 15 студентов группы ГФ-1–21 под руководством автора статьи. Цель подобных практик заключается в сборе эмпирических данных о распределении нагрузки русского языка в социаль-

ных сферах Кыргызстана, что подтверждается результатами и научной базой предыдущих исследований.

Строительная компания «Ихлас»

Социалингвистический анализ компании «Ихлас» ярко демонстрирует высокий уровень языкового многообразия, характерного для современного кыргызского общества и его бизнес-среды. В условиях, где русский и кыргызский языки сосуществуют и активно взаимодействуют в различных сферах, «Ихлас» разрабатывает гибкие языковые стратегии для максимального охвата аудитории и эффективного удовлетворения её потребностей. В частности, можно выделить следующее:

Во-первых, исследование детально рассматривает языковое оформление официального веб-сайта компании (ikhlas.kg) и её аккаунтов в социальных сетях (например, Instagram: @ikhlas.kg), что включает анализ языков, используемых в основном контенте, навигационных элементах, описаниях проектов и рекламных текстах. Выявляется, насколько полно представлены оба государственных языка и как реализована возможность переключения между ними, а также наличие языковых версий для разных целевых групп.

Во-вторых, были проанализированы языковые практики как в официальной коммуникации (например, при заключении договоров, проведении презентаций, взаимодействии с государственными органами), так и в неформальной (повседневное общение сотрудников, взаимодействие с клиентами вне официальных процедур). Проведена оценка уровня билингвизма [2, с. 35] среди персонала и его влияние на качество клиентского сервиса. Отмечается доминирование русского языка в определенных официальных и письменных сферах, однако подчеркивается возрастающая роль кыргызского языка в устном общении и региональных коммуникациях. Частое использование англоязычных заимствований, особенно в специализированной терминологии и маркетинговых слоганах, свидетельствует о влиянии глобальных трендов и стремлении к интернационализации.

В-третьих, «Ихлас» не просто использует два языка, но и активно адаптирует свои коммуникации под языковые предпочтения конкретного клиента или группы. Это может проявляться в наличии двуязычных консультантов, готовности вести переговоры на языке клиента и персонализированном подходе, что значительно способствует повышению лояльности и расширению клиентской базы; демонстрирует осознанное применение социалингвистических принципов для достижения бизнес-целей.

Строительная компания «НурисДи»

В строительной компании «НурисДи» выявлена следующая языковая картина, отражающая устоявшиеся практики:

1. Доминирование русского языка в деловой коммуникации. Русский язык занимает центральное место в коммуникации, являясь основным языком как для устного взаимодействия (переговоры, консультации, общение по телефону), так и для письменного общения (официальная переписка, внутренние приказы, отчеты, договоры с клиентами и партнерами), что указывает на его центральное место в корпоративной культуре и документообороте компании. Отмечается, что русский язык является основным языком общения в компании «НурисДи».

2. Язык рекламных материалов и онлайн-ресурсов. Большая часть рекламных материалов компании (брошюры, презентации, баннеры, например, брошюры проектов «EcoLife» и «ПСО») и контента на интернет-ресурсах (веб-сайт, страницы в социальных сетях) представлена преимущественно на русском языке. При этом отмечается, что в некоторых случаях предусмотрена возможность переключения интерфейса или частичного дублирования контента на кыргызском языке. Таким образом, компания осознает потребность в обращении к кыргызоязычной аудитории, но пока не полностью реализовала эту возможность.

3. Характеристики стиля общения. Коммуникативный стиль в компании «НурисДи» характеризуется как строго формальный, вежливый и без элементов разговорной речи, что проявляется в отсутствии сленга или фамильярности в деловой переписке и при общении с клиентами. Такой подход соответствует общепринятым нормам делового этикета в строительной отрасли и формирует имидж серьезной, надежной и профессиональной организации.

4. Рекомендации по стратегическому развитию. Для дальнейшего расширения рыночного охвата и оптимизации взаимодействия с кыргызоязычной частью населения, рекомендуется более активное и систематическое внедрение кыргызского языка. Это может включать создание полноценных двуязычных версий сайтов и рекламных брошюр, а также проведение тренингов для персонала по свободному общению на кыргызском языке, что позволит выявить и удовлетворить потребности кыргызоязычной аудитории более эффективно и качественно.

Строительная компания «Елизавета»

Анализ языковой ситуации в строительной компании «Елизавета» выявил следующие особенности языковой политики и практики:

1. Русский язык выступает как основной и универсальный инструмент деловой коммуникации. Он активно используется во всех формах общения – как в устном (взаимодействие с клиентами, внутренние совещания, телефонные переговоры), так и в письменных формах (договоры, официальные письма, коммерческие предложения, проектная документация). Кыргызский язык, хотя

и присутствует, выполняет скорее вспомогательную функцию и применяется преимущественно для обеспечения комфорта и лучшего взаимопонимания с кыргызоязычными клиентами, которые предпочитают общаться на родном языке. Английский язык в повседневной коммуникации компании не используется, что объясняется ориентацией на локальный рынок и спецификой клиентской базы.

2. Стиль общения в компании «Елизавета» характеризуется высокой степенью формальности, корректности и строгим соблюдением стандартных речевых формул. Такой подход формирует имидж надежной, серьезной и профессиональной компании в сфере недвижимости, способствуя построению доверительных отношений с клиентами. Однако, подобная строгость может создавать определенный барьер для менее формального и эмоционального общения.

3. Языковая политика компании, как показывают данные, ориентирована преимущественно на русскоязычную городскую аудиторию. Следствием такой ориентации является отсутствие кыргызской версии официального сайта или двуязычных рекламных материалов, что может существенно ограничивать потенциальный рынок компании, исключая значительную долю кыргызоязычного населения, которое предпочитает получать информацию и общаться на государственном языке, тем самым сокращая потенциальный охват клиентов.

4. Для повышения доступности услуг и расширения клиентской базы, включая кыргызоязычное население, настоятельно рекомендуется разработка полноценной кыргызской версии сайта, а также создание двуязычных рекламных материалов и адаптация маркетинговых кампаний для обеих языковых групп. Кроме того, целесообразно провести сравнительный анализ языковых практик других строительных компаний, особенно тех, которые успешно работают с кыргызоязычной аудиторией, для выявления передового опыта и внедрения наиболее эффективных подходов в собственную деятельность.

Строительная компания «Элит Хаус»

Социолингвистический отчет по строительной компании «Элит Хаус» демонстрирует успешное функционирование в условиях выраженного билингвизма:

1. Устойчивая двуязычная среда. В компании «Элит Хаус» сложилась прочно укоренившаяся двуязычная языковая среда, где русский и кыргызский языки активно используются и доминируют в зависимости от конкретного контекста общения и предпочтений собеседников, что обеспечивает гибкость в коммуникации.

2. Функциональное распределение языков. Русский язык преобладает в письменной коммуникации и официальных документах (договоры, отчеты, техническая документация, внутренние ре-

гламенты, официальная переписка), подтверждая его роль как языка делопроизводства и стандартизированных процедур. Кыргызский язык, в свою очередь, является основным для устной и повседневной коммуникации, особенно между сотрудниками и при неформальном общении с клиентами, что способствует созданию более теплой, доверительной и комфортной атмосферы.

3. Языковое поведение и роль билингвизма. Билингвизм является неотъемлемым и важным компонентом деловой коммуникации в «Элит Хаус». Компания демонстрирует высокую степень гибкости в языковом поведении. Часто наблюдается феномен переключения кодов, когда в одной фразе или предложении могут использоваться элементы обоих языков, что является характерным признаком повседневного устного общения и свидетельствует о билингвизме как о норме в компании. На собеседовании знание двух языков рассматривается как существенное преимущество для кандидата, что влияет на кадровую политику и формирование коллектива.

Общие выводы

1. Роль русского языка. Во всех компаниях русский язык играет центральную роль в официальной, деловой и письменной коммуникации. Он является основным языком договоров, внутренней документации, маркетинговых материалов и взаимодействия с широкой аудиторией.

2. Роль кыргызского языка. Кыргызский язык, не всегда является доминирующим в выбранных сферах, но активно используется для адаптации к потребностям кыргызоязычной аудитории. В компаниях «Ихлас» и «Елизавета» кыргызский язык применяется для общения с клиентами исключительно по запросу. В «Элит Хаус» кыргызский язык чаще используется в устной и повседневной коммуникации между самими сотрудниками и в общении с клиентами. В «НурисДи» использование кыргызского языка в устной коммуникации практически не наблюдается, а основная информация на сайте остается на русском, несмотря на наличие опции переключения языка интерфейса.

3. Использование английского языка. Английский язык присутствует выборочно, в основном в компаниях, имеющих международные свя-

зи или использующих специфическую терминологию. «Ихлас» использует английский для общения с иностранными партнерами и в технических документах. В «НурисДи» и «Елизавета» английский язык используется выборочно в рабочем процессе, чаще с англоязычными клиентами. Тем не менее, интерфейсы сайтов некоторых компаний («НурисДи») могут поддерживать английский язык, даже если основной контент остается на русском.

4. Стилистика и рекламные материалы. Общий стиль общения во всех компаниях характеризуется формальностью, вежливостью и профессионализмом. В рекламных материалах и на онлайн-платформах преобладает информативный и деловой тон. Большинство компаний используют русский язык для рекламы. При этом наблюдается активное применение визуальных материалов, инфографики, а также маркетинговых клише. В некоторых случаях, как у «Ихлас», встречаются двуязычные слоганы. Использование графики варьируется, но она является неотъемлемой частью рекламной стратегии, дополняя текстовое сообщение.

5. Гибкость и адаптация. Компании в той или иной степени демонстрируют адаптацию к многоязычной среде. «Ихлас» и «Элит Хаус» активно используют билингвизм для расширения клиентской базы и эффективного взаимодействия с различными слоями населения. «Елизавета» также проявляет гибкость, переключаясь на кыргызский язык по запросу клиента. «НурисДи», напротив, придерживается преимущественно русскоязычной коммуникации, что может ограничивать доступность их услуг для кыргызоязычной аудитории.

Сравнительный анализ языковой ситуации в исследованных компаниях

Анализ социолингвистической ситуации в строительных компаниях «Ихлас», «НурисДи», «Елизавета», «Элит Хаус в Кыргызстане» выявляет общие тенденции и специфические особенности в их языковой политике. Во всех исследованных организациях наблюдается сосуществование русского и кыргызского языков, что является характерной чертой современного кыргызского общества. Для наглядности, ключевые аспекты языковой ситуации в каждой компании представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ языковой ситуации

Компания	Основные языки (устное общение)	Основные языки (письменное общение)	Языки рекламы и онлайн-ресурсов	Стиль общения	Использование английского языка	Особенности графики
Ихлас	Русский (доминирует), кыргызский (по запросу)	Русский (доминирует), английский (тех. док.)	Русский (доминирует), выборочно английский	Формальный, вежливый, профессиональный	Для иностранных партнеров и тех. документов	Визуальные материалы, инфографика
НурисДи	Русский	Русский	Русский (интерфейс на кыргызском/английском)	Корректный, вежливый, формальный	Интерфейс сайта	Изображения брошюр и макетов проектов

Компания	Основные языки (устное общение)	Основные языки (письменное общение)	Языки рекламы и онлайн-ресурсов	Стиль общения	Использование английского языка	Особенности графики
Елизавета	Русский (основной), кыргызский (по запросу)	Русский	Русский	Формальный, корректный, стандартные формулы	Не используется	Изображение главной страницы сайта
Элит Хаус	Кыргызский (повседневный), русский	Русский (официальный)	Не детализировано, анализ текстов	Гибкий, билингвальный	Не детализировано	Не детализировано

Выводы

1. **Доминирование русского языка.** Во всех исследованных компаниях русский язык является основным языком делового общения, документации, маркетинга и взаимодействия с клиентами, особенно в официальных и письменных формах.
2. **Функциональный билингвизм.** Кыргызский язык активно используется в устном и повседневном общении, особенно при взаимодействии с кыргызоязычными клиентами или по запросу. Сотрудники многих компаний демонстрируют способность к функциональному билингвизму [4, с. 15] и переключению кодов [1], что является нормой в двуязычной среде Кыргызстана.
3. **Ограниченное использование английского языка.** Английский язык применяется выборочно, в основном в контексте международных деловых связей, технической документации или для отдельных заимствований в рекламных названиях. В целом, его роль в повседневной коммуникации с клиентами минимальна.
4. **Формальный стиль общения.** Коммуникативный стиль большинства компаний характеризуется формальностью, вежливостью и использованием стандартных речевых формул, что способствует формированию доверительных отношений с клиентами.
5. **Рекламные стратегии.** Рекламные материалы и онлайн-ресурсы преимущественно русскоязычные, с активным использованием визуальных элементов и маркетинговых клише. Наблюдается тенденция к двуязычным слоганам в некоторых компаниях (английский, русский, кыргызский), с использованием латинского и кириллического алфавитов.

Заключение

Таким образом, для компаний, функционирующих в условиях многоязычной среды Кыргызстана, ключевыми направлениями развития являются внедрение кыргызоязычного контента, формирование четкой языковой политики и проведение тренингов по межкультурному взаимодействию. Эти меры позволяют расширить доступность услуг, повысить качество обслуживания и учитывать разнообразие языковых предпочтений клиентов. Важным аспектом является также использование графических

элементов как универсального средства коммуникации и унификация написания корпоративных названий в соответствии с требованиями законодательства о государственном языке. Сочетание кириллической и латинской графики в названиях компаний отражает специфику языковой картины Кыргызстана, где активно взаимодействуют элементы различных языковых систем и формируются новые лексические модели.

Литература

1. Алпатов В.М. Языковая политика и родной язык//Социолингвистика, 2020, № 3.

2. Михальченко В.Ю. Словарь социолингвистических терминов. М.: ИЯз РАН, 2006, 312 с.

3. Орусбаев А.О. Русский язык в Кыргызстане в аналитическом аспекте социолингвистического исследования // Русский язык как официальный в Кыргызстане. – Бишкек, 2006.

4. Сулейменова З.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов/. Алматы: Казак университет, 2002. 170 с.

5. Тагаев М. Дж. Некоторые вопросы изучения функционирования официального языка в Кыргызстане//Русский язык как официальный в Кыргызстане. – Бишкек, 2006.

6. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1990. 688 с.

7. Закон об официальном языке Кыргызской Республики. URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/443/edition/427547/ru> (дата обращения: 07.08.2025).

8. Конституционный закон о государственном языке Кыргызской Республики. URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/112618/edition/1264993/ru> (дата обращения: 07.08.2025).

THE LINGUISTIC INTEGRATION OF THE KYRGYZ REPUBLIC INTO THE EURASIAN SPACE (SOCIOLINGUISTIC ASPECT)

Grigorieva O.A.
Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsina

The article analyses the results of a sociolinguistic study conducted in July 2025 among construction companies in the capital of Kyrgyzstan. It examines language strategies that enable the Kyrgyz economy to integrate into the Eurasian space. The article describes the language situation in the housing construction sector. Practical material has made it possible to verify the hypothesis that the Russian language is an important communication tool in the implementation of not only the language but also the economic policy

of the state. The conclusions and recommendations presented can be used both by specialists in this social sphere and by government officials who determine the overall language development strategy for the entire region. The article examines official resources, their graphic and linguistic design, advertising products, websites, sales brochures, and outdoor illuminated advertising on buildings from five leading companies in Kyrgyzstan. The study was conducted using methods of social linguistics. The text uses vocabulary and terminology from the field of general linguistics. The results are systematised in a final comparative table. The article is of interest to linguists, sociologists and political scientists and is addressed to specialists in the construction sector of the Republic.

Keywords: language situation, social spheres, language integration, sociolinguistic research, language strategies of construction companies in the Kyrgyz Republic, Latin and Cyrillic writing systems, language and graphics of advertising texts.

References

1. Alpatov V.M. Language policy and native language//Sociolinguistics, 2020, No. 3.
2. Mikhailchenko V. Yu. Dictionary of sociolinguistic terms. Moscow: Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, 2006, 312 p.
3. Orusbaev A.O. Russian Language in Kyrgyzstan in the Analytical Aspect of Sociolinguistic Research // Russian Language as the Official Language in Kyrgyzstan. – Bishkek, 2006.
4. Suleimenova Z.D., Shaimerdenova N. Zh. Dictionary of Sociolinguistic Terms. Almaty: Kazakh University, 2002. 170 p.
5. Tagaev M.J. Some issues in studying the functioning of the official language in Kyrgyzstan // Russian as the official language in Kyrgyzstan. – Bishkek, 2006.
6. Yartseva V.N. Linguistic Encyclopaedic Dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. 688 p.
7. Law on the Official Language of the Kyrgyz Republic. URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/443/edition/427547/ru> (accessed on 07.08.2025).
8. Constitutional Law on the State Language of the Kyrgyz Republic. URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/112618/edition/1264993/ru> (accessed on 07.08.2025).

Проблемы перевода иноязычных заимствований и верланизированной лексики во франкоязычных рэп-текстах

Дацюк Василиса Витальевна,

к.пед.н., Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина
E-mail: dvasilisa@yandex.ru

Грецкая Татьяна Владимировна,

к.пед.н., Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина
E-mail: tat-gr01@yandex.ru

Цель настоящего исследования состоит в анализе специфики употребления иноязычных заимствований во франкоязычных рэп-композициях, а также изучении возникающих трудностей при их передаче средствами русского языка. Новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые проводится систематическое описание особенностей лексического состава современных франкоязычных рэп-текстов. В результате обоснованы и систематизированы типы переводческих проблем, связанных с передачей указанных заимствований на русский язык.

Ключевые слова: франкоязычный рэп, проблемы перевода, лексико-стилистические особенности французского рэпа, иноязычные заимствования, межъязыковая коммуникация

Введение

Французская рэп-сцена давно перестала ассоциироваться исключительно с подражанием американским корням жанра. Французские исполнители сумели выработать собственный уникальный стиль, сочетающий ритмическую основу с утонченностью французского языка и культурой страны. Жанр претерпел значительное развитие за последние десятилетия, став одним из важнейших культурных феноменов Франции начала XXI века. Рэп во Франции зародился в конце 1970-х годов и изначально воспринимался как нечто чуждое местной музыкальной культуре. Однако вскоре жанр нашёл отклик среди молодёжи парижских пригородов – беднейших районов города, населённых преимущественно иммигрантами и потомками мигрантов из бывших французских колоний Африки и Ближнего Востока. Именно эта среда стала основой для формирования самобытности французской рэп-музыки, выражающей протест против социальной несправедливости, расизма и маргинализации. Со временем французский рэп начал проникать в мейнстрим культуры, завоевывая популярность среди широких слоёв населения благодаря яркому музыкальному звучанию, интеллектуальным рифмам и острым социальным комментариям исполнителей.

Актуальность темы обуславливается, прежде всего, тем, что перевод художественных текстов, насыщенных жаргоном, нестандартными выражениями и заимствованиями, представляет собой серьёзную проблему. Требуется разработка новых методов и стратегий передачи значения и эмоций, заложенных автором, сохраняя стиль и музыкальную структуру произведения. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

- отобрать материал, соответствующий целям исследования;
- выделить наиболее распространенные группы заимствованной лексики;
- определить функциональную нагрузку заимствований во франкоязычных рэп-текстах;
- проанализировать проблемы, возникающие при переводе заимствованных элементов на русский язык, выделить типичные трудности, влияющие на качество конечного продукта.

Для решения поставленных в данном исследовании задач были применены следующие **методы**: метод сплошной выборки, который применялся для отбора эмпирического материала, метод контент-анализа с помощью которого производилось изучение корпуса конкретных рэп-текстов

с целью выявления частоты встречаемости и тематической направленности заимствованных слов и выражений, а также метод компаративистского анализа с помощью которого производилось равенство структуры и функций заимствований в оригинале и переведённых вариантах текстов.

Материалом исследования послужили тексты композиций французских рэп исполнителей Kalash Criminel, IAM, MCSolaar, Tovaritch.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют создать эффективные подходы к переводу текстов, содержащих большое количество заимствований. Эти методы полезны для профессиональных переводчиков, лингвистов и филологов, занимающихся работой с рэп-произведениями. Полученные выводы могут быть полезны для создания качественных локализованных версий французских рэп-композиций, обеспечивая понимание смыслов и атмосферы оригинальности даже аудиторией, незнакомой с языком оригинала.

Обсуждение и результаты

Молодёжная аудитория выступает основным производителем и потребителем рэп-музыки, соответственно, рэп-тексты характеризуются интенсивным использованием так называемого «франгле» и других заимствований из различных языков. Молодёжь Франции активно применяются арготизмы и верлан, который является разновидностью альтернативного французского сленга, основанного на обратном порядке чтения слогов в словах с целью шифрования передаваемых сообщений. Зачастую тексты французских рэперов обращаются к конфликтным и провокационным темам: этнической самоидентификации (обусловленной преимущественно африканским происхождением авторов), политической ситуации в стране и мире, социальным и культурным явлениям современности. В настоящем исследовании будут детально рассмотрены специфические черты перевода заимствованных конструкций, иллюстрированные соответствующими примерами.

Часто при передаче сленга переводчик старается найти функциональный аналог, то есть перевести сленг сленгом. Однако не всегда выбранная переводчиком языковая единица имеет такую же стилистическую окраску. Иногда переводчик прибегает к разговорной и просторечной лексике. Выбор переводчика зависит также от контекста: например, перенасыщенность текста перевода сленгизмами может не дать того же стилистического эффекта, который присущ оригиналу. Анализируя ресурсы русского языка, нами не было выявлено аналогичного вида обратного сленга, сопоставимого по структуре и функционалу с верланом. Исходя из этого, выдвигается гипотеза, согласно которой оптимальным методом перевода верланизма представляется подбор контекстуально близких синонимов или аналогов из отечественной разговорной лексики. Однако, в некоторых

случаях верлан используется для благозвучия как в примере ниже.

Так, в песне Kalash Criminel, Douma – Violence:
Faut que je laisse un billet, encore pour l'cle-on
Tu m'fous la te-hon, tu m'fous la te-hon
Continue d'parler en l'air j'avais te ter-mon

Мы видим, что автор использовал верланизированные слова **cle-on** (*oncle* – дядюшка), **te-hon** (*honte* – стыд) **ter-mon** (*monter* – поднимать).

В данном случае мы видим, что были верланизированы только те слова, которые находились в конце строки и можно сделать вывод, что изменение структуры слов было необходимо для благозвучия. Так, мы получили схожий звук “on” в конце каждой строки.

В песне Kalash Criminel – lilaa Alliq, есть следующее использование верлана для благозвучия:
Enc'moment, c'est bizarre, je pense que j'suis sté-pi
partoutc' qu' est un iforme et képi

В песне Tovaritch – 2CB:

Si tu veux pper-cho, paye-moi en cash, j'm'en bats
les couilles de ta CB

В песне Kalash Criminel, Tovaritch – Street Fight используется верланизированная версия англицизма *shit* для того, чтобы слово читалось по правилам французского языка была добавлена гласная *e*, *shite* трансформировалось в *te-shi*. Для арготипично нефункциональное заимствование: иноязычные слова появляются не из-за практической необходимости в новых лексических единицах для устранения лакун в языке, а для реализации стремления к словотворчеству [5, с. 98]. Иностранные лексемы также позволяют реализовать репрезентативную, криптолитическую и эмотивную функции арготипа.

По мнению О.А. Овчинниковой в арготипичная лексика становится основой для игры в словотворчество. Сегодня арготипическая лексика активно используется в самых разных ситуациях людьми разного возраста и социального положения. Арготипизмы нередко встречаются в публичных выступлениях политических деятелей и в средствах массовой информации, они становятся модными в среде образованных людей, традиционно широко используются в городской лирике. Наиболее динамичен и разнообразен пласт арготипической лексики, функционирующей в среде подростков и молодежи. Именно молодежный сленг становится основным источником пополнения и обновления французского арготипа.

Характерной чертой современного французского арготипа стала высокая степень его антропоцентричности, поскольку одной из приоритетных областей являются номинация и характеристика человека, реализующиеся через бытовую, социальную, эмоциональную и интеллектуальную сферы [1, с. 179].

В песне IAM – Petit frère можно найти примеры использования арготипа:

Petit frère rêve de bagnoles, de fringues, de
tunes– bagnoles. Герой данной композиции испытывает романтические иллюзии относительно

атрибутики криминального образа жизни – ветхих автомобилей («*bagpole*», буквально означающих устаревшие транспортные средства либо пренебрежительно именуемых «колымагами»), предметов гардероба низкого качества («*fringue*», бытовое обозначение дешёвой повседневной одежды, часто используемое презрительно), а также финансовой выгоды («*tunes*», уличный жаргон для обозначения денег). Эти специфичные лексемы подчёркивают связь между вовлечением в преступность и серьёзностью последствий, возникающих вследствие такого выбора жизненного пути. Онлайн переводчик Gary Sandeur переводит данный отрывок следующим образом: Младший брат мечтает о **машинах, одежде и деньгах**.

Современный французский язык обогатился значительным числом новых лексических единиц вследствие полиэтнического состава населения Франции. Особенное влияние оказали заимствования из арабского языка, обусловленные массовой миграцией выходцев с Ближнего Востока, чьей родиной является этот языковой ареал. Вследствие обширного распространения и постоянного употребления арабские лексические элементы прочно вошли в повседневный речевой оборот французской лингвокультуры, став неотъемлемой частью её нормативного узуса.

Вторым же по величине, но не по важности языком по пласту иностранной лексики является английский язык, вносящий большое количество англицизмов. Если сравнивать общенациональный фонд и арготический вокабуляр с точки зрения языков-доноров, то наибольшую активность демонстрируют британский и американский варианты английского языка [2, с. 132]. В связи с распространением интернета и статусом английского языка, как языка международного общения, во французском языке появился пласт так называемого франгле (смешение французского и английского языков). частотность использования англицизмов в общенациональном языке настолько высока, что в XX веке во французской филологии появился термин «франгле» (*français+anglais=franglais*), который обозначает речь, насыщенную англицизмами и синтаксическими конструкциями, присущими английскому языку [4, с. 286].

Наименее распространены русизмы. Но так как некоторые русизмы представлены во французских рэп текстах, мы разберем их далее. В некоторых песнях также употребляются известные фразы из разных языков мира. В песне Wejdene – *Ciao* используются итальянское слово **Ciao**, арабское **salamaleykoun**, японское **sayonara** и испанское **hastaluego**.

Все вышеперечисленные особенности перевода обладают своей спецификой перевода на русский язык. Так, арабизмы являются наиболее труднопереводимыми, так как зачастую не имеют аналогов в других языках и без должного знания арабского, перевод таких текстов может быть затруднительным. Однако широко известные фразы

и слова можно оставить и без перевода, так как они понятны для носителя любого языка.

De mon temps, les rackets, les bastons, les dégâts – **rackets** является прямым заимствованием из английского языка, обозначающее незаконное присвоение собственности. В русском языке существует слово *рэкет*, обозначающее то же, что и во французском аналоге, так как это слова в русском и французском являются заимствованием из английского языка.

Le grand standing, c'est tout ce don't il a en vie – выделенное слово является прямым заимствованием с английского *grand standing*, обозначающее игру на публику. Наиболее адекватным переводом этой лексической единицы будет слово *выпендрёж*, которое имеет сниженный регистр.

В песне IAM – *C'est Donc Ça Nos Vies: Salut petit pote ça boume dans leur caisse les flics zooment, on fume la sess, yex* – выделенное слово **zooment**, является прямым заимствованием из английского языка лексемы *zoom*, и как в языке оригинала означает существительное *приближение при съёмке*, а также глагол *снимать с помощью приближения камеры*.

В произведении Kalash Criminel, Douma – *Voilence: Ça reviens d'Tenerife (gang), gang* является прямым заимствованием из английского языка и обозначает *банду*. В данном тексте данное слово не несёт определенного смысла, однако используется как выкрикивание и декламация того, чем занимается лирический герой песни. В тексте группы Tovaritch – 2CB используется верланизированный англицизм *chopper* (*shopping*): *Si tu veux ppercho, paye-moi en cash, j'm'en bats les couilles de ta CB*. В композиции исполнителей Kalash Criminel и Tovaritch – *StreetFigh* используется верланизированная версия англицизма *shit* и для того, чтобы слово читалось по правилам французского языка была добавлена гласная *e*, **shite** трансформировалось в **te-shi**. *La vie est belle, mais sans le te-shi, elle est vilaine (tchou, tchou, tchou)*

В связи с давними связями России и Франции, и развитым франко-русским диалогом, во Франции относительно популярен русский язык и культура, это также находит свое проявление в рэп текстах.

Во французской рэп музыке используют мотивы русских народных песен, исторические темы, напрямую связанные с историей России. Так, у некоторых исполнителей появляются упоминания СССР. В связи с криминализацией российского общества в 90-е года, французские рэп исполнители «вдохновляются» криминальным периодом в истории России.

Так, французский исполнитель Tovaritch, чей псевдоним является заимствованием с русского, переданным с помощью транскрибирования, в своих текстах использует пласт ненормативной русской лексики со сниженным регистром. Используется такая лексема как **bratan(s)**. *Pour mes sœurs, un bratan (grr), pour mes frères*. Эта лексическая единица является прямой транскрип-

цией с русского первоисточника. В зависимости от целей и аудитории перевода, русизмы либо не нуждаются в переводе, либо их стоит вообще опустить при переводе, если они относятся к ненормативной лексике. Например: *Rien qu'ça (su-ka), en bas du bloc, ça vend la coke, ça sort, le pétard est dans l'sac*.

Русизмы слабо распространены во французских рэп текстах. В процессе исследования удалось обнаружить только одного исполнителя, который широко пользуется русизмами. Исполнитель, известный под псевдонимом Tovaritch, имеет болгарское происхождение и проживает во Франции. Его этническая принадлежность и культурные корни определяют особое внимание к русскому языку и славянскому наследию, проявляющееся в творчестве через использование русизмов и обращение к русской и праславянской тематике. Все вышеперечисленные русизмы можно перевести с помощью транслитерации.

Интенсивные контакты между французским и арабским языками привели к формированию значительного слоя лексем арабского происхождения, включённых во французский язык. Лексическое наследие арабского языка особенно ярко проявляется в субжанре французского рэп-исполнения, оказывая существенное влияние на формирование современной молодежной речи и городской культуры Франции. Это обусловлено тем обстоятельством, что авторами рэпа, жанра, выражающего протест против социальной несправедливости, выступали преимущественно представители социально уязвимых слоёв общества, среди которых значительную долю составляли иммигранты арабского происхождения. Для франкоязычного рэпа характерны такие агротизмы арабского происхождения как: *taf (travail)*, *balaise (grand)*, *bésef (beaucoup)*, *cleuvé (fatigué)*, *Wallah (parDieu)*, *kiffer (aimer)*, *seum (rage)*, *mouche (policier)*, *srab (ami, copain)*, *tarma (fesse, derrière)*. В песне IAM – Petit frère можно найти примеры арабских заимствований: *Mais ses poches sont arides, alors on fait le caïd* – лексема *caïd* по происхождению является арабским и означает *вождь*, но основываясь на методе смыслового развития мы можем сделать вывод, что речь идет о «главаре» в криминальном мире, то есть следует подобрать слово с криминальным значением – *главарь*.

Примеры арабизмов обнаруживаются в композиции IAM – C'est donc ça nos vies: *La clique fout le souk avec des plaques de zetla* – с арабского *souk* означает *рынок, базар*. *Zetla* – означает наркотическое вещество гашиш, происходит с арабского (магрибского диалекта обозначает *экстаз*).

В связи с тем, что большинство рэп текстов создается выходцами и/или потомками выходцев из Африки, многие тексты содержат Африканские музыкальные мотивы и Африканские фразы. Ниже приведем отрывок из песни *Kalash Criminel – Josky*, который исполнен на языке лингала, распространенном в Республике Конго. *Masikini eh (yes, yes, yes)*

Olongoli ngai posa ya lolango (ouais, ouais, ouais)
Masikini eh (yes, yes, yes)

Olongoli ngai posa ya kolinga (ouais, ouais, ouais)

Анализируемый фрагмент характеризуется поликодовым характером выражения мысли, сочетающим африканскую речь с английскими словами типа *yes* и французским междометием *ouais*. Смешивание трех разных языков (английского, французского и языка лингала) очередной раз подтверждает интернациональный характер рэпа и африканское влияние на французские рэп тексты. Перевод данного отрывка представляется невозможным или даже излишним, так как данный отрывок добавлен автором для создания атмосферы и, возможно, в качестве подсказки насчет своего происхождения и родного языка (Конго, лингала).

Творчество указанного выше артиста отличается наличием агрессивных и радикально настроенных мотивов, подчеркивающих конфронтационные установки и бескомпромиссную позицию автора. Так, например, в песне *Gerard Piqué* есть следующий отрывок: *Free Congo, Soudan, Palestine, Haïti*. Практически все государства, упомянутые в рассматриваемом фрагменте, исторически представляют собой бывшие колонии европейских метрополий. Также прослеживается популярный лозунг на английском языке *Free Palestine*, связанный с конфликтом на Ближнем Востоке. Данный отрывок является провокационным и поднимает сложные и неоднозначные темы прошлой и настоящей истории.

Осуществление перевода отдельных фраз и лексических элементов африканского происхождения представляет значительные трудности ввиду ограниченной распространённости соответствующих языков и отсутствия достоверных сведений о предполагаемой аудитории, способной адекватно интерпретировать оригинальный текст. Вероятно, включение африканских вставок служит целям придания произведению эстетической выразительности, мелодичности звучания и сакрального значения, скрываемого от широкой публики. Поэтому при выполнении переводов целесообразно сохранять фрагменты оригинального текста без изменений, обеспечивая таким образом сохранение замысла автора.

Магрибское влияние на развитие французского языка возникло ещё в период колониального господства Франции над странами Северной Африки. После завершения процесса деколонизации (конец 1950-х – начало 1960-х годов XX века) значительная часть магрибского населения эмигрировала во Францию, сформировав многочисленные диаспорные общины, наиболее крупные из которых сосредоточены в крупных урбанизированных центрах (например, Парижа, Лиона, Марселя)[5]. Данные социумы привнесли в общественную среду собственные национальные языки, диалектные формы и культурные обычаи, вступившие впоследствии в активное взаимодействие с доминирующим французским языком[3].

Важно отметить, что многие иммигранты из стран Магриба говорили на диалектах арабского языка, берберских языках или дариже (разговорном арабском), а также владели французским как вторым языком. Такое билингвальное положение способствовало созданию уникального смешанного сленга, который стал частью французского аргю.

Лексические заимствования из магрибских языков является одним из самых заметных аспектов этого влияния. Многие слова из арабского и берберских языков вошли в обиход французского аргю, особенно в контексте повседневной жизни и уличной культуры. Например:

«**Kif-kif**» (от арабского «kefkef») — означает «одинаково», «без разницы». Это слово стало популярным в французской молодежной речи.

«**Blédo**» (от арабского «bled») — может означать «деревня», «место» или «район».

«**Flouze**» (от арабского «flus») — деньги, часто используется в негативном контексте.

«**Hakem**» (от арабского «hakim») — решение, вывод, часто используется в смысле «правда» или «справедливость».

Таким образом, заимствование является имитацией или повторением фонетической, морфемной и семантической структур слов другого языка [3, с. 79]. Эти слова не просто добавили новую лексику, но и привнесли новые концепции и образы мышления, связанные с магрибской культурой. Магрибское влияние также отразилось на грамматических структурах французского аргю. Носители магрибских языков, говоря по-французски, иногда используют грамматические конструкции, характерные для их родных языков. Например:

Упрощение времен: вместо множества временных форм французского языка используется более простая система, напоминающая арабскую или берберскую.

Отказ от согласования артиклей и прилагательных: в некоторых случаях слова остаются в неизменной форме, что упрощает произношение и использование.

Частое использование частицы «ça» («это») для замены более сложных конструкций на подобии COD (Complément d'Objet Direct) или COI (Complément d'Objet Indirect)

Такие изменения сделали французское аргю более адаптивным и доступным для многоязычных сообществ. Исследователи едины во мнении, что не стоит считать заимствование сугубо механистическим явлением, оно представляет собой активный творческий процесс, предполагающий как большую степень самобытности языка-реципиента, так и его высокую развитость [6, с. 14].

Сегодня магрибское влияние на французское аргю особенно заметно в музыке, кино и литературе. Многие французские рэперы, такие как IAM, Suprême NTM или Médine, активно используют элементы магрибской речи в своих текстах, создавая уникальный стиль, который сочетает француз-

ский и арабский культурные коды. Это позволяет им достигать широкой аудитории и демонстрировать важность межкультурного диалога. Кроме того, магрибское влияние проникает в массовую культуру через юмор, пародии и комедийные шоу. Например, французские комики часто используют магрибские акценты и выражения для создания комического эффекта, что помогает сближению культур и преодолению стереотипов. Мы выделили следующие арабизмы Магрибского происхождения, которые появляются во французском рэпе.

Заключение

В результате исследования были систематизированы основные трудности передачи на русский язык заимствованной лексики франкоязычных рэп-текстов и выделены следующие группы:

I. Семантико-культурологические проблемы

1. Проблемы культурной адаптации

Заимствование нередко несёт культурно-коннотативную нагрузку, отражающую реалии иной национальной среды. Например, русские реалии и концептуальная система отличаются от западной и восточной ментальности, что затрудняет точное воспроизведение смыслов в переводимом тексте.

2. Трудности передачи культурного контекста

Некоторые заимствования связаны с определёнными культурными практиками или явлениями, характерными лишь для одного региона (например, арабские религиозные термины или русская пословица).

II. Стилистические проблемы

1. Неравномерность функциональной нагрузки заимствованных терминов. Одни заимствования воспринимаются нейтрально и активно используются в широком диапазоне жанров и стилей, тогда как другие обладают ограниченным употреблением и требуют специального пояснения.

2. Эмоционально-экспрессивные оттенки значений

Русифицированные иностранные слова зачастую приобретают особые экспрессивные характеристики, отсутствующие в исходном языке. Так, магрибские заимствования могут приобретать оттенок экзотичности или негативной коннотации в зависимости от восприятия принимающей культурой.

III. Фонетико-графические сложности

5. Фонематическая адаптация

Многие заимствования претерпевают фонетические изменения, вызванные различиями произносительных норм русского и иностранного языков. Иногда звучание может существенно искажаться, теряя оригинальную форму (например, звуковые особенности арабского или английского произношения).

6. Ошибки транслитерации и транскрипции

Переводчику приходится сталкиваться с трудностями написания иностранных слов кириллицей,

поскольку правила соответствия звукового облика буквам иногда нарушаются, создавая путаницу.

Перспективы дальнейшего исследования

Проведённое исследование подчёркивает важность дальнейшей проработки вопросов перевода специфичной разговорной и специализированной лексики, расширяет горизонты теоретических и прикладных разработок в области переводоведения и сопоставительной лингвистики. Результаты исследования представляют интерес как для ученых, занимающихся вопросами языкознания и межкультурной коммуникации, так и для практикующих переводчиков, журналистов и деятелей медиаиндустрии.

Литература

1. Маринова Е.В. Заимствование как деятельность: литературный язык и субстандарт. // Язык в современных общественных структурах (Социальные варианты языка–IV): материалы междунар. научн. конф. (Нижний Новгород, 21–22 апреля 2005 г.). – Нижний Новгород, 2005. – С. 178–182.
2. Овчинникова О.А. Французское аргю конца XX века: словообразование и семантика: дис. ... к. филол. наук. – М., 2010. – 182 с.
3. Хабибуллина Ф.Я. Тексты песен рэп как отражение основных способов обогащения лексики французского языка / Ф.Я. Хабибуллина, И.Г. Иванова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2014. – No 4 (83);
4. Хорошева А.А., Агапова Е.А. «Франгле» как лингвокультурный феномен в условиях глобализации // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 285–287.
5. Черкасова А.П. Арабская лексика французского языка стран Магриба, особенности ее адап-

тации // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – No T. 13, вып. 2. – С. 13–16;

6. Tahereh Khameneh Bagheri Etude sur la formation du verlan dans la langue française // Special Issue, French. – 2009,. – No 53. – С. 5–21.

PROBLEMS OF TRANSLATING FOREIGN LOANWORDS AND VERLANIZED VOCABULARY IN FRENCH-LANGUAGE RAP LYRICS

Datsiouk V.V., Gretskeya T.V.

Pushkin Leningrad State University

The purpose of this study is to analyze the specific use of foreign loanwords in French-language rap compositions and to examine the difficulties encountered in translating them into Russian. The novelty of this study lies in its first systematic description of the lexical features of contemporary French-language rap lyrics. As a result, the types of translation problems associated with translating these loanwords into Russian are substantiated and systematized.

Keywords: French-language rap, translation problems, lexical and stylistic features of French rap, foreign loanwords, interlingual communication.

References

1. Marinova E.V. Borrowing as an activity: literary language and substandard. // Language in modern social structures (Social variants of language – IV): materials of the international. scientific conf. (Nizhny Novgorod, April 21–22, 2005). – Nizhny Novgorod, 2005. – P. 178–182.
2. Ovchinnikova O.A. French argot of the late 20th century: word formation and semantics: dis. ... K. philol. Sci. – M., 2010. – 182 p.
3. Khabibullina F. Ya. Rap song lyrics as a reflection of the main ways to enrich the vocabulary of the French language / F. Ya. Khabibullina, I.G. Ivanova // Almanac of modern science and education. – Tambov, 2014. – No. 4 (83);
4. Khorosheva A.A., Agapova E.A. “Frangle” as a linguocultural phenomenon in the context of globalization // A new word in science: development prospects: Proc. IV Int. scientific-practical. conf. (Cheboksary, May 29, 2015). – Cheboksary: CNS “Interactive plus”, 2015. – Pp. 285–287.
5. Cherkasova A.P. Arabic vocabulary of the French language of the Maghreb countries, features of its adaptation // Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philology. Journalism. – 2013. – No. T. 13, issue 2. – Pp. 13–16;
6. Tahereh Khameneh Bagheri Etude sur la formation du verlan dans la langue française // Special Issue, French. – 2009,. – No. 53. – P. 5–21.

Дорджиева Деля Васильевна,

к.ф.н., доцент кафедры германской филологии,
ФГБОУ «КалмГУ»

E-mail: kalmkia2000@mail.ru

Болдырева Баина Борисовна,

1 курс магистратура ФГБОУ «КалмГУ»

Кикеева Данара Санджиевна,

1 курс магистратура ФГБОУ «КалмГУ»

Манджиев Аюр Джангарович,

1 курс магистратура ФГБОУ «КалмГУ»

Чудутова Алина Мергеновна,

2 магистратура, ФГБОУ «КалмГУ»

Статья посвящена комплексному анализу реализации и исторической трансформации концепта «смелость» (баатрлһн) в калмыцкой художественной литературе. Авторы прослеживают эволюцию данного этнокультурного концепта от его истоков в героическом эпосе «Джангар» через литературу периода Великой Отечественной войны и депортации калмыцкого народа вплоть до произведений современных авторов. В работе выявляются ядерные и периферийные признаки концепта, демонстрируется его переход от внешней, физической доблести эпических богатырей к внутренней, духовной стойкости в условиях репрессий и, наконец, к форме культурного сопротивления и этического выбора в эпоху глобализации. Методологическую основу исследования составляют принципы лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Делается вывод о том, что «смелость» выступает ключевым культурным кодом, скрепляющим национальное самосознание и отражающим глубинные основы калмыцкого менталитета на всех этапах его исторического развития.

Ключевые слова: концепт «смелость», калмыцкая литература, лингвокультурология, этнопоэтика, эпос «Джангар», баатрлһн, национальная идентичность, историческая трансформация, литература периода депортации, современная калмыцкая поэзия.

Калмыцкая литературная традиция представляет собой уникальный материал для исследования этнокультурных концептов, где особое место занимает концепт смелости (баатрлһн), обладающий сложной семантической структурой и исторической изменчивостью. В рамках лингвокультурологии данный концепт может быть рассмотрен как многомерное образование, включающее ценностный, образный и понятийный компоненты, отражающие специфику национального мировосприятия [Пюрбеев 2008, с. 45].

С точки зрения когнитивной лингвистики, концепт «смелость» в калмыцкой культуре функционирует как прототипическая категория с ядерными и периферийными признаками. Ядерную зону составляют такие признаки как «физическая отвага», «готовность к самопожертвованию», «верность долгу», в то время как периферийную – «мудрость», «справедливость», «стойкость духа». Историческая трансформация этих признаков прослеживается через анализ литературных текстов разных эпох.

Истоки понимания смелости восходят к героическому эпосу «Джангар» [Пюрбеев 2008, с. 18], где формируется архетипический образ богатыря. В отличие от западноевропейских представлений о рыцарской доблести, калмыцкий эпический герой демонстрирует синтез физической мощи и духовной мудрости.

Персонифицированные грани смелости представлены в образах верных соратников Джангара:

Хонгор олицетворяет яростную, неукротимую силу, непобедимость в открытом бою. Его смелость прямолинейна и направлена на физическое уничтожение врагов.

Савар воплощает верность и готовность к самопожертвованию. Его подвиги часто связаны со спасением товарищей, что актуализирует смелость как преданность.

Мингъян демонстрирует синтез физической силы с хитроумной стратегией. Его смелость неотделима от мудрости и смекалки.

Ключевым для понимания эпической смелости является следующий отрывок [Джангар, с. 114]:

...Тогда удалый Хонгор
Свой меч из ножен вынимает,
На вороном коне летит,
Свирепым рыком потрясая степь.
Он мчится, словно ураган,
И перед ним дрожит врагов несметных рать.
«Я – Хонгор, воин Джангара! —
Кричит он, меч свой поднимая. —
Кто против рода моего пойдёт,

Тот от меча моего падет!»
И ринулся в гущу врагов,
Справый ряд – налево валит,
Левый ряд – направо валит,
Кони под ним копытами
Тысячи врагов топчут...

Анализ данного фрагмента показывает, что смелость Хонгра репрезентируется через динамичные глаголы действия («вынимает», «летит», «ринулся», «валит»), сравнения со стихией («словно ураган») и акустический образ («свирепым рыком потрясая степь»), что создает эффект яростной, почти стихийной силы. Его отвага безраздельна и инстинктивна, но при этом освящена служением правителю и роду («воин Джангара», «против рода моего»), что соответствует ядерному признаку концепта – «верность долгу» [Пюрбеев 2008, с. 45].

В калмыцких сказках и эпосе смелость сопровождается эстетикой поступка, например, важно время, образ действия, результат. Например, ознакомившись с силой ветра, богатырь Шанджин Улан задумал смелый поступок, достойный почтения и ждал момента, чтобы его совершить.

В эпосе «Джангар» смелость (баатрлһн) – это облигаторная черта героя, неотделимая от справедливости, верности и служения общине. Безрассудная удаля, не направленная на защиту родной земли и её ценностей, не получает сакрализации и не считается истинной доблестью [Биткеев; Пюрбеев].

Эволюция концепта особенно ярко проявилась в период Великой Отечественной войны, когда традиционные эпические образы наполнились новым, современным содержанием [Пюрбеев; Оконов]. Поэты-фронтовики, такие как Басанг Дорджиев, создавали образы героев, в которых узнавали себя современники [Лиджиева 2010, с. 78]. В стихотворении «Земляк» возникает собирательный образ воина-калмыка:

«Я видел, как в атаку первым
Поднялся воин-калмык.
Сквозь огонь и дым
Несся он, на лице – решимость.
«За родину!» – его клич
Заглушал вражеские орудья».

Анализ этого и последующих примеров позволяет выявить ключевые трансформации концепта: эпический идеал проецируется на конкретного современного героя. Смелость здесь – это паттерн для подражания; если один проявляет ее, другие следуют за ним.

Это сознательное преодоление страха и осознанный выбор в экстремальной ситуации, часто сопряженный с самопожертвованием. Прямое сравнение воинов с богатырями Джангара в письме бойцов 110-й кавалерийской дивизии [Оконова 1985, с. 88] указывает на актуализацию архетипа

и его работу в массовом сознании как культурного кода, мобилизующего на подвиг.

Наиболее глубокую трансформацию концепт претерпел в период депортации калмыцкого народа, когда физическое противостояние стало невозможным. Смелость приобрела совершенно новое измерение – она стала экзистенциальной категорией, формой духовного сопротивления [Лиджиева 2010, с. 170]. Поэзия Давида Кугультинова этого периода представляет собой философское осмысление стоической смелости перед лицом несправедливости [Кугультинов 1981, с. 386]:

«Мы, как семена, лежали в мерзлой почве,
храня внутри и боль, и надежду на зов.
Чтобы выжить – нужно было быть прочнее,
чем самый прочный в мире сплав».

Данные строки демонстрируют принципиально новое понимание смелости. Она интериоризируется, превращаясь из внешнего действия во внутреннее состояние. Ключевыми признаками становятся «стойкость духа» (периферийный признак, перемещающийся в ядро) и «сохранение достоинства». Метафора «семена в мерзлой почве» подчеркивает пассивное, но невероятно упорное сопротивление, требующее большей прочности, чем активный бой. Это «смелость-выживание», цель которой – сохранить человечность и идентичность в условиях, направленных на их уничтожение [Лиджиева 2010, с. 7].

Современный этап развития концепта связан с развитием глобализации и проблемами сохранения культурной идентичности. Такие авторы, как Вера Шуграева, показывают смелость как ежедневный труд самоидентификации [Шуграева 2015, с. 94]:

«Быть мостом между ними – вот мой трудный выбор.

Быть собой в чужом потоке – вот мой ежедневный бой.

Смелость – не кричать, а шептать молитву предков,

когда вокруг грохочет гром чужих цивилизаций».

Данный стих раскрывает очередной виток эволюции концепта. Смелость становится «тихой», но неуступчивой силой сопротивления ассимиляции. Это ежедневный этический выбор, «трудный выбор» и «ежедневный бой», что значительно расширяет семантическое поле концепта, включая в него рутинное, но осознанное отстаивание своей культурной уникальности. Оппозиция «шепот молитвы предков» / «грохот чужих цивилизаций» подчеркивает новый формат противостояния, где смелость проявляется не в громком кличе, а в сокровенном шепоте, что требует огромной внутренней силы [Бадмаева 2018, с. 65].

На протяжении всей истории калмыцкой литературы прослеживается удивительная преем-

ственность в интерпретации концепта «смелость». От эпической мощи и коллективного служения богатырей «Джангара», через массовый героизм военного лихолетья и величайшую духовную стойкость периода депортации, к глубоко личностной рефлексии и этическому выбору в современную эпоху – семантика смелости постоянно обогащалась новыми смыслами.

Объединяющей константой на всех этапах остается неразрывная связь смелости с духовностью, коллективным началом (род, народ, страна) и высшими этическими идеалами справедливости и верности. Калмыцкая литературная традиция последовательно доказывает, что истинная смелость (баатрлһн) всегда осмысленна и нравственно детерминирована. Она находит свое воплощение не только в громких подвигах, но и в тихом ежедневном сопротивлении, в силе духа, способной сохранить человеческое достоинство и идентичность в самых бесчеловечных условиях. От яростного клича Хонгора до сокровенного шепота современного поэта – концепт смелости продолжает оставаться духовным стержнем калмыцкой литературы, отражающим исторический путь и менталитет её народа.

Анализ эволюции концепта позволяет говорить о калмыцкой литературе как о живом организме, способном к саморазвитию и адаптации. Смелость в ее различных проявлениях становится своего рода культурным кодом, скрепляющим национальное самосознание сквозь время. От физической мощи Хонгора до духовной стойкости Кугультинова и культурного упорства современных авторов – все это грани единого феномена, отражающего глубинные основы калмыцкого менталитета.

Литература

1. Биткеев П.Ц. Калмыцкая литература и фольклор. – Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 2005. – 215 с.
2. Джангар: калмыцкий героический эпос / пер. С. Липкина, А. Кочеткова. – Москва: Наука, 1990. – 320 с.
3. История калмыцкой литературы: в 2 томах. Т. 2 / отв. ред. Г.Ц. Пюрбеев. – Элиста: Герел, 2012. – 456 с.
4. Дорджиев Б.Б. Стихи фронтовых лет // Антология калмыцкой поэзии. – Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1975. – С. 155–157.
5. Лиджиева В.В. Тема депортации в калмыцкой литературе: проблемы художественного осмысления. – Элиста: Джангар, 2010. – 178 с.
6. Кугультинов Д.Н. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. – Москва: Художественная литература, 1981. – 387 с.

7. Бадмаева Л.Д. Современная калмыцкая поэзия: традиции и новаторство. – Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2018. – 192 с.
8. Шуграева В.С. Степные мотивы: стихотворения. – Элиста: Джангар, 2015. – 98 с.
9. Пюрбеев Г.Ц. Эпические традиции в калмыцкой литературе XX века. – Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2008. – 264 с.
10. Оконов Б.Б. Военная тема в калмыцкой поэзии. – Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1985. – 172 с.

REALIZATION OF THE CONCEPT «COURAGE» IN KALMYK FEATURE TEXTS

Dorzhieva D.V., Boldyreva B.B., Mandzhiev A.D., Kikeeva D.S., Chudutova A.M.
Kalmyk State University

The article is devoted to a comprehensive analysis of the realization and historical transformation of the concept “courage” (baatrlhn) in Kalmyk fiction. The authors trace the evolution of this ethnocultural concept from its origins in the heroic epic “Dzhangar” through the literature of the Great Patriotic War and the deportation of the Kalmyk people up to the works of modern authors. The paper identifies the core and peripheral features of the concept, demonstrating its transition from the external, physical prowess of epic heroes to internal, spiritual resilience in the face of repression, and finally to a form of cultural resistance and ethical choice in the era of globalization. The methodological basis of the research is the principles of linguoculturology and cognitive linguistics. It is concluded that “courage” acts as a key cultural code that binds national identity and reflects the deep foundations of the Kalmyk mentality at all stages of its historical development.

Keywords: concept «courage», Kalmyk literature, linguoculturology, ethnopoetics, epic “Dzhangar”, baatrlhn, national identity, historical transformation, literature of the deportation period, modern Kalmyk poetry.

References

1. Bitkeev P. Ts. Kalmyk Literature and Folklore. – Elista: Kalmyk Book Publishing House, 2005. – 215 p.
2. Dzhangar: Kalmyk Heroic Epic / translated by S. Lipkin, A. Kochetkov. – Moscow: Nauka, 1990. – 320 p.
3. History of Kalmyk Literature: in 2 volumes. Vol. 2 / ed. G. Ts. Pyurbeyev. – Elista: Gerel, 2012. – 456 p.
4. Dordzhiev B.B. Poems from the Front Years // Anthology of Kalmyk Poetry. – Elista: Kalmyk Book Publishing House, 1975. – pp. 155–157.
5. Lidzhieva V.V. The Theme of Deportation in Kalmyk Literature: Problems of Artistic Understanding. – Elista: Dzhangar, 2010. – 178 p.
6. Kugultinov D.N. Selected Works: in 2 volumes. Vol. 1. – Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1981. – 387 p.
7. Badmaeva L.D. Modern Kalmyk Poetry: Traditions and Innovations. – Elista: Kalmyk University Publishing House, 2018. – 192 p.
8. Shugraeva V.S. Steppe Motifs: Poems. – Elista: Dzhangar, 2015. – 98 p.
9. Pyurbeyev G. Ts. Epic Traditions in Kalmyk Literature of the 20th Century. – Elista: Kalmyk University Publishing House, 2008. – 264 p.
10. Okonov B.B. Military Theme in Kalmyk Poetry. – Elista: Kalmyk Book Publishing House, 1985. – 172 p.

Доу Иле,

аспирант, кафедра литературы и искусствоведение,
Монгольский государственный университет
E-mail: daxi9532@gmail.com

Статья анализирует поэтику танской лирики и её перевод в монгольской традиции на материале корпуса и биографии Содбилэга – носителя выверенной просодической стратегии и культурно-семантической адаптации. Актуальность связана с ростом интереса к комментированным переводам и переносом форм люй-ши и цзюэ-цзюй на монгольскую силлабическую базу. Новизна – комплекс из пяти линий перевода: просодическая эквивалентность, тонально-рифмовая компенсация, ономастическая нормализация, комментарий реалий, семантическая интеграция. Применены сравнительно-типологический, текстологический, историко-генетический, просодический и корпусный методы; использованы реконструкции древнекитайской фонологии и данные об институциональной истории переводов XX–XXI вв. Сопоставлены пейзажная, пограничная и социальная поэзия; реконструируется модель Содбилэга и набор воспроизводимых приёмов для работы с танским канон. Адресаты – переводчики, китаисты, редакторы и исследователи межкультурной передачи.

Ключевые слова: поэзия Тан, Содбилэг, художественный перевод, просодия, древнекитайская реконструкция, комментарий, монгольско-китайские связи.

Introduction

The study's relevance is linked to the need to standardize techniques for conveying the tonal-metric norms of Tang lyric into Mongolian while preserving the text's imagistic and historical-cultural density. The expanding corpus of annotated editions and recent reconstructions of Old Chinese phonology provide a foundation for precise rhyme and rhythm work, whereas Sodbileg's experience offers an applied template for anthology building and editorial practice.

Aim – to describe and verify Sodbileg's translational model for Tang poetry.

Objectives:

1. Systematize the prosodic requirements of Tang poetics and demonstrate ways to transfer them into Mongolian verse;

2. Outline the institutional history of Mongolian translations of Chinese literature and the source base for annotation;

3. Reconstruct Sodbileg's set of techniques (prosodic equivalence, tonal-rhyme compensation, commentary, onomastic normalization, semantic integration) and correlate them with the genre groups of the texts.

Novelty – disparate traditions (phonological reconstruction, historical-literary series, translational prescriptions) are synthesized into a single procedure oriented toward reproducible results within the Mongolian school of translation.

Materials and Methods

Materials of the study

A.I. Kobzev and N.A. Orlova [1] – analysis of the jue-ju form and of practical solutions in translating one hundred quatrains by Bai Juyi; used to calibrate line length and parallelism. A.A. Krasnoyarova and B.V. Kondakov [2] – description of the “Chinese text” within the Russian tradition; drawn on to model interlingual transmission and anthology editorial policy. B.B. Mandzhieva [3] – data on the storytelling milieu; used to justify oral–written interfaces and reception scenarios. G.V. Starostin [4] – review of *Old Chinese: A New Reconstruction*; used to verify rhyme zones and finals with reference to a modern reconstruction. S.A. Starostin [5] – monograph on phonological reconstruction; applied to choose equivalents for closed syllables and types of pauses. S.B. Enkhbayar [6] – the state of translation-studies research on Mongolian material; used to formalize categories for evaluating translation. T.H. Barrett [7] – an introduction to traditional interpretations and a transmission of

G.R. Waters's prescriptions; used as a procedural norm: analytical reading → poetic rewriting → commentary. W. Baxter and L. Sagart [8] – new reconstruction of Old Chinese; a basis for rhyme-tonic compensation. B. Karlgren [9] – the link between sound and symbol; used for cross-checking finals and the relation between graph and sound. L. Sagart [10] – morpho-etymological roots of Old Chinese; applied to the semantic stratification of images.

Methods

Comparative-typological analysis; textual collation and variant control; historical-genetic description of translational lines; prosodic and rhyme analysis; corpus-based and quantitative frequency checks; onomastic normalization; translation-studies interpretation supported by source commentary.

Results

Scholarly materials attest to a stable tradition of Mongol–Chinese literary exchange and elevate Sodbileg's translational practice to the level of a methodological school: prosodic precision in conveying the regulated forms of Tang poetry is combined with cultural-semantic adaptation and commentary on historical realia. The analysis focuses on three interrelated blocks: Tang poetic form as a translational challenge; the institutional history of translation in Mongolia in the twentieth–twenty-first centuries; and Sodbileg's individual technique as a synthesis of literal and interpretive strategies.

The parameters of Tang poetics impose strict constraints on translation: five- and seven-character forms, tonal alternations, rhyme nests, stable caesural models, and parallelisms. The verse has a strict rhythm codified in dictionaries fourteen centuries ago. For Russian- and Mongolian-language translation this entails prioritizing rhythmic-syntactic scaffolding over word-for-word equivalence: the syllabic interval is reconstructed, isochronous clausulae are selected, and paired constructions are built instead of literal calques. On the phonological side, reconstructions of Old Chinese (closed syllables, a different configuration of finals and tones) are relevant. Chinese and Western scholars have reconstructed ancient and medieval pronunciations through many years of research and great effort [4; 5; 8–10]. This multi-level reconstruction underwrites the translator's preference for shortened finals and broken pauses. The chief reason is that ancient Chinese poems "closed" at the end; the endings were less resonant and long than today, with many interruptive pauses. For the practice of annotated translation, another norm is also crucial – the injunction to retain form while ensuring clarity of sense: "Translate while maximally preserving the strict rhythm and meter of Chinese poetry" [7].

The historical platform for translation in Mongolia affords a broad reception field – from Buddhist translations and bilingual dictionaries to modern Sinology. Classical channels of textual transmission are described through a centuries-long philological infrastructure: the square-script of Phagpa-lama, Man-

chu–Mongolian lexica with transliterations of Chinese names, a critical tradition of reading Chinese chronicles (Raash Puntsag), and mid-twentieth-century educational projects [3]. A surge of systematic translations is recorded in the 1950s: from 1952 to 1962, over 280 works by Chinese writers were translated into Mongolian with a cumulative print run of about four million copies [2]. This mass was accompanied by the rise of annotated editions in China after 1978, which strengthened the source base for translators: a corpus of re-issued, commented anthologies and the development of biographical and textual schools on Tang poetry. Within this frame, Tang poetry is described as a peak of artistic form – the Tang dynasty is regarded as the "golden age" of Chinese poetry.

Sodbileg's portrait is constructed through duration, generic breadth, and editorial profile. He worked in translation for more than forty years, beginning in 1947, and produced numerous works, including textbook editing, original poetry, translation and editing of Chinese classics, scholarly research, literary criticism, and dictionary editing. His biography is inscribed in the collective of Inner Mongolian translators of 1946–1976 (N. Sainzogt, Gereltsogt, Perenlei, and others), where a school emerged that insisted on precise image transfer supported by compulsory reference apparatus: explanations of realia, personal names, toponyms, and historical-cultural allusions. Exemplary is the principle of combining an "honest and high-quality translation" with cultural adaptation and thoughtful semantic elaboration.

The outcome of Sodbileg's Tang translations may be characterized along five operative lines, corroborated by data and adjacent philology:

1. **Prosodic equivalence.** Line length and caesura placement are regulated to convey the "strict rhythm" of lü-shi and jue-ju upon a Mongolian syllabic base.

2. **Tonal-rhyme compensation.** In the absence of tones, the structural function of level/oblique series is neutralized; compensators are introduced via rhyme pairs, alliteration, and syntactic parallelism; modern reconstructions of ancient finals serve as guides in selecting rhyme zones [8; 9].

3. **Work with cultural realia and topoi.** Historical names (Zhou Lang, Qin, Han, etc.), toponyms ("Red Cliff," "Bronze Bird"), and mythopoetic codes are presented in notes, aligning with the source's explicit commitment to commentary [7].

4. **Onomastics and terminology.** Transliterating Chinese names according to Mongolian tradition, cross-checked against Yuan/Qing dictionaries, ensures uniformity and stable readability [3].

5. **Semantic integration.** The metaphorical fields of Wang Wei, Li Bo, and Du Fu are stabilized through equivalent imagistic complexes; where direct transfer entails loss, controlled semantic compression is admitted with displaced nuances consigned to footnotes.

At the level of genres and stylistic schools, one observes a clear differentiation of techniques tailored to distinct poetic tasks. Wang Wei's landscape lyric requires "slow" syntax, extended pauses, and minimal translator interference, since the "tale within poetry"

rests on hush and inward contemplation: "...Going to where the water ends, I sit and watch the clouds rise." Frontier poetry (Gao Shi, Cen Shen) is rendered with priority to kinetics and topography; verb series and spatial deictics create a "wide shot" effect familiar to the Mongolian poetic tradition. Li Bo's hymnic ecstasy relies on hyperbole and anaphora; for Mongolian, a syllabic "wave" with repetition of stressed word-forms in the second half-line is appropriate, compensating for the loss of tonal contour [7]. Bai Juyi's social poetry demands terminological rigor and transparent notes on institutional realia; otherwise the "New Yuefu" loses its documentary edge [1].

The textual base for translation expands thanks to late-twentieth-century Chinese academic series: compiled commentaries and refined biographies/periodizations remove uncertainties and reduce the risk of erroneous attributions (Fu Xuanzong; Cheng Qianfang; Xia Chengtao). As a result, the translator receives not only the poetic original but also a "reading scaffold" – historical dating, variants, and sources of imagery, which directly affects the choice of equivalents and the distribution of meaning between the main line and the note. From the beginning to the end of the Tang, the dynasty's poetry displays richness and vividness, showcasing the poets' talent and distinctive charm.

Let us formulate procedural recommendations already embedded in Sodbileg's translational laboratory: preliminary analytical reading, poetic rewriting in the target language, accompaniment with notes, and respect for form. It is one thing to read and understand classical Chinese poetry in the original; if the translator also composes and writes verse in the native language, he can recast what he has read into an actual poem. Before translating a poem, study and analyze it, and then, after careful thought, translate it into a poem [7]. For the Tang corpus, such discipline proves productive, mitigating semantic drift when transferring Buddhist-Daoist intentions and the finest intonations of solitude, loss, and nostalgia.

The tradition of Mongolian translations of Chinese literature since the mid-twentieth century has been supplemented by a contemporary generation of translators, indicating continuity and renewal of tools: digital methods of frequency analysis are used; lexis is verified against bilingual corpora; stable correspondences for toponyms and anthroponyms are refined. For the Tang canon, such instrumentation is justified – for example, research employing information technologies oriented toward quantitative corpus processing, frequency evaluation, and semantic shifts – all of which increases the stability of decisions across a single author's translated series.

A comparative layer of results concerns annotation and historical background. The source's stance is unambiguous: ancient texts are difficult to understand without modern elucidation, and the gap between ancient and modern writing is large; hence translation is accompanied by footnotes, and, within the Chinese tradition, publication with modern interlinear glosses is well developed. In Russian and Mongolian versions, this device keeps the reader within the intended se-

mantic field and guards against false analogies. The principle is summarized thus: "From the beginning to the end of the Tang dynasty, poetry... demonstrates richness and vividness" – accordingly, the translator presents not only the poem but also the "keys" to historical, philosophical, and cultural layers.

Taken together, the evidence points to a productive model: Tang poetics sets strict prosodic and semantic frames; Chinese textual scholarship of the late twentieth and early twenty-first centuries furnishes dense reference support; the Mongolian school of translation structures techniques; and Sodbileg's craft unites metro-rhythmic discipline with cultural adaptation. Against this background, a canonical formula remains instructive for working with form. The Tang dynasty is considered the "golden age of Chinese poetry"; therefore, the translator preserves form not for formality's sake but to restore the primary text's artistic energy.

Discussion

Comparing Sodbileg's prosodic strategy with the norms of *lü-shi* and *jue-ju* reveals a stable priority of metric order over word-for-word equivalence, alongside unflagging care for semantic clarity. The stanza's tight organization is reproduced by means of isochronous clausulae and a carefully gauged system of pauses; parallelisms sustain logical symmetry and compensate for the loss of tonal opposition. As a result, the Mongolian line preserves the original's internal "breath," without which the compositional backbone of the Tang canon collapses.

Compensating for tonality rests on a triad of devices: rhyme nests, alliteration, syntactic symmetry. The Mongolian syllabic base permits evenly stressed sequences, which simplifies rhyme assembly but risks monotony. Sodbileg mitigates this risk by alternating short and lengthened syntagms where the Old Chinese line presupposed a closed syllable and a short final. The shift to shortened endings conveys the effect of broken pauses documented in phonological reconstructions and preserves the stanza's "collectedness."

Commentary on realia functions as an obligatory component of the translation procedure. Historical names, toponyms, and terms from administrative and ritual spheres are consigned to notes; the main line is thereby freed of explanatory insertions and retains the concision typical of Tang lyric. Possession of a "reading scaffold" (dating, sources of imagery, variants) heightens interpretive accuracy and directs reception toward the intended semantic zone. Contrary to minimalist approaches, such editorial policy equips readers with stable navigation across the era's cultural landscape without damaging the poetic fabric. Onomastic normalization ensures uniform transmission of Chinese names and place-names. The Yuan–Qing Mongolian lexicographic tradition supports transliteration, eliminating chaotic forms. Stable naming, in turn, strengthens intertextual links within an anthology and facilitates cross-author comparisons where the same topos circulates among different poets.

Sodbileg's genre-sensitive differentiation of techniques is clear. Wang Wei's landscape lyric requires

slowed syntax and “open” intervals of silence; pauses become semantic sites that bear the meditative perspective. Frontier poetry by Gao Shi and Cen Shen is translated through kinetics: verb series and spatial markers create an extended panorama familiar to a Mongolian reader with a steppe optic. Li Bo’s hymnic ecstasy rests on hyperbole and anaphora; here Sodbileg deploys wave-like syllabic rows with repetition of key word-forms in the second hemistich, restoring the energy swell lost under direct calque. Bai Juyi’s social lyric demands maximal terminological precision: any blurring of administrative and legal *realia* depressurizes meaning; a continuous glossary and stepwise commentary provide the remedy.

The historical frame of Mongolian translation sets a high quality threshold. The mid-twentieth-century school elaborated rules for reference apparatus, onomastic unification, and a form–sense balance under shifting ideological conditions and editorial standards. Sodbileg’s experience is embedded in precisely this school: long practice, editorial discipline, and facility with commentary corpora yield a method suited to anthologies of various profiles. Prosodic analysis benefits from modern phonological reconstructions: refined rhyme zones and finals improve rhyme selection in the target language. Sodbileg employs these data pragmatically – not by mechanically copying ancient phonetics, but as guides for distributing rhyme fields and pause structure. Where straightforward transfer would over-saturate sound repetition, a principle of moderate compression applies: some semantic volume is moved into notes while the line maintains compositional clarity.

Corpus-based and quantitative procedures enhance reliability. Frequency analysis of imagistic formulas and collocations reveals recurring patterns across authors’ lyrics; these patterns are then assigned stable equivalents, increasing anthology cohesion and reducing variance across translations of a single *topos*. The method proves useful for landscape micro-scenes where shifting one collocation alters the scene’s optical depth. A core strength of the model is its “two-register technology”: poetic rewriting in the target language and a parallel commentary channel. The first register carries rhythm, image, and affective trajectory; the second consolidates knowledge without which readers lose orientation. The commentary register requires measure; excessive reference detail destroys the lyric impulse. Sodbileg sets the intervention threshold by genre and density of *realia*: the nearer the text to documentary social themes, the greater the proportion of explanation; the closer to meditative lyric, the more restrained the notes. The method’s vulnerabilities are those of any form-oriented strategy: the risk of “metric dictate,” where pursuit of rhythm leads to synonymic duplication and semantic loss. The remedy is straightforward: assemble a rough version strictly by form, then conduct a semantic revision, moving excess into notes or replacing a conspicuous rhyme with a quieter but more accurate one. Two-step reworking lowers the share of compromise decisions and preserves poetic economy.

Editorial design of an anthology based on this model presupposes standards: a unified system for transliterating names and toponyms; a single template for notes (*realia*, sources of imagery, intertext); an index of rhyme correspondences; poem passports with dating and variants. Under such design, a translation corpus ceases to be a bundle of isolated solutions and becomes a research platform suitable for translator training. Genre-oriented “translation profiles” also aid practice: landscape lyric – extended pauses and sparse nominal series; frontier cycles – dynamic verb chains and dense topography; social themes – a terminological grid and clear syntactic thresholds. Once assembled on Sodbileg’s material, such profiles scale to other corpora provided strict onomastics and coordinated commentary are maintained. Digital tools ensure repeatability: automated checks of clausula length and pause distribution; search for rhyme pairs with phonetic constraints of the target language; onomastic cross-checks against dictionaries and corpora. At the junction of machine prompts and manual poetological work emerges a stable procedure that minimizes editorial oscillation. The pedagogical perspective is evident: the model provides a teaching framework for seminars on translating classical lyric – analytical reading, prosodic markup, poetic rewriting, commentary, onomastic verification, corpus checking. Progress from individual successes to school norms is possible only through regular adjudication of decisions within a shared repository of examples and errors. The method’s development prospects lie in deepening micro-rhythmic work: alignment of caesura and syntactic boundary, density of internal rhyme, distribution of unstressed intervals. In Tang lyric such details determine the emotional curve; translation gains when micro-parameters are understood no less than the larger forms.

Conclusion

The prosodic norms of Tang poetry are described and transferred into Mongolian verse through isochronous clausulae, caesurae, parallelisms, and rhyme pairs; alliteration and syntactic symmetry are engaged to compensate for tonal series.

The institutional history of Mongolian translations confirms the existence of a stable school since the mid-twentieth century; Chinese annotated series and phonological reconstructions ensure precision in rhyme-rhythm solutions and support the commentary apparatus.

Sodbileg’s model is assembled as a working algorithm: analytical reading of the original → poetic rewriting in the target language with form preserved → commentary on *realia* and onomastic normalization → final verification of semantic fields. Genre groups require different “speeds” of technique: landscape lyric – slowed syntax and pauses; frontier poetry – kinetics, topography, verb series; social lyric – terminological precision and transparent notes.

Together these devices form a reproducible methodology for anthologies of Tang lyric within the Mon-

golian tradition and set an editorial standard for annotated editions.

Литература

1. Кобзев А. И., Орлова Н.А. Поэтика «оборванных строк» (цзюэ-цзюй) и поэтический перевод ста четверостиший Бо Цзюй-и // Общество и государство в Китае. 2020. № 34. С. 112–124.
2. Краснаярова А. А., Кондаков Б.В. «Китайский текст» русской литературы: монография / под науч. ред. Т.Д. Попковой. Пермь: ПГНИУ, 2024. Ч. 1. 174 с. ISBN 978-5-7944-4084-3.
3. Манджиева Б.Б. Сказительская традиция синьцзян-ойратских джангарчи в XX веке // Новый филологический вестник. 2023. № 2 (65). С. 281.297.
4. Старостин Г.В. William H. Baxter, Laurent Sagart. Old Chinese. A new reconstruction, 2014 // Вопросы языкового родства. 2015. № 4. С. 74–86.
5. Энхбаяр С. Б. К проблемам исследования теории перевода в монгольском языке // Переводоведение – 3: сб. тр. Улан-Батор: Нац. ун-т монг. яз. и лит-ры, каф. дип. перевода, 2011.
6. Barrett T.H. Three Elegies of Ch'u: An Introduction to the Traditional Interpretation of the Ch'u Tz'u. By Geoffrey R. Waters. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1985. 229 p. // Modern Asian Studies. 1987. Vol. 21, № 1. P. 195–198. DOI: 10.1017/S0026749X00008052.
7. Baxter W., Sagart L. Old Chinese: A New Reconstruction. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-994537-5.
8. Karlgren B. Sound and Symbol in Chinese. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1962. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2jc21m>

CLASSICAL TANG POETRY AND SODBILEG'S APPROACH TO TRANSLATION

Duy Ile

Mongolian State University

The article examines the poetics of Tang lyric poetry and its translation in the Mongolian tradition, using the corpus and biography of Sodbileg as a case study—a practitioner of precise prosodic strategy and cultural–semantic adaptation. Its relevance stems from the growing interest in annotated translations and the need to transfer the regulated forms of *lǔshi* and *jueju* onto a Mongolian syllabic base. The novelty lies in a five-line framework for translation: prosodic equivalence, tonal–rhyme compensation, onomastic normalization, annotation of cultural realia, and semantic integration. Methods include comparative-typological, textological, historical-genetic, prosodic, and corpus analysis; the study draws on Old Chinese phonological reconstructions and the institutional history of Mongolian translations in the 20th–21st centuries. It compares landscape, frontier, and social poetry, reconstructs Sodbileg's translational model, and proposes a reproducible toolkit for working with the Tang canon. The article is intended for translators, Sinologists, editors of annotated editions, and scholars of intercultural transfer.

Keywords: Tang poetry, Sodbileg, literary translation, prosody, Old Chinese reconstruction, commentary, Mongolian–Chinese relations.

References

1. Kobzev A. I., Orlova N.A. Poetics of “broken lines” (jue-ju) and poetic translation of one hundred quatrains by Bo Juyi // Society and state in China. 2020. No. 34. Pp. 112–124.
2. Krasnoyarova A. A., Kondakov B.V. “Chinese text” of Russian literature: monograph / under scientific ed. T.D. Popkova. Perm: Perm State National Research University, 2024. Part 1. 174 p. ISBN 978-5-7944-4084-3.
3. Mandzhieva B.B. Storytelling tradition of the Xinjiang Oirat janggarchi in the twentieth century // New philological bulletin. 2023. No. 2 (65). Pp. 281–297.
4. Starostin G.V. William H. Baxter, Laurent Sagart. Old Chinese. A new reconstruction, 2014 // Questions of language kinship. 2015. No. 4. Pp. 74–86.
5. Enkhbayar S.B. On the problems of studying the theory of translation in the Mongolian language // Translation Studies – 3: collection of works. Ulaanbaatar: National University of Mongolian Languages and Literature, Dept. of Diplomatic Translation, 2011.
6. Barrett T.H. Three Elegies of Ch'u: An Introduction to the Traditional Interpretation of the Ch'u Tz'u. By Geoffrey R. Waters. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1985. 229 p. // Modern Asian Studies. 1987. Vol. 21, No. 1. P. 195–198. DOI: 10.1017/S0026749X00008052.
7. Baxter W., Sagart L. Old Chinese: A New Reconstruction. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-994537-5.
8. Karlgren B. Sound and Symbol in Chinese. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1962. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2jc21m>

Тематические группы заимствованных слов в таджикском языке (диахронический аспект)

Ибрагимова Рухшонахон Насруллоджоновна,

аспирант кафедры общего и русского языкознания,
Российский университет дружбы народов имени Патриса
Лумумбы

E-mail: lbragimova.rukhshona@list.ru

В статье исследованы способы проникновения русизмов, динамика их адаптации в таджикском языке на материале художественных текстов. Научная новизна заключается в том, что впервые, используя исторический подход к исследованию заимствованных слов, был проведен сравнительно-сопоставительный анализ лексических заимствований с точки зрения их освоенности в таджикском языке. Хронология функционирования русских лексических заимствований позволяет отследить пути и способы проникновения заимствованных русских слов в различные исторические периоды: первый период – предреволюционный период – это конец XIX и начало XX вв.; второй период – советский, охватывающий послереволюционный и 90-годы прошлого столетия; третий период – постсоветский, с 1990 по настоящее время. В результате исследования было установлено, что распределение русизмов по тематическим группам зависело от важнейших событий и эволюционирования словарного фонда таджикского языка в различные исторические периоды.

Ключевые слова: заимствованные слова; русизмы; субстрат таджикского языка; освоение заимствованных слов; тематическая группа.

Общеизвестно, что язык является сложным и многоаспектным явлением, который изучается с различных сторон. В процессе развития общества обслуживающий его язык отражает состояние и определяет, насколько он осваивается к новой языковой среде. Лексика таджикского языка, как и лексика любого другого языка является самым подвижным уровнем языка, которая активно пополняется за счёт заимствований из других языков.

Ни одна этническая группа, как правило, не способна существовать в условиях изолированности языка. Появление заимствований в языке – объективный процесс, которую никто не может опровергнуть. Причин вхождения заимствованных слов в ту или иную языковую среду лингвисты делят на внешние (экстралингвистические) и внутренние (языковые).

Как отмечает Л.П. Крысин «влияние внешних социально-экономических, политических и т.п. связей общества на процесс лексического заимствования, можно сказать, что наиболее типичной формой такого влияния является заимствование наименования вместе с заимствованием вещи, понятия» [5, с. 28].

Заимствования бывают оправданными и неоправданными. Так по утверждению О.Д. Пермякова оправданные – «целесообразные с точки зрения существовавшей необходимости в наименовании предметов и явлений окружающей действительности и «неоправданные», т.е. такие лексические единицы, для которых существовал абсолютный синоним» [9, с. 160].

В плане диахронического рассмотрения процесса заимствования важным является время заимствования и время освоения заимствованного слова. Невозможно отследить степень освоенности заимствованных слов на коротком отрезке времени, так как процесс заимствования слов длительный и сложный. Поэтому анализировать адаптацию заимствованных слов нужно рассматривать в диахроническом аспекте, выявляя степень функциональной освоенности лексических единиц. В связи с этим в данной статье анализу подвергаются русизмы предреволюционного, советского и постсоветского периодов. Под русизмами мы будем подразумевать все заимствованные слова, вошедшие в таджикский язык прямым путём или опосредованно через русский язык. Прямое или опосредованное заимствование «чаще всего проникает параллельно в устной и письменной форме, реже заимствование предшествует письменной фиксации» [6, с. 13]. В нашем слу-

чае русизмы, вошедшие в таджикский субстрат предреволюционного периода, подразумевает устный путь языкового контакта. В советский и постсоветский периоды заимствования проходят как устный, так и письменный путь, которые фиксируются в официальных документах и лексикографических источниках.

В рамках данной статьи мы охватили и тематически систематизировали лишь некоторые заимствованные слова, которые функционировали на протяжении трёх периодов.

Предреволюционный период связан с важнейшим событием XIX века – присоединением Средней Азии к Российской империи (внешние причины). Именно с середины XIX века в таджикский язык, вернее в его субстрат, стали проникать заимствованные русские слова из различных сфер: военной, транспортной, торговли, бытовой и др. областей.

В советский период сфера проникновения русизмов стало намного шире и глубже. Русская лексика твердо утвердилась в политической, экономической, административной, военной (особенно в годы Великой Отечественной войны), культурной, искусствоведческой, медицинской, спортивной и др. областях. Не осталась в стороне терминология естественных, гуманитарных и точных наук таджикского языка, которая изобилует заимствованными терминами.

В постсоветский период процесс вхождения в словарный состав таджикского языка русизмов замедлился, особенно его политическое и идеологическое направление. Причин таких ситуаций несколько: – приобретение независимости республики Таджикистан и изменение статуса русского языка; – переход официального делопроизводства на таджикский язык; – устаревание заимствованных русских слов предреволюционного и советского периодов.

Иллюстративный материал и данные таджикской лексикографии указывают на то, что вне зависимости от объективных причин сокращения вхождения русизмов в таджикский язык, в активном словарном фонде осталось большое количество специализированных слов и терминов, которые не имеют равноценного адекватного аналога в таджикском языке. Язык, обогащаясь за счет заимствований, избирательно подходит к выбору, отдавая предпочтение тем словам, которые продиктованы актуальными потребностями общества.

Рассмотрим основные группы заимствованных слов, объединенные в речи одной темой.

Военная лексика, обозначающая звания, должности, военную номенклатуру, оружия и т.п.

Заимствованная военная лексика в русском и таджикском языках имеет глубокие исторические корни. Табель о чинах и званиях в Российской армии был утвержден указом Петра I еще в 1722 году, который в различные исторические периоды не-

однократно изменялся и корректировался. Вхождение русской заимствованной военной лексики в таджикский язык началось с экспансией Российской империи в Среднюю Азию во второй половине XIX века. Многочисленные военные походы русской армии, столкновения и военные действия против различных ханств привели к тому, что местная знать и обыватели стали заменять старые действующие названия чинов и званий новыми заимствованными русскими словами. В своих путевых заметках Е.К. Мейендорф отмечал, что в Бухаре были такие офицерские звания как *дахбошӣ* «командир десяти человек»; *юзбошӣ* «командир сотни человек»; *панҷсадбошӣ* «командир пятисот человек»; *тӯқсабо* «командир полка»; *додхоҳ* «командир нескольких полков или генерал дивизии» [7, с. 246] и др. Несмотря на функционирующие на тот период аналогии, из военной сферы были заимствованы такие русизмы как генерал, *полковник*, *командир* и *капитан* и др. Ссылаясь на тексты таджикских писателей и на таджикскую лексикографию можно отметить, что в предреволюционный период количество заимствованных русских слов из военной сферы было ограниченным. Языковая ситуация кардинально изменилась в советский период, особенно во время Великой Отечественной войны. Этот период характеризуется максимальной активизацией военных реалий, относящихся к званиям, чинам, различного рода оружием, технике, транспорту и т.п. Постсоветский период характеризуется отсутствием пополнения словарного фонда таджикского языка новыми русизмами из военной сферы.

Предреволюционный период (далее ПРП): *чинирол* (генерал), **полковник**, *командир*, *каптон* (капитан), *кӯмидон* (комендант), *афитсир* (офицер), *кӯмисар* (комиссар), *чондарм* (жандарм), *пулсмейстар* (полицмейстер), *пулис* (полицейский), *пристуф* (пристав), *солдот* (солдат), *ардила* (ординарец), *гурд* (гвардия), *войски начальник* (войсковой начальник); *мовзир* (маузер), *пулумӯт* (пулемёт) и др.

Советский период (далее СП): *генерал*, *маршал*, **полковник**, *командир*, *офицер*, *капитан*, *комиссар*, *сержант*, *лейтенант*, *майор*, *комбриг*, *старшина*, *милиционер*, *милиция*; *дивизия*, *взвод*, *батальон*, *рота*, *штаб*, *гарнизон*, *блиндаж*, *окоп*, *траншея*, *фронт*, *автомат*, *наган*, *граната*, *мина*, *бомба*, *снаряд*, *пулемёт*, *танк*; *противогаз*, *гимнастёрка*, *шинель*, *пилотка* и мн. др.

Постсоветский период (далее ПСП): *генерал*, *майор*, **полковник**, *капитан*, *кумандон* (капитан), *полковник*, *генерал-лейтенант*, *генерал-майор*, *адъютант*, *милиса*; *автомат*, *бомба*, *комиссариати харбӣ*, *разведка*, *разведрота*, *баллистик* и др.

Рассмотрим подробнее заимствованное слово *полковник*. Слово *полковник* – как высшее офицерское звание фигурирует в таджикском языке с конца XIX века и остается в словарном фонде таджикского языка по настоящее время.

ПРП: *Шоҳ ... ба рикоби қазоқ полковник Лёхуф хукм кард маҷлисро муҳосира карда миллатро аз порламон мутафарриқ кунанд* [10, с. 221].

Король ... приказал **полковнику** Ляхову осадить собрание и отделить народ от парламента (здесь и далее перевод выполнен автором статьи. –Р. И.).

СП: – Бигузор, ҳама дароянд! – хитоб кард **полковник** ба адъютанти худ ва пас аз се-чор дақиқа *рӯ– рӯи хона ҳаёлолуд қадам зада ба назди тирезаи табақаҳояш кушодагӯ омад* [8, с. 322]./ – Пусть все войдут – сказал **полковник** своему адъютанту и через три-четыре минуты задумчиво пройдясь по комнате подошел к открытому окну.

ПСП: – Хоҳар ба сардоратон гӯед, ки **полковник** Валиҷон Нарзулло омадааст. У маро интизор аст [13, с. 8]. /– Сестра, скажите своему начальнику, что пришел **полковник** Валиджон Нарзулло. Он ждет меня.

ПОЛКОВНИК – 1. Офицерское звание в армии рангом выше подполковника и ниже генерал-майора; лицо, носящее это звание. 2. Устар. Командир полка [15, с. 903] В Полном русско-таджикском словаре 1934 года слово **полковник** «Полковник *polkovnik* – *sardori favç*» [17, с. 395] презентуется как начальник штаба, что не совсем полно раскрывает значение данного слова. В ТРС (1954) «Полковник – полковник» [20, с. 310]. Русско-таджикский словарь 1957 года даёт следующее обозначение: «Полковник – а, суш.м.|| полковник (унвони ҳарбӣ – военное звание)» [18, с. 408]. В РТС (1985) слово представлено в двух значениях: «Полковник 1. полковник (унвони офицерӣ – офицерское звание) 2. уст. командири полк (командир полка)» [19, с. 786]. В ТРС (2006) слово **полковник**, как и в предыдущих словарях дается без адекватного аналога «Полковник – полковник» [21, с. 473]. В ТСТЯ (2008) словарная статья представлена следующим образом: «Полковник *р.* 1. Унвони афсарӣ, ки баландтар аз подполковник ва пастар аз генерал– майор аст. 2. Шахсе, ки унвон дорад» [22, с.112], перевод: «Полковник *р.* 1. Офицерское звание в армии рангом выше подполковника и ниже генерал-майора. 2. Лицо, носящее это звание».

Таким образом, слово **полковник** русского происхождения вошло в таджикский язык прямо через русский. Заимствование данного слова является оправданным. Словарные статьи различных периодов указывают на то, что в таджикском языке нет адекватного аналога для обозначения лица командного состава армии. Заимствованное русское слово **полковник** вошло в субстрат таджикского языка предреволюционного периода и чуть позже в советский и постсоветский периоды официально зафиксировано в русско-таджикских словарях, таджикско-русских, толковых словарях таджикского языка, тем самым заняв позицию «освоенного», т.е. слово полностью адаптировалось в таджикском языке.

Лексика, относящаяся к сфере транспорта и средств передвижения

До вхождения в состав Российской империи в Средней Азии наземными средствами передвижения

были **арбы** – это местные двухколёсные повозки и вьючные животные. Водными средствами – **каиқ** «небольшое судно» и **кема** «плот, паром», **киштӣ** (корабль). После присоединения к Российской империи в Среднюю Азию стали завозить различные виды наземного транспорта: фаэтоны, машины, автомобили и др. Между населёнными пунктами стали строить железнодорожные пути, станции, вокзалы, которые стали функционировать с середины XIX. По водным артериям стали передвигаться: **пароходы**, **баржи**, **лодки**. В советский период появились воздушные виды транспорта: **аэропланы**, **самолёты**, **вертолёты**. Таким образом, с приходом новых реалий в таджикский язык стали внедряться новые наименования. Совокупность всех видов транспорта и средств передвижения и все наименования, связанные с ними, мы отнесли в тематическую группу «Транспорт и средства передвижения»:

ПРП: *утӯмубил* (автомобиль), **мошин** (машина), *мошинаи пушидавой* (почтовая машина), *тормвой* (трамвай), *дилиҷон* (дилижанс), *фойтун* (фаэтон), *фурғон* (фургон), *параход* (пароход), *коласка* (коляска), *кӯнка* (конка), *дурушка* (двушка), *подвозка*, *лӯдка* (лодка), *барча* (баржа), *баркас*.

СП: *фойтун* (фаэтон), **мошин** (машина), *автомобил* (автомобиль), *такси*, *трамвай*, *троллейбус*, *автобус*, *метро*, *параход* (пароход), *паровоз*, *тепловоз*, *поезд*, *вагон*, *купэ* (купе), *состав*, *истанса* (станция), *вокзал*, *билет*, *пассажирҳо* (пассажиры), *аэроплан*, *самолёт*, *вертолёт*, *аэропорт*, *мотороллер*, *велосипед* и др.

ПСП: *автомобил* (автомобиль), **мошин** (машина), *такси*, *автобус*, *троллейбус*, *маршрут* (маршрутка), *фургон*, *мотосикл* (мотоцикл), *чип* (джип); *самолёт*, *вертолёт*, *аэропорт*, *стюардесса*, *иллюминатор*, *авиатсияи граждони* (гражданская авиация); *паровоз*, *поезд*, *метро*, *электричка*, *вагон*, *перрон*; *парахоод* (пароход), *катер* и др.

Одним из интереснейших примеров вхождения русских слов рассматриваемой тематической группы в таджикский язык является слово «**машина**».

ПРП: *Қариб як соат дар пой мошини роҳи оҳан беҳушона ин тараф он тараф назар мекардам ва ҳайрону саргардон будам. Баъд ҳам беҳушона мабхут савораи утӯмубил шуда, равонаи шаҳр гардидам.* [10, с. 68]./ *Около часа я простоял у подножия вагона, оглядываясь по сторонам, размышляя и блуждая. Затем в растерянном состоянии я сел в автомобиль и поехал в город.*

СП: *Ман худро ба мошин расондаму чонҳавлӣ ба кабина даромада дарро пӯшидам* [12, с. 68]./ *Я добрался до машины, сел в кабину и закрыл дверь.*

ПСП: – *Шумо дар мошин нишинед, ман қазиро ҳал карда бармегардам, – гуфт Лутфия аз мошин фаромада* [13, с. 34]./ – *Сидите в машине, я решу дело и вернусь, – сказала Лутфия, выходя из машины.*

МАШИНА – ы; ж. [франц. *machine* от лат.]. 1. Механизм или совокупность механизмов, совершающие какую-л. полезную работу путем преоб-

разования одного вида энергии в другой. 2. Разг. Автомобиль, автомашина. 3. Публиц. О какой-л. организации, ведомстве и т.п., действующих, подобно механизму, бесперебойно, точно, ритмично. 4. Разг. О человеке, лишенном каких-л. эмоций, действующем машинально, автоматически [15, с. 526]. ПРТС (1933) «Машина мошин» [16, с. 211]. РТС (1954) «Машина – машина» [20, с. 220]. РТС (1957) «Машина – ы, сущ.ж. | машина» [18, с. 250]. РТС (1985) «машина ж. 1. мошин, мошина; печатная м. мошинаи чоп; хлопкоуборочная м. мошинаи пахтачини; швейная м. мошинаи чокдӯзи; ехать на м. бо мошин рафтан 2. перен. машина; государственная м. машинаи давлати 3. уст. адская м. мошини таркиш [19, с. 470]. РТС (2006) «Мошин(а) 1. Машина; м. ғаллақуби молотильная машина; 2. Разг. автомобиль, автомашина» [21, с. 356]. ТСТЯ (2008) «Мошин(а) механизме, ки ягон кори муфидро ба ҷо меоварад; дастгоҳе, ки ба қуввае ба ҳаракат даромада, қореро ба ҷо меоварад: мошин(а) и ҷомашӯи. 2. гуфт. автомобил, автомашина» [22, с. 819], перевод: «Машина механизм, выполняющий какую-либо полезную задачу; устройство, которое приводится в движение силой и выполняет задачу: стиральная машина. 2. разг. автомобиль, автомашина».

Анализ заимствованного слова показывает, что в предреволюционный период слово *машина* имело несколько значений. Согласно БТСРЯ, слово *машина* использовалось в первом значении: *Гулҳо ва дарахтҳо ро бо мошин ва микроз хишова мекарданд. [10, с. 64]./ Они пропалывали цветы и деревья с помощью **машины** и газонокосилки. Ҳар гоҳ давлати рус ба онҳо илми фалокатро дуруст таълим бикунанд, ки бо мошин зироат бикунанд, хеле тараққӣ хоҳанд кард [10, с. 150]/ Если бы только российское правительство могло должным образом обучить их науке борьбы со стихийными бедствиями, чтобы они могли выращивать урожай с помощью **машин**, они бы значительно процветали.* В данных примерах речь идет как о механизме или совокупности механизмов, совершающие какую-л. полезную работу путем преобразования одного вида энергии в другой.

*Иморати он се мартаба буд, ки ҳар мартабаи он **мошини** мусаъад сохта буданд [10, с. 57]./ Здание имело три этажа, и на каждом этаже стояла отдельная **машина**.* В этом отрезке контекста речь идет о грузоподъемной машине (лифте). Для наименования данной конструкции автор использует вместо слова *лифт*, лексическую единицу *машина*, так как понятие *лифт* не было широко известно из-за его нераспространенности.

Интересен тот факт, что в предреволюционный период слово *машина* в значении «автомобиль» не используется. В следующем отрывке слово *машина* используется для обозначения поезда: *Аз шаҳр то он ҷо роҳи оҳани махсус кашидаанд ва роҳи он тамом сарболо меравад. **Мошин** бо камоли суъубат ҳаракат мекунад [10, с. 31]./ Из города туда проложена специальная железная дорога, и весь маршрут проходит по эстакаде. **Поезд** дви-*

жется с огромной скоростью. Видимо, в тот период времени в обиходе использовали данное слово только в значении определенного механизма, но не для обозначения вида транспорта как *автомобиль*.

В советский и постсоветские периоды слово *машина* использовалось в таджикском субстрате для обозначения транспортного средства передвижения, являясь синонимом к словам *автомобиль, автомашина*.

Другие значения слова *машина* также были зафиксированы в словарях и иллюстративных материалах – *мошини ҷомашӯи «стиральная машина», мошини чокдӯзи «швейная машина», мошини пахтачинӣ «хлопкоуборочная машина», мошини ширҷӯшӣ «доильная машина»: ... шири модаговро дар **мошини ҷомашӯи** гардонда, маска мегирифтам [12, с. 125]./ ... сбивала коровье молоко в **стиральной машине** и делала масло. Аз пули ғушти гов барои бачаҳо сару тан харидам, ба чилу ҳашт сӯм як **мошини чокдӯзи** дастӣ, хулосаи калом то ту омадан як пулаш ҳам намонд [12, с. 128] / На вырученные деньги с продажи говядины купила детям одежду, за сорок восемь сумов – ручную **швейную машинку**, а к тому времени, как ты приехал не осталось ни копейки. – **Мошини пахтачинӣ** бемалол гузарад охир. [12, с. 238]./ Пусть **хлопкоуборочная машина** проедет без усилий. Говора бо **мошин** меҷӯшидан [13, с. 27]. / Коров доят при помощи **машины**.*

Таким образом, слово *машина* попало в таджикский язык опосредовано через русский. Заимствование данного слова является оправданным, потому что в таджикском языке нет адекватного аналога. Слово *машина* зафиксировано в таджикской лексикографии различных периодов и полностью адаптировалось в таджикском словарном фонде, приняв статус освоенного слова.

Лексика, относящаяся к сфере связи и сообщения

Средства связи и сообщения – телефоны, телеграфы, телеграммы стали функционировать с 70 – х годов XIX века в связи с формированием в Туркестане генерал-губернаторства и являлись важными устройствами для передачи и получения информации. В советский и постсоветский периоды технология средств связей очень сильно изменилась, но основная их функция – передача и приём информации на дальние расстояния осталась прежней.

ПРП: телеграм (телеграмма), телиграф (телеграф), тилифун (телефон), пӯшида (почта).

СП: телефон, телеграф, телеграмма, почта, телетайп, факс, рация и др.

ПСП: телефон, телеграф, телеграмма, телефакс, интернет, почтаи электронӣ (электронная почта), симкарта, телефони мобилӣ (мобильный телефон), ратсия (рация) и др.

ТЕЛЕФОН – а; м. [от греч. *tēle* далеко и *phōnē* звук, голос]. 1. Система электросвязи, обеспечивающая передачу на расстоянии речи при помощи

электрических сигналов, передаваемых по проводам, или радиосигналов; комплекс технических приспособлений для такой передачи. 2. Аппарат, снабженный сигнальным звонком и трубкой для разговора при посредстве этого вида связи. 3. Разг. Номер абонентской установки телефонной связи [15, с. 1312]. ПРТС (1934) «Телефон telefon» [17, с. 550]. ТРС (1954) «Телефон – телефон» [20, с. 393]. РТС (1957) «Телефон а, сущ. м || телефон» [18, с. 562]. РТС (1985) «Телефон м 1. телефон. 2. разг. телефон номери телефон (номер телефона)» [19, с. 1093]. ТРС (2006) «Телефон – телефон» [21, с. 602]. ТСТЯ (2008) «Телефон ю дастгоҳи махсус барои интиқоли овоз аз масофаи дур ба воситаи симҳо ва қувваи барқ; телефон гузаронидаан алоқаи телефонӣ барпо кардан; телефон кардан гап задан бо телефон; телефон дастӣ дастгоҳи махсусе, ки алоқаро бе сим пайваस्त мекунад» [22, с. 338–339], перевод: «Телефон греч. специальное устройство для передачи голоса на большие расстояния с помощью проводов и электричества; проводить телефон организовать телефонную связь; звонить по телефону; говорить по телефону; ручной телефон специальное устройство, обеспечивающее связь без проводов».

Рассмотрим заимствованное слово *телефон*. В иллюстративном материале слово *телефон* зафиксировано в двух значениях: как система связи и второе – аппарат, снабженный сигнальным звонком и трубкой для разговора посредством этого вида связи:

1) Вид связи: **ПРП**: Ва банда бо **телефун** омаданамо дар шаҳр хабар додам бо падари муҳтарами худ [10, с. 249]. И я позвонил по **телефону** своему уважаемому отцу в город, чтобы сообщить ему о своем прибытии.

2) Аппарат: **ПРП**: Дар тамоми нумра чаҳор **телефуни** дастӣ ва як **телефуни** шифоҳӣ гузоштаанд [10, с. 68]. Во всем номере поставили четыре ручных **телефона** и один голосовой **телефон**.

1) Вид связи: **СП**: – На як телеграмма, на як телефон, ҳамин тавр хеста омадан мегирад-ми кас? [4, с. 179]. Ни одной телеграммы, ни одного телефона, разве кто-то вот так встаёт и приходит?

2) Аппарат: **СП**: Дар айвон **телефон** буд (дар он вақтҳо, ки **телефон** дар Конибодом мӯъҷиза ба шумор мерафт) [4, с. 115]. / На веранде был **телефон** (в то время в Канибадаме **телефон** считался чудом).

1) Вид связи: **ПСП**: Телефони мову шуморо гӯш мекардаанд, – гуфт Валиҷон [13, с. 7]/ Прослушивали наши и ваши **телефоны**, – сказал Валиджан.

2) Аппарат: **ПСП**: Бар замми ин **телефони** мобилиат дар кучо буданатро хабар медиҳад, – гуфт Нодир бо таассуф [13, с. 7]/ «Кроме того, ваш мобильный **телефон** сообщит вам, где вы находитесь», – с сожалением сказал Надир.

В контекстах советского и постсоветского и периодов помимо двух значений, встречается и третье значение – номер абонентской установки телефонной связи.

3) Номер телефона: **СП**: ... шумо рақами **телефони** ҳамонро ба ман навишта диҳед ... [1, с. 178]. / ... вы напишите его номер **телефона** ...

ПСП: Саbt бикун ва занге фирист, то ман ҳам рақами **телефонатро** саbt кунам [13, с. 7]. / Запишите и отправьте звонок, чтобы я также мог записать ваш номер **телефона**.

Таким образом, слово вошло в таджикский язык в трёх его значениях. Резюмируем, что слово *телефон* греческого происхождения попало в таджикский язык опосредовано через русский. Заимствование данного слова является оправданным, потому как в таджикском языке нет адекватного аналога. Слово *телефон* зафиксировано в таджикской лексикографии различных периодов и полностью адаптировалось в словарном фонде и является освоенным таджикским языком.

Лексика, относящаяся к сфере торговли, коммерции и финансов

Торговые и коммерческие отношения входят в экстралингвистические факторы заимствования русских слов таджикском языке. Средняя Азия и Российской империя всегда находились в торгово-экономических отношениях. Из Средней Азии вывозили в основном хлопок-сырец, ковры, шелковые и хлопчатобумажные ткани, фрукты, чай и др., а Россия экспортировала сахар, металл, бумагу и др. Особенностью глоссария данной группы является ограниченность и малочисленность заимствованных слов, относящихся к торговым операциям денежных единиц; наименованиям мест, где проходили торгово-коммерческие, финансовые сделки, купля – продажа и т.п.

Из готовых изделий в Россию импортировались только те товары, которые либо не производились в империи, либо отличались особым качеством. Среди них следует отметить кашемировые шали, ковры, шелковые и полушелковые изделия, некоторые хлопчатобумажные ткани. Особую статью ввоза составляли драгоценные и полудрагоценные камни (бирюза, сердолик и т.д.), фрукты, рис, марена, чай и пр.

ПРП: бирча (биржа), актсӣ (акция), **бонк** (банк), комиссионер, камисия (комиссия), прасент (процент), транзид (транзит), агенти кантӯр (агент конторы), фирма, кӯмпония (компания), чӯт (счёт), посож (пассаж), мағоза (магазин) и др.

СП: счёт, табельчӣ (табельщик), бухгалтерия, бухгалтер, конторҳо (конторы), **бонк** (банк), бонкир (банкир), заём, облигация, посож (пассаж), магазин, сельпо и др.

ПСП: бухгалтер, кассир, касса, буҷа (бюджет), **банк**, бизнес, бизнесмен, банкомат, корти бонки (банковский карт), банкир, карпортисия (корпорация), мағоза (магазин), ривизор (ревизор) и др.

Рассмотрим подробнее заимствованное слово *банк*. Первые банки в Таджикистане появились еще в советский период, но банковское дело, банковские операции проводились задолго до установления Советской власти. Например, в текстах

Мирзо Сироджиддина (конец XIX начало XX вв.) можно увидеть зафиксированное им заимствованное слово **банк**.

ПРП: *Чиҳати қавли нукӯл кардани раиси **бонк** он буда, ки мушорунилайҳ бо як нафар аз тоҷирони бухорой шарокат намуда, ки аз Хӯқанд пилла харид намояд* [10, с. 23]. Председатель **банка** заявил, что он сотрудничал с бухарским торговцем с целью покупки коконов из Коканда.

СП: *Бе имзои мо ба онҳо кӣ аз **бонк** пул медиҳад?! [1, с. 105]. / Кто им даст деньги из **банка** без нашей подписи?*

ПСП: *... ба фурудгоҳ оварда, ба воситаи тайёра ба **бонки** маркази ноҳия мефиристад...* [2, с. 311]. / ... привозит в аэропорт и отправляет самолетом в центральный **банк** района...

БАНК – а; м. [франц. banque из итал.]. 1. Финансовое учреждение, сосредоточивающее денежные средства и накопления (вклады), предоставляющее кредиты, осуществляющее денежные расчёты между предприятиями или частными лицами. II Здание этого учреждения. 2. *чего и с опр.* Систематизированное собрание чего-л. в каком-л. центре для исследовательских или практических целей. Генный банк. 3. *только ед.* В некоторых карточных играх: сумма денег, поставленная на кон. 4. *только ед.* Род карточной игры. Метать банк [15, с. 58]. ПРТС (1933) «Банк bank – 1) muassasaji qarz; 2) jak xel boziji qarta, sarqimor dar qartabozi» [16, с. 23], перевод: «Банк – 1) кредитная организация; 2) вид игры в карты». РТС (1954) «Банк – банк» [20, с. 45]. РТС (1957) «Банк банка, сущ.м. II банк» [18, с. 29]. РТС (1985) «Банк м. банк 2. карт. банк (маблағи пуле, ки дар миёнҷои қартабозӣ меғузуранд – сумма денег, которая ставится в карточной игре) 3. карт. банк (навъи қартабозӣ – карточная игра)» [19, с. 45]. РТС (2006) «Бонк – банк» [21, с. 116]. ТСТЯ (2008) «Бонк 1. Муассисаи молику иқтисодии махсусест, ки муомилаҳои мухталифи пулӣ ба воситаи он иҷро мешавад: бонки давлатӣ, бонки миллий, бонки тиҷоратӣ. 2. Биное, ки дар он ин муассиса ҷойгир шудааст» [22, с. 229], перевод: «Банк 1. Специализированное финансово-экономическое учреждение, через которое осуществляются различные денежные операции: государственный банк, национальный банк, коммерческий банк. 2. Здание, в котором находится банк».

Слово **банк** французского происхождения вошло в таджикский язык опосредовано через русский. В БТСРЯ (2000) слово **банк** дается в четырех значениях. В иллюстративном материале слово **банк** представлено только в первом значении: финансовое учреждение, сосредоточивающее денежные средства и накопления (вклады), предоставляющее кредиты, осуществляющее денежные расчёты между предприятиями или частными лицами. Заимствование было оправданным, так как в таджикском языке по настоящее время нет адекватного аналога. Данное слово полностью адаптировалось в словарном составе таджикского языка.

Лексика, относящаяся к сфере документации

Заимствованная лексика, относящаяся к делопроизводству, берёт своё начало с канцелярии Туркестанского генерал-губернаторства, которое использовало русский язык, на тот период абсолютно чуждый и непонятный местному населению. Из огромного количества слов данной тематической группы «прижилась» незначительная часть русизмов, которая функционировала в различные исторические периоды.

ПРП: *диплум (диплом), пошпурт (паспорт), ро-пурт (рапорт), покут (пакет), кафтонса (квитанция), корти визитӣ (визитная карта), проғром (программа), адрис (адрес) и др.*

СП: *диплом, паспорт, сертификат, билети партиявӣ (партийный билет), рапорт, чек, дело, на-кладной, акт, выговор, заявка, справка, бюллетень и др.*

ПСП: *диплом, паспорт, сертификат, рапорт, выговор, протокол, патент, квитансия (квитанция), ресепт (рецепт), архив и др.*

Рассмотрим подробнее заимствованное слово **диплом**. Диплом как официальный документ в сфере образования был известен в узких кругах таджикского общества еще в XIX веке. Мирзо Сироджиддин, описывая учебное заведение в Берлине, отмечал: *Давраи таҳсилӣ он о ҷамъи ҳашт сол аст, ки аввал мактаби ибтидоии дараҷаи аввал ва дуввумро тамом намуда, имтиҳон дода **диплум** гирифта, баъд дохили дорулфунун мешаванд* [10, с. 66]. / Срок обучения там составляет восемь лет, после чего сначала они заканчивают начальную и среднюю школу, сдают экзамены и получают **диплом**, а затем поступают в университет.

ПРП: *Бе **диплум** ба дорулфунун қабул карда намешавад* [10, с. 66]. / Без **диплома** в медицину не поступишь.

СП: *Мартинев дар ҳузури ҳама ба тоҷикписар Орифҷон Раҳмонкулов тухфаи аз ҳама дилхоҳаш – **дипломи** хатми донишқадаро супорид* [1, с. 83]. / В присутствии всех Мартынов вручил таджикскому парню Орифджону Раҳмонкулову самый желанный подарок – **диплом** об окончании института.

ПСП: *Шояд дар оянда, намояндагии Ширкаторо дар Душанбе ифтиҳо намоем, аммо ҳоло ман бояд бихонам, **диплом** бигирам* [14, с. 188]. / Возможно, в будущем мы откроем представительство компании в Душанбе, но пока мне нужно учиться и получить **диплом**.

ДИПЛОМ – а; м. [франц. diplôme]. 1. Свидетельство об окончании учебного заведения или о присвоении какого-л. звания, учёной степени. 2. Разг. Работа, исследование, проект, выполняемые для получения свидетельства об окончании учебного заведения; дипломная работа. 3. Свидетельство, выдаваемое как награда за успешное выступление на конкурсе, в каком-л. соревновании и т.п. или как подтверждение общественного признания, заслуг кого-л. в чём-л. Диплом первой степени [15, с. 260]. ПРТС (1933) «Диплом diplom – şahodatnoma (сертификат)» [16, с. 104]. РТС

(1954) «Диплом – диплом» [20, с. 132]. РТС (1957) «Диплом – а, суц.м. II диплом «шаҳодатнома дар бораи тамом кардани ягон муассисаи таълими ё гирифтани унвон – сертификат об окончании учебного заведения или получения степени»» [18, с. 121]. РТС (1985) «Диплом м 1. диплом; 2. разг. кори дипломӣ (дипломная работа); 3. (награда) диплом» [19, с. 216]. ТРС (2006) «Диплом – диплом» [21, с. 203]. ТСТЯ (2008) «Диплом *фр.* шаҳодатномаи расмӣ дар бораи тамом кардани мактаби оӣ ё миёнаи махсус; ҳуҷҷати расмӣ оид ба додани унвоне ё ягон дараҷаи илмӣ. 2. Ҳуҷҷати расмӣ (шаҳодатнома) иборат аз се дараҷа, ки ба ғолибони мусобиқаҳо, озмунҳо, намоишҳо ва ғ. Дар бораи ишғол кардани се ҷои аввал дода мешавад» [22, с. 454], перевод: «Диплом *фр.* официальный документ об окончании высшего или среднего специального учебного заведения; официальный документ о присвоении звания или учёной степени. Официальный документ (сертификат), состоящий из трёх степеней, выдаваемый победителям соревнований, конкурсов, выставок и т.п. за первые три места».

Слово *диплом* французского происхождения вошло в таджикский язык опосредовано через русский. В БТСРЯ (2000) слово *диплом* дается в трёх значениях. В иллюстративных материалах слово *диплом* представлено только в первом значении: свидетельство об окончании учебного заведения или о присвоении какого-л. звания, учёной степени. Заимствование было оправданным, так как в таджикском языке по настоящее время нет адекватного аналога. Данное слово полностью адаптировалось в словарном составе таджикского языка.

Лексика, относящаяся к бытовой сфере

К самым ранним заимствованиям относятся слова, относящиеся к быту, т.е. одежде, посуде, мебели и т.п. Предметы быта с из названиями стали проникать в Среднюю Азию еще до ее присоединения к Российской империи, но окончательно эти слова закрепились в таджикском субстрате после экспансии Средней Азии. В советский и постсоветский периоды количество слов, относящихся к сфере быта, значительно возросло. Это связано с тем, что заимствованные слова проникали вместе с именуемым предметом.

ПРП: одежда и головные уборы: *палту* (пальто), *чилитка* (жилетка), *камзул* (камзол), *шобиқа* (шапка), *похпохи* (папаха); обувь: *пӯтин* (ботинки); мебель: *устул* (стул), *каравот* (кровать); предметы: *лампа*, *одиёл* (одеяло), *самовор* (самовар), *фонус* (фонарь), *бӯчка* (бочка), *бутур* (бутылка) и др.

СП: одежда и головные уборы: *пальто*, *костюм*, *жемпир* (джермпер), *юбкча* (юбочка), *юбка*, *пиджак*, *плащ*, *галстук*, *майка*; *шапка*, *фуражка*; обувь: *туфли*, *патинка* (ботинки); мебель: *диван*, *стол*, *устул* (стул), *табуретка*, *гарнитур*, *каравот* (кровать), *шифонер* (шифоньер), *тумбочка*, *буфет*; посуда и др. предметы: *стакон* (стакан), *кружка*,

бутал (бутылка), *бӯчка* (бочка), *бидон*, *патнус* (поднос), *лампа* и др.

ПСП: одежда и головные уборы: *пичак* (пиджак), *костюм*, *палто* (пальто), *плаш* (плащ), *чинс* (джинсы), *жилет*, *куртка*, *галстук*, *купалник*, *шортҳо* (шорты), *майка*, *шляпа*, *кепи*; обувь: *басаножка* (босоножки), *туфли*, *слансӣ* (сланцы), *кетӣ* (кеды); посуда и др. предметы: *истакон* (стакан), *графин*, *бакал* (бокал), *фужер*, *вилка*, *ложка*, *банка*, *бушка* (бочка), *бак*, *бутилка* (бутылка), *плитаи электрикӣ* (электрическая плита); мебель: *диван*, *стол*, *стул*, *гарнитур*, *шкаф* и др.

Рассмотрим подробнее на примере иллюстративного материала заимствованное слово *пальто*, которое функционировало в анализируемых периодах.

ПРП: *Баъд палтӯ ва камзулро ҳам аз баданам бароварда фақат як чилитка ва саршалвор бо банда монд.* [10, с. 180]. /Затем с меня сняли *пальто* и *камзол*, оставив только жилетку и штаны.

СП: *Дар роҳрав ба пояш, ки ҷӯробҳои зебои абрешим доштанд, мӯзаҷаи хиромии пошнопасти пушта палтои габардини астараш пашминро дар бар карда ба кӯча баромад.* [4, с. 214]. /Она вышла на улицу, надев красивые шелковые чулки, хромовые сапоги на низком каблуке и габардиновое *пальто* на шерстяной подкладке.

ПСП: – *Дар рӯи фарш, палтоятро ба зерат партою ду-се китобро ба тағи сарат мон* [3, с. 85]. /Лягте на пол, постелите под себя *пальто* и положите под голову две-три книги.

ПАЛЬТО – неизм.; ср. [франц. *paletot*]. Род одежды длинного покроя, обычно ниже колен, надеваемое поверх платья, костюма и т.п. [15, с. 777]. ПРТС (1934) «Пальто, пальтецо *palto – libosi rūjūšī* (верхняя одежда)» [17, с. 333]. ТРС (1954) «Пальто – пальто» [20, с. 297]. РТС (1957) «Пальто *суц.с. нескл.* пальто II *уменьш.* пальтецо» [18, с. 364]. РТС (1985) «Пальто *с нескл.* пальто» [19, с. 680]. ТРС (2006) «Палто – пальто» [21, с. 452]. ТСТЯ (2008) «Палто *фр.* *либоси гарми дарози болопӯш* (длинная тёплая верхняя одежда); *палтои гарм* (тёплое пальто)» [22, с. 64].

Слово *пальто* французского происхождения вошло в таджикский язык опосредовано через русский. В Средней Азии верхней одеждой были стеганные утепленные в виде халата – *чапаны*. «Халаты жителей сельской местности были проще, без особой отделки. Городское население особенно состоятельные его слои, носили халаты с ровными продольными стежками. Поля, подол и рукава дорогих халатов вышивались шелковыми нитками» [11, с. 12].

Чапаны отличались от пальто не только кроем, материалом, но и технологией изготовления. Заимствованное слово *пальто* пришло вместе с новым атрибутом гардероба, который отличался от местных чапанов. Заимствование было оправданным, так как в таджикском языке нет адекватного аналога. Данное слово полностью адаптировалось в словарном составе таджикского языка.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам: – на процесс заимствования русизмов таджикским языком повлияли экстралингвистические факторы; – большинство из детально рассмотренных заимствованных слов (телефон, полковник, диплом и др.) опосредовано вошедшее через русский язык в таджикский субстрат было оправданным, так как в словарном составе таджикского языка нет адекватных аналогов к данным словам; – лексикографическая фиксация заимствованных слов указывает на то, что русизмы, вошедшие в различные периоды, адаптировались в таджикском языке.

Перспективы дальнейшего исследования предполагают проведение анализа заимствованных русских слов с точки зрения их грамматической адаптации в таджикском языке.

Литература

1. Ақобиров Ю. Замон ва тақдир (қиссаҳои ҳаёт). (Время и судьба (жизненные рассказы)). Душанбе: Ирфон, 1992.
2. Азизӣ Ш. Асарҳои мунтахаб. Иборат аз 10 ҷилд. Ҷилди 2. (Избранные произведения. В 10 томах. Том 2). Душанбе: Меҳроҷ Граф, 2020.
3. Ёрмуҳаммад Р. Як ароба гулу хор (маҷмӯаи ҳикояҳои ҳаҷвӣ) (Тележка с цветами и колючками (сборник юмористических рассказов)). Душанбе: Адиб, 2012.
4. Иқромӣ Ҷ. Гули бодом (Цветок миндаля). Роман. Душанбе: Адиб, 2000.
5. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: исследование по совр.рус.яз. и социолингвистике. М.: яз. славян. культуры, 2004.
6. Кузнецова И.Н., Кулмаматов Д.С. Экстралингвистические и интралингвистические факторы заимствований в современном русском языке // O'zbekistonda xorijiy tillar, 2022, № 5(46)
7. Мейендорф Е.К. Сайёҳат аз Оренбург ба Бухоро (Путешествие из Оренбурга в Бухару). Душанбе: Меҳроҷ Граф, 2023.
8. Ниёзӣ Ф. Асарҳои мунтахаб. Ҷ.1 (Избранные произведения. Т. 1). Душанбе: Ирфон, 1984.
9. Пермьяков О.Д. Русскоязычные заимствования в диалектах российских немцев и способы их перевода на литературный немецкий язык // Филология и человек. 2018, № 2.
10. Сирочиддин М.Ҳ. Тӯҳафи аҳли Бухоро (Сафарнома) (Подарок жителям Бухары (Путевые заметки)). Душанбе: Адиб, 1992.
11. Сухарева О.А. История среднеазиатского костюма (Самарканд, вторая половина XIX-начало XX в.). М., 1982.
12. Фирӯз Б. Пеш аз шаби арӯсӣ. Ҳикояҳо. (Перед брачной ночью. Рассказы). Хучанд: Хуросон, 2019.
13. Ҷовид М. Қасос (Месть). Душанбе: Озар, 2013.
14. Юсуфӣ М. Ҳаводиси армонкуш (Ветер, убивающий желание). Роман. Душанбе: Адиб, 2014.
15. БТСРЯ (2000) Большой толковый словарь русского языка/ Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург, Москва: Норинт, 2000.
16. ПРТС (1933) Полный русско-таджикский словарь. Составители: С.Р. Али-заде, А. Исмаил-заде, Р. Хашимов, М. Юсупов. Том 1. Таджикское государственное издательство. Сталинабад, 1933.
17. ПТРС (1934) Полный русско-таджикский словарь. Составители: С.Р. Али-заде, А. Исмаил-заде, Р. Хашимов, М. Юсупов. Том 2. Таджикское государственное издательство. Сталинабад, 1934.
18. РТС (1957) Русско-таджикский словарь: 14 000 слов/ С.Д. Арзуманов, Х.К. Каримов; под ред. М.Ф. Фазылова. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. Москва, 1957.
19. РТС (1985) Русско-таджикский словарь: свыше 72 000 слов /С.Д. Арзуманов, Х.А. Ахрори, М.М. Бегбуди и др.; под ред. М.С. Асимова. Москва: Русский язык, 1985.
20. ТРС (1954) Таджикско-русский словарь: 40 000 слов /С.Д. Арзуманов, Н.Н. Ершов, Я.И. Калонтаров, Р.Л. Неменова и др.; под ред. М.В. Рахими и Л.В. Успенской. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. Москва, 1954.
21. ТРС (2006) Таджикско-русский словарь: 70 000 слов и выражений. Под ред. Д. Саймиддинова, С.Д. Холматовой, С. Каримова. Душанбе, 2006.
22. ТСТЯ (2008) Толковый словарь таджикского языка: свыше 80 000 слов и выражений / С. Назарзода, А. Сангинов, Р. Хошим, Х. Рауфзода. Институт языка и литературы им. Рудаки. Т. 1–2. Душанбе, 2008.

THEMATIC GROUPS OF BORROWED WORDS IN THE TAJIK LANGUAGE (DIACHRONIC ASPECT)

Ibragimova R.N.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

The article studies the ways of penetration of Russianisms, the dynamics of their adaptation in the Tajik language on the material of literary texts. The scientific novelty lies in the fact that for the first time, using the historical approach to the study of borrowed words, a comparative analysis of lexical borrowings was carried out from the point of view of their adaptation in the Tajik language. The chronology of the functioning of Russian lexical borrowings allows us to trace the ways and means of penetration of borrowed words in different historical periods: the first period is the end of the 19th and the beginning of the 20th century – the pre-revolutionary period; the second period is the Soviet, covering the post-revolutionary and 90s of the last century; the third period is post-Soviet, from 1990 to the present. As a result of the study, it was established that the distribution of Russianisms by thematic groups depended on the most important events and the evolution of the vocabulary of the Tajik language in different historical periods.

Keywords: borrowed words; Russianisms; substrate of the Tajik language; mastering borrowed words; thematic group.

References

1. Akobirov Y. Time and Destiny (life stories). Dushanbe: Irfon, 1992.
2. Azizi Sh. Selected Works. In 10 Volumes. Volume 2 Dushanbe: Mehroj Graf, 2020.
3. Yormuhammad R. A cart of flowers and thorns (a collection of humorous stories). Dushanbe: Adib, 2012.
4. Ikromi J. Almond Blossom. Novel. Dushanbe: Adib, 2000.

5. Krysin L.P. Russian word, one's own and someone else's: research in modern Russian language and sociolinguistics. Moscow: Slavic language of culture, 2004.
6. Kuznetsova I.N., Kulmatov D.S. Extralinguistic and intralinguistic factors of borrowings in the modern Russian language // Foreign Languages in Uzbekistan, 2022, No. 5 (46)
7. Meyendorff E.K. Journey from Orenburg to Bukhara. Dushanbe: Mehroj Graf, 2023.
8. Niyazi F. Selected Works. Vol. 1. Dushanbe: Irfan, 1984.
9. Permyakov O.D. Russian-language borrowings in the dialects of Russian Germans and methods of their translation into literary German // Philology and Man. 2018, No. 2.
10. Sirojiddin M.H. The Gift of the People of Bukhara (Travelogue). Dushanbe: Adib, 1992.
11. Sukhareva O.A. History of Central Asian costume (Samarkand, second half of the 19th – early 20th century). Moscow, 1982.
12. Firuz B. Before the wedding night. Khujand: Khuroson, 2019.
13. Javid M. Revenge. Dushanbe: Ozar, 2013.
14. Yusufi M. A dream-killing wind. Novel. Dushanbe: Adib, 2014.
15. Large explanatory dictionary of the Russian language / Comp. and ed.-in-chief S.A. Kuznetsov. St. Petersburg, Moscow: Norint, 2000.
16. Complete Russian-Tajik dictionary. Compilers: S.R. Ali-zade, A. Ismail-zade, R. Khashimov, M. Yusupov. Volume 1. Tajik State Publishing House. Stalinabad, 1933.
17. Complete Russian-Tajik dictionary. Compilers: S.R. Ali-zade, A. Ismail-zade, R. Khashimov, M. Yusupov. Volume 2. Tajik State Publishing House. Stalinabad, 1934.
18. Russian-Tajik dictionary: 14,000 words / S.D. Arzumanov, H.K. Karimov; edited by M.F. Fazylov. State Publishing House of Foreign and National Dictionaries. Moscow, 1957.
19. Russian-Tajik dictionary: over 72,000 words /S.D. Arzumanov, H.A. Akhrori, M.M. Begbudi, and others; edited by M.S. Asimov. Moscow: Russian Language, 1985.
20. Tajik-Russian dictionary: 40,000 words / S.D. Arzumanov, N.N. Ershov, Ya.I. Kalontarov, R.L. Nemenova and others; edited by M.V. Rahimi and L.V. Uspenskaya. State Publishing House of Foreign and National Dictionaries. Moscow, 1954.
21. Tajik-Russian dictionary: 70,000 words and expressions. Edited by D. Saimiddinov, S.D. Kholmatova, S. Karimov. Dushanbe, 2006.
22. Explanatory Dictionary of the Tajik Language: Over 80,000 Words and Expressions / S. Nazarzoda, A. Sanginov, R. Khoshim, H. Raufzoda. Rudaki Institute of Language and Literature. Vol. 1–2. Dushanbe, 2008.

Образно-метафорическая репрезентация снега в фольклорной картине мира народа ханты

Каксина Евдокия Даниловна,

старший научный сотрудник Обско-угорского института
прикладных исследований и разработок
E-mail: tarymavi@rambler.ru

Данная статья посвящена исследованию образно-метафорических средств репрезентации лексемы «снег», зафиксированных в языковой и фольклорной картине мира казымских хантов. Мы выявили особенности функционирования лексемы «снег», описали природные явления, связанные со снегом. Наше исследование объясняется важной ролью этого природного явления в жизни человека и непрерывным взаимодействием человека с окружающей средой.

Новизна данной статьи определяется введением мотивирующих и функциональных признаков названий, введением в научный оборот новых языковых данных. Впервые выделены и описаны лексемы, обусловленные климатическими и географическими факторами

В исследовании применялся лингвистический, описательный и структурно-семантический анализ.

Ключевые слова: снег, ханты, наст, атмосферные осадки.

Введение

В хантыйском мировоззрении атмосферные осадки как небесные природные явления сотворены по велению Торума, Небесного отца. Ханты выделяют основные типы атмосферных осадков: снег и дождь, которые разделяют главные сезонные периоды (зима, лето). Остальные осадки являются промежуточными явлениями между ними. Для подтверждения приведем примеры, встречающиеся в фольклорных выражениях: *Люньцэн па йэртэн Төрэм ацэн лүв төрэм поснэл: люньц сэм ки нөмэлта питэл – тәла нөмэ, йэрт сэм ки питэл – лүүн төрөма нөмэ* 'Снег и дождь это атмосферные осадки, которые сотворил Торум: если снег с неба падает в виде кристаллика, то это относится к зимнему холодному периоду, а если дождь, то к летнему периоду' (букв.: снег и дождь Небесного отца это особые знаки: если появилась снежинка – знай – помни, зима, если появилась капелька дождя – настало лето).

У народа ханты большое внимание уделяется снегу. Это не просто природное явление, а важный элемент, связанный с традиционным укладом жизни, промыслом и обрядами. Снег имеет ряд символических значений, связанных в первую очередь с открытием охоты на пушного зверя, диких животных, зимней рыбалкой, и конечно, ездой на оленьих упряжках.

Казымские ханты проживают на территории Белоярского района, который расположен в северной части Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. На данной территории более восьми месяцев длится суровая зима со снежным покровом. Не зря в хантыйском фольклоре протяженность зимнего периода характеризуются различными устойчивыми выражениями: *Тәл шөхтаңе ньивәл хүв* (букв.: зима, затяжная, восемь долгих) т.е. 'снежный покров сохраняется более восьми месяцев' (из текста обрядовых песнопений Медвежьих игрищ).

Представление о снеге как об атмосферном явлении, в частности о его различных видах, названиях привлекает внимание многих ученых и становится предметом междисциплинарных исследований. Среди них можно назвать работы как отечественных, так и зарубежных ученых. И так сравнительный анализ значения слова «снег» в китайском и русском языке представлен в работе Хо Бинжун, Ян Хайюнь. Авторы подчеркивают важность данного атмосферного явления, что «снег» обладает яркими и богатыми культурными коннотативными значениями и играет важную роль для сельскохозяйственного урожая и народного блага [1].

А.Н. Майзина приводит около 50 слов, представляющих собой названия снега в алтайском языке и его диалектах, из них 10 наименований, относит к общетюркским терминам, остальные являются региональными [2.]. Р.И. Лаптандер рассмотрела наиболее распространенные названия снега на материале ненецкого языка [3]. Весомый вклад в изучение описания снега у северных народов внесли ученые на материале якутского, эвенского языка. Статья Е.Р. Николаева посвящена описанию семантических особенностей диалектных названий снега в якутском языке [4]. Данная тематика на материале эвенского языка рассматривалась в ряде статей Р.П. Кузьминой [5, 2018;6]. Названия различных оттенков снега в эвенском языке даются в статье М.Д. Поповой [7]. Этимология названий снега на материале тюркских и уральских языков Сибири приводятся в статье Ю.В. Норманской [8]. Исследование концепта «снег» в языковой и фольклорной картине мира коренных народов Якутии даются в работе А.А. Кузьминой [9] и др.

Однако, образ «снега» и его отражение в языке и мировоззрении этноса на материале языковой и фольклорной картины мира обских угров еще не становился объектом глубокого исследования, а рассматривались лишь в отдельных его аспектах. Так, Г.Ю. Шигалова раскрывает образ снега в лирике мансийского поэта Ювана Шесталова [10].

В словаре В.Н. Соловар, на материале казымского диалекта хантыйского языка зафиксированы некоторые названия разновидностей снега, а также различные выражения, определения, касающегося лексемы снег: *лоъщ-вот* 'снег-ветер', *лоъщ-вущалы* 'снег-слякоть', *лоъщ-супэл* 'дождь со снегом', *лоъщ-сэм* 'снежинка' и др. [11, с. 267–268].

Новизна исследования заключается в том, что впервые на материале хантыйского языка (казымского диалекта) подвергается исследованию лексема снег, это даст новые возможности для дальнейшего исследования языковой и фольклорной картины мира народа ханты.

Материалы и методы

Материалом для написания статьи является собранный материал, записанный автором статьи у носителей хантыйского языка, картотека, собранная автором, а также использованы фольклорные и литературные источники.

Результаты исследования

Согласно мифологическим представлениям хантов, *снег* является живым существом и представлен в образе *нуви лов* (букв.: белый конь) белого коня, посланного с небес Небесным отцом (Торумом). Данная версия подтверждается в работе В.Н. Соловар: «Снег представлен в мифологии метафорой – это белый конь...» [12, с. 162].

У народа ханты существует предание, записанное автором статьи от старожилы А.Г. Ерныховой: «Живёт в небесах Торум, у него имеется огромный табун лошадей белой масти. Каждую осень Торум отправляет на землю по одному жеребцу. И когда жеребец спускается на землю, по пути он три раза издаёт звонкое ржание. Первый звук он издаёт на небесах, когда Торум ударяет его плеткой по спине, жеребец фыркает и из его горла вылетает холодный ветер, данное явление ханты именуют иносказательным выражением: *Ицки тўрпи хөтла вот хойэс* 'время наступления первых холодов' (букв. холода горлом священный ветер появился) то есть даётся описание появления северного ветра. И этот звук ржания, который является неким сигналом для перелетных птиц, доносится до Земли-матушки. Самые пугливые пернатые, услышав этот крик, улетают на юг. Когда жеребец появляется на высоте перистых облаков, он вновь издает звонкий крик, из его горла вылетает холодный ветер с мелкими крупинками снежной массы, ханты называют это *оләң лоъщ сэм етәлтәлы* 'выпадение первых осадков в виде снега' (букв.: первые крупинки снега показывают). В этот момент, все утки улетают на юг. А когда жеребец появляется на высоте слоистых облаков, издает третий звук, из его горла с холодным ветром вылетают большие хлопья снега. По воззрению хантов, гуси считаются более приспособленными к холоду, и этот громкий отпугивающий сигнал звучит для отлета этих птиц, которые улетают последними в теплые края. *Ханты говорят: ләнтлан па щи лоъщән пакналсайәт* (букв.: и гусей снег напугал). Когда жеребец появился на Земле-матушке, он опустил ноги в землю, а своей широкой спиной укрыл её и превратился в рассыпчатое белое существо, которое является и дорожным полотном, а также используется для питья и многое другое [ПМА 1, Ерныхова].

В мировоззрении хантов переход на зимний сезон характеризуется устойчивым выражением: *Нуви лов шәнша ләлсәв* 'На спину белой лошади мы сели'. В прошлом, после того как выпал снег, и земля подмёрзла, ханты садились на оленью упряжку, которая служила единственным транспортным средством для езды и перевозки груза. Выпадение первого снега встречают выражением: *Нуви лов порәх вўра щи йухәтсәв* (букв.: до времени плеча белого коня добрались), т.е. дожили до наступления нового года, зимы. Ханты начало года связывали с выпадением снега и появлением холодов.

Снег, как дорожное полотно зимнего сезона, в первую очередь ассоциируется с ездой на оленьей упряжке. Ценность снежного покрова в культуре ханты можно подчеркнуть пословицей: *Нуви хор шәншән, щит өхәл оль паты кўлы лөхәс* (букв.: спина белого быка – верный друг, помощник для легкости скольжения полозьев) имеется ввиду, что при езде на нартах по снежному покрову полозья легко скользят. Зимой по снежным дорогам легко оленям идти, тянуть нарты: *Лоъщ питты*

йўпийән өхәл вўлән вўлы лаукәр лакән әнт эвәтла 'По снежному покрову легко тянуть тяжелые нарты, и олени не повреждают плечи и грудь ожной лямкой упряжи (букв.: плечо веревкой упряжи не порежет)'.
 Большое внимание в картине мира народа ханты также уделяется и весеннему таянию снега, когда начинает уменьшаться объем снежного покрова. В данных описаниях природных явлений лексема «снег» становится одушевленным существом, как животное, имеющее тело. Весной, когда солнце становится более активным, и лучи начинают сильнее подогрывать земную поверхность, в природе начинается оттепель. Снег начинает таять и постепенно уменьшаться, в этом случае ханты говорят: *Лоңщән әлсәу һухәл хәтлән ләлы* (букв.: жирное мясо снега солнце съедает).

В языковой картине мира, это явление передают с помощью метафор, включающих в себя названия нижних конечностей тела человека или животного. Более плотный слой снега сохраняется в темных местах леса. Приведем примеры: *Лоңщән йохәмән хулна кўр тыйән лол* 'Снег в бору еще в полный рост стоит (букв.: на ногах стоит)' то есть, весенний снег по мере таяния становится рыхлым, пористым, снежные кристаллы льда образуют воздушные карманы и пустоты. Это объясняется тем, что когда снег начинает таять, но еще не полностью сошел и держится на оставшихся неровностях, на тонких опорах, похожих на ножки. Таким образом, снег становится «пустотелым», в хантыйском языке используется выражение: *тови лоңщән лыпәл – хушәпәу йўх* (букв.: у весеннего снега тело – дуплистое дерево). Следующий этап для физических изменений состояния снега, характеризуют метафорой: *Лоңщән илы шанш уха омсантәс* 'Снег «приседает» (букв. сел на колени)' то есть, снег становится мокрым, утрамбовывается и уменьшается в объеме из-за таяния. Полное таяние снега характеризуется выражением: *Лоңщән Сухән мўв най әукәла щи шөйтәщәс* (букв.: снег в Матерчатую богиню-мать опустился), т.е. снег полностью растаял, талая вода впиталась в землю.

Особо важным признаком весеннего снега является появление наста, который характеризуют выражением: *Тови лоңщән кер сух верәл* (букв.: весенний снег делает наста шкуру).
 Различают следующие названия весеннего наста по их характеру, плотности, затвердению, а также различными другими значениями:

- *Телас кер сух* 'затвердевший поверхностный слой утрамбованного снега';
- *Ай кер* 'маленький наст' или *лоңщән кер сухән катләм* имеется ввиду, на поверхности снежного покрова появилась ледяная корка (букв.: снег шкуру наста поймал);
- *Кўцар йош-кўр кер* – 'тонкий слой наста, выдерживающий только вес бурундука';
- *Лоңщ сәм лыпи кер сух* (букв.: снег, сердце (его внутри) наста шкура) имеется ввиду, т.е.

в снежном покрове бывает несколько слоев затвердевшей корки наста;

- *Керән кэв па карты* 'как камень и железо' (букв.: наст камень и железо) дается описание крепкого наста;
- *Кер сух өхты рав* 'снежная пороша, мелкие крупинки поверх снежной корки наста';
- *Телас* 'затвердевшая куча снега, занесенная ветром', например: *Лоңщән вотән ньўр теласа сәукса* 'Ветер уплотнил снег, образовав кучи сугроба (букв.: прибил)'.
 В хантыйской языковой и фольклорной картине мира достаточно много образных словосочетаний и выражений, связанных со снегом, например:

Названия снега (снежного покрова), характеризующие по сезонным периодам (осень, зима, весна):

- *Ай ав лоңщ* – (букв.: оленят снег), весенний снег, тихо выпадающий большими хлопьями, после отела важенок. В прошлом, оленеводы предполагали, как: *ай пәши амтәпсы лоңщ* 'снег, приносящий радость оленятам';
- *Вой-хўл пушәх рэңщамты лоңщ* – 'мокрый снег, сопровождающий холодным ветром' (букв.: зверей-рыб детенышей губящий снег). По весне мокрый снег с сильным северным ветром, напоминающий метель, вьюгу, который приводит к разрушению птичьих гнезд, а также, от переохлаждения пропадают детеныши животных;
- *Вой-хўл пәнтән нуви рава хәншаңщәс* (букв.: зверя-рыбы след на белой пороше нарисовался) – выпал первый снег, по которому можно легко разглядеть следы зверей. Это означало, что наступил охотничий сезон;
- *Вой пәнт кўрән кўщты лоңщ* (букв.: след зверя пешком прослеживающий снег) т.е. осенний снег после заморозков, который лежит тонким слоем, по нему легко человеку передвигаться пешком;
- *Вой кўр әнт йухәтлы, лапәт сөрт елты вўншәм лоңщ* (букв.: ногам зверя недостигаемый, перешагнувший свыше семи саженой снег) дается определение слишком глубокому покрову снега, который может стать преградой для передвижения животных (лось, олень, лошадь);
- *Вўлы сәм тохнәптәты кўлат лоңщ* (букв.: оленю сердцу истощать толщины снег) описание толщины глубокого снега, который затрудняет оленю копытами добить ягель (корма) из-под снега.

Устойчивые выражения, связанные со снегом, отражающиеся в межсезонном периоде:

- *Мўвән хәншаңа йис* 'земля стала пестрой (узорчатой)', здесь подразумевается осенний снегопад, при котором тонкий слой снега тает, и частично остается лежать на земле. Данное выражение применяется и с весенним таянием снега, когда снег частично растаял, вследствие чего тоже поверхность земли выглядит пестрой (букв.: узорчатой);

- *Кăт мўв кўт пура* ‘время распутицы, когда снег полностью ещё не сошёл, но кое-где появилась земля’ (букв.: между двух земель пора);

В культуре ханты, как и у многих северных народов, проживающих в суровых климатических условиях, снег является главным феноменом зимы, который взаимосвязан с холодом. Существует поговорка: *лоъщэн па ищкэн сăм лəхəсуэн* ‘снег и мороз – сердечные друзья’ говорится о том, что снежный покров и холод взаимосвязаны, олицетворяют зимний сезон и являются особыми признаками зимнего периода.

В мировоззрении хантов снег и метель тесно связаны между собой, и их объединяет ветер. Именно ветер является движущей силой, поднимает снежные массы, переносит их над поверхностью земли, превращая снег в метель и вьюгу. В хантыйском языке есть загадка (метафора): *Вотэн тəты лəъщи анас* (букв.: ветром несущий снежный обоз), отгадка – метель.

Бушующая метель порой представляет опасность для жизни человека из-за плохой видимости. На языке ханты существует выражение: *сем ѓнт əлəмəты вən вəтəс* (букв.: глазу не подняться, большая метель); действие бушующей метели: *вəтəсэн семлы-пăллы щи тəмəл* (букв.: метель без глаз-ушей) метет. Это объясняется тем, во время сильной метели наблюдается плохая видимость, и кроме гула, ничего не услышать. Например говорят: *семнəллам вəтəс лəъщэн лăп вўсьйуэн* ‘Снежный туман окружил меня (букв.: глаза мне перекрыл)’.

Для измерения глубины снега также применялись различные выражения. В прошлом глубину снега измеряли по визуальным наблюдениям: по высоте нижних конечностей тела (ног) человека, животного; а также применяли для измерения посох или хорей, по высоте выступающих над поверхностью снега. В частности, глубину первого выпавшего снега, ханты в основном измеряли по высоте ног человека. Например:

- *Олəу питы лəъщэн кўр лəнəл пăлаттыён омəсəл* – толщина выпавшего достигает до высоты ступни ноги (букв.: снег на высоте стопы сидит);
- *Лəъщэн кўр щəхəщ вўшэн омəл* толщина выпавшего достигает до высоты икр ног (букв.: снег на высоте икр ног сидит);
- *Кўрэн шəшты лəъщ* (букв.: ногами ходить снег) неглубокий снег, по которому легко ходить пешком;
- *Лəъщэн шăнших вўшэн омəсəл омəл* толщина выпавшего достигает до высоты колена (букв.: снег на высоте колена сидит);
- *Лəъщэн кўрəу вой мəвалəн омəсəл* (букв.: на груди лося сидит), глубина снега достигает до груди лося. Описание самого глубокого снега, который затрудняет передвигаться зверю (лось, олень);
- *Лəъщэн сўв олəу и сəрт мўлтəсэн омəсəл* (букв.: снег посоха свыше одной сажени сидит). Ханты при ходьбе пешком по лесу, для поддержки использовали посох, а также применяли его для измерения высоты снега.

Существовали некоторые словосочетания и выражения, связанные со снегом, которые не только выражают глубокие чувства человека по отношению к снегу, но и содержат богатые национально-культурные коннотативные значения данного этноса:

- *Тəрəм Ащэн лəъщəл йухи йəрмəлтсəллə, Сўхəн мўв най аңкəл сăмлы-мухəллы щи пəвəллəллə* ‘Небесный Отец пожалел снег (букв.: придержал у себя), при этом [без укрытия] Матушку-землю глубоко (букв.: без сердца-печени) подморозил’. Данное выражение говорит о том, при малоснежной зиме и при этом, если стоит сильный мороз, то почва промерзает на большую глубину, земля и растительность страдают от холода;
- *Тăлəл лəпəт сəрт кўлап кўл лəъщ пилə мăнəл, Сўхəн мўв най аңкэн шовəр пўн вəлла хəллə лəнпəл, лəпəк пўн вəлла хəллə лəнкəп илпий-эн сорьи нумəс омəсəл* ‘Когда зима под глубоким снежным покровом (букв.: в семь сажень) в этом случае, Матушка-земля, словно (букв.: из меха зайца под священным одеялом, из меха песка под священным одеялом), она с золотыми мыслями гордо восседает.

В рамках исследования, не менее интересным является метафорическое словосочетание на языке ханты *пən щувəт рəв* (букв.: внутренний каркас гимги, крупинки). Данное выражение, трудно дается толкованию, нет информантов, которые бы дали полное объяснение, почему мелкие крупинки снега сравниваются с частью отверстия рыболовной снасти. Однако, информант Е. А. Тарлина даёт иное толкование *щувəт рəв* и приводит предание, где говорится: «Когда Небесный отец сильно рассердится на кого-либо, видно, дунет, из его горла вылетает снежная масса, которая через тонкое отверстие *щувəт вўс мухты* летит вниз на земли. И поэтому снежные хлопья превращаются в мелкие крупинки. Существует выражение, как народная примета: *Тəрəм ащэн щувəт мухты рəвəл илы щи пулəтсəллə, ищкə йил* (Букв.: Небесный отец через тонкое отверстие выдувает крупинки снега вниз) к морозу. Т.е. выпадение снега в виде мелких снежных крупинки, которые предвещают наступления сильных морозов[ПМА 2, Тарлин].

Следующее выражение, *лəъщэн хăрамəс, йош пăт лўваттыя лунтащəм вən супəл пəлкəта щи йис, йăм тəрəм пəла щи кəрлəл* ‘снег повалил редкими большими хлопьями (букв.: хлопья на всю ладонь) к окончанию снегопада, скоро небо прояснится’.

- *Вəнш пўнəлнəлən нур лəъща хăтьщəмунəн* ‘при обморожении щеки побелели (букв.: края лица в снег превратились)’;
- *Тўш вўрəл нур лəъщ похəл* ‘борода побелела от мороза’ (букв.: борода его комков снега).

Наименования птиц и животных, связанные с лексемой снег:

- *Кəр кўрəк* – (букв.: наста острохвост) данная утка получила к названию дополнительную лексему, связанной с настом, так как она прилета-

ет на север одним из первых среди перелетных птиц, во время появления крепкого наста;

- *Кер вой* – снегирь, название получил, не только, что он в наших краях появляется осенью, после выпадения снега, обычно с появлением первых холодов. А весной, буквально, перед появлением первого наста, эти птицы улетают в густые таежные леса для гнездования. И поэтому, в фольклорной картине мира появилась загадка: *Тӕл вӕлӕм тухлӕу мойӕлӕв пӕрлӕсӕт, сӕр вӕнт, мур вӕнт кӕта хӕӕмӕсӕт, керӕл мӕуӕв хӕйсӕл* (букв.: зимующие наши крылатые гости (женщины) улетели, запрягались в густых лесах, а наст оставили нам).

Заключение

Таким образом, изложенный материал позволяет сделать вывод, что в мировоззрении народа ханты, снег – это не просто природное явление, а важный элемент, связан с наступлением зимы, с традиционным укладом жизни, промыслом, обрядами, он используется как дорожное полотно. Ханты снег воспринимают как живое существо, которое представлено в образе *нуви лов* (букв.: белый конь) белого коня. Образ снега прослеживается в наименованиях появления таяния весеннего снега, появления наста, а также отражается в названиях птиц и т.д. Особенности обозначения значений и наименований снега в языковой картине мира хантов требует дальнейшего более глубокого осмысления и анализа с точки зрения лингвокультурологии и фольклористики.

Литература

1. Хо Бинжун, Ян Хайюнь Сравнительный анализ коннотации слова «Снег» с точки зрения сельскохозяйственной культуры в русском и китайском языках // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 9–2 (84), 2023.
2. Майзина А.Н. Разновидности названий снега в алтайском языке // Российская тюркология. 2024. № 1–2 (42–43). С. 75–93. DOI 10.37892/2712–8121–2024–42–43–75–93.
3. Лаптандер Р.И. Терминология снега и льда в ненецком языке // Вопросы уралоистики 2014. Научный альманах. – СПб., 2014. – С. 423–428.
4. Николаев Е.Р. Особенности мотивирующих признаков диалектных названий разновидности снега в якутском языке // Языки и фольклор коренных народов Сибири. 2025. № 1 (Вып. 53) с. 20–26.
5. Кузьмина Р.П. Отражение концепта «снег» в паремиологических жанрах эвенского фольклора // Сборник материалов регионального круглого стола «Коренные народы Якутии: территориальные и культурные диалекты». Якутск, 2018. С. 127–130;
6. Кузьмина, Р.П. Особенности концептуализации снега в языковом сознании эвенов / Р.П. Кузьмина // Мир науки. Социология, фило-

логия, культурология. – 2021. – Т. 12. – № 4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/16FLSK421.pdf>

7. Попова М.Д. Оттенки снега в эвенском языке // <http://www.nauteh-journal.ru/files/e3cc4879–6e1f-48ac-87cd-af24acf79604> (дата обращения: 25.07.2025 г.)
8. Норманская Ю.В. Этимологии названий снега в сибирских (уральских и тюркских) языках // Подвижники сибирской филологии: В.А. Аврорин, Е.И. Убрятова, В.М. Наделяев: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции, Новосибирск, 27–29 сентября 2007 года. Новосибирск, 2007. С. 170–175.
9. Кузьмина А.А. Концепт «Снег» в языковой и фольклорной картине мира коренных народов Якутии // Современные исследования социальных проблем. 2022 Том 14, № 2. С. 295–322.
10. Шигалова Г.Ю. Шигалова Гузель Юсуповна «Концепт снег в лирике Ю. Шесталова» // <https://scilead.ru/article/3446-kontsept-sneg-v-lirike-yu-shestalova> (дата обращения: 26.07.2025 г.)
11. Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект): более 900 слов / В.Н. Соловар; под. Ред. А.А. Бурыкина. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2020. С. 267–268.
12. Соловар В.Н. Национальная специфика фрагментов языковой картины мира «Явления природы» (на материале казымского диалекта хантыйского языка) Вестник Кемеровского университета, 2012. – № 4 (52) Т. 4. – С. 155–162.

IMAGE AND METAPHORICAL REPRESENTATION OF SNOW IN THE FOLKLORE PICTURE OF THE WORLD OF THE KHANTY PEOPLE

Kaksina E.D.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

This article explores the figurative and metaphorical means of representing the lexeme “snow” (snow) as found in the linguistic and folkloric worldview of the Kazym Khanty. We have identified the functional characteristics of the lexeme “snow” and described natural phenomena associated with snow. Our research is motivated by the important role of this natural phenomenon in human life and the continuous interaction between humans and the environment. The novelty of this article lies in the introduction of motivating and functional features of names and the introduction of new linguistic data into scientific circulation. For the first time, lexemes conditioned by climatic and geographical factors are identified and described. The study utilized linguistic, descriptive, and structural-semantic analysis.

Keywords: snow, Khanty, crust, precipitation.

References

1. Ho Bingrong, Yang Haiyun. Comparative Analysis of the Connotation of the Word “Snow” from the Perspective of Agricultural Culture in the Russian and Chinese Languages // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 9–2 (84), 2023.
2. Maizina A.N. Varieties of Names for Snow in the Altai Language // Russian Turkology. 2024. No. 1–2 (42–43). Pp. 75–93. DOI 10.37892/2712–8121–2024–42–43–75–93.
3. Laptander R.I. Terminology of Snow and Ice in the Nenets Language // Issues of Ural Studies 2014. Scientific Almanac. – St. Petersburg, 2014. – Pp. 4. Nikolaev E.R. Features of motivating

features of dialect names of a type of snow in the Yakut language // Languages and folklore of the indigenous peoples of Siberia. 2025. No. 1 (Issue 53) pp. 20–26.

4. Kuzmina R.P. Reflection of the concept “snow” in the paremiological genres of Even folklore // Collection of materials from the regional round table “Indigenous peoples of Yakutia: territorial and cultural dialects”. Yakutsk, 2018. pp. 127–130;
5. Kuzmina, R.P. Features of the conceptualization of snow in the linguistic consciousness of the Evens / R.P. Kuzmina // The world of science. Sociology, philology, cultural studies. – 2021. – V. 12. – No. 4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/16FLSK421.pdf>
6. Popova M.D. Shades of snow in the Even language// <http://www.nauteh-journal.ru/files/e3cc4879-6e1f-48ac-87cd-af24acf79604> (accessed: 25.07.2025)
7. Normanskaya Yu.V. Etymologies of snow names in Siberian (Uralic and Turkic) languages // Devotees of Siberian philology: V.A. Avrorin, E.I. Ubryatova, V.M. Nadelyaev: Abstracts of reports of the All-Russian scientific conference, Novosibirsk, September 27–29, 2007. Novosibirsk, 2007. pp. 170–175.
8. Kuzmina A.A. The concept of “Snow” in the linguistic and folklore picture of the world of the indigenous peoples of Yakutia// Modern studies of social problems.20022 Volume 14, No. 2. P. 295–322.
9. Shigalova G. Yu. Shigalova Guzel Yusupovna “The concept of snow in the lyrics of Yu. Shestalov” // <https://scilead.ru/article/3446-kontsept-sneg-v-lirike-yu-shestalova> (date of access: 07/26/2025)
10. Solovar V.N. Khanty-Russian dictionary (Kazym dialect): more than 900 words / V.N. Solovar; under. Ed. A.A. Burykina. – Novosibirsk: Publishing House of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. pp. 267–268.
12. Solovar V.N. National specificity of fragments of the linguistic picture of the world “Natural Phenomena” (based on the Kazym dialect of the Khanty language) Bulletin of Kemerovo University, 2012. – No. 4 (52) Vol. 4. – P. 155–162.

Капустина Юлия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и лингвистики, Российский университет спорта

«ГЦОЛИФК»

E-mail: lengnik@mail.ru

В работе рассматривается лирика выдающегося поэта Серебряного века Михаила Кузмина с точки зрения её жанровых особенностей. Поскольку большая часть стихотворений данного автора объединена в лирические циклы и книги стихов, большое внимание уделяется не столько жанровому своеобразию отдельных произведений, сколько жанровому наполнению различных сборников.

Свои циклы и книги стихов Кузмин формировал как с использованием разных жанров, так и по жанровому принципу. В ходе анализа выяснилось, что в поисках необычных форм и идей поэт часто прибегал к традиционным жанрам (фольклорным, античным и мн. др.), то оставляя их практически в неизменном виде, то модернизируя, придавая современное звучание. Кузмин не боялся экспериментов, поэтому не раз создавал необычные жанровые гибриды. Обозначая жанр своих стихотворений, поэт – новатор мог использовать термины из других литературных родов, а составляя лирические циклы и книги стихов, не раз включал в их состав не только лирические стихотворения, но и другие жанровые образования, например, поэмы.

В статье рассказывается также об экспериментах Кузмина с жанрами из классической, народной и духовной музыки разных лет, особенностям их применения в лирике.

Ключевые слова: Михаил Кузмин, лирика, жанр, жанровое своеобразие, традиции и новаторство, Серебряный век, лирический цикл.

За 63 года своей жизни выдающийся российский поэт Михаил Алексеевич Кузмин написал более 500 стихотворений. С одной стороны, это довольно много. С другой стороны, Михаил Лермонтов за свою гораздо более короткую жизнь сочинил всего на 100 стихотворений меньше. А Александр Блок, современник Михаила Кузмина, прожил чуть более 40 лет, но успел оставить нам почти 950 стихотворений.

Однако дело совсем не в количестве написанного. Этих пятисот стихотворений оказалось вполне достаточно, чтобы имя Михаила Кузмина вошло в список лучших авторов Серебряного века. Александр Блок отзывался о таланте Михаила Кузмина с большим воодушевлением: «Самое чудесное здесь то, что многое пройдет, что нам кажется незбылемым, а ритмы не пройдут, ибо они текучи, они, как само время, неизменны в своей текучести. Вот почему вас, носителя этих ритмов, поэта, мастера, которому они послушны, сложный музыкальный инструмент, мы хотели бы и будем стараться уберечь от всего, нарушающего ритм, от всего, заграждающего путь музыкальной волне» [1, 440].

Лирика Михаила Кузмина удивительно разнообразна как тематически, так и в жанровом отношении. Большинство его стихотворений объединены в лирические циклы, и лишь немногие (меньше пятой части) не вошли в прижизненные сборники и остались отдельными произведениями. Лирические циклы Михаил Кузмин формировал как с использованием разных жанров, так и по жанровому принципу. Произведения одного жанра составляют, к примеру, циклы «Тринадцать сонетов», «Песенки», «Двум», «Венок весен». Небольшой цикл «Дни и лица» состоит из произведений всего двух жанров: это или лирические стихотворения («Пушкин», «Гете»), или послания классика («Лермонтову») и современникам («Сапунову», «Т.П. Карсавиной», «Шведские перчатки» – Юрию Юркуну). Однако часто циклы Кузмина в жанровом отношении оказываются гораздо более пестрыми. Стихотворения разных жанров составляют, например, циклы «Кукольная эстрада», «Разные стихотворения», «Занавешенные картинки», «Ракеты», «Стихотворения на случай» и мн. др.

Михаил Кузмин постоянно экспериментировал с музыкальными жанрами, применяя их в лирике. Будучи не только поэтом, но и композитором, знатоком русской и западноевропейской музыки, он довольно часто определял жанр своих стихотворений с помощью музыкальных терминов. Так появились стихотворения «Ноктюрн», «Романс», «Серенада», трехчастные «Английские картинки. Сонатина», «Святой Георгий (кантата)».

Часто поэт обращается к народной и духовной музыке. Стихотворение «Светлая горница – моя пещера...» по форме и содержанию напоминает духовное песнопение. В нем дважды упоминается слово «акафист» и используются не слишком характерные для Михаила Кузмина просторечные формы:

... Приходите ко мне, кто смутен, кто весел,
Кто обрел, кто потерял кольцо обручальное,
Чтобы бремя ваше, светлое и печальное,
Я как одежу на гвоздик повесил.

В поисках необычных форм и идей Михаил Кузмин довольно часто обращался к русскому фольклору. Стихотворение «По реке вниз по Яику...» своим началом удивительно похоже на известную народную песню «Вниз по матушке по Волге». Стилизованным под русскую народную песню стало стихотворение «Мы проехали деревню...» из цикла «Разные стихотворения»:

Мы проехали деревню, отвели нам отвода,
В свежем вечере прохлады, не мешают овода,
Под горой внизу, далёко, тихо пенится вода.

Терцины не слишком характерны для русской поэзии, народной и авторской, в отличие от итальянской. Однако простой способ рифмовки, выбранный Михаилом Кузминым, позволяет судить о близости этого произведения к нашей частушке или народной песне.

Не менее часто обращается Михаил Кузмин к устному народному творчеству других народов. Так, стихотворение «Лорд Грегори» из цикла «Кукольная эстрада» стилизовано под английскую народную песню:

Лорд Грегори был очень горд,
Недаром Грегори был лорд.
Немногих в жизни он любил,
Кого любил, того губил.

Есть и более экзотичные стилизации. Вот отрывок из третьей «Китайской песенки» того же цикла:

Идет ученый человек, вежливый человек,
Делает учтивый поклон.
У него в доме лучший чай,
А в голове изящные мысли.

Стихотворение «Кружитесь, кружитесь...» из раздела «Канопские песенки» стилизовано под древнеегипетскую народную песню-плясовую:

Кружитесь, кружитесь:
держитесь
крепче за руки!
Звуки
звонкого систра несутся, несутся,
в рощах томно они отдаются.

Можно сказать, что весь знаменитый цикл «Александрийские песни» сформировался под влиянием не только древнейшей литературы, но и музыки. Л.Г. Панова писала о несомненной важности «музыкальной эстетики» цикла [6, 226].

Довольно часто поэт использует вполне традиционные лирические жанры, начиная с самых старых. Прежде всего, это различные надписи. Например, «Надпись на книге», посвященная Н.С. Гумилеву, вероятно, была инскриптом, то есть дарственной надписью на форзаце знаменитого романа аббата Прево «Манон Леско». Есть и более современные образцы обращения к традиционным жанрам, например, «Элегия Тристана» или «Письмо перед дуэлью».

В творчестве Михаила Кузмина можно найти жанры, не характерные для современной лирики. В цикле «Венок весен» поэт использует редкую для русской литературы стихотворную форму «газель». Правда, Михаил Кузмин использует слово «газэла». Данный жанр пришел к нам из арабской и персидской поэзии и почти не используется в наше время. Однако некоторые поэты Серебряного века, такие как В.И. Иванов, И. Северянин, В.Я. Брюсов и др. в поисках необычных литературных форм иногда обращались к этому жанру. Можно сказать, что у Михаила Кузмина это обращение стало единичным случаем. Создав тридцатичастный «Венок весен», он к жанру «газели» обратится еще лишь раз – когда напишет газэлу «Мне ночью шепчет месяц двурогий все о тебе».

При обращении к традиционным жанрам Михаил Кузмин подходит к задаче творчески, может модернизировать их, придавать новое звучание. Так обычная эпитафия становится у Михаила Кузмина современным вариантом одного из старейших жанров. В отличие от древнегреческих надгробных надписей, русский поэт пишет «Эпитафию самому себе». Или «Надпись к беседке» – четверостишие, восходящее к древнейшим эпиграфическим надписям на различных твердых материалах (камне, керамике, дереве и др.).

Жанр оды, хотя и не является исконно российским, использовался в русской лирике очень часто. Но стоит отметить, что к этому жанру обращались в основном поэты XVIII столетия. Появление же оды в лирике начала XX столетия представляется довольно редким случаем. Жанр оды не стал анахронизмом в поэтической практике Михаила Кузмина. На новаторский характер «Враждебного моря. Оды» указывает и посвящение стихотворения одному из главных литературных новаторов той эпохи – Владимиру Маяковскому.

«Ответный сонет» Михаила Кузмина стал жанровым гибридом – посланием Ю.Н. Верховскому в сонетной форме. «Тринадцать сонетов», на первый взгляд, выдержаны в консервативном ключе, однако поэт разнообразил цикл, используя разные способы рифмовки во вступительном сонете (ABBA ABBA CDC DEE) и в остальных (ABBA ABBA CDCD EE). Можно сказать, что к жанру

«послание» Михаил Кузмин обращается довольно часто. Достаточно вспомнить его стихотворения, обращенные к М.Ю. Лермонтову, Н.Н. Сапунову, Т.П. Карсавиной, А.Д. Радловой, Лиле Брик («Выздравливающей»).

Иногда Кузмин, обозначая жанр своих стихотворений, прибегает к необычным для лирики терминам, чаще используемым в других литературных родах. Цикл «Кукольная эстрада» открывает стихотворение «Пролог к сказке Андерсена «Пастушка и трубочист». Стихотворение же «Эпилог», вместо того чтобы завершать цикл, неожиданно оказывается в цикле вторым. Поскольку термины «пролог» и «эпилог» используются не только в литературе, но еще в опере и балете, вполне гармонично смотрятся после них такие жанровые обозначения, как «Ноктюрн», «Романс», «Колыбельная».

В целях придания большего разнообразия своим книгам стихотворений и сборникам Михаил Кузмин мог включать в череду лирических стихотворений другие жанровые образования. Например, в составе второй книги стихотворений «Осенние озера» неожиданно находим поэму «Всадник», а в третьей книге стихотворений «Глиняные голубки» – «Неоконченный роман в отрывках» «Новый Ролла». Нельзя сказать, что такие эксперименты были в поэзии Серебряного века уникальными. Подобные новшества нередко находим в лирике Александра Блока (поэма «Ночная фиалка» во Второй книге стихов) и Игоря Северянина («роман в канцонах» «Трагедия на легком фоне» в VI части «Фее Eiole. Поэзы 1920–1922 гг.») [3].

Остается добавить, что сами по себе лирические циклы и книги стихов, составляющие основу лирики Михаила Кузмина, зачастую состоят из произведений разных жанров. Но дать жанровое определение всему лирическому циклу или книге стихов не представляется возможным. Они являются сложными жанровыми образованиями, которые можно обозначить как «сверхжанровое единство» либо «наджанровое объединение».

Итак, мы убедились, что в лирике Михаила Кузмина используются как старые, так и новые, экспериментальные жанровые формы. Однако даже при обращении к давно ушедшим в прошлое жанрам Кузмин проявляет необычайную творческую гибкость и новаторство. В первой трети двадцатого столетия применение таких жанров, как ода или эпитафия, давно являлось анахронизмом. Однако благодаря гибкости циклических образований старые жанры приобретали новые возможности, преодолевалась «жанровая авторитарность» [5, 28]. Так циклизация, включенная в жанрообразующий процесс, использует старые жанры и порождает качественно новые жанровые образования.

Благодаря использованию музыкальных жанров и жанров, не имеющих прямого отношения к лирике, а также обращению к жанрам зарубежной лирики Михаил Кузмин осваивал новые худо-

жественные пространства, открывал новые пути развития российской поэзии.

Литература

1. Блок, А.А. Полное (академическое) собрание сочинений и писем в 20 т. Т. 6 / А.А. Блок; РАН, ИМЛИ, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). – Москва: Наука, 2014. – 598 с.
2. Капустина, Ю.А. Композиционная рамка как принцип циклизации в лирике Серебряного века: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Ю.А. Капустина; Вологодский государственный университет. – Вологда, 2018. – 206 с.
3. Капустина, Ю.А. Значение циклизации в лирике Серебряного века / Ю.А. Капустина // Современное педагогическое образование: журнал. – № 10, 2023. – 429 с. С. 374–376.
4. Кузмин, М. Стихотворения / М. Кузмин; вступ. ст., сост., подгот. текста и примечания Н.А. Богомолова. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1996. – 832 с.
5. Ляпина, Л.Е. Жанровая специфика литературного цикла как проблема исторической поэтики / Л.Е. Ляпина // Проблемы исторической поэтики. Исследования и материалы: межвуз. сб. науч. трудов. – Петрозаводск, 1990. – С. 23–30.
6. Панова, Л. Г. «Александрийские песни» Михаила Кузмина: генезис успеха / Л.Г. Панова // Вопросы литературы: журнал. – № 6, 2006. – С. 226–249.

TRADITION AND INNOVATION IN MIKHAIL KUZMIN'S LYRIC POETRY

Kapustina Yu.A.

Russian University of Sport

The paper examines the lyrics of Mikhail Kuzmin, a prominent poet of the Silver Age, from the perspective of their genre features. Since most of Kuzmin's poems are organized into lyrical cycles and books, the focus is not so much on the genre specificity of individual works as on the genre content of various collections.

Kuzmin's cycles and books of poetry were formed both using different genres and according to a genre-based principle. During the analysis, it was revealed that in his search for unusual forms and ideas, the poet often resorted to traditional genres (folklore, ancient, and many others), either leaving them almost unchanged or modernizing them to give them a contemporary sound. Kuzmin was not afraid to experiment, and he often created unusual genre hybrids. When defining the genre of his poems, the innovative poet could use terms from other literary genres, and when composing lyrical cycles and books of poetry, he often included not only lyrical poems, but also other genre formations, such as poems.

The article also describes Kuzmin's experiments with genres from classical, folk, and sacred music of different years, and the peculiarities of their application in poetry.

Keywords: Mikhail Kuzmin, lyrics, genre, genre originality, traditions and innovations, Silver Age, lyrical cycle.

References

1. Blok, A.A. Complete (academic) collection of writings and letters in 20 volumes, vol. 6 / A.A. Blok; RAS, IMLI, In-t rus. lit. (Pushkin. house). Moscow: Nauka Publ., 2014. 598 p.
2. Kapustina, Y.A. The compositional frame as the principle of cyclicalization in the lyrics of the Silver Age: dis. ... Candidate of Philological Sciences: 10.01.01 / Y.A. Kapustina; Vologda State University. – Vologda, 2018. – 206 p.

3. Kapustina, Yu.A. The meaning of cyclization in the lyrics of the Silver Age / Yu.A. Kapustina // *Modern pedagogical education: a journal*. – No. 10, 2023. – 429 p.p. 374–376.
4. Kuzmin, M. Poems / M. Kuzmin; intro. art., comp., podgot. text and notes by N.A. Bogomolov. – St. Petersburg: Academic Project, 1996. – 832 p.
5. Lyapina, L.E. Genre Specificity of a Literary Cycle as a Problem of Historical Poetics / L.E. Lyapina // *Problems of Historical Poetics. Research and Materials: Interuniversity Collection of Scientific Papers*. – Petrozavodsk, 1990. – Pp. 23–30.
6. Panova, L.G. Mikhail Kuzmin's "Alexandrian Songs": The Genesis of Success / L.G. Panova // *Voprosy Literatury: journal*. – No. 6, 2006. – Pp. 226–249.

Ключникова Лариса Витальевна,

к. филол. н., кафедра экономических, гуманитарных
и общеобразовательных дисциплин, Технический институт
(ф) «Северо-Восточный федеральный университет имени
М. К. Аммосова»
E-mail: klyuchnikova.lv@svfu.ru

Цель работы провести анализ концептов *MATRIX*/МАТРИЦА в английском и русском языках. Статья описывает понятие и структуру концептов *MATRIX*/МАТРИЦА в английском и русском языках. Утверждается, что в русском языке основное значение матрицы – это первопричина, оригинал, исходная, материнская форма. В английском языке основное, ядерное значение матрицы – это развитие. Описаны ядерные и периферийные свойства данных концептов. Исследована основная сочетаемость концептов *MATRIX*/МАТРИЦА в английском и русском языках. Карты концептов *MATRIX*/МАТРИЦА выявили их нейтральное значение, как в английском, так и в русском языках. Описаны типичные модели употребления концептов *MATRIX*/МАТРИЦА для английского и русского языков. Статья относится к сферам лингвокультурологии, когнитивной лингвистики. Дан анализ лексического значения концептов *MATRIX*/МАТРИЦА в когнитивной лингвистике. Утверждается, что данные концепты являются комплексными образованиями.

Ключевые слова: концепт; ядро; периферия; матрица; значение; сочетаемость; карта слова; синонимы; антонимы; нейтральный; официальный; выражение

Введение

Актуальность – концепты *MATRIX*/МАТРИЦА широко применяются в современной коммуникации, но являются недостаточно изученными.

Цель: анализ концептов *MATRIX*/МАТРИЦА в английском и русском языках.

Задачи: изучить определение концепта, выявить его структуру, рассмотреть методы исследования концептов; определить ядро и семантическое поле концептов *MATRIX*/МАТРИЦА; дать анализ сочетаемости *MATRIX*/МАТРИЦА с другими частями речи; определить синонимы/антонимы данных концептов для наполняемости семантического поля; составить карту лексических единиц *MATRIX*/МАТРИЦА; изучить концепты *MATRIX*/МАТРИЦА в составе выражений английского и русского языков.

Объект исследования – концепты *MATRIX*/МАТРИЦА в английском и русском языках. В качестве предмета исследования рассматриваются лексические средства, выражающие данные концепты. В работе применяются следующие методы: изучение словарных определений, метод целенаправленной выборки, концептуальный анализ, количественный анализ и метод сопоставления. Методология исследования концептов основана на анализе значений языковых конструкций, отражающих их специфику, а также на выявлении типологических характеристик и структуры этих концептов. Концепт в языковом сознании является многомерной сетью различных значений. Структура концепта является неоднозначной.

Концепт – это единица коллективного знания/сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой¹.

В психологии и философии под матрицей подразумевают изначальную структуру, формирующую образец для дальнейшего прогресса и развития. Первооснова, корень, источник – все это символически отражает понятие матрицы, как лона, дарующего начало новому. Бессознательное можно интерпретировать как матрицу, порождающую многообразие форм сознательного бытия. Глубинные установки, верования, архетипы, во многом определяющие наше мироощущение и поведение, и есть матрица. Корректировка матрицы способна радикально преобразить нашу жизнь. Суть понятия матрица заключается в указании на внутренних источник.

Матрица, как смысловое поле, перекликается с концепцией информационного поля, вмещающе-

¹ Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки – 2001 – № 1 – С. 64–72.

го смыслы, значения и взаимосвязи действительности. Матрица представляется как некий шифр, формирующий наше видение мира, определяющий правила человеческого существования. Постигание матрицы, ее закономерностей и устройства, открывает путь к истинной свободе. Концепция матрицы находит применение в разнообразных областях науки. История этого понятия уходит в далекое прошлое, хотя сам термин матрица не применялся до середины XIX века. Матрица – это латинское слово, сохраняющее изначальное значение – матка. В более широком смысле, оно обозначает любое место, где что-либо формируется или производится. Британский математик Джеймс Сильвестр первым употребил термин матрица в его общем значении, обозначая место происхождения или производства чего-либо.

Результаты и обсуждение

Merriam-Webster словарь дает определение матрице:

- исходная точка, дающая начало и последующее развитие чему-либо.
- оснастка, предназначенная для создания рельефных элементов, к примеру, при производстве деталей определенного вида.

- инструмент для придания формы посредством штамповки.
- клише, содержащее выгравированные изображения, текст или маркировку.
- гальванотип, применяемая в процессе тиражирования грампластинок, служащая для создания многочисленных копий с оригинала.
- естественная среда, такая как земля или горная порода, вмещающая в себя что-то, например, окаменелость или кристалл.
- субстанция, в которую что-либо помещается с целью защиты или изучения.
- межклеточное пространство, в котором располагаются клетки ткани, например, соединительной.
- уплотненный слой эпителия в основании ногтя на ноге, служащий основой для формирования нового ногтевого ложа.
- математическая таблица прямоугольной структуры¹.

Кембриджский словарь английского языка дает определение существительному матрица: матрица – развитие, набор условий, обеспечивающих систему, в которой что-то растет или развивается: Европа политически перестраивается в рамках матрицы Европейского сообщества (табл. 1)².

Таблица 1. Концепт MATRIX в английском языке

Meaning	Example	Translation
the place from which something else develops, the set of conditions that provides a system in which something develops:	The Roman civilization was the matrix for the large part of Western civilization. A matrix is the environment or context in which something such as a society develops and grows.	Римский мир был основой западной цивилизации. Матрица – это среда или контекст, в котором развивается и крепнет что-то вроде общества.
a formative part, as the corium beneath a nail (anatomy, биология)	The nail matrix is regarded as the nail-forming tissue, it gives rise to the nail plate.	Ногтевой матрикс рассматривается как ткань, формирующая ноготь, из него образуется ногтевая пластина.
– intercellular substance of a tissue (medicine) – ground substance (biology)	In medicine, matrix is defined as the intercellular substance of any biological tissue. The ground substance of extracellular matrix is an amorphous gelatinous material. The matrix or groundmass of a rock is the finer-grained mass of material in which larger grains, crystals, or clasts are embedded.	В медицине матрикс – это межклеточное вещество любой биологической ткани. Основное вещество внеклеточного матрикса – это аморфный студенистый материал. Матрица или основная масса горной породы – это более мелкозернистая масса материала, в которую встроены более крупные зерна, кристаллы или обломки.
the fine-grained rock in which larger crystals are embedded (petrology)	In petrology, a matrix is a fine-grained mass of material in which larger grains, crystals are located.	В петрологии матрица – это мелкозернистая масса материала, в которой расположены более крупные зерна, кристаллы.
groundmass with embedded crystals (geology)	The matrix or groundmass of a rock is the finer-grained mass of material in which larger grains, crystals, or clasts are embedded.	Матрица или основная масса горной породы – это более мелкозернистая масса материала, в которую встроены более крупные зерна, кристаллы или обломки.
fine material with coarser material embedded (construction)	In construction, Matrix is a thin material such as cement, which contains embedded lumps of a larger material.	Матрица в строительстве – это тонкий материал, такой как цемент, в который встроены части более крупного материала.

¹ <https://www.merriam-webster.com/> – Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – Gramercy Books Ltd, 1989–1854 pp. – online dictionary Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – Gramercy Books Ltd, 1989–1854 pp – online dictionary (In English).

² Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2003 Version <https://www.cambridge.org/Cambridge> – онлайн-словарь

Meaning	Example	Translation
gangue (geology)	Generally, the ore and the gangue are mined together, taken out of the host rock in a mass by either mechanical or manual means.	Как правило, руда и пустая порода добываются вместе, то есть извлекаются из вмещающей породы единым целым с помощью механических или ручных средств.
an alloy in which other elements are embedded (metallurgy)	Metal matrix composite are composed of an element of alloy matrix in which a second phase is embedded and distributed to achieve some improvement in its properties.	Композиты с металлической матрицей (MMCs) состоят из элемента матрицы сплава, в который встроена и распределена вторая фаза для достижения некоторого улучшения его свойств.
a mold for casting typefaces (printing)	In digital printing, the matrix is the surface where the image is carved, often a metal plate in processes like intaglio printing.	В цифровой печати матрица – это поверхность, на которой вырезается изображение, часто металлическая пластина в таких процессах, как глубокая печать.
a master	The matrix is the same master model, only not convex, but concave. It is used for negative shaping.	Матрица – это та же мастер-модель, только не выпуклая, а вогнутая. Она применяется для негативной формовки.
a grid intersections that define potential space to be filled by pixels (digital technology)	Matrix or grid system is a layout technique used in designing interfaces for computers and other electronic devices.	Матричная или грид-система – это метод компоновки, используемый при проектировании интерфейсов для компьютеров и других электронных устройств.
a perforated block on which the material to be formed is placed (in a press or stamping machine)	A matrix as a press or stamping machine is a multifunctional die or a perforated block on which the material is placed for forming.	Матрица в контексте прессы или штамповочной машины – это многофункциональный штамп или перфорированный блок, на который помещают материал для формования.
a four-sided group of numbers, symbols, functions (mathematics)	A matrix is a rectangular array of numbers, called the entries of the matrix.	Матрица – прямоугольный массив чисел, элементов матрицы.
a four-sided display of features characterizing a set of linguistic items, usually presented as a set of columns of plus or minus signs (linguistics)	The linguistic set associated with a linguistic variable and the structure of matrices, may be defined as linguistic matrix.	Лингвистический набор, связанный с лингвистической переменной и структурой матриц, может быть определен как лингвистическая матрица.
a master from which other disks may be pressed	A matrix which may be used to mold a cake or foil of a plastics material to form a video disk is derived, from a master of the recorded data.	Матрица, которая может быть использована для формования лепешки или фольги из пластикового материала для формирования видеодиска, является производной от эталона записанных данных.
womb (archaic)	The word matrix comes from the Latin word for womb because of the way that the matrix acts as a womb for the data that it holds.	Слово матрица происходит от латинского слова, означающего матка, из-за того, что матрица действует как матка для данных, которые она хранит.
grid	A matrix is a grid, with each location in the grid containing some information. For example, a chess board is a matrix in which every square contains a specific item of information: a particular chess piece, or the lack of a chess piece.	Матрица – это сетка, каждое местоположение в которой содержит определенную информацию. Например, шахматная доска – это матрица, в которой каждый квадрат содержит определенный элемент информации: конкретную шахматную фигуру или отсутствие шахматной фигуры.

В английском языке основное, ядерное значение матрицы – это развитие.

Ядро – место, из которого развивается новый элемент.

Периферия (15):

- формирующая часть, например, кориум под ногтем (анатомия)
- межклеточное вещество ткани (медицина)
- основное вещество (биология)
- мелкозернистая часть горной породы, в которую встроены более крупные кристаллы (геология)

- мелкий материал, такой как цемент, в который встроены куски более крупного материала (строительство)
- пустая порода – бесполезная горная порода или другой материал, в котором обнаружены ценные минералы (геология)
- кристаллическая фаза в сплаве, в которую встроены другие фазы (металлургия)
- форма для литья шрифтов (печать)
- сетка, образованная перпендикулярными пересечениями, которые определяют потенциальное пространство для заполнения пикселями,

чернилами или материалом (цифровая технология)

- многогранная матрица или перфорированный блок, на который помещается формуемый материал (в прессе или штамповочной машине)
- прямоугольный массив чисел, символов, функций, когда такие массивы складываются и умножаются в соответствии с определенными правилами (математика).
- прямоугольная матрица в лингвистике отображает характеристики лингвистических единиц (например, фонем), матрица состоит из столбцов, где каждый столбец соответствует определенной единице, а ячейки содержат знаки

«+» или «-», обозначающие наличие или отсутствие конкретного признака у данной единицы.

- заготовка, форма, изготовленная методом гальванопластики из записи на диске, из которой могут быть спрессованы другие диски
- матка 1. относится к органу в теле самки млекопитающего, где развивается ребенок во время беременности (архаичный) 2. может также использоваться метафорически для обозначения места происхождения, творчества или воспитания.
- сетка – матрица двумерного массива, которая в основном используется в математических и научных расчетах (математика) (табл. 2).

Таблица 2. Сочетаемость существительного *MATRIX* в английском языке

Adjectives	Nouns (main word)	Nouns (dependent word)	Verbs	Verb+Prep
word matrix extracellular matrix diagonal matrix organic matrix symmetric matrix original matrix solid matrix nuclear matrix dimensional matrix positive matrix triangular matrix complex matrix corresponding matrix cultural matrix amorphous matrix homogeneous matrix	identity matrix matrix of the graph quantum matrix dot matrix square matrix brain matrix substitution matrix distance matrix	matrix multiplication determinant of the matrix matrix ring	matrix contains matrix represents	to embed in matrix to compute in matrix

Сочетаемость существительного *MATRIX* в английском языке представлена такими комбинациями частей речи: матрица+существительное

(главное слово); матрица + существительное (зависимое слово); матрица + глагол; матрица + глагол + предлог (табл. 3).

Таблица 3. Синонимы и антонимы концепта *matrix* в английском языке

Matrix	Examples	Sentences	Spheres of usage
Synonyms	Templates, patterns, grids, plates, mints, molds, formats, arrays, womb, substances, forms, environments, casts	Software design patterns help developers to solve common recurring problems with code. Each template is a good design example carefully created by high-level professionals.	Шаблоны проектирования программного обеспечения помогают разработчикам решать распространенные повторяющиеся проблемы с кодом. Каждый шаблон является хорошим примером дизайна, тщательно созданным профессионалами высокого уровня.
Antonyms	Covectors, chaos, mess, clutter, disorder, muddle, poor man's something	Minimizing clutter can positively influence the space factor in smaller apartments. This is a war in which disinformation and propaganda muddle motives.	Сведение к минимуму беспорядка может положительно повлиять на пространство в небольших квартирах. Это война, в которой дезинформация и пропаганда запутывают мотивы.

Концепт *МАТРИЦА* обширно представлен синонимами английского языка, которые активно замещают данное слово в различных контекстах и расширяют его семантическое поле. Антонимы

термина матрица представлены в английском языке менее широко (табл. 4).

Концепт *MATRIX* является нейтральным, так как не имеет соответственно положительного или отрицательного значения в английском языке (табл. 5).

Таблица 4. Карта концепта MATRIX в английском языке

Concept	Positive meaning	Negative meaning	Neutral meaning
Matrix	-	-	A matrix is a rectangular array of numbers (or other mathematical objects), called the entries of the matrix. In digital printing, the matrix is the surface where the image is carved, often a metal plate in processes like intaglio printing.

Таблица 5. Типичное применение концепта MATRIX в выражениях английского языка

Collocation	Example	Translation
extracellular matrix	In terms of injury repair and tissue engineering, the extracellular matrix serves two main purposes.	Относительно восстановления поврежденных тканей и тканевой инженерии, можно утверждать, что внеклеточный матрикс служит двум основным целям.
matrix multiplication	The following is an example of matrix vector multiplication.	Далее дан пример матричного умножения на вектор.
$n \times n$ matrix	Let A be a square $n \times n$ matrix.	Пусть A – квадратная матрица $n \times n$.
identity matrix	Thus a derived function to return an identity matrix: im.	Таким образом, получается производная функция, возвращающая идентификационную матрицу: im.
square matrix	Really, let A be a square matrix.	На самом деле, пусть A – квадратная матрица.
adjacency matrix	We say, Let A i be the adjacency matrix of G i.	Пусть A i – матрица смежности G i.
covariance matrix	Parallel ideas can be used when x is accidental with doubt in the covariance matrix.	Аналогичные идеи можно использовать, когда x является случайным с неопределенностью в ковариационной матрице.
matrix revolution	Crying Out Love, In the Center of the World, Spider-Man, Spider-Man 2 and Matrix Revolutions are our favorite movies.	«Взывая о любви», «В центре мира», «Человек-паук», «Человек-паук 2» и «Матрица революций» – наши любимые фильмы.
mitochondrial matrix	Heat production Under certain conditions, protons can reenter the mitochondrial matrix without contributing to ATP synthesis.	При определенных условиях протоны могут вновь проникать в митохондриальный матрикс, не участвуя в синтезе АТФ.
to be embedded in matrix	The crystals are sized from 0.3 mm to 1 mm and are embedded in a fine matrix.	Кристаллы имеют размер от 0,3 мм до 1 мм и заключены в тонкую матрицу.

Стандартные, распространенные модели употребления концепта *MATRIX* в английском языке: в математике – прямоугольная таблица чисел, символов или выражений, расположенных в строках и столбцах. В биологии – это макромолекулярный шаблон для синтеза информационной макромолекулы. В технике – форма, в которой что-то формируется или отливается. В литературе и искусстве – сложная сеть влияний, формирующая творческую работу. В бизнесе – матрица навыков, используемая для оценки компетенций в разных ролях. В геологии – композит (композиты состоят из нескольких слоев: слоя-наполнителя и слоя-матрицы, основы).

Матрица имеет много определений. Матрица – базис (от лат. matrix – источник); структура, представляющая собой прямоугольную таблицу с элементами; уплотненная субстанция, используемая для размещения отдельных активных компо-

нентов, чтобы исключить их взаимодействия друг с другом и с внешней средой; стандарт связи для обмена быстрыми сообщениями¹.

Матрица – это углубленная металлическая конструкция, предназначенная для литья металлов под высоким давлением, а также для создания типографских литер. Она служит обратным отпечатком для изготовления стереотипов, используемых в процессе печати. В математике матрица представляет собой упорядоченную структуру числовых значений, организованных в прямоугольную таблицу, служащую общей основой или схемой для различных вычислений².

Согласно онлайн словарю иностранных слов русского языка, понятие матрица определяется

¹ https://ru.wikipedia.org/wiki/Большой_толковый_словарь_русского_языка.

² <https://gufo.me/dict/kuznetsov/матрица> – толковый словарь Кузнецова.

как зеркальная копия печатной формы, используемая для отливки стереотипов, а также как таблица математических элементов, представленная

в виде строк и столбцов, и как деталь для обработки металла под давлением (табл. 6)¹.

Таблица 6. Концепт МАТРИЦА в русском языке

Meaning	Example	Spheres of usage
Матрица (лат. matrix – первопричина, матка)	Принцип матрицы есть первопричина парадигмы генетики и биологии в целом.	Биология, генетика
прямоугольная таблица, элементы, сгруппированные в ряды и столбцы (математика)	Размер матрицы определяется количеством строк и столбцов.	Математика
углублённая металлическая форма для штамповки металла и др. (техника)	После нарезки мыло перемещалось к аппарату, который прессовал его при помощи двух матриц, штампуя на каждом бруске название, и выдавал готовый кусок на ленту конвейера. Матрица представляет собой ключевой элемент в штампах и других рабочих инструментах, имеющих отверстие, проходящее насквозь.	Техника Металлообработка
углублённая копия для отливки стереотипов (полиграфия)	Матрица, с углублённым прямым изображением буквы, служит формой для отливки литер в наборном производстве.	Полиграфия
аналоговая или цифро-аналоговая интегральная микросхема, состоящая из светочувствительных элементов и используемая в цифровой фото- и видеотехнике (специализированной технике)	Единственное важное ограничение сферы применения таких фотоаппаратов накладывается сейчас размером матрицы. Фото матрица – аналоговая или цифровая микросхема, организованная в виде матрицы.	Специализированная техника
система, представленная в уме каждого человека набором шаблонов, которые обуславливают его поведение (психология, социология)	Это люди с устойчивыми качествами матрицы души, а значит, наличием высокой морали. Это пространство любви тоже влияет на формирование психической матрицы будущего ребёнка.	Психология, социология
конденсированная среда с активными частицами (физика)	Матрица – конденсированная среда, содержащая атомы, молекулы, ионы, нано частицы (физика).	Физика
композит – вещество, имеющее встроенную породу (геология)	Матрица магматической породы – это мелкозернистые кристаллы, имеющие встроенные крупные кристаллы. Матрица осадочных пород – это осадочный материал, в который встроены более крупные части породы.	Геология
обратная (углублённая) копия для отливки стереотипов, с которых производится печатание (типография)	Образцами для первых советских календарей послужили матрицы прежних календарных изданий. Фотошаблоны как вид матрицы изготовлены с использованием фотографической техники, которая позволяет создавать высококачественные изображения в печати.	Типография
образец, модель, штамп, шаблон, инструмент в серийном производстве объектов искусства и техники (искусство и техника)	Существует концепция матрицы в художественном произведении. Такую матрицу использовали в технике тиснения. Матрицы использовались широко для работ в технике басмы.	Искусство и техника
сверхбольшая интегральная схема с прямоугольной матрицей светочувствительных элементов (фото и видео электроника)	Технология сверхбольших интегральных схем как матриц определяет прогресс в передовых областях науки и техники и является основой для развития высокотехнологичных отраслей промышленности.	Фото и видео электроника
условное название компьютерной симуляции, которой, возможно, является наша материальная Вселенная (научная фантастика, философия)	Франшиза «Матрица» изобилует теориями, ключевой из которых является то, что реальный мир – это еще один уровень симуляции в целом. Концепция «Матрицы» как компьютерной симуляции, в которой живут люди, переключается с философскими идеями Рене Декарта.	Научная фантастика, философия
термин для объектов, в которых компоненты структурированы как двумерный массив (электроника)	Матрица создает символы в матричных принтерах. В матрице кнопок по строкам и столбцам расположены функциональные кнопки.	Электроника

¹ www.dictionary.com – ведущий мировой онлайн словарь. Английские определения, синонимы, происхождение слов, примеры предложений.

Meaning	Example	Spheres of usage
двумерный массив (программирование)	Некоторые особенности двумерных массивов (матриц): строки идут горизонтально, а столбцы – вертикально. Каждый элемент имеет два индекса: номер строки и номер столбца.	Программирование
общая основа, схема чего-либо (книжный стиль)	Заполнение матрицы значений, используя таблицу, дает последующие воспроизведения данных значений в употреблении. Матрица значений нового слова – обширна.	Книжный стиль

В русском языке основное значение концепта **МАТРИЦА** – это первопричина оригинал, исходная, материнская форма для создания неограниченного количества копий, набор шаблонов.

Ядро: матрица – это первопричина, оригинал, исходная, материнская форма для создания неограниченного количества копий, набор шаблонов.

Периферия (15):

- табличка с числовыми элементами, уложенными в строки и столбцы
- металлический штамп для обработки металла с помощью давления или для изготовления типографских букв
- экземпляр, образец, форма, стандарт, инструмент
- отрицательный образец для отливки стереотипов, используемых для печати
- аналоговая микросхема
- система набора шаблонов человеческого разума
- конденсированная среда, в которую помещаются изолированные активные частицы
- материал, в который что-то встроено – композит
- образец, модель, штамп, шаблон, инструмент в серийном производстве
- сверхбольшая интегральная схема с прямоугольной матрицей
- условное название компьютерной симуляции
- обобщенный термин для различных объектов
- двумерный массив
- общая основа, схема чего-либо
- матка от лат. matrix, matricis

Таблица 7. Сочетаемость концепта МАТРИЦА в русском языке

Прилагательное	Существительное (главное слово)	Существительное (зависимое слово)	Глагол	Глагол+Предлог
информационная матрица энергетическая матрица божественная матрица новая матрица личностная матрица родовые матрицы человеческая матрица социальная матрица эмоциональная матрица культурная матрица первичная матрица старая матрица антропологическая матрица сценарная матрица метрическая матрица	матрица души матрица подсознания матрица воспоминаний матрица отражения матрица персоны матрица клятвы матрица концентрации	на базе матрицы в звене матрицы доля матрицы бойцы матрицы компоненты матрицы величина матрицы введение матрицы восприимчивость матрицы	сгенерировать матрицу превращаться в матрицу является матричной структурой	выйти из матрицы вырваться из матрицы

Сочетаемость существительного **МАТРИЦА** в русском языке представлена такими комбинациями частей речи: матрица + существительное

(главное слово); матрица + существительное (зависимое слово); матрица + глагол; матрица + глагол + предлог (табл. 8).

Таблица 8. Синонимы, антонимы концепта МАТРИЦА в русском языке

Матрица	Синонимы/антонимы	Примеры предложений	Сферы применения
Синонимы	конфигурация, модель, агрегат, блок, бустер, аккумулятор, форма, рамка, программа, заставка, начало, материал, таблица, источник, заставка, вексель, фильера, волока, геноматрица, матка, психоматрица,	Существует понятие «матрица источник-назначение». Заставка предлагает забавную и настраиваемую цифровую анимацию, которая придает вашему экрану технологичный, футуристический вид.	Сетевой анализ Компьютерные технологии, электроника,

Матрица	Синонимы/антонимы	Примеры предложений	Сферы применения
Антонимы	вектор, график, диаграмма, бесформенность, хаос, беспорядок	Круговая диаграмма – это схема в виде круга, который разделён центральными углами на части, или сектора. Векторы определяются математическими формулами, что позволяет им оставаться чёткими при любом размере.	Математика Векторная графика

Концепт МАТРИЦА обширно представлен синонимами русского языка, которые активно замещают данное слово в различных контекстах, расширяя

семантическое поле данного концепта. Антонимы концепта МАТРИЦА в русском языке менее многочисленны (табл. 9).

Таблица 9. Карта концепта МАТРИЦА в русском языке

Концепт	Положительное значение	Отрицательное значение	Нейтральное значение
Матрица	-	-	Жирные кислоты, действуют против старения клеточной матрицы. Матрицы применяются при чеканке монет.

Концепт МАТРИЦА является нейтральным в русском языке, так как не имеет соответственно положительного или отрицательного значения в контексте. Нейтральные слова характерны для

всех сфер и жанров речи, в том числе: устной непринуждённой беседы; научных статей, учебников; художественной литературы; официальных документов (табл. 10).

Таблица 10. Типичное применение концепта МАТРИЦА в выражениях русского языка

Фразеологизмы	Устойчивые сочетания	Словосочетания	Примеры
алгебра матриц вычитание матриц детерминант матрицы матрица бытия нулевая матрица обратная матрица обращение матриц определитель матрицы след матрицы сложение матриц транспонированная матрица трейс матрицы умножение матриц шпур матрицы	диагональная матрица единичная матрица квадратная матрица кососимметричная матрица матрица перестановки ранг матрицы симметричная матрица функциональная матрица сложение и вычитание матриц матрица-строка матрица-столбец нулевая матрица треугольная матрица противоположная матрица числовая матрица	перемножение матриц матрицы в использовании клеточная матрица математическая матрица образцовая матрица габариты матрицы с использованием матрицы определённая матрица сферы использования матриц качественная матрица количественная матрица матрица в виде таблицы алгебраическая матрица	При выполнении операции сложения двух матриц, А и В, происходит поэлементное суммирование. В матричном исчислении не используется нумерация элементов. Если матрицу А умножить на единичную матрицу Е соответствующего размера, результатом будет исходная матрица $A = E \cdot A$. Под размером матрицы понимается не длина ее диагонали, а количество строк и столбцов, которые она содержит.

Типичные модели употребления концепта МАТРИЦА в русском языке: фразеологизмы, устойчивые сочетания, словосочетания. Наиболее частое использование данных примеров в русском языке можно встретить в математике.

В математике – таблица математических элементов, состоящая из строк и столбцов.

В биологии – вещество между клетками, обеспечивающее структуру и поддержку в тканях животных или растений.

В технических областях – форма, в которой что-то формируется, например, запись или отпечаток.

В литературе и искусстве – общая основа, схема чего-либо.

В бизнесе – матрица навыков, используемая для оценки компетенций в разных ролях.

В геологии – композит (композиты состоят из нескольких слоев: слоя-наполнителя и слоя-матрицы, основы).

Достигнута цель работы: дан анализ концептов MATRIX/МАТРИЦА в английском и русском языках. Осуществлены задачи: представлено определение концепта, выявлена его структура; описаны методы исследования концепта; установлено ядро и семантическое поле концептов MATRIX/МАТРИЦА; рассмотрена сочетаемость существительных MATRIX/МАТРИЦА с другими частями речи; выявлены синонимы/антонимы для анализа наполняемости семантического поля концептов; составлена карта значений концептов MATRIX/МАТРИЦА; проанализированы концепты MATRIX/МАТРИЦА в составе выражений английского и русского языков.

Заключение

Рассмотрено понятие и структура концептов *matrix*/матрица в английском и русском языках. Концепты *MATRIX*/МАТРИЦА представляют собой сложные образования. Утверждается, что в русском языке основное значение матрицы – это первопричина, оригинал, исходная, материнская форма. В английском языке основное, ядерное значение матрицы – это развитие.

Исследована основная сочетаемость существительных *MATRIX*/МАТРИЦА в английском и русском языках. Частотные модели сочетаемости представлены схожими комбинациями частей речи: матрица+существительное (главное слово); матрица + существительное (зависимое слово); матрица + глагол; матрица + глагол + предлог. Данные языки демонстрируют многочисленный набор синонимов для периферии (семантического поля) концептов *MATRIX*/МАТРИЦА, набор антонимов менее значителен.

Карты концептов *MATRIX*/МАТРИЦА выявляют нейтральное значение данных понятий для английского и русского языков.

Описаны типичные модели употребления концептов *MATRIX*/МАТРИЦА для английского и русского языков. Основными сферами употребления данных концептов являются: математика, биология, техника, литература, искусство, электроника, геология, бизнес, психология, социология, программирование.

Литература

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки – 2001 – № 1 – С. 64–72.
2. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – Gramercy Books Ltd, 1989–1854 pp. <https://www.merriam-webster.com/> – онлайн-словарь.
3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2003 Version <https://www.cambridge.org/Cambridge> – онлайн-словарь.
4. https://ru.wikipedia.org/wiki/Большой_толковый_словарь_русского_языка.
- 5.
6. <https://gufo.me/dict/kuznetsov/матрица> – толковый словарь Кузнецова.
7. www.dictionary.com – ведущий мировой онлайн-словарь. Английские определения, синонимы, происхождение слов, примеры предложений.

CHARACTERISTICS OF THE *MATRIX*/МАТРИЦА CONCEPTS IN RUSSIAN AND ENGLISH

Klyuchnikova L.V.

Technical Institute, Branch of the Ammosov North-Eastern Federal University

The aim of the paper is to analyze *MATRIX*/МАТРИЦА concepts in English and Russian. The article describes the notion and structure of the *MATRIX*/МАТРИЦА concepts in English and Russian. It is argued that in Russian the main meaning of the матрица concept is the root cause, the original, the mother form. In English, the main, core meaning of the matrix concept is development. The paper identifies the nuclear and peripheral characteristics of the concepts. The basic compatibility of the *MATRIX*/МАТРИЦА concepts in English and Russian is investigated. The *MATRIX*/МАТРИЦА concepts maps revealed the neutral meaning of these concepts in both English and Russian. Typical models of using the concepts *MATRIX*/МАТРИЦА for English and Russian languages are described. The article relates to the fields of cultural linguistics and cognitive linguistics. The analysis of the lexical meaning of the concepts *MATRIX*/МАТРИЦА in cognitive linguistics is given. It is argued that these concepts are of complex nature.

Keywords: concept; core; periphery; matrix; meaning; compatibility; word map; synonyms; antonyms; neutral; official; expression.

References

1. Vorkachev S.G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics // Philological Sciences – 2001 – No. 1 – pp. 64–72.
2. <https://www.merriam-webster.com/> – Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – Gramercy Books Ltd, 1989–1854 pp. – online dictionary Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – Gramercy Books Ltd, 1989–1854 pp – online dictionary.
3. <https://www.cambridge.org/Cambridge> Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2003 Version. – online dictionary.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/> A large explanatory dictionary of the Russian language.
5. <https://gufo.me/dict/kuznetsov/матрица> – Kuznetsov's explanatory dictionary.
6. www.dictionary.com – the world's leading online dictionary: English definitions, synonyms, word origins, example sentences.

Феномен русской и русскоязычной литературы Кыргызстана в дискурсе российско-кыргызских культурных взаимодействий

Койчуев Бахтияр Турарович,

доктор филологических наук, профессор, Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина
E-mail: sufibah@mail.ru

В статье осмысляется историко-культурный и эстетический феномен русской и русскоязычной литературы Кыргызстана в историческом, культурологическом, общественно-политическом и эстетическом аспектах. Описывается история российско-кыргызских взаимоотношений, появление киргизской темы в русской литературе, генетические и историко-культурные основы формирования русской и русскоязычной литературы Кыргызстана. Даётся аналитический историографический обзор литературоведческих работ, посвящённых русской и русскоязычной литературе Кыргызстана, определяется терминологический аппарат по теме исследования, и методология исследования. Проводится анализ наиболее значимых художественных произведений, позволяющих проследить развитие русской и русскоязычной литературы Кыргызстана от этапов их становления до сегодняшнего дня. Данный анализ позволяет авторам сделать выводы, не только об истории развития русской и русскоязычной литературы, но и описать её современное состояние и перспективы будущего.

Ключевые слова: художественная литература, русская литература, киргизская культура, история литературы, русская и русскоязычная литература, поэзия, проза, поэтика, темы, жанры.

Введение

Русская литература Кыргызстана рассматривается как самодостаточный феномен, что находит отражение в исследованиях филологов и литературоведов республики. Существенный вклад внёс профессор Г.Н. Хлыпенко, чьи литературно-критические труды были изданы посмертно в сборнике «Поиск – мастерство – открытие» [16]. Изучение русской поэзии связано с работами Л.В. Ивановой, подготовившей антологии и учебные пособия [5]. Вопросы включённости русской и русскоязычной литературы Кыргызстана в центральноазиатский и мировой культурный контекст раскрываются в трудах Б.Т. Койчуева, в частности в монографии «Центральноазиатская литература как многонациональный контекст» [10]. Отдельное внимание проблематике российско-кыргызских литературных взаимодействий уделено в диссертации Д.А. Асановой [1], тогда как особенности современной русской литературы Кыргызстана анализируются в работе Ч.А. Джолбулаковой [3]. Вышеуказанными работами, пожалуй, и ограничивается круг исследований русской литературы Кыргызстана. В то время как она представляет огромный интерес с содержательной, идейно-тематической и эстетической стороны, существуя при этом как отдельный, культурный, художественный феномен, требующий своего глубокого научного осмысления.

Актуальность темы исследования

Российско-кыргызские культурные взаимодействия имеют долгую историю, начавшую своё развитие в XIX веке, когда территория современного Кыргызстана вошла в состав Российской империи. Литературный дискурс выступает важным инструментом осмысления и отражения этих взаимодействий, демонстрируя, как культурные процессы способствовали взаимному обогащению двух народов. В условиях современной глобализации изучение таких связей становится особенно актуальным, поскольку позволяет понять механизмы культурной интеграции и сохранения национальной идентичности.

Русско-кыргызские литературные связи являлись одним из центральных направлений отечественного литературоведения, начиная с советского периода. Среди значимых работ выделяются исследования Л.А. Шеймана («Пушкин и киргизы» [18]; совместно с Г.У. Соронкуловым: «Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина» [19], «Пушкин и его современники: Восток – Запад» [20]); Е.К. Озмителя («Наследие классики

и киргизская литература» [14]; «Зрелость национальной литературы» [13]); К.И. Мамбеталиева («Русско-киргизские литературные связи» [12]); а также работы Б.Т. Койчуева, посвященные различным аспектам русско-киргизских культурных взаимодействий [6–11].

В вышеперечисленных исследованиях представлен литературоведческий дискурс российско-киргизских литературных взаимосвязей в аспекте сравнительно-исторического, типологического, историко-культурного литературоведения. Историкографический обзор нашей темы свидетельствует о том, что работ, посвященных историко-культурным взаимоотношениям России и Кыргызстана достаточно много. Вместе с тем, исследований междисциплинарного характера, учитывающих историко-культурные взаимосвязи, их дискурс в литературных текстах представлены в ограниченном количестве. Феномену русской и русскоязычной литературы посвящен небольшой ряд научных трудов, обозначенный нами выше. Этот факт обуславливает научную актуальность и новизну данной статьи.

Цель исследования – выявить и проанализировать литературный дискурс российско-киргизских историко-культурных взаимоотношений, выявить и определить феномен русской и русскоязычной литературы, их место в современной культуре Кыргызстана.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи: во-первых, провести историкографический анализ существующих исследований; во-вторых, выявить роль и значение российской художественной литературы на становление и развитие киргизской профессиональной литературы; в-третьих, изучить феномен русскоязычной литературы Кыргызстана как исторический результат межкультурного диалога; и, в-четвертых, провести идейно-тематический и эстетический анализ произведений русской и русскоязычной литературы Кыргызстана.

Результаты исследования

Тематика, связанная с изображением Кыргызстана и киргизов, восходящая к опыту российских путешественников и учёных, получила дальнейшее развитие и сохраняет продуктивность в русской литературе республики. Особое место занимает краеведческое направление, представленное С. Дудашвили, В. Кадыровой, А. Камышевой, В. Александровой, чьи произведения опираются на опыт краеведения, туризма, альпинизма и экологического движения. Принципиально важно, что все они являются уроженцами и гражданами Кыргызстана: тем самым происходит смена парадигмы авторской позиции – от внешнего наблюдения к внутреннему самоописанию, что меняет и интерпретацию образа «страны небесных гор».

Естественно, что русских писателей Кыргызстана интересует генетическая связь с Россией, её взаимоотношения с Кыргызстаном. Тема

российско-киргизских культурных взаимосвязей проходит красной нитью через историю русской литературы республики и проявляется в разных родах и жанрах литературы. Наиболее явно и отчетливо проявляется в очерково-документальной литературе. Показателен в этом отношении роман-хроника Л.Б. Дядюченко «Жемчужина в стене казармы», посвященный деятельности Петра Петровича Семёнова Тянь-Шанского, страницам его жизни в Кыргызстане, отношению к природе и народу горного края и перспективам его взаимоотношений с Россией, о необходимости которых говорил этот выдающийся учёный и общественный деятель. Авторское повествование в романе проявило очень важное мирозерцательное своеобразие феномена русской литературы Кыргызстана, свидетельствующее, что русские писатели независимой республики осознают себя её частью и свою судьбу видят вместе с народом и страной, в которой родились: «Дело, конечно, заключалось в том, что для нас, фрунзенских мальчишек первых послевоенных лет, пристрастившихся за неимением других развлечений проводить школьные каникулы с рюкзаком за спиной, слово «Тянь-Шань» никогда не было книжным и сугубо умозрительным понятием. Мы с детства знали, как выглядят его камни, как пахнут его арча и полынь» [4, с. 5].

Написанная в советскую эпоху книга Л.Б. Дядюченко выражает идеологическую концепцию характерную для того времени, провозглашая единство всех народов, входящих в СССР. Представляется, что и сам автор искренне верил в это и выражал в художественно-публицистическом творчестве. Вместе с тем, в романе-хронике ставятся серьезные культурологические и политические вопросы места России на геополитической карте мира. В частности, это проявляется в отсылке к взглядам Ф.М. Достоевского: «Россия не в одной только Европе, но и в Азии, потому что русский не только европеец, но и азиат. Мало того, что в Азии, может быть, ещё больше надежд, чем в Европе. Мало того: в грядущих судьбах наших, может быть, Азия-то и есть наш главный исход!» [4, с. 177].

Деятельность П.П. Семёнова-Тянь-Шанского отразилась и в лирической поэзии, в произведениях народных поэтов Кыргызстана С.Г. Суловой и В.И. Шаповалова. Идейно-тематическая уникальность стихотворения С.Г. Суловой раскрывается уже в самом его названии: «Выступление у памятника Семёнова-Тянь-Шанского»: Когда над Иссык-Кулем ветер носит/ Полыни запах – синий и хмельной,/ В груди как будто тихо тает осень,/ Такой простор щемящий и покой.../ Душа парит, в себя вбирая вечность./ Сгустилось время, словно благовест./ И сам себя ты чувствуешь предтечей /Разгадки тайн прекрасных этих мест./ Ещё ты – не Тянь-Шанский, а Семёнов,/ А, может, – Власов, Павлов, Иванов.../ Всех Иссык-Куль запомнит поименно,/ Кто лечь костями за этот край готов... [15]. В этом стихотворении, наполненном публицистическим пафосом, описывается процесс инте-

грации России, представленной рядом типичных русских фамилий – «Власов, Павлов, Иванов...», – в кыргызское пространство, которое «пришлецам подарит дым Отчизны». Историко-культурный контекст стихотворения подчёркивается также упоминанием известных кыргызстанских русских историков – Мокрынина, Галицкого, Плоских, – изучавших российско-кыргызские взаимоотношения.

Иной взгляд на культурные связи между Россией и Кыргызстаном представлен в стихотворении В.И. Шаповалова «У памятника Семёнову Тянь-Шанскому»: Рыжий Лось и Олень золотистый/ от века стоят на рассветных холмах,/ ноздри вздрагивают – в них вползает заря / дикокаменной эры./ И за дымкой ущелий,/ возлежа на своих пестротканых полях,/ в смуглом золоте зноя Хива / протянула к ним нежную лапу пантеры./ Виноградный Коканд стал игрушкой в руке кочевой –/ беки режутся лихо, усмешка в прищуре манапов./ Но и принц, и дехканин – / одинаково нищи над горной рекой: / жизнь прошла, /и ложится соха на траву, и скипетр падает на пол./ – Отрешимся от русских! – надсадно кричит Калыгул./ Что ж, будь им, я бы те же слова, словно соль,/ сыпал светлым ущельям в разверстую рану./ Пусть сдерут с меня кожу,/ я так же кричал бы в лицо Ормон-хану!./ Но хозяин тотема прищурился жёстко –/ и мира я не всколыхнул./ Это – правда твоя:/ что с того, что, поэт Калыгул,/ ты проспорил тогда? –/ все ошибки политика в прошлых и прочих эпохах –/ прозренья поэта... [17, с. 69–71].

В стихотворении В.И. Шаповалова глубже исследуется национальная культура кыргызов в момент соприкосновения с Россией, её родоплеменная структура, что отражается в упоминании тотемов кыргызских племён уже в первых строках – «Рыжий Лось и Олень», символизирующих роды Сарыбагыш и Бугу. Междоусобные конфликты кыргызских племён и война с Кокандским ханством отражены в строках: «в смуглом золоте зноя Хива/ протянула к ним нежную лапу пантеры. / Виноградный Коканд стал игрушкой в руке кочевой –/ беки режутся лихо, усмешка в прищуре манапов./ Но и принц, и дехканин – / одинаково нищи над горной рекой: / жизнь прошла, /и ложится соха на траву, и скипетр падает на пол». Присоединение кыргызов к России, сопровождавшееся разрушением традиционного образа жизни, вызывало неприятие у акынов-заманистов, которые видели в этом предвестие Судного дня – «акыр заман» и «тар заман». Одним из известных акынов-заманистов был Калыгул Бай уулу, упомянутый в этом стихотворении. В историко-культурный контекст эпохи включены Г.А. Колпаковский – генерал, один из главных военачальников в процессе экспансии Средней Азии Российской Империей и российский учёный исследователь – Ч.Ч. Валиханов, внёсший значительный вклад в изучение эпоса «Манас». Стихотворение наполнено трагическим пафосом, автор предвидит гибель русского мира в «азиатском круге»: «Твой бессмысленный ветер, свобо-

да / над могильной оградой звучит / надмогильной наградой...».

Два народных поэта Кыргызстана представили в своих стихотворениях, посвящённых одной теме, два различных взгляда на российско-кыргызские отношения и их будущее. Такое разнообразие мнений внутри независимой республики, практически невозможное в советскую эпоху, вполне закономерно в современном многополярном и противоречивом мире, где геополитические и культурные тенденции не всегда очевидны и социально однородны.

В современном обществе исторический контекст российско-кыргызских отношений вызывает неоднозначные оценки, что отражается и в исторической авторской прозе, являющейся частью русскоязычной литературы Кыргызстана.

Особый интерес в контексте нашего исследования представляет творчество Амана Газиева, псевдоним, за которым скрываются известные историки Кыргызстана В.М. Плоских, В.П. Мокрынин и Ю. Бородин. Осмысление совместного прошлого меняется под воздействием обстоятельств настоящих и насущных, происходящих в национальном самосознании и общественной мысли. Произведения Амана Газиева освещают историю взаимоотношений кыргызов и России, начиная с первого дипломатического посольства сарыбагышского манапа Атаке-бия к Екатерине II, охватывая эпоху присоединения кыргызских племён с добровольного принятия российского подданства иссык-кульскими кыргызами в 1855 году, заканчивая, также, знаковым событием – мирным соглашением Курманжан-Датки в 1876 году.

Примечательно, что исследователи, скрывавшиеся под коллективным псевдонимом Амана Газиева, в советский период однозначно трактовали вхождение всех кыргызов в состав Российской империи как исключительно добровольное. Однако, в монографии «Киргизские лидеры – долгий путь к России», опубликованной уже в период независимости Кыргызстана, научная позиция авторов претерпела изменения. Эта трансформация чётко сформулирована в послесловии В.А. Воропаевой, коллеги и супруги одного из авторов – В.М. Плоских: «Сегодня мы с полным основанием можем говорить о характере присоединения Киргизии к России, которое на севере протекало мирно, на юге же вызывало вооружённое сопротивление кыргызов, и Алай был завоёван силой оружия» [2, с. 331].

Из примеров историко-культурного дискурса российско-кыргызских отношений мы можем видеть, что интерпретация событий, произошедших внутри этих взаимодействий, остаётся неоднозначной. Она эволюционирует под влиянием временного контекста, общественных запросов, а также в связи с открытием и переосмыслением фактов через призму современности, что неизбежно отражается и на литературе независимого Кыргызстана.

Формирование поколения кыргызской интеллигенции, получившей образование на русском языке, а также их стремление донести своё творчество более широкой аудитории, выходящей за пределы национальных границ, — всё это побудило писателей различных народов и разного происхождения нашей страны обращаться к русскому языку как к определённой форме и художественному инструменту своих произведений. Литературное совмещение двух национальных идентичностей в творчестве, одну через культурно-нарративную форму, содержательную, сюжетно и атмосферно насыщающую, другую — через языковую, коммуникационную, являющуюся средством выражения и осмысления, по нашему мнению, неизбежно приводит к культурной гибридности подобной литературы, возникающей на пересечении разнородных национальных традиций.

Безусловно, писатели транслируют, в первую очередь, национальное мировидение и присущие ему культурные образы. В то же время, русская языковая среда неизбежно оказывает влияние на художественно-эстетическое воплощение их произведений. Ключевым аспектом является то, что в творчестве каждого автора диалог между национальным сознанием и языковым выражением носит индивидуальный характер, обусловленный личным опытом и переживаниями.

В произведениях молодых русскоязычных авторов Кыргызстана различных национальностей наблюдается меньшая выраженность противоречия между национальным мировосприятием и языком творчества. Для них русский язык становится органичным средством отражения реалий глобального информационного общества, при этом они сохраняют гражданскую идентичность, связанную Кыргызстаном, нередко воссоздавая национальную картину мира через русскоязычное повествование.

Таким образом, несмотря на различность мнений, применительно к постсоветскому периоду термин «русская литература Кыргызстана» представляется недостаточно точным, так как обесценивает авторскую идентичность и не учитывает особенности самоопределения литераторов. Он унифицирует их в остальную массу коллег, пишущих на русском в пределах России и связанных с Россией национальным отношением, что не является действительным.

«Русская литература», как понятие, тоже не является привязанным к конкретному государству — огромное количество русских писателей, особенно в XX веке и в советский период, в эпоху массового диссидентского движения, творили за рубежом, в эмиграции. Но этот термин не политически, а культурно привязан к конкретному народу — русскому, что оставляет незамеченным самостоятельность литературного пространства кыргызстанских литераторов, не только гражданскую, но и культурную.

В отличие от этого, понятие «русскоязычная литература Кыргызстана» подчёркивает внеязыковые аспекты, культурно-идеологические и этниче-

ские особенности. В Кыргызстане на русском языке создают произведения представители различных этносов, помимо кыргызского (русские, евреи, украинцы, немцы, корейцы, уйгуры, дунгане, казахи и др.), однако соотносить свой литературный вклад и свою гражданскую принадлежность они будут со своей родиной — Кыргызстаном, и в своих работах отображать действительность именно кыргызстанскую, связанную с их родным местом, с их гражданской идентичностью внутри именно этой страны.

Поскольку самоопределение кыргызстанских авторов, пишущих на русском, вполне чёткое, это не даёт право отодвигать их за пределы общей совокупности всей литературы Кыргызстана, как нечто не относящиеся к ней. Напротив, русскоязычная литература республики предстаёт её самобытной составляющей, обогащающей общую, билингвальную и даже мультязыковую культурную картину страны.

Русскоязычные писатели Кыргызстана отражали жизнь народа как в советский период, так и в эпоху независимости, особенно в кризисное десятилетие 1990-х и начала 2000-х. Вектор литературного процесса наглядно проявляется в творчестве лауреатов «Русской премии». Так, Талип Ибраимов, удостоенный награды в 2006 году за сборник «Старик и ангел», в реалистической манере раскрыл социальные и нравственные проблемы современности; его признание особенно значимо, учитывая участие Ч.Т. Айтматова в жюри. В том же году Турусбек Малдыбай получил премию за роман «Феникс», в котором использовал приёмы магического реализма.

В 2010 году А. Торк был отмечен за сборник «Фархад и Ширин», где органично соединены историко-культурный дискурс и современная проблематика. Владимир Лидский (Михайлов), лауреат 2016 года, прошёл путь от социального реализма («Заячья губа») к постмодернистским экспериментам («Сказки нашей крови», «Тёмная Лида»). В поэзии выделяется Вячеслав Шаповалов, лауреат 2013 года, чья трагическая лирика сочетала «азиатский круг» с постмодернистской парадигмой. После его ухода поэтическое поле заполнили классические формы (С. Сулова, Т. Жолдошбеков, Т. Ушакова), а также урбанистическая поэзия Н. Алиевой.

Особое значение имеет роман Д. Тилепбергеновой «Эпоха нелюбви», посвящённый трагическим событиям Уркуна и Ашаршылыка. Построенный на синтезе постмодернистских и метамодернистских элементов, он демонстрирует глубокий психологизм и авторскую рефлексивность. Всё это подтверждает: русскоязычная литература Кыргызстана интегрируется в мировой контекст, сохраняя при этом собственную идентичность.

Заключение

Историографический и аналитический обзор показывает, что русскоязычная литература Кыргызста-

на сформировалась и развивается в тесной связи с российско-кыргызским культурным взаимодействием. Сохраняя историческую связь с Россией, она одновременно обрела статус самостоятельного явления, отражающего самобытность кыргызской действительности. В её жанровой структуре особое место занимают краеведческая и историческая тематика, наиболее полно реализуемая в очерково-документальной прозе.

Внутри литературного дискурса прослеживается эволюция восприятия присоединения Киргизии к России: от концепции добровольного вхождения, характерной для советского периода, до признания сложности и неоднозначности этого процесса в постсоветскую эпоху. Возникновение русскоязычной литературы в независимом Кыргызстане стало закономерным результатом историко-культурного развития, а во второй половине XX – начале XXI века она претерпела существенные изменения, отражая трансформацию национального мировидения под влиянием глобальных тенденций.

Русскоязычные писатели независимого Кыргызстана идентифицируют себя как часть кыргызской культуры, продолжая традиции предшественников и одновременно обновляя художественные формы. Их творчество не только представляет духовную жизнь кыргызского народа, но и делает культуру страны доступной мировому читателю. Подтверждением значимости этого направления служат международные успехи – в частности, присуждение «Русской премии» Т. Ибраимову, Т. Малдыбаю, А. Торку, В. Лидскому, В. Шаповалову. Современная русскоязычная литература Кыргызстана демонстрирует динамичное развитие, а появление новых имён на литературной арене свидетельствует о продуктивности российско-кыргызского культурного диалога в XX–XXI веках и его значении для формирования уникального литературного пространства республики.

Литература

- Асанова, Д.А. Кыргызская тема в русскоязычной поэзии Кыргызстана и контекст кыргызской литературы XX века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.01.01; 10.01.02 [Текст]/ Д.А. Асанова. – Бишкек, 2007. – 23 с.
- Воропаева, В.А. Долгий путь к России. Научное исследование [Текст]/ Газиев, А. Киргизские лидеры – долгий путь к России. Исторические новеллы. – Бишкек, 2010.
- Джолбулакова, Ч.А. Особенности современной русской прозы Кыргызстана: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук: 10.01.01. [Текст]/ Ч.А. Джолбулакова. – Бишкек, 2021.
- Дядюченко, Л.Б. Жемчужина в стене казармы: Роман-хроника [Текст]/ Л.Б. Дядюченко. – Фрунзе: Мектеп, 1986.
- Иванова, Л.В. Русская поэзия Кыргызстана: аналитически-библиографический очерк. [Текст]/ Л.В. Иванова – Бишкек: КРСУ, 2000; Иванова, Л.В. Край синего и золотого: тематическая антология русской поэзии Кыргызстана: учебное пособие [Текст]/ Л.В. Иванова. – Бишкек: КРСУ, 2017.
- Койчуев, Б.Т. La littérature du Kirghizstan confrontée aux nouvelles conditions géopolitiques et historico-culturelles: le discours russe [Текст]/ Cahiers d'Asie central: Литература и Общество в Центральной Азии: новые источники изучения культуры и власти с XV в. до наших дней. – Париж, 2015. – С. 327–357.
- Койчуев, Б.Т. Выражение мироощущения эпохи в художественном мире русскоязычных поэтов Кыргызстана [Текст]/ Идеи духовности и нравственности в литературе. Международная научно-практическая конференция (Душанбе, 16–17 октября 2015 г.). Сборник докладов, 2015. – С. 7–25.
- Койчуев, Б.Т. Меж двух родин, двух чужбин [Текст]/ Литературный Кыргызстан. – 2013. – № 2. С. 208–215.
- Койчуев, Б.Т. Русская лира под сводами «высокого терема Ала-Тоо [Текст]/ Русская литература за пределами России – Брюссель, 2018.
- Койчуев, Б.Т. Центральноазиатская литература как многонациональный контекст: История русского дискурса (от Древности к XXI веку). Монография. [Текст]/ Б.Т. Койчуев. – Бишкек, 2012. – 22 п.л.
- Койчуев, Б.Т. Этнокультурный диалог (Восток и Запад; Россия и Кыргызстан) в книге стихов В.И. Шаповалова «Чужой алтарь». // СМИ и внутривосточные конфликты. Спецвыпуск Вестника КРСУ. – Москва – Бишкек: КРСУ, 2012.
- Мамбеталиев, К.И. Русско-киргизские литературные связи [Текст]/ К.И. Мамбеталиев. – Фрунзе. – 1966. – 24 с.
- Озмитель, Е.К. Зрелость национальной литературы: Достижения. Проблемы. Перспективы [Текст]/ Е.К. Озмитель. – Ф.: Адабият, 1990.
- Озмитель, Е.К. Наследие классики и киргизская литература [Текст]/ Е.К. Озмитель. – Ф.: Кыргызстан, 1980.
- Суслова, С.Г. Выступление у памятника Семёнову-Тян-Шанского [Текст]/ По следам путешествия П.П. Семёнова на Тянь-Шань. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию путешествия П.П. Семёнова на Тянь-Шань. – Бишкек, 2007.
- Хлыпенко, Г.Н. Поиск – мастерство – открытие. Избранные научные труды. Воспоминания [Текст]/ Г.Н. Хлыпенко. – Бишкек: КРСУ, 2019.
- Шаповалов, В.И. Безымянное имя. Избранное XXI. Книга стихотворений [Текст]/ В.И. Шаповалов. – Москва: Русский Гулливер, 2021.

18. Шейман, Л.А. Пушкин и киргизы [Текст]/ Л.А. Шейман. – Фрунзе, 1963.
19. Шейман, Л.А., Соронкулов, Г.У. Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина. Очерки [Текст]/ Л.А. Шейман, Г.У. Соронкулов. – Бишкек, 2004.
20. Шейман, Л.А., Соронкулов, Г.У. Пушкин и его современники: Восток – Запад [Текст]/ Л.А. Шейман, Г.У. Соронкулов. – Бишкек, 2000.

THE PHENOMENON OF RUSSIAN AND RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE IN KYRGYZSTAN IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN-KYRGYZ CULTURAL INTERACTIONS

Koychuev B.T.

Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsina

The article examines the historical, cultural, and aesthetic phenomenon of Russian and Russian-language literature in Kyrgyzstan within historical, cultural, socio-political, and artistic contexts. It outlines the history of Russian–Kyrgyz relations, the emergence of the Kyrgyz theme in Russian literature, and the genetic and historical-cultural foundations of Russian and Russian-language literature in Kyrgyzstan. The paper provides a historiographical review of scholarly works dedicated to this field, defines the terminology and methodology of the research, and analyzes the most significant literary works to trace the development of Russian and Russian-language literature in Kyrgyzstan from its origins to the present day. This analysis allows the authors not only to reconstruct the history of the literature's evolution but also to describe its contemporary state and potential future prospects.

Keywords: fiction, Russian literature, Kyrgyz culture, literary history, Russian and Russian-language literature, poetry, prose, poetics, themes, genres.

References

1. Asanova, D.A. The Kyrgyz Theme in Russian-Language Poetry of Kyrgyzstan and the Context of Kyrgyz Literature of the 20th Century: Abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences: 10.01.01; 10.01.02 [Text]/ D.A. Asanova. – Bishkek, 2007. – 23 p.
2. Voropaeva, V.A. The Long Road to Russia. Scientific Research [Text]/ Gaziev, A. Kyrgyz Leaders – The Long Road to Russia. Historical Novellas. – Bishkek, 2010.
3. Jolbulakova, Ch.A. Features of Contemporary Russian Prose in Kyrgyzstan: Abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences: 10.01.01. [Text]/ Ch.A. Jolbulakova. – Bishkek, 2021.
4. Dyadyuchenko, L.B. A pearl in the wall of the barracks: A chronicle novel [Text]/ L.B. Dyadyuchenko. – Frunze: Mektep, 1986.
5. Ivanova, L.V. Russian Poetry of Kyrgyzstan: An Analytical and Bibliographical Essay. [Text]/ L.V. Ivanova – Bishkek: KRSU, 2000; Ivanova, L.V. Land of Blue and Gold: Thematic Anthology of Russian Poetry of Kyrgyzstan: Textbook [Text]/ L.V. Ivanova. – Bishkek: KRSU, 2017.
6. Koychuev, B.T. La littérature du Kirghizstan confrontée aux nouvelles conditions géopolitiques et historico-culturelles: le discours russe [Text]/ Cahiers d'Asie central: Literature and Society in Central Asia: New Sources for the Study of Culture and Power from the 15th Century to the Present Day. – Paris, 2015. – pp. 327–357.
7. Koychuev, B.T. Expression of the worldview of the era in the artistic world of Russian-speaking poets of Kyrgyzstan [Text]/ Ideas of spirituality and morality in literature. International Scientific and Practical Conference (Dushanbe, 16–17 October 2015). Collection of reports, 2015. – pp. 7–25.
8. Koychuev, B.T. Between two homelands, two foreign lands [Text]/ Literary Kyrgyzstan. – 2013. – No. 2. pp. 208–215.
9. Koychuev, B.T. The Russian lyre under the arches of the 'high tower of Ala-Too' [Text]/ Russian Literature Outside Russia – Brussels, 2018.
10. Koychuev, B.T. Central Asian Literature as a Multinational Context: The History of Russian Discourse (from Antiquity to the 21st Century). Monograph. [Text]/ B.T. Koychuev. – Bishkek, 2012. – 22 p.
11. Koychuev, B.T. Ethnocultural dialogue (East and West; Russia and Kyrgyzstan) in V.I. Shapovalov's book of poems 'Chuzhoy altar' (The Foreign Altar). // Media and Domestic Political Conflicts. Special issue of the KRSU Bulletin. – Moscow – Bishkek: KRSU, 2012.
12. Mambetaliev, K.I. Russian-Kyrgyz Literary Connections [Text]/ K.I. Mambetaliev. – Frunze. – 1966. – 24 p.
13. Ozmitel, E.K. The Maturity of National Literature: Achievements. Problems. Prospects [Text]/ E.K. Ozmitel. – F.: Adabiyat, 1990.
14. Ozmitel, E.K. The Legacy of the Classics and Kyrgyz Literature [Text]/ E.K. Ozmitel. – F.: Kyrgyzstan, 1980.
15. Suslova, S.G. Speech at the monument to Semenov-Tyan-Shansky [Text]/ In the footsteps of P.P. Semenov's journey to the Tien Shan. Materials from the international scientific and practical conference dedicated to the 150th anniversary of P.P. Semenov's journey to the Tien Shan. – Bishkek, 2007.
16. Khlypenko, G.N. Search – skill – discovery. Selected scientific works. Memoirs [Text]/ G.N. Khlypenko. – Bishkek: KRSU, 2019.
17. Shapovalov, V.I. Nameless Name. Selected Works XXI. Book of Poems [Text]/ V.I. Shapovalov. – Moscow: Russian Gulliver, 2021.
18. Sheiman, L.A. Pushkin and the Kyrgyz [Text]/ L.A. Sheiman. – Frunze, 1963.
19. Sheiman, L.A., Soronkulov, G.U. Kyrgyz, Kazakhs and Other Peoples of the East in Pushkin's World. Essays [Text]/ L.A. Sheiman, G.U. Soronkulov. – Bishkek, 2004.
20. Sheiman, L.A., Soronkulov, G.U. Pushkin and his contemporaries: East – West [Text]/ L.A. Sheiman, G.U. Soronkulov. – Bishkek, 2000.

Матюшина Василиса Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2, Московский государственный институт международных отношений МИД РФ
E-mail: vas-matyushina@yandex.ru

Исследование посвящено анализу языка А.С. Пушкина с позиций аксиологической психолингвистики, изучающей ценностные аспекты языковой личности. Рассматривается, как тексты А.С. Пушкина отражают ценности эпохи и формируют национальную языковую идентичность. Особое внимание уделяется семантическим доминантам, лингвокультурным образам и их актуализации в современном медиадискурсе. Работа опирается на междисциплинарный подход, включая психолингвистический анализ текстов А.С. Пушкина и их восприятие в культуре. В фокусе внимания автора освещение проблемы и попытка решить задачу, как язык А.С. Пушкина через лексические и синтаксические средства создает и структурирует русское языковое и ценностное сознание. Гипотезой автора является представление о том, что в своих произведениях А.С. Пушкин создавал лингвокультурные образы, ставшие частью образов сознания русской языковой личности. Так через семантические и синтаксические доминанты и лингвокультурные образы происходит становление и воспитание русского ценностного сознания и русской языковой личности.

Ключевые слова: Пушкин, аксиологическая психолингвистика, языковая личность, ценностные концепты, лингвокультурный образ, семантические доминанты, русский литературный язык, медиадискурс, ассоциативное поле.

Введение

Язык Александра Сергеевича Пушкина, признанного основоположника современного русского литературного языка, представляет собой уникальный объект для изучения с позиций аксиологической психолингвистики, которая исследует, как языковые средства выражают ценностные установки личности и общества. Его произведения, насыщенные концептами свободы, чести, любви и справедливости, не только отражали мировоззрение эпохи, но и сформировали модель русской языковой личности, сохраняющей актуальность в современном культурном контексте. Цель работы – исследовать, как язык А.С. Пушкина структурирует ценностное сознание и продолжает влиять на коммуникативные практики, включая медиадискурс [1].

Задачи исследования включают анализ семантических доминант в текстах А.С. Пушкина, изучение лингвокультурных образов и их роли в формировании национальной идентичности, а также рассмотрение актуализации пушкинского наследия в современных медиа. Работа использует методы психолингвистического анализа, включая семантический и контекстуальный разбор, для выявления ценностных ориентиров. Исследование опирается на междисциплинарный подход, объединяющий филологию, психолингвистику и культурологию, чтобы показать, как язык Пушкина формирует ценностное восприятие [17].

Работа структурирована следующим образом: в первом разделе рассматриваются теоретические основы аксиологической психолингвистики и их применение к языку Пушкина, во втором – ценностные концепты и их семантические доминанты, в третьем – лингвокультурные образы и их актуализация в современном контексте. В заключении подводятся итоги и определяются перспективы дальнейших исследований.

Аксиологическая психолингвистика как инструмент анализа языка Пушкина

Аксиологическая психолингвистика, изучающая взаимосвязь языка и ценностей, предоставляет эффективные инструменты для анализа текстов Пушкина, позволяя выявить, как его язык отражает мировоззренческие приоритеты эпохи и индивидуальные установки автора. Ценностные понятия любви, свободы, чести и справедливости в прозаических, драматических и поэтических произведениях А.С. Пушкина формируют языковую картину мира русской языковой личности, в которой сочетаются национальные и универсальные черты.

Семантический анализ и изучение ассоциативных полей как основные методы аксиологической психолингвистики используются для интерпретации и понимания того, как ценности через лексические и синтаксические конструкции влияют на восприятие читателя и создают его картину мира. Таким образом, национальный менталитет и мировоззрение складываются из прочных ассоциативных связей между понятием из текста литературного произведения и его образом в сознании носителей языка. Ценностные установки языковой личности моделируются через ассоциативно-вербальные поля, в которых ключевые понятия-ценности выстраивают ценностные установки языковой личности. [2]. Эти образы не только отражают мировоззрение автора, но и закладывают основы коллективного сознания, что подтверждается исследованиями, подчеркивающими роль А.С. Пушкина в становлении русской языковой личности [3].

Важным аспектом аксиологического анализа является изучение контекстуального значения слов и выражений, которые А.С. Пушкин использует для передачи ценностей. Например, в «Маленьких трагедиях» лексика, связанная с моральными дилеммами, подчеркивает конфликт между долгом и личными желаниями, что позволяет читателю переосмысливать собственные ценностные ориентиры. Такой подход делает язык А.С. Пушкина универсальным инструментом для исследования аксиологических процессов, поскольку он сочетает индивидуальное и коллективное в языковой личности.

Пушкинский язык, благодаря своей гибкости и богатству, стал основой для развития русского литературного языка, что делает его ключевым объектом для психолингвистического анализа. Его способность сочетать народную речь с литературной нормой позволила создать тексты, которые остаются актуальными и сегодня, влияя на формирование ценностного сознания современных носителей языка [7].

Анализ языка А.С. Пушкина через аксиологическую психолингвистику подчеркивает его роль как культурного феномена, способного транслировать ценности через поколения. Исследования показывают, что пушкинские тексты формируют устойчивые ассоциативные поля, которые продолжают влиять на восприятие ценностей в современном обществе, включая медиадискурс.

Ценностные концепты и семантические доминанты в текстах Пушкина

Ценностные концепты, такие как свобода, честь, любовь и справедливость, занимают центральное место в произведениях А.С. Пушкина, формируя образ русской языковой личности, которая сочетает индивидуальные и национальные черты. Эмоциональное воздействие текста в поэтических и прозаических произведениях А.С. Пушкина происходит через восприятие доминирующих понятий-ценностей,

которые служат ценностными ориентирами для образов сознания русской языковой личности. [4].

Концептуальные ценностные понятия в произведениях А.С. Пушкина раскрываются и интерпретируются через образы сознания ключевых героев (Петр Гринев в «Капитанской дочке», Евгений Онегин в одноименном произведении). Ценностные ориентиры героев формируют их морально-нравственные принципы и, следовательно, их личности, что, в конечном итоге, приводит к созданию устойчивых образов ценностных понятий в сознании читателей. А.С. Пушкин мастерски использует лексику, насыщенную оценочными значениями и экспрессивной окраской, чтобы акцентировать внимание читателя на ценностных понятиях справедливости, чести, любви, что превращает тексты не просто в повествование, а в мощный аксиологический манифест. Повторяющиеся мотивы верности, долга и правды, особенно в диалогах между героями, создают устойчивое ассоциативное поле, которое активно влияет на интерпретацию произведения как апологии гуманистических и нравственных ценностей [1].

Семантические доминанты в произведениях А.С. Пушкина, такие как «честь», «свобода», «воля» и «правда», не только отражают культурно-исторические ориентиры его эпохи, но и обладают универсальной значимостью, благодаря чему остаются актуальными и для современного читателя. Эти слова функционируют не только как носители смысла, но и как маркеры идеологических установок. Психолингвистические исследования подтверждают, что подобные лексемы формируют устойчивые ассоциативные связи, оказывающие влияние на восприятие текста и его ценностной составляющей. Благодаря этому создается высокая степень эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности читателя. Например, в «Оде к вольности» А.С. Пушкин прибегает к ярким образам борьбы с деспотизмом и призывам к свободе, что находит глубокий отклик в сознании как современников, так и потомков, воспринимающих эти мотивы как универсальные символы гражданской позиции и личной ответственности [16].

Анализ синтаксических конструкций в текстах А.С. Пушкина показывает, как он использует сложные предложения для передачи ценностных конфликтов, усиливая их эмоциональное воздействие. Например, в «Маленьких трагедиях» сложные синтаксические структуры подчеркивают драматизм моральных дилемм, что позволяет читателю глубже понять ценностные ориентиры героев. Такой подход делает язык А.С. Пушкина уникальным объектом для изучения, поскольку он сочетает выразительность и глубину аксиологического содержания.

Пушкинские тексты также наглядно демонстрируют способность языка формировать ценностное сознание через систему метафор, символов и образов, многие из которых приобрели статус прецедентных в русской культурной традиции. Такие элементы выполняют не только художествен-

ную, но и аксиологическую функцию, способствуя конструированию устойчивых культурных кодов. Например, образы природы в *«Евгении Онегине»* – пейзажи, смена времён года, сельские просторы – не просто создают эстетический эффект, но и транслируют ключевые для пушкинского мироощущения ценности: гармонию с окружающим миром, внутреннее спокойствие, связь человека с природным началом. Эти значения подтверждаются результатами лингвокультурологических исследований, посвящённых анализу природы как концепта в русской литературной традиции [7].

Кроме того, многочисленные исследования подчеркивают, что тексты А.С. Пушкина обладают высокой степенью аксиологической насыщенности, проявляющейся как на лексико-семантическом, так и на прагматическом уровне. Это делает их важным материалом не только для литературоведческого анализа, но и для изучения механизмов формирования и трансляции ценностного сознания в лингвокультурной среде. Семантические доминанты, выявленные в произведениях поэта, такие как «воля», «честь», «совесть», продолжают активно функционировать в современном языковом сознании и влияют на структуру медиадискурса, где пушкинские образы и выражения используются как маркеры культурной идентичности и источники смыслов [4]. Таким образом, пушкинское наследие выступает не только как эстетическое, но и как когнитивно-ценностное явление, оказывающее длительное воздействие на аксиологическую систему русской культуры.

Язык А.С. Пушкина, обладающий исключительной универсальностью, выразительной точностью и глубиной смыслов, стал фундаментом для формирования национальной языковой личности, оказывая длительное и многоплановое влияние на развитие русского языкового сознания. Его художественная речь не только отражает ценностные ориентиры своей эпохи, но и задаёт вектор культурной и моральной преемственности, встраивая ключевые аксиологические категории – такие как «свобода», «честь», «долг» – в структуру менталитета и идентичности русского человека. Пушкинские тексты, насыщенные концептами высокой духовной и этической значимости, продолжают оставаться актуальными в современном культурном контексте, формируя у новых поколений восприятие моральных идеалов и социально значимых понятий. Благодаря этому пушкинское наследие функционирует не только как литературное явление, но и как важнейший инструмент аксиологического и лингвокультурного воспитания личности.

Лингвокультурные образы и их актуализация в современном контексте

Лингвокультурные образы в произведениях А.С. Пушкина, такие как «русская душа» в *«Евгении Онегине»* или «золотой петушок» в одноименной сказке, играют ключевую роль в формировании

национальной идентичности, отражая ценности, связанные с русской культурой. Эти образы, насыщенные культурными и историческими ассоциациями, создают устойчивые прецедентные тексты, которые влияют на восприятие национальных ценностей в межнациональном общении. Например, образ «русской души» в описаниях природы и быта подчеркивает ценности гармонии и духовной глубины, что делает его актуальным для анализа языковой личности [5].

Ценностная значимость аксиологических понятий, выявленных в текстах А.С. Пушкина устойчива и неоспорима, что отражается в частоте цитирования Пушкинских фраз в медийном пространстве, ценностная картина мира А.С. Пушкина сохраняет свою актуальность для русской языковой картины мира, русского сознания и русской картины мира. [4].

Ценностные понятия как краеугольные камни русской лингвокультуры также позволяют носителям других языков присваивать ценности русской культуры. [12]. Например, переводы пушкинских текстов на английский и французский языки сохраняют аксиологическую нагрузку образов, таких как «русская душа», что делает их универсальными для мировой аудитории. Исследования подчеркивают, что такие образы способствуют транскультурному моделированию, усиливая межнациональное понимание [11].

Актуализация пушкинских образов в современном контексте демонстрирует их способность адаптироваться к новым коммуникативным практикам. Например, в современных ситкоммах и стендап-выступлениях часто используются аллюзии на пушкинские тексты, что подчеркивает их культурную значимость и аксиологический потенциал. Это подтверждает, что язык А.С. Пушкина остается живым инструментом формирования ценностного сознания [15].

Пушкинские образы, благодаря своей универсальности, продолжают влиять на языковое сознание, формируя восприятие ценностей в различных культурных контекстах. Их использование в медиадискурсе подчеркивает, что язык А.С. Пушкина не только отражает ценности его эпохи, но и адаптируется к современным реалиям, сохраняя свою аксиологическую актуальность.

Заключение

Язык А.С. Пушкина, как предмет аксиологической психолингвистики, демонстрирует уникальную способность формировать ценностное сознание через семантические доминанты и лингвокультурные образы, которые остаются актуальными в современном культурном контексте, влияя на восприятие ценностей в медиадискурсе и межкультурном общении. Его произведения, насыщенные концептами свободы, чести и любви, не только отражали мировоззрение эпохи, но и сформировали модель русской языковой личности, которая продолжает эволюционировать в условиях глобализации, что

подтверждается исследованиями, подчеркивающими их роль в русской культуре [7]. Пушкинский язык, благодаря своей универсальности и глубине, остается живым инструментом формирования ценностного сознания, что делает его значимым для анализа в аксиологической психолингвистике.

Исследование подтверждает, что пушкинские тексты обладают высокой степенью аксиологической насыщенности, что делает их ключевым материалом для анализа языкового сознания, особенно в контексте их влияния на современные коммуникативные практики. Их способность адаптироваться к новым культурным контекстам подчеркивает значимость языка А.С. Пушкина как культурного феномена, способного транслировать ценности через поколения, что особенно заметно в их использовании в медиадискурсе [17].

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение восприятия пушкинских образов в иноязычной среде, чтобы глубже понять их универсальный аксиологический потенциал и роль в транскультурном моделировании ценностей, что позволит расширить понимание влияния языка Пушкина на глобальный культурный контекст.

Литература

1. Казаченко, О.В. Комплексный анализ ценности справедливости: психолингвистический аспект // Вопросы психолингвистики. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-analiz-tsennosti-spravedlivost-psiholingvisticheskiy-aspekt> (дата обращения: 14.07.2025).
2. Никитина, Л. Б.; Гейко, Е.В. Образ интеллигентного человека в языковом сознании современного студента: семантические доминанты // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-intelligentnogo-cheloveka-v-yazykovom-soznanii-sovremennogo-studenta-semanticheskie-dominanty> (дата обращения: 14.07.2025).
3. Шапошникова, И.В. Круглый стол «Русская языковая личность в межнациональном общении» // Вопросы психолингвистики. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kruglyy-stol-russkaya-yazykovaya-lichnost-v-mezhnatsionalnom-obschenii-2> (дата обращения: 14.07.2025).
4. Гридина, Т. А.; Коновалова, Н.И. Современная пушкиниана в коммуникативных практиках медиадискурса // Филологический класс. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-pushkiniana-v-kommunikativnyh-praktikah-mediadiskursa> (дата обращения: 14.07.2025).
5. Кравченко, М.А. Рефлексивы с семантикой оценки в пространстве художественного текста // Верхневолжский филологический вестник. – 2023. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivy-s-semantikoy-otsenki-v-prostranstve-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 14.07.2025).
6. Арекеева, Ю. Е.; Шустова, С.В. Моделирование ассоциативно-вербального поля категории «свой» в сознании носителей русского языка // Евразийский гуманитарный журнал. – 2023. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-assotsiativno-verbalnogo-polya-kategorii-svoy-v-soznanii-nositeley-russkogo-yazyka> (дата обращения: 14.07.2025).
7. Немиров, В. Ю. К вопросу о сущности понятия «лингвокультурный образ» // Russian Linguistic Bulletin. – 2025. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-lingvokulturnyy-obraz> (дата обращения: 14.07.2025).
8. Никитина, Т. Г.; Роголёва, Е. И.; Тимофеева, Ю.А. Звуки природы и звучание речи в ассоциативных механизмах фразеомоделирования // Научный диалог. – 2023. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zvuki-prirody-i-zvuchanie-rechi-v-assotsiativnyh-mehanizmah-frazemoobrazovaniya> (дата обращения: 14.07.2025).
9. Липгарт, А.А. Ломоносовские чтения-2024 на филологическом факультете Московского университета // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lomonosovskie-chteniya-2024-na-filologicheskom-fakultete-moskovskogo-universiteta> (дата обращения: 14.07.2025).
10. Мещерякова, О.А. Перцептивная лексика в русской народной загадке // Отечественная филология. – 2023. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pertseptivnaya-leksika-v-russkoy-narodnoy-zagadke> (дата обращения: 14.07.2025).
11. Седых, А. П.; Акимова, Э. Н.; Безкоровая, Г.Т. Лингвокультуры, межкультурный трансфер и транскультурное моделирование (на материале русского и французского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturemy-mezhkulturnyy-transfer-i-transkulturnoe-modelirovanie-na-materiale-russkogo-i-frantsuzskogo-yazykov> (дата обращения: 14.07.2025).
12. Сыресина, И.О. Языковая специфика категории интерпретации в англоязычных новостных медиатекстах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-spetsifika-kategorii-interpretatsii-v-angloyazychnyh-novostnyh-mediatekstah> (дата обращения: 14.07.2025).
13. Жооинунг, К.; Татьяна, Г. Н.; Елена, И.П. Учебный кросскультурный словарь: специфика макрои микроструктурирования (на примере русско-корейского словаря пословиц) //

Вопросы лексикографии. – 2025. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-krosskulturnyy-slovar-spetsifikamakroi-mikrostrukturirovaniya-na-primere-russkokoreyskogo-slovaryaposlovits> (дата обращения: 14.07.2025).

14. Зиновьева, Е. И.; Алёшин, А.С. Тувинские паремии сравнительной семантики с компонентом С С на иноязычном фоне // Новые исследования Тувы. – 2023. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tuvinskie-paremii-sravnitelnoy-semantiki-s-komponentom-s-s-na-inoazychnom-fone> (дата обращения: 14.07.2025).
15. Мария, Н.Г. Особенности актуализации ценностного концепта ‘cynicism’ в отношении смерти в современных sitcomах и стендап-выступлениях // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 4. – С. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aktualizatsii-tsennostnogo-kontsepta-cynicism-v-otnoshenii-smerti-v-sovremennyh-sitkomah-i-stendap-vystupleniyah> (дата обращения: 14.07.2025).
16. Vygotsky, L.S. The Psychology of Art. – Cambridge, MA: MIT Press, 1971. – 320 p.
17. Lotman, Y.M. Pushkin and the Russian Literary Tradition // The Slavic and East European Journal. – 1993. – Vol. 37, No. 4. – P. 465–478.
18. Wierzbicka, A. Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 496 p.
19. Jakobson, R. Language in Literature. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987. – 548 p.
20. Gibbs, R.W. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 527 p.

PUSHKIN'S LANGUAGE AS A SUBJECT OF AXIOLOGICAL PSYCHOLINGUISTICS

Matyushina V.V.

Moscow State University of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The study is devoted to the analysis of A.S. Pushkin's language from the perspective of axiological psycholinguistics, which studies the value aspects of a linguistic personality. It examines how Pushkin's texts reflect the values of the era and shape the national linguistic identity. Special attention is paid to semantic dominants, linguocultural images, and their actualization in modern media discourse. The work is based on an interdisciplinary approach, including a psycholinguistic analysis of Pushkin's texts and their perception in culture. The author's focus is on highlighting the problem and attempting to solve it by examining how A.S. Pushkin's language, through lexical and syntactic means, creates and structures the Russian linguistic and value consciousness. The author's hypothesis is that A.S. Pushkin created linguistic and cultural images in his works, which became part of the images of the Russian linguistic personality's consciousness. Through semantic and syntactic dominants and linguistic and cultural images, the formation and development of the Russian value consciousness and the Russian linguistic personality takes place.

Keywords: Pushkin, axiological psycholinguistics, linguistic personality, value concepts, linguistic and cultural image, semantic dominants, Russian literary language, media discourse, associative field.

References

1. Kazachenko, O.V. Complex analysis of the value of justice: psycholinguistic aspect // Questions of psycholinguistics. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-analiz-tsennosti-spravedlivost-psiholingvisticheskiy-aspekt> (accessed: 14.07.2025).
2. Nikitina, L. B.; Geiko, E.V. The Image of an Intelligent Person in the Linguistic Consciousness of a Modern Student: Semantic Dominants // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-intelligentnogo-cheloveka-v-yazykovom-soznanii-sovremennogo-studenta-semanticheskie-dominanty> (accessed: 14.07.2025).
3. Shaposhnikova, I.V. Round Table “Russian Language Personality in Interethnic Communication” // Issues of Psycholinguistics. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kruglyy-stol-russkaya-yazykovaya-lichnost-v-mezhnatsionalnom-obshchenii-2> (date of access 14.07.2025).
4. Gridina, T. A.; Konovalova, N.I. Modern Pushkinianism in the communicative practices of media discourse // Philological class. – 2024. – № 4. – pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-pushkiniana-v-kommunikativnyh-praktikah-mediadiskursa> (date of reference: 07/14/2025).
5. Kravchenko, M.A. Reflexives with semantics of evaluation in the space of a literary text // Upper Volga Philological Bulletin. – 2023. – No. 4. – pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivy-s-semantikoy-otsenki-v-prostranstve-hudozhestvennogo-teksta> (date of access: 07/14/2025).
6. Arekeeva, Yu. E.; Shustova, S.V. Modeling of the associative-verbal field of the “own” category in the minds of native speakers of the Russian language // Eurasian Humanitarian Journal. – 2023. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-assotsiativno-verbalnogo-polya-kategorii-svoy-v-soznanii-nositeley-russkogo-yazyka> (date of request: 07/14/2025).
7. Nemirov, V. Yu. On the Essence of the Concept of “Linguocultural Image” // Russian Linguistic Bulletin. – 2025. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-osuschnosti-ponyatiya-lingvokulturnyy-obraz> (accessed: 14.07.2025).
8. Nikitina, T. G.; Rogalyova, E. I.; Timofeeva, Yu.A. Sounds of Nature and the Sound of Speech in the Associative Mechanisms of Phrase Formation // Scientific Dialogue. – 2023. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zvuki-prirody-i-zvuchanie-rechi-v-assotsiativnyh-mekhanizmah-frazemoobrazovaniya> (accessed: 14.07.2025).
9. Lippart, A.A. Lomonosov Readings-2024 at the Faculty of Philology of Moscow University // Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lomonosovskie-chteniya-2024-na-filologicheskoy-fakultete-moskovskogo-universiteta> (accessed: 14.07.2025).
10. Meshcheryakova, O.A. Perceptive Vocabulary in Russian Folk Riddles // Russian Philology. – 2023. – No. 4. – pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pertseptivnaya-leksika-v-russkoy-narodnoy-zagadke> (date of reference: 07/14/2025).
11. Sedykh, A. P.; Akimova, E. N.; Bezkorovainaya, G.T. Linguoculture, intercultural transfer and transcultural modeling (based on the material of Russian and French languages) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturemy-mezhkulturnyy-transfer-i-transkulturnoe-modelirovanie-na-materiale-russkogo-i-frantsuzskogo-yazykov> (date of access: 07/14/2025).
12. Syresina, I.O. Linguistic specificity of the category of interpretation in English-language news media texts // Philological Sciences. Questions of Theory and Practice. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-spetsifika-kategorii-interpretatsii-v-angloyazychnykh-novostnyh-mediatekstah> (date of access 14/07/2025).
13. Jooyung, K.; Tatiana, G. N.; Elena, I.R. Educational Cross-Cultural Dictionary: The Specificity of Macro- and Micro-

- Structuring (Based on the Russian-Korean Dictionary of Proverbs) // Issues in Lexicography. – 2025. – No. 4. – pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-krosskulturnyy-slovar-spetsifika-makroi-mikrostrukturirovaniya-na-primere-russko-koreyskogo-slovara-poslovits> (date of reference: 07/14/2025).
14. Zinovieva, E. I.; Alyoshin, A.S. Tuvan paroemias of comparative semantics with a component of CoC on a foreign language background // New studies of Tuva. – 2023. – No. 4. – pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tuvinskie-paremi-sravnitelnoy-semantiki-s-komponentom-s-s-na-inoyazychnom-fone> (date of reference: 07/14/2025).
15. Maria, N.G. Features of actualization of the value concept of “cynicism” in relation to death in modern sitcoms and stand-up performances // Bulletin of Tomsk State University. – 2024. – No. 4. – Pp. 15–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oso-bennosti>
16. Vygotsky, L.S. The Psychology of Art. Cambridge, MA: MIT Press, 1971, 320 p.
17. Lotman, Yu.M. Pushkin and the Russian Literary Tradition. Slavic and East European Journal. 1993, Vol. 37, No. 4, pp. 465–478.
18. Vezhbitskaya, A. Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. Oxford: Oxford University Press, 1992, 496 p.
19. Jakobson, R. Language in Literature. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987, 548 p.
20. Gibbs, R.W. Poetics of Mind: Figurative Thinking, Language, and Understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 527 p.

Гнев как двигатель сюжета: эволюция эмоций в произведении Уильяма Шекспира «Король Лир»

Нгуен Фам Нят Линь,

аспирантка 3 курса, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
E-mail: meomatthon@gmail.com

Статья посвящена исследованию роли гнева в трагедии Уильяма Шекспира «Король Лир». Автор рассматривает гнев как ключевой фактор, определяющий развитие сюжета и трансформацию персонажей. Особое внимание уделяется анализу гнева Короля Лира, его дочерей Гонериллы и Реганы, а также братьев Эдмунда и Эдгара. Показано, что гнев в пьесе выступает не только разрушительной силой, приводящей к распаду семьи, хаосу в государстве и гибели героев, но и катализатором осознания и переосмысления жизненных ценностей. Используя примеры сцен, метафоры, символы и образы, Шекспир раскрывает многогранность этой эмоции: от проявлений гордыни и жажды власти до стремления к справедливости и прощению. Работа демонстрирует, что гнев в «Короле Лире» не является лишь эмоциональным всплеском, а представляет собой движущую силу конфликта, определяющую судьбы персонажей и подчеркивающую глубину шекспировского анализа человеческой природы.

Ключевые слова: Шекспир, Король Лир, гнев, трагедия, человеческие страсти.

Шекспир является непревзойденным мастером изображения человеческих страстей, и его трагедии – это, по сути, глубокий анализ природы этих страстей. Эмоции служат основой для развития характеров, мотивируют поступки героев и влияют на ход событий. Шекспир не просто описывает эмоции, он их анализирует, показывает их внутренние противоречия и сложные взаимосвязи. Он исследует, как эмоции могут возвышать, но и губить человека [1,5].

Гнев – одна из самых опасных и разрушительных эмоций, которую Шекспир часто изображает. Он показывает, как гнев способен уничтожать семьи, разрушать королевства, приводить к смерти и страданиям. Гнев искажает восприятие реальности, заставляет принимать необдуманные решения и совершать жестокие поступки. Он может ослеплять разум и вести к саморазрушению.

Шекспир использует гнев как средство для раскрытия характеров, показа их мотиваций и внутренней борьбы. Гнев часто возникает в ответ на несправедливость, предательство, потерю власти или унижение. Он помогает показать, как персонажи реагируют на эти обстоятельства, какие ценности им важны и на что они готовы пойти ради достижения своих целей. Через гнев Шекспир исследует вечные темы власти, предательства, справедливости и морали [3].

Гнев Короля Лира, центрального персонажа одноименной трагедии Шекспира, представляет собой не просто эмоцию, а мощную силу, которая движет сюжетом, определяя развитие конфликта и трагический финал пьесы [2,8].

Главной причиной гнева Лира в начале произведения является его гордыня. Как король, он привык к власти и восхвалению, и ему необходимо подтверждение своей значимости от дочерей. Когда он решает разделить королевство между ними, он делает это как испытание их любви к нему. Это желание похвалы демонстрирует его нарциссизм – он наивно считает, что они обязаны его любить так, как он хочет. Когда Корделия, его любимая дочь, отказывается участвовать в этой «игре на лестнице», Лир взрывается от гнева. Он не может смириться с тем, что его дочь не говорит то, что он хочет слышать, воспринимая это как оскорбление его власти и достоинства [3].

В отличие от Корделии, Гонериллы и Реганы, проявляя ложную преданность, льстят Лиру и заставляют его чувствовать себя важным. Этот контраст еще больше усиливает его гнев: он ревнует к «любви», которую демонстрируют ему его дру-

гие дочери, в то время как Корделия, по его мнению, лишает его внимания и признания.

Гнев Лира также коренится в его страхе потерять власть и статус. Он не может представить, что больше не будет королем и не будет иметь той же безусловной власти и уважения, которые имел раньше.

В результате его гнева Корделия оказывается изгнанной, и это становится началом трагических событий. Его крик приводит к страху и подчинению Гонерильи и Реганы, которые используют его эмоции для достижения своих корыстных целей. В то же время, гнев Лира по отношению к ним запускает цепь предательств и жестокости, определяющих судьбы всех персонажей.

Гнев Лира становится катализатором основного конфликта пьесы, разрывая его отношения с Корделией – единственной дочерью, которая искренне его любит. Этот разрыв не только приводит к её изгнанию, но и лишает Лира моральной поддержки, что в конечном итоге делает его более уязвимым.

Когда Лир разгневанно передает власть своим лстивым дочерям, надеясь на достойное отношение и заботу, он совершает роковую ошибку. Гонерилья и Регана, получив власть, начинают исполнять свои эгоистичные планы, что приводит к разрушению всей семьи и к трагедии самого Лира.

Гнев Лира рушит порядок и стабильность королевства. Его решения, продиктованные эмоциями, погружают страну в хаос. Эти необдуманные действия приводят к внутренним конфликтам и интригам, которые в итоге заканчиваются войной.

В результате, гнев Лира становится началом его падения. Он теряет не только власть, но и рассудок, подвергаясь жестокости от своих дочерей. Эта эмоция приводит к его одиночеству, безумию и, в конечном счете, к смерти.

Ключевая сцена дележа королевства, в которой Лир требует от дочерей выразить свою любовь, наиболее ярко демонстрирует его гнев. В этой сцене проявляются его высокомерие, жажда восхваления и неспособность принять правду.

Передача власти дочерям становится символом «коронации» лицемерия и несправедливости. Гнев Лира приводит к тому, что его трон занимают люди, готовые использовать силу в своих корыстных интересах, а не для блага королевства. Это создает плацдарм для появления злодеев, таких как Эдмунд, что непосредственно ведет к катастрофе.

Гнев Гонерильи и Реганы, дочерей короля Лира, является одним из главных двигателей сюжета в пьесе Шекспира. Этот гнев запускает множество ключевых событий и играет решающую роль в падении самого Лира [7].

Основным источником гнева сестер является их жажда власти. Они стремятся взять под контроль королевство и используют гнев как инструмент для достижения своих корыстных целей, понимая, что эмоции Лира можно использовать в своих интересах.

Сначала Гонерилья и Регана прикрывают свой гнев лицемерием. Они используют лесть, чтобы задобрить отца и получить свою долю наследства. В этот момент их гнев скрыт за показной любовью к Лиру.

Получив власть, Гонерилья и Регана проявляют неблагодарность и жестокость по отношению к отцу. Они постепенно лишают его свиты, свободы и уважения. Их действия становятся направленными на унижение и подавление отца.

Среди сестер тоже есть ревность и борьба за влияние. Этот гнев друг на друга проявляется в интригах и обмане, особенно когда обе влюбляются в Эдмунда.

Сестры видят Лира как помеху на пути к полному контролю над королевством. Их гнев направлен на то, чтобы сломить его волю и подчинить его своей. Они используют оскорбления, запугивание и лишение свободы, чтобы достичь своих целей.

Мотивация гнева Гонерильи и Реганы может быть связана с низкой самооценкой, потребностью в признании и местью отцу за отсутствие внимания в прошлом. В каком-то смысле, их гнев может быть средством самозащиты: они боятся потерять свою власть, поэтому готовы на всё ради её сохранения [4,6].

В определённом смысле, гнев может служить Гонерильи и Регане средством самозащиты. Они опасаются потерять власть и влияние, поэтому они готовы на всё, чтобы сохранить свою позицию.

В процессе борьбы за власть Гонерилья и Регана теряют моральные ценности. Их гнев становится всё более безжалостным, и они готовы предать, убить или совершить любые преступления ради достижения своих целей.

Мотивация их агрессии противопоставляется Корделии, которая искренне любит своего отца. Этот контраст подчеркивает лицемерие и эгоизм Гонерильи и Реганы.

Гнев дочерей, проявляющийся в нежелании заботиться о Лире, инициирует основной конфликт пьесы. Их жестокость заставляет Лира страдать и осознавать свои ошибки [6].

Жестокость Гонерильи и Реганы, их попытки унижить Лира и лишить его всего, что ему дорого, усиливают его безумие. Их гнев приводит к тому, что Лир теряет рассудок и становится беззащитным.

Таким образом, гнев сестер разрушает семью Лира. Их предательство ведет к смерти многих членов семьи, включая самого Лира.

В их стремлении к власти Гонерилья и Регана также привлекают Эдмунда, незаконнорожденного сына графа Глостера. Эдмунд использует их гнев и амбиции в своих интересах, что приводит к ещё большей трагедии.

Гнев сестер является ключевым фактором, который ускоряет трагический финал пьесы. Их жестокость и предательство приводят к смерти многих персонажей и разрушению королевства.

История гнева Гонерильи и Реганы служит моральным уроком о разрушительной силе жадно-

сти, лицемерия и неблагодарности. Шекспир показывает, что гнев, направленный на достижение корыстных целей, приводит к трагическим последствиям для всех, кто вовлечён.

Гнев Эдгара и Эдмунда, сыновей графа Глостера, играет важную роль в развитии сюжета трагедии «Король Лир». Их конфликты и взаимоотношения, основанные на гневе, показывают разные стороны этой эмоции и их трагические последствия.

Гнев Эдмунда возникает из-за его незаконно-рожденного статуса и жажды власти. Он использует свой гнев как инструмент, манипулируя другими персонажами, что приводит к множеству бед. Его гнев эгоистичен и расчетлив.

Гнев Эдгара – это реакция на несправедливость, жертвой которой он стал. Обвинённый в предательстве и изгнанный собственным отцом, он вынужден скрываться и бороться за свою жизнь. Этот гнев является следствием предательства и клеветы.

Мотивы гнева Эдмунда и Эдгара контрастируют друг с другом. Гнев Эдмунда движим эгоистическими амбициями, в то время как гнев Эдгара основан на стремлении восстановить справедливость. Этот контраст подчеркивает разнообразие человеческих чувств и моральные сложности, с которыми сталкиваются герои.

Взаимодействие Эдгара и Эдмунда, наполненное гневом, усложняет сюжет и связывает их судьбы с судьбой Лира, Гонериллы и Реганы. История Эдгара и Эдмунда развивается параллельно с историей Лира и его дочерей. Эти две линии связаны темой семейных отношений, несправедливости и гнева, что усиливает трагичность всей пьесы.

Гнев Эдгара и Эдмунда отражает основные темы пьесы: предательство, верность, прощение. Гнев Эдмунда связан с предательством, а гнев Эдгара – с верностью и стремлением к справедливости. Их история показывает, как гнев может приводить к разрушению, но и к прощению и восстановлению.

Гнев Эдмунда проявляется в его коварстве и стремлении к разрушению. Он использует ложь и манипуляции для достижения своих целей, и его действия приводят к драматическим последствиям, таким как смерть Глостера, Реганы, Гонериллы и, в конечном итоге, его собственной.

С другой стороны, гнев Эдгара направлен на справедливость и возмездие. Чтобы выжить и защитить себя, он принимает облик безумца. Его гнев ведет к разоблачению Эдмунда и восстановлению правды.

Конфликт между Эдмундом и Эдгаром представляет собой борьбу между эгоизмом и моралью. Эдмунд символизирует разрушительный гнев, направленный на собственную выгоду, в то время как Эдгар олицетворяет гнев, который стремится восстановить справедливость.

Столкновение этих двух форм гнева приводит к трагическим последствиям для всех участников.

Гибель Глостера, Реганы, Гонериллы и Эдмунда является результатом этого конфликта.

Столкновение гнева Эдмунда и Эдгара служит моральным уроком о последствиях эгоизма, предательства и несправедливости. Оно показывает, что зло может приводить к разрушению, а справедливость, пусть и с трудом, может быть восстановлена.

В начале пьесы Эдгар испытывает страх и отчаяние, но его гнев постепенно нарастает, когда он сталкивается с несправедливостью. В конце концов, он находит в себе силы отомстить Эдмунду.

Несмотря на трагические последствия, в истории Эдгара и Эдмунда присутствует элемент прощения и примирения. Перед смертью Эдмунд осознаёт свои ошибки и раскаивается. Это показывает, что даже в самых безнадежных ситуациях есть место для надежды.

Шекспир использует язык, символы, образы и театральные элементы, чтобы передать всю мощь и разрушительную силу гнева, а также его влияние на развитие сюжета и характеров.

Шекспир широко использует метафоры для описания гнева, делая его зримым и осязаемым. Например, гнев Лира часто сравнивается с бурей, штормом, огнём, ядом. Эти метафоры подчёркивают его разрушительную силу и способность уничтожать всё на своём пути. «Гнев Лира подобен урагану...» или «Сердце его – бушующее море». Метафоры помогают передать внутреннее состояние персонажа, его ярость и отчаяние.

Символы также играют важную роль в передаче гнева. Безумие Лира, вызванное гневом, символизирует хаос и разрушение порядка. Буря на равнине, в которой Лир и Шут находят приют, является символом его внутренней бури, его гнева и отчаяния. Слепота Глостера символизирует его духовную слепоту, вызванную гневом и легковесием.

Шекспир использует образы, чтобы создать яркие картины гнева. Например, образ бури, которая разражается одновременно с душевной бурей Лира, усиливает ощущение хаоса и разрушения. Образ змей, используемый для описания Гонериллы и Реганы, символизирует их ядовитость и предательство.

Гнев является не просто одной из эмоций в трагедии «Король Лир», а ключевым фактором, который приводит в движение весь сюжет. Он служит катализатором трагических событий, определяя поступки персонажей и влияя на их судьбы.

Гнев Короля Лира, вызванный гордыней и предательством дочерей, запускает цепочку разрушительных событий. Он приводит к разделению королевства, изгнанию Корделии, уходу Лира в безумие и, в конечном счёте, к трагической гибели многих персонажей.

Гнев Гонериллы и Реганы, движимый жадностью власти, является ещё одним мощным двигателем сюжета. Их жестокость и неблагодарность способствуют падению Лира и ведут к кровопролитию и разрушению.

Гнев Эдмунда, обусловленный его незаконно-рожденным статусом и желанием возвыситься, приводит к интригам, предательствам и смерти.

Таким образом, гнев в «Короле Лире» – это не просто эмоция, а активная сила, которая формирует ход событий, определяет конфликты и ведет к трагическому финалу.

Этот гнев значительно влияет на характер персонажей, меняя их и раскрывая их истинные мотивы, что приводит к фатальным последствиям. Гнев Лира заставляет его испытать безумие, переосмыслить свои действия и понять истинную ценность любви.

Гонерилья и Регана, поддаваясь гневу, проявляют свой эгоизм и безжалостность, что, в конечном итоге, ведет к их гибели. Гнев Эдмунда подчеркивает его амбиции и коварство, также предопределяя его физическую смерть.

Однако влияние гнева не ограничивается только разрушением. Он может стать источником прозрения, как это произошло с Лиром, который, ведомый безумием, начинает осознавать свои ошибки.

В целом, гнев играет решающую роль в судьбах персонажей и демонстрирует разрушительную силу этой эмоции, а также ее влияние на человеческую природу.

Литература

1. Абаев Г.Г. Эмоции в творчестве Шекспира // Вопросы литературоведения. – 2019. – № 1. – С. 23–30.
2. Борисова К.В. Репрезентация эмоций в трагедиях Шекспира: примеры и анализ // Научный вестник. – 2021. – Т. 3, № 1. – С. 78–85.
3. Ковалев С.В. Гнев и его последствия в «Короле Лире» // Актуальные проблемы литературы и искусства. – 2022. – Т. 2, № 3. – С. 112–119.
4. Кузнецова Т.А. Психология эмоций в произведениях Шекспира // Литературный процесс: традиции и новации. – Санкт-Петербург: Наука, 2018. – С. 99–106.
5. Омельченко В.Г. Эмоции и конфликт в трагедиях Шекспира: «Гамлет» и «Король Лир» // Литература и культура: материалы III междунар. науч. конф. – Москва, 2020. – С. 112–118.

6. Стаднюк А.В. Проблема гнева в трагедии «Король Лир» // Филология: структура и функции: сб. науч. тр. – Москва: Наука, 2018. – С. 45–50.
7. Станюкович Н.А. Гнев как ключевой элемент сюжета в «Короле Лире» // Литература и искусство. – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 45–52.
8. Шекспир У. Король Лир / Уильям Шекспир; пер. М.Л. Лазарев. – Москва: АСТ, 2015. – 256 с.

ANGER AS A PLOT ENGINE: THE EVOLUTION OF EMOTIONS IN WILLIAM SHAKESPEARE'S "KING LEAR"

Nguyen Fam Nyat Lin'

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

This article explores the role of anger in William Shakespeare's tragedy King Lear. The study considers anger as a central factor shaping the plot development and character transformation. Special attention is given to the analysis of King Lear's wrath, the destructive anger of his daughters Goneril and Regan, as well as the contrasting emotions of Edmund and Edgar. The research demonstrates that anger in the play functions not only as a destructive force leading to family breakdown, state chaos, and the death of key characters, but also as a catalyst for self-awareness and re-evaluation of values. By examining scenes, metaphors, symbols, and imagery, Shakespeare reveals the multifaceted nature of anger—from manifestations of pride and thirst for power to the pursuit of justice and forgiveness. The article argues that anger in King Lear is more than a mere emotional outburst; it is a driving force of conflict that shapes the destinies of the characters and highlights the depth of Shakespeare's insight into human nature.

Keywords: Shakespeare, King Lear, anger, tragedy, human passions.

References

1. Abaev G.G. Emotions in Shakespeare's Works // Voprosy Literaturovedeniya. – 2019. – No. 1. – Pp. 23–30.
2. Borisova K.V. Representation of Emotions in Shakespeare's Tragedies: Examples and Analysis // Nauchnyy Vestnik. – 2021. – Vol. 3, No. 1. – Pp. 78–85.
3. Kovalev S.V. Anger and Its Consequences in 'King Lear' // Actual Problems of Literature and Art. – 2022. – Vol. 2, No. 3. – Pp. 112–119.
4. Kuznetsova T.A. Psychology of Emotions in Shakespeare's Works // Literary Process: Traditions and Innovations. – Saint Petersburg: Nauka, 2018. – Pp. 99–106.
5. Omelchenko V.G. Emotions and Conflict in Shakespeare's Tragedies: "Hamlet" and "King Lear" // Literature and Culture: Proc. of the III International Scientific Conf. – Moscow, 2020. – Pp. 112–118.
6. Stadnyuk A.V. The Problem of Anger in the Tragedy "King Lear" // Philology: Structure and Functions: Collection of Scientific Papers. – Moscow: Nauka, 2018. – Pp. 45–50.
7. Stanyukovich N.A. Anger as a Key Plot Element in 'King Lear' // Literature and Art. – 2020. – Vol. 12, No. 2. – Pp. 45–52.
8. Shakespeare W. King Lear / William Shakespeare; trans. M.L. Lazzarev. – Moscow: AST, 2015. – 256 p.

Федулова Анна Геннадьевна,

аспирант Хакасского государственного университета

им. Н.Ф. Катанова

E-mail: bagfilolog@mail.ru

В статье обоснована необходимость расширенного изучения в общей школе точки как небуквенного текстового знака, выполняющего правописную и предписную функции. Актуализирована проблема основных и дополнительных правил использования точки в русскоязычных сообщениях и ее значимого отсутствия в заголовочных наименованиях. Из учебников по русскому языку для 4–5 классов выбран оппозиционный фактический материал по точечному и бесточечному оформлению заголовков – названий параграфов и текстов упражнений. Представлены приемы наглядного введения нового для учащихся 5 класса правила о «нулевой» точке в конце заголовков.

Ключевые слова: точка; предписанная пунктуация; правописная пунктуация; библиографическое описание; пунктуация; средняя школа.

В современной школе при изучении русского языка в 5–9 классах существует методическая проблема параллельного изучения правописной и предписной пунктуации. Правописная и предписная пунктуация представляют собой систему знаков препинания и правила их постановки в зависимости от цели использования.

«Отсутствие исследований в области понимания учащимися нерегламентированной пунктуации осложняет работу учителя, делает ее бессистемной и потому неэффективной» [9].

Учебно-исследовательская деятельность школьников невозможна без использования различных видов работы с учебной литературой. Поэтому учащиеся даже 5 класса, принимая участие в научно-практических конференциях, выполняя работу по написанию реферата, доклада должны уметь подбирать информацию из самых разных источников и правильно оформлять список использованной литературы. В 8–9 классах учащиеся занимаются проектной деятельностью, которая требует еще большей работы с множеством информационных источников. Грамотно оформленный библиографический список является важной составляющей в оценке проведенного исследования.

Цель статьи – описать сущность параллельного изучения учащимися 5–9 классов правописной и предписанной функции точки и ее значимого отсутствия в заголовочных комплексах.

Лингвометодические задачи исследования:

- 1) выявить разные функции точки как небуквенного текстового знака;
- 2) дополнить основное пунктуационное правило использования точки в русскоязычных сообщениях дополнительными правилами ее применения в предписанной функции и правилом значимого отсутствия точки в конце заголовков;
- 3) выявить приемы активизации расширенного изучения точки в ее правописной и предписной функциях.

Функции точки как небуквенного текстового знака русского языка

«Точка» как небуквенный графический знак может выполнять ряд функций. Они описаны лингвистами-русистами Ким И.Е., Валгиной Н.С., Шубиной Н.Л., Остриковой Т.А. и др.

Учитывая разные функции точки как знака препинания, Т.А. Острикова в лингводидактических целях разграничивает разные виды точек по их функции в вербальном тексте.

- Точка пунктуационная – знак препинания, оформляющий конец предложения, например: *Скоро наступит весна.*
- Точка орфографическая – средство оформления графических сокращений полных слов, например: *пос. (пособие), рис. (рисунок), факс. (факсимильный, факсимиле)* и мн. др. [25; с. 105].
- Точка предписная – используется в библиографическом описании публикаций. Точка технико-пунктуационная необходима при оформлении рубрики.
- Точка как средство точно-цифрового датирования (напр.: 21.06.1988), компьютерной адресации (mail.ru) и др. [24; с. 37],

Основные правописные правила использования точки как небуквенного текстового знака

Согласно своду правил русской орфографии и пунктуации 1956 года [26], точка правописная используется в следующих случаях:

- 1) в конце законченного полного или неполного повествовательного предложения, например: *На другой день утром войско наше двинулось вперёд.* (А.С. Пушкин);
- 2) для придания большей выразительности в конце коротких предложений, описывающих какую-нибудь единую картину, быструю смену действий, например: *Был вечер. Небо меркло. Жук жужжал.* (А.С. Пушкин);
- 3) в конце предложения перед союзами *и, а, но, однако* и т.п., если они не связывают два предложения в одно целое, а начинают собой самостоятельное предложение, например: *За неделю до рождества приехал доктор Благово. И опять мы спорили и по вечерам играли на бильярде.* (А.П. Чехов);
- 4) в конце рубрик перечисления, если рубрики эти представляют собой самостоятельные предложения и внутри них уже есть какие-либо знаки препинания, например:

Резюмируя всё, изложенное выше, можно сказать:

Двести лет тому назад в нашей академии наук зародилась история корабля в виде двухтомного сочинения Л. Эйлера «Scientia Navalis».

Через несколько лет появилось и первое сочинение по строительной механике в виде мемуара того же Эйлера «Examen des efforts qu`ont a supporter <...>» (Академик А.Н. Крылов)

- 5) после предложения, которое вводит дальнейшее изложение, если последнее является развернутым повествованием, описанием или рассуждением, например: *А случилось это дело вот как. Садясь в телегу к Павлу, Нежданов <...>* (И.С. Тургенев).

В полном академическом справочнике Российской академии наук «Правила русской орфографии и пунктуации», который представляет собой новую редакцию действующих «Правил русской орфографии и пунктуации», учитывается суще-

ствующая практика письма. Справочник ориентирован на полноту правил и современность языкового материала и дополняет список правил использования правописной точки:

- 6) при парцелляции (т.е. при расчленении повествовательного предложения на самостоятельные части), например: *После десятилетки устроилась работать почтальоном, развозила почту. На велосипеде* (В.Токарева); *Спой, Рая... Нашу. Десятого непромокаемого батальона. Любимую* (Ю. Друнина).

ПРИМЕЧАНИЕ: Расчленение возможно лишь при смысловой завершенности основного предложения. Ср.: *Вошёл молодой человек с портфелем. Большим, тяжелым.* – *Вошёл молодой человек с лицом красивым, но неприветливым* (невозможно: *Вошёл молодой человек с лицом. Красивым, но неприветливым*).

- 7) точка (наряду с восклицательным знаком, многоточием, вопросительным знаком) отделяет именительный падеж (именительный темы или представления) как синтаксическую структуру, стоящую перед предложением, тему которого она представляет:

Москва, Сибирь. Два эти слова звучали именем страны (А. Твардовский).

Также точка ставится после именительного темы, сопровождаемого вопросительным предложением, например: *Разум на других планетах. Каков он?* (журн.). *Научный потенциал. Как им распорядиться?* (газета).

Дополнительные правила использования точки как небуквенного текстового знака: пунктуация в сетевых текстах

Тексты в социальных сетях существуют в различных формах и отличаются огромным разнообразием. Но больший интерес для исследования представляет тот факт, что именно в текстах, используемых в общении онлайн, устная и письменная речь максимально сближаются. Исследованием вопроса о существовании и соотношении разных видов речи занимались Р.Л. Зиндер, Л.В. Щерба, а также О.В. Александрова, Л.Л. Баранова и др.

Пунктуация, используемая в текстах социальных сетей, отличается от пунктуации в печатных текстах. «Традиционные значения знаков препинания складывались в течение столетий, пунктуация в социальных сетях развивается в наши дни самостоятельно, независимо от общепринятого значения тех или иных знаков препинания» [32; с. 155].

По правилам правописной пунктуации точка всегда стоит в конце предложения и выражает законченную мысль. Но при общении в социальных сетях люди часто не ставят точек, из-за чего могут возникать сложности с пониманием законченной мысли: «Занят я буду в среду не приеду».

Функция точки как знака конца предложения теряет актуальность в неофициальной интернет-

коммуникации, поскольку сетевое общение в большинстве своем представляет поток коротких сообщений, которые воспринимаются как отдельные высказывания из-за визуальной ограниченности. Вследствие этого, со временем точка почти перестает употребляться, а её функция, характеризующая предложение как повествовательное по цели высказывания и невосклицательное по интонации, закономерно закрепляется за нулём знака.

«Данный факт свидетельствует о семиотическом чутье интернет-сообщества, благодаря которому элемент знаковой системы, ставший лишним в новых коммуникативных условиях, выходит из употребления, а его актуальные функции получают новую, более эффективную форму.

• – Я не дома

– ну так иди домой / я жду

– Я еду / Буду через час

• Я опаздываю / Но по уважительной причине / Родители приехали / Сам понимаешь

• Сажу на истории / После нее на физру / Подходи минут 20 третьего / К корпусу» [33; с. 223–224].

По наблюдениям Шипилова М.Ю., в интернет-сообщениях, состоящих из нескольких предложений, использование точки в функции разграничения по-прежнему актуально. При этом последнее предложение чаще завершается нулём знака.

Согласно исследованию, проведенному Ягодкиной, 93% опрошенных интернет-пользователей воспринимают точку в конце коротких приветственных предложений, как признак выражения негативных эмоций: обиды, злости, раздражения, грусти и т.п.

Например:

– Привет!

– Привет.

Таким образом, «можно сделать вывод о том, что современные пользователи сети Интернет воспринимают постановку точки в конце предложения как «агрессивный маркер» [34; с. 59].

Также для сетевых текстов характерно искаженное употребление таких знаков препинания как многоточие, вопросительный знак, скобки, тире, восклицательный знак.

Согласно независимому социологическому опросу, проведенному Данилевич Е.Р. [11], в котором приняли участие студенты 3 курса таких Высших учебных заведений, как Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова и Московский городской педагогический университет, пользователи социальных сетей используют в конце предложения особые пиктограммы, называемые эмодзи или смайлами. Смайлы передают эмоциональную окраску предложения. Также эмодзи могут восприниматься коммуникантами как пауза, обозначать начало или конец предложения или отдельные смысловые отрезки.

Вместо знаков завершения, в том числе точки, часто используются скобки. Так, например, закрывающаяся скобка “)” обозначает радость, веселое настроение или выражает доброжелательное отношение к собеседнику. Открывающаяся скобка

“(“ напротив обозначает печаль, грусть или же разочарование [22].

«В русском языке на данный момент не существует грамматических правил, устанавливаемых по отношению к использованию эмодзи в письменной речи. Но в письменной форме неформальной коммуникации в сети Интернет практика использования подобных пиктограмм весьма распространенное явление» [23].

Исследование О.И. Северской [29], которое базируется на изучении данных Национального корпуса русского языка, свидетельствует об определённых сдвигах в существующей пунктуационной норме, согласно которой после обращения в письме требуется постановка запятой или восклицательного знака. Однако в эпистолярном подкорпусе НКРЯ много примеров использования в этом случае точки: *Уважаемый господин библиотекарь, мой государь. Прошу не поставить мне в вину, что я вторично направляю вам предложенное мною на обсуждение ранее посланное мнение о переводе книги, ведь мне сообщили, что первый курьер был ограблен в пути разбойниками...* (В.Н. Татищев – И.Д. Шумахеру (1735).

Предписная точка

Предписная пунктуация включает в себя небуквенные знаки, отделяющие элементы библиографического описания друг от друга. Употребление этих знаков не связано с грамматическими нормами языка, и их назначением является отделение одного элемента библиографического описания от другого, указание на то, каким именно элементом библиографического описания является приводимая между знаками информация.

Функция знаков предписной пунктуации – четко разграничить области и элементы, то есть идентифицировать их, что способствует лучшему пониманию содержания библиографического описания, а также узнаванию элементов даже без знания языка, на котором составлено библиографическое описание.

Библиографическое описание – это библиографические сведения о документе (публикации, ресурсе), приведенные в определенной форме и последовательности и предназначенные для характеристики и идентификации описываемого документа. Правила составления библиографического описания представлены в государственном стандарте ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание». Объектом библиографического описания является не только традиционная печатная публикация (книга, журнал, статья), но любой ресурс (именно такой термин используется в ГОСТе) – на любом материальном носителе или сетевого размещения. Т.е., кроме бумажных книг, речь идет также о нотах, картах, репродукциях, пленках, пластинках, дисках, электронных книгах, журналах, статьях, интернет-страницах и интернет-сайтах. Конечно, можно рассказать о документе (публикации, ре-

сурсе) и, так сказать, «своими словами», не руководствуясь правилами составления библиографического описания и ГОСТом, но это в значительной степени затруднит последующее восприятие этих данных, поиск в них, сделает невозможным их интеграцию в любой другой массив библиографических данных или их автоматизированную обработку. Поэтому приведение библиографической информации в единообразном, стандартизированном виде очень важно для удобства ее дальнейшего использования, а также демонстрирует профессионализм ее составителя. Основные области применения библиографического описания: каталоги библиотек (причем, имеются в виду как традиционные, так и электронные библиотеки), любые списки литературы (курсовые и выпускные квалификационные работы, диссертации, рабочие программы, учебные пособия, монографии и т.д.), библиографические указатели, издательская и книготорговая деятельность.

Согласно предписной пунктуации (ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание») *точка предписная* ставится:

- 1) в конце библиографического описания;
- 2) вместе со знаком «тире» перед первым элементом области описания;
- 3) вместе со знаком «тире» при повторении специфической области материала или вида ресурса, области идентификатора ресурса и условий доступности;
- 4) в конце предыдущей области описания, если области описания выделены различными шрифтами или записаны с новой строки;
- 5) при сочетании грамматического и предписанного знаков препинания в описании. Кроме случая, когда элемент заканчивается точкой в конце сокращенного слова (тогда точку предписанной пунктуации опускают);
- 6) в описании, которое состоит из нескольких предложений, даже если в источнике информации отсутствуют знаки препинания (Рок-музыка. Рок-культура);
- 7) между заглавием серии (общее заглавие) и заглавием подсерии (зависимое заглавие) основного заглавия, если объект описания входит в серию с подсерией (. – Автомобильный транспорт. Серия 1, Безопасность движения на автомобильном транспорте);
- 8) вместе со знаком «тире» перед каждым примечанием (. – С картины Рембрандта);
- 9) в описании многочастного монографического ресурса между общим заглавием, сведениями, относящимися к общему заглавию ресурса, номером части и её частным заглавием (при наличии) (*Геометрическая теория приближений. В 2 частях. Ч. 1. Классические понятия и конструкции приближения множествами* / А.Р. Алимов, И.Г. Царьков. – Москва: ОнтотПринт, 2017. – 344 с.; 20 см. – Библиогр.: с. 329–342. – Предм. указ.: с. 343–344. – 100

экз. – ISBN 978-5-906886-91-0. – Текст: непосредственный);

- 10) вместе со знаком «тире» при записи в подбор сведений об указателях, приложениях, специальных выпусках, вспомогательных материалах к сериальному ресурсу на втором или последующем уровнях с новой строки (2017, N 1–12, указ. Прил. к 2010: Дачка. – Ежегод. N 1–52. Спец. вып. к 2011: Инженерные исследования.)

Пунктуационная грамотность в школе

Основная цель изучения правописной пунктуации в школе может быть достигнута с помощью частных специальных целей работы по пунктуации. Чтобы учащийся овладел пунктуационными нормами, ему необходимы знания по пунктуации, на основе которых формируются пунктуационные умения. Таким образом, выделяются познавательные цели работы по пунктуации со школьниками среднего звена: «раскрытие назначения пунктуации и знаков препинания, знакомство с основной единицей пунктуации – пунктуационно-смысловым отрезком и типами смысловых отрезков, ознакомление с функциями знаков препинания, условиями их постановки и опознавательными признаками смысловых отрезков, требующих выделения их знаками препинания, усвоение пунктуационных правил, включенных в программу» [16; с. 16].

Перечисленные цели направлены на создание основы, помогающей определить содержание работы по пунктуации и создать предпосылки формирования пунктуационных умений школьников.

В 4 классе в соответствии с ФГОС точка рассматривается при изучении тем «Виды предложений по цели высказывания», «Знаки препинания в конце предложения», где школьники учатся выделять из потока речи предложения, оформлять их границы. Поэтому при оформлении заголовков, которые опознаются как предложения, учитель выдвигает требования о постановке точки. Это подтверждает существование противоречия между требованиями школьной программы и правилом, согласно которому точка после заголовка не ставится. Следует отметить, что все остальные знаки конца предложения в конце заголовка ставятся: вопросительный и восклицательный знаки, многоточие.

Учитель и школьник должны знать о применении точки в ее правописной и предписанной функциях, т.к. нередко пишут рефераты, доклады и другие учебные или научные работы, составляющие библиографический список и т.д.

Приемы расширенного изучения функций точки, в том числе нулевой точки

Учитывая клиповое сознание современных школьников, которые воспринимают преимущественно визуальные сигналы, значительная часть учебной информации должна быть получена с помощью зри-

тельного восприятия. Для методики обучения пунктуации в основной школе может быть эффективно использована мнемотехника, которую Ю.Д. Соломатова определяет как «систему приемов, основанную на ассоциативном, образном (визуальном) мышлении и направленную на преобразование (кодирование) вербальной информации знаково-символическими средствами» [30; с. 106].

Приём создания интеллект-карт (ментальные карты/mind-maps). Интеллект-карта – это технология изображения информации в графическом виде. Отличие ее от других способов визуализации информации в том, что создание mind-map предполагает возможность одновременного использования схем, рисунков, цветовых ассоциаций, что позволяет улучшить наглядность, запоминаемость, стимулировать творческие и мыслительные способности обучающихся.

Метод интеллект-карт (mind-maps) основан на визуализации ассоциативных связей, количество которых существенно влияет на качество карты.

Так, Бершадская Е.А. [3] отмечает, что построение интеллект-карты выполняется в определённой последовательности, именуемой законами.

1. Чёткая формулировка темы (идеи) интеллект-карты.

2. Графическое изображение темы (идеи) в виде яркого, цветного центрального образа, рисунка.

3. Ассоциирование.

4. Группировка ассоциаций по определённым признакам.

5. Структурирование ассоциаций – подбор ключевых слов и/или ключевых фраз.

6. Графическое структурирование – добавление ключевых ветвей к центральному образу.

7. Заполнение графической структуры – добавление ответвлений.

8. Оживление графической структуры – добавление символики, ассоциирующейся со словами.

9. Выделение структуры – выделение ключевых ветвей цветными блоками.

10. Установление объективных связей между блоками и/или их элементами.

На этапе создания интеллект-карты обучающийся структурирует, анализирует, преобразовывает информацию, что служит мощным инструментом в освоении темы.

В статье были рассмотрены все функции точки в правописной и предписной пунктуации и представлены примеры приёмов, позволяющих использовать эту информацию на уроках русского языка.

Особое внимание было уделено вопросу использования точки в «сетевых текстах», что сейчас является особенно актуальным. Пробуждение интереса у обучающихся к этой теме может в дальнейшем способствовать их исследовательской деятельности в области филологии, социолингвистики, психологии.

Проблема преемственности в обучении пунктуации в начальной и средней школе особенно остро проявляется при переходе ученика в 5 класс. В ста-

тье доказывается необходимость создания преемственной системы обучения пунктуации, способной облегчить и без того сложный адаптационный период пятиклассника.

Приёмы расширенного изучения функций точки, представленные в статье, показывают возможность использования мнемотехники, способствующей не только усвоению фактического материала, но и развитию ассоциативного мышления и творческих способностей.

Литература

1. Абакумов С.И. Методика пунктуации. – М., 1968.
2. Баранов М.Т. Методика пунктуации // Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; ред. М.Т. Баранов. М.: Академия, 2000. 368 с. – С. 187–188.
3. Бершадская Е.А. Утекающее время (Метод интеллект-карт как инструмент организации рабочего времени ученика). Научно-педагогический вестник «Полёт». Интернет-журнал «Лицей» [Электронный ресурс].
4. Бунеев Р.Н. Русский язык. 4 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч 1 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Проница. – Изд. 5-е, перераб. – М.: Баласс; Издательство Школьный дом, 2013. – 160 с.
5. Бунеев Р. Н., Бунеева О.В., Комиссарова Л.Ю., Текучёва И.В. Русский язык. Учебник для 5 класса основной школы. В 2 кн. Кн. 1 / Под. науч. ред. акад. РАО А.А. Леонтьева. – Изд. 3-е, испр. – М.: Баласс, 2008. – 192 с.
6. Буралова, Р. А. К проблеме формирования пунктуационных умений учащихся на уроках русского языка / Р.А. Буралова, Х.Х. Хасаханова // Региональный вариант русского языка в условиях билингвизма: материалы докладов Национальной научной онлайн-конференции с международным участием, Грозный, 15–17 апреля 2021 года / Чеченский государственный педагогический университет, кафедра русского языка и методики его преподавания. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2021. – С. 164–170.
7. Валгина Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004. 259 с.
8. Валгина Н.С. Русская пунктуация: принципы и назначение. Пособие для учителей. М., 1979. 125 с.
9. Васильева М.А. Возможности использования работы над явлением авторской пунктуации для повышения пунктуационной грамотности старшеклассников // Научный журнал КубГА У. 2011. № 70(06). С. 4–6.
10. Григорян Л.Т. Обучение пунктуации в средней школе: Метод. исслед. / Л.Т. Григорян. М.: Педагогика, 1982. 121 с.

11. Данилевич, Е.Р. Исследование особенностей использования пунктуации в сообщениях в сети интернет / Е.Р. Данилевич // Влияние новейших технологий, СМИ и Интернета на образование, язык и культуру: Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической студенческой конференции, Москва, 27 ноября 2020 года. – Москва: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. – С. 114–120. – EDN SBEECU.
12. Жичкина А.Е. Социально – психологические особенности общения в Интернете [Электронный ресурс]. 2017.
13. Канакина В. П., Горещкий В.Г. Русский язык. 4 класс. Учебник для общеобразовательных организаций, в 2 частях. – Москва: Просвещение, 2013.
14. Катханова Ю. Ф., Корзинова Е.И., Игнатьев С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 4 (228).
15. Ким И.Е. Современная русская пунктуация как знаковая система // Критика и семиотика. 2019. № 2. С. 302–318.
16. Кудряшова Н.В. Практическая методика непрерывного обучения пунктуации в школе и вузе: УМК по дисциплине: практикум. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2015. 54 с.
17. Кудряшова Н.В. Теоретические основы непрерывного изучения пунктуации в школе и вузе: УМК по дисциплине: курс лекций. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова», 2015. 52 с.
18. Купалова А. Ю., Еремеева А.П., Лидман-Орлова Г.К. и др. Русский язык. Практика. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – Москва: Дрофа, 2012.
19. Ладыженская Т. А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др. Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2-х частях. – Москва: Просвещение, 2012.
20. Лисицкая, Л.Г. Реализация преемственности в изучении пунктуации в начальной и основной школе / Л.Г. Лисицкая, Д.А. Свистельникова // Современный взгляд на науку и образование: Сборник научных статей / Научный ред. Н.А. Шайденко. – Москва: Издательство «Перо». 2021. – С. 30–42
21. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. № 71. С. 58–65.
22. Нахоева М.Р. Взаимодействие пунктуационных знаков и эмотиконов в текстах форумов // Вестник ЮУрГГПУ, 2011. № 12–1. С. 321–327.
23. Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В. Языковые особенности Интернет дискурса // Балтийский гуманитарный журнал, 2014. № 4 (9). С. 21–23.
24. Острикова Т.А. Небуквенные графические знаки и их функции: лингвометодический аспект // Русский язык в школе. 2008. № 6. С. 34–38.
25. Острикова Т.А. Визуально-графическая подготовка учителя-словесника: УМК по дисциплине: практикум Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова», 2021. 124 с.
26. Правила русской орфографии и пунктуации / ред. Л.А. Чешко. М.: Гос. уч.-пед. изд-во МП РСФСР, 1956. 176 с.
27. Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник / Н.С. Валгина, Н.А. Еськова, О.Е. Иванова, С.М. Кузьмина, В.В. Лопатин, Л.К. Чельцова; ред. В.В. Лопатин. М.: Эксмо, 2007. 480 с.
28. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 4 класс. В 2 ч. Ч. 1: Учебник. – Москва: Дрофа, 2013.
29. Северская, О.И. Семантический ореол знаков препинания при обращении и приветствии в переписке / О.И. Северская // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2021. – № 3. – С. 271–285. – DOI 10.31912/pvrii-2021.3.22. – EDN LVINJW.
30. Соломатова Ю.Д. Возможности использования элементов мнемотехники при изучении пунктуации в основной школе / Ю.Д. Соломатова // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: достижения, перспективы, инновации: Материалы международной научно-практической конференции. Абакан, 18–19 ноября 2020 года / Науч. редактор И.В. Пекарская, отв. Редактор О.А. Вольф. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова. 2020. – С. 105–109.
31. Старцева, Н.М. Система визуально-графических знаков как средство формирования пунктуационных навыков / Н.М. Старцева // Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания: Сборник материалов III Всероссийской научно-методической конференции, Коломна, 27 марта 2018 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. – С. 76–81.
32. Стурикова М. В., Кирпичикова М.Е. Пунктуация в текстах социальных сетей // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. Екатеринбург: РГГПУ, 2014. № 3. С. 154–159.
33. Шипилов, М.Ю. Особенности употребления конечных знаков препинания в Интернете как отражение специфики неофициальной коммуникации / М.Ю. Шипилов // Оригинальные исследования. – 2022. – Т. 12. – № 3. – С. 221–230.
34. Ягодкина, М. В. «Агрессивные точки» в современной интернет-коммуникации / М.В. Ягодкина // Art Logos. – 2021. – № 3(16). – С. 55–60.

Fedulova A.G.

Katanov Khakass State University

The article substantiates the need for extended study in general school of the dot as a non-letter textual sign that performs orthographical and prescriptive functions. The problem of the basic and additional rules of using a dot in Russian-language messages and its significant absence in the titles has been actualized. Oppositional factual material (the titles of paragraphs and texts of exercises) has been selected on the dotted and pointless design of headings (from textbooks on the Russian language for grades 4–5. The techniques of visual introduction of a new rule for 5th grade students about the “zero” point at the end of headings have been presented.

Keywords: dot; prescriptive punctuation; spelling punctuation; bibliographic description; punctuation; high school.

References

1. Abakumov S.I. Punctuation methodology, Moscow, 1968.
2. Baranov M.T. Punctuation methodology // Methods of teaching Russian at school: textbook, for students / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. Lviv; edited by M.T. Baranov. Moscow: Akademiya, 2000. 368 p. – pp. 187–188.
3. Bershadskaya E.A. Leaking time (The method of intelligence maps as a tool for organizing a student's working time). Scientific and pedagogical bulletin “Polet”. Online Magazine “Lyceum” [Electronic resource].
4. Buneev R.N. Russian language. 4th grade. Textbook for general education institutions: in 2 parts. Part 1 / R.N. Buneev, E.V. Buneeva, O.V. Pronina. 5th Ed., revised, Moscow: Balass; Publishing House “Schkolny dom”, 2013. 160 p.
5. Buneev R. N., Buneeva O.V., Komissarova L. Yu., Tekucheva I.V. Russian language. Textbook for the 5th grade of secondary school. In 2 parts. Part 1 / Under scientific ed. of the academician of RAE A.A. Leontiev. – 3rd ed., edited. – Moscow: Balass, 2008. – 192 p.
6. Buralova, R.A. On the problem of the formation of punctuation skills of students in Russian language lessons / R.A. Buralova, H.H. Khasakhanova // Russian regional variant in the context of bilingualism: materials of the reports of the National Scientific Online Conference with International participation, Grozny, April 15–17, 2021 / Chechen State Pedagogical University, Department of Russian Language and Teaching Methods. Grozny: Chechen State Pedagogical University, 2021. pp. 164–170.
7. Valgina N.S. Actual problems of modern Russian punctuation: a study guide. Moscow: Vyshaya shkola, 2004. 259 p.
8. Valgina N.S. Russian punctuation: principles and purpose. A teaching guide. Moscow, 1979. 125 p.
9. Vasilyeva M.A. Possibilities of using work on the phenomenon of author's punctuation to improve punctuation literacy of high school students // KubSAU Scientific Journal. 2011. No. 70(06). pp. 4–6.
10. Grigoryan L.T. Teaching punctuation in secondary school: A methodological research / L.T. Grigoryan. Moscow: Pedagogika, 1982. 121 p.
11. Danilevich, E. R. A study of the features of punctuation usage in Internet messages / E.R. Danilevich // The influence of new technologies, mass media and the Internet on education, language and culture: Materials of the II All-Russian (with international participation) Scientific and Practical Student Conference, Moscow, November 27, 2020. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2021, pp. 114–120.
12. Zhichkina A.E. Socio-psychological features of communication on the Internet [Electronic resource]. 2017.
13. Kanakina V. P., Goretsky V.G. Russian language. 4th grade. Textbook for general education organizations, in 2 parts. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2013.
14. Katkhanova Yu.F., Korzinova E.I., Ignatiev S.E. Visualization of educational information as a pedagogical problem // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2018. № 4 (228).
15. Kim I.E. Modern Russian punctuation as a sign system // Criticism and Semiotics. 2019. No. 2. pp. 302–318.
16. Kudryashova N.V. Practical methods of continuous punctuation teaching at school and university: a study pack for the discipline: a practical course. Abakan: KHSU named after N.F. Katanov, 2015. 54 p.
17. Kudryashova N.V. Theoretical foundations of continuous punctuation study at school and university: study pack for the discipline: a course of lectures. Abakan: KHSU named after N.F. Katanov», 2015. 52 p.
18. Kupalova A. Yu., Ereemeeva A.P., Lidman-Orlova G.K. et al. Russian language. Practice. 5th grade. Textbook for educational institutions. – Moscow: Dropha, 2012.
19. Ladyzhenskaya T. A., Baranov M.T., Trostentsova L.A. et al. Russian language. 5th grade. Textbook for educational institutions. In 2 parts. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2012.
20. Lisitskaya, L.G. The realization of continuity in the study of punctuation in primary and secondary schools / L.G. Lisitskaya, D.A. Svistelnikova // A modern view on science and education: A collection of scientific articles / Academic ed. N.A. Shaidenko. – Moscow: Publishing house «Pero». 2021. – pp. 30–42.
21. Lutovinova O.V. The Internet as a new “oral and written” communication system // Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen, 2008. № 71. pp. 58–65.
22. Nashkhoeva M.R. Interaction of punctuation marks and emoticons in forum texts // Bulletin of SUSGPU, 2011. № 12–1. pp. 321–327.
23. Nelyubina E.A., Amitrova M.V., Gusarova Yu.V. Linguistic features of Internet discourse // Baltic Humanitarian Journal, 2014. № 4 (9). pp. 21–23.
24. Ostrikova T.A. Non-letter graphic signs and their functions: a linguistic and methodological aspect // Russian language at school. 2008. No. 6. pp. 34–38.
25. Ostrikova T.A. Visual and graphic training of a verbal teacher: Study pack for the discipline: practicum Abakan: Khakassian State University named after N.F. Katanov, 2021. 124 p.
26. Rules of Russian spelling and punctuation / ed. by L.A. Cheshko. Moscow: State Academic and Pedagogical Publishing House of the ME of the RSFSR, 1956. 176 p.
27. Rules of Russian spelling and punctuation: a complete academic reference / N.S. Valgina, N.A. Eskova, O.E. Ivanova, S.M. Kuzmina, V.V. Lopatin, L.K. Cheltsova; edited by V.V. Lopatin. Moscow: Eksmo, 2007. 480 p.
28. Ramzayeva T.G. Russian language. 4th grade. In 2 parts. Part 1: The textbook. – Moscow: Dropha, 2013.
29. Severskaya, O.I. Semantic halo of punctuation marks when addressing and greeting in correspondence / O.I. Severskaya // Publications of the V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language. – 2021. – No. 3. – pp. 271–285.
30. Solomatova Yu.D. The possibility of using elements of mnemonics in the study of punctuation in primary school / Yu.D. Solomatova // Actual problems of studying language, literature and journalism: achievements, prospects, innovations: Materials of the international scientific and practical conference. Abakan, November 18–19, 2020 / Academic editor I.V. Pekarskaya, responsible editor O.A. Wolf. – Abakan: Khakassian State University named after N.F. Katanov. 2020. – pp. 105–109.
31. Startseva, N.M. The system of visual and graphic signs as a means of forming punctuation skills / N.M. Startseva // Russian language and literature: current problems of teaching theory and practice: Collection of materials of the III All-Russian Scientific and Methodological Conference, Kolomna, March 27, 2018. Kolomna: State Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region “State Social and Humanitarian University”, 2018. pp. 76–81.
32. Sturikova M. V., Kirpichikova M.E. Punctuation in texts of social networks // Sociocultural space of Russia and abroad: society, education, language. Yekaterinburg: RSPPU, 2014. No. 3. pp. 154–159.
33. Shipilov, M.Y. Features of the use of finite punctuation marks on the Internet as a reflection of the specifics of informal communication / M.Y. Shipilov // Original research. – 2022. – Vol. 12. – No. 3. – pp. 221–230.
34. Yagodka, M. V. “Aggressive dots” in modern Internet communication / M.V. Yagodka // Art Logos. – 2021. – № 3(16). – pp. 55–60.

Новьюхова Галина Борисовна,

научный сотрудник Фольклорного центра, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

E-mail: novyukhova.galya@mail.ru

В сказках о животных эпитеты, описывающие персонажей, часто указывают на их возраст, внешность, физические характеристики и социальное положение. Обычно в таких произведениях акцентируется внимание на общих чертах, таких как молодость, старость или красота, которые не детализируются и играют важную роль в развитии сюжета. Эпитеты в фольклоре также выполняют усилительную функцию, подчёркивая уже существующие качества персонажей. Они помогают охарактеризовать героев или их противников, описывая их внешний облик, черты характера, поступки и другие аспекты, которые могут восприниматься как положительные или отрицательные. Цель данного исследования заключается в описании эпитетов, используемых в хантыйских сказках о животных. В рамках данного исследования впервые проводится комплексный анализ изобразительно-выразительных средств, применяемых в указанном фольклорном жанре.

Ключевые слова: эпитеты, хантыйские сказки, сказки о животных, фольклор.

Изучение языка художественного произведения напрямую связано с исследованиями языка художественной литературы, её стилей. Восприятие лексики и композиции произведения зачастую зависит от правильного понимания функциональных особенностей языка художественной литературы в определённый этап развития, от научного истолкования категорий и понятий художественной речи, «поэтического языка».

Эпитет в сказках – это средство художественной выразительности, передающее образ через прилагательное или наречие в переносном значении.

Эпитеты в сказках выполняют следующие функции:

- делают ярче и выразительнее образ изображаемых явлений, предметов;
- подчёркивают какие-то характерные признаки и свойства описываемого объекта;
- поясняют, уточняют признаки, отличающие предмет (например, цвет, размер, запах);
- создают определённую атмосферу, вызывают нужное эмоциональное состояние;
- формируют у читателей определённое отношение к явлению, предмету или герою.

Основной задачей стилистики является исследование специфики использования различных стилистических приёмов в фольклоре. Настоящая статья рассматривает эпитет, который является ключевым элементом в создании художественных образов. Исследование актуально, поскольку многие вопросы, связанные с эпитетом, до сих пор остаются нерешёнными. Существует разногласие в классификации эпитетов, а их эмоциональная природа вызывает различные мнения.

В.Я. Пропп в основу классификации сказок о животных положил формальный признак, придерживаясь структурно-семантического признака, он выделил следующие жанровые разновидности сказок:

1. Кумулятивная сказка о животных.
2. Волшебная сказка о животных.
3. Басня (аполлог).
4. Сатирическая сказка [4]

Наряду с предложенной систематизацией сказок по жанрам он предлагал классифицировать сказки о животных по действующим лицам и делил их на сказки о диких животных, о домашних животных, о птицах, рыбах, пресмыкающихся, к которым естественным образом примыкают сказки о растениях, о неживой природе и предметах.

Исследователь отмечал, что «в вопросе классификации сказок наблюдается некая путаница,

потому что разные учёные при классификации сказок опираются на различные признаки».

Наиболее удачными, по мнению современных исследователей (А. Аарне, С. Томпсон, И.И. Тукаева и другие), являются классификации сказок о животных, основанные на выделении главных героев:

1. Дикие животные;
2. Дикие и домашние животные;
3. Человек и дикие животные;
4. Домашние животные;
5. Птицы и рыбы;
6. Другие животные, предметы, растения и явления природы.

«При детальном рассмотрении вскрываются неточности и в классификации самих сказок о животных, которые разделяются по животным – о лисе, о прочих диких животных, о диких и домашних животных, о человеке и диких животных и т.д.»

Современные учёные также занимаются классификацией сказок о животных. Например, Ю.Ю. Мариничева в основу классификации сказок о животных кладёт принцип частотности их упоминания в текстах сказки, и делит их на две группы: «главные» – заяц, лиса, медведь, волк и петух; «второстепенные» – все остальные персонажи. Таким образом, самой частотной стратегией поведения оказывается лисья [1].

Все зоонимы, функционирующие в текстах русских сказок о животных, опираясь на приведённые классификации, можно разбить на три большие группы.

1. Дикие животные. Они употребляются в сказках наиболее часто, несмотря на то, что их немного – всего четыре. Самым популярным образом из них является лиса, на втором месте – волк. Далее идут медведь и заяц.

2. Домашние животные. Это самая большая и разнообразная в количественном отношении группа действующих лиц, хотя сказок об этих животных меньше, чем сказок о диких животных и встречаются они реже.

Всего таких персонажей одиннадцать. Наиболее частотным зоонимом среди них является коза (козел), далее по частотности идут кот (кошка), собака, баран, свинья, овца, лошадь, бык.

3. Птицы. Домашние птицы: петух, курица, гусь; дикие птицы: воробей, дрозд, журавль, ворона, дятел, тетерев.

Существуют разные взгляды на грамматическую форму эпитета, его типологию, морфологические и синтаксические характеристики, функции в тексте. По замечанию К.С. Горбачевича, законченной и общепринятой теории эпитета пока не существует. Однако большинство исследователей считают эпитетом слово в атрибутивной конструкции, поясняющее определяемое.

Виды эпитетов, используемых в сказках:

– Постоянные. Они всегда сопровождают определяемое слово, независимо от контекста. Примеры: сине море, дремучий лес, добрый моло-

дец, красная девица, заповедные луга, чисто поле.

- Оценочные. Эти эпитеты выражают оценку предмета или явления. Они помогают раскрыть истинный характер персонажа, например: «но зато горда, ломлива, своенравна и ревнива».
- Описательные. Они выделяют признаки предметов и создают их образы. Пример: «высока, стройна, бела и умом, и всем взяла».
- Эмоциональные. Эти эпитеты позволяют передать эмоциональное состояние. Они формируют у читателей определённое отношение к происходящему [2].

Эпитеты в хантыйском фольклоре о животных можно классифицировать по нескольким критериям, включая их семантическую нагрузку, стилистическую функцию и контекст употребления. Рассмотрим основные категории эпитетов более подробно.

Во-первых, можно выделить эпитеты, описывающие внешний облик животных. Например, медведь может быть описан как «могучий», «величественный» или «неустрасимый». Эти эпитеты подчёркивают физическую силу и мощь медведя, его доминирующее положение в природе. Волк, напротив, часто описывается как «хищный», «острый» или «быстрый», что отражает его охотничьи навыки и агрессивность.

Во-вторых, эпитеты могут передавать поведенческие характеристики животных. Например, лиса может быть описана как «хитрая», «ловкая» или «изворотливая», что подчёркивает её ум и способность к адаптации. Олень, в свою очередь, может быть описан как «грациозный», «быстроногий» или «свободный», что отражает его лёгкость и независимость.

В-третьих, эпитеты могут иметь символическое значение, связывая животных с определёнными мифологическими и культурными концептами. Например, медведь часто ассоциируется с мудростью и силой, волк – с преданностью и семейными ценностями, лиса – с хитростью и обманом, а олень – с духовностью и свободой.

Таким образом, эпитеты в хантыйском фольклоре о животных играют важную роль в формировании художественного образа и передаче культурного и мифологического контекста. Они позволяют авторам не только описать внешний облик и поведение животных, но и выразить их символическое значение, связывая их с определёнными культурными и мифологическими концептами. Исследование эпитетов в хантыйском фольклоре о животных является важным шагом в понимании традиционных литературных форм и культурного наследия хантыйского народа.

В нашей работе мы будем опираться на классическую точку зрения. Эпитеты способны придавать дополнительные характеристики явлениям или усиливать уже существующие признаки, что делает их важным инструментом для создания выразительности. «Эпитет придаёт предмету

уникальную окраску, освещает его с определённого ракурса и наделяет стилистической значимостью». Кроме того, через эпитеты выражается отношение автора к описываемому объекту.

Проанализируем значение и роль эпитетов в хантыйском фольклоре, а также установим сферу их применения – персонажи, образы, явления и предметы, которые они характеризуют.

В сказке *Хтэл ай эвийэ* 'Младшая дочь солнца', описывается сюжет, в котором молодой человек отправляется свататься к дочери Солнца. По пути он встречает других претендентов на её руку. Юноша на своём коне ловит золотой шарф, принадлежащий молодой девушке. После успешного сватовства он женится на ней. В их дом приходит великан, который похищает сердце юноши. Молодой человек погибает, и великан выбрасывает его тело в реку Обь. Тело находят мужчины, сопровождавшие юношу в его путешествии. Они обнаруживают большую щуку, в которой находится сердце юноши. Мужчины возвращают сердце на место, и юноша оживает. После он узнает, что сопровождавшие его мужчины являются божествами, которые спасли его. В результате юноша возвращается к своей жене [7. с. 77–83].

Герой сказки неизменно попадает в лес, где находят чудесных помощников, в шубе животных. В тексте можно найти следующие эпитеты: *Хул сук сфхеп хэ* 'Мужчину в шубе **из рыбьей кожи**'; *Щёлта мнсауэн йфа, и тхийэн пүпи сукхеп сфхэн хэ вйётсауэн* 'В одном месте встретили Мужчину в **Медвежьей шубе**'; эти эпитеты обозначают внешний вид.

Некоторые эпитеты, которые используются в сказках для описания превращений и персонажей, например: *Вош питэрэн лүв шбүхсэслэ ловэл, хёлэн аүкэл шбпа йис* 'Около города парень пнул коня – тот в **грязный пень** превратился' – эпитет обозначает качество и свойство предмета.

Тогда мужчина в медвежьей шубе раздавил живот **большой щуки** и вытащил оттуда сердце; *И муйсэр нбмэлта мнэм тухлэн тарэмэн, муй илта мнэм күрэн тарэмэн хбрэса ай пухийэмэн хйэм тўт сэм* 'Сверху **пролетающая птица** или снизу **пробежавшее животное** погасила искру' – эпитеты характеризующие действия животных.

Также эпитеты, используются в сказках для характеристики животных и могут обозначать их внешние данные и физические качества, также есть эпитеты, которые подчёркивают присущие животным свойства и оттеняют их характеристику.

В сказках часто применяются сравнения – стилистический метод, при котором два объекта сопоставляются на основе их внешнего или внутреннего сходства. В результате этого процесса происходит образное преобразование объекта сравнения, его семантика обновляется и обогащается, например в хантыйской детской сказке *Кфтилэукие* 'Котёночек', повествуется о котёночке, он сидел на печи, задумался, рассказывая сказку [3]. Так он описывает себя, задаёт себе вопросы

и сам же на них отвечает. В сказке используются следующие эпитеты, например: *Ма ууктем щит муй? Щит шокарэн йухшуп* 'Мой рот это что? **Это кривая палка**'; *Ма кур птэм щит муй? Щит йоват-супэт* 'Мои лапки это что? **Это гусиные крылышки** (метёлки)'; Мои ноги это что? Это оленьи кисы; Котёночек в круглый калач свернулся, глазки прикрыл. Также сказке присутствует сравнение, он сравнивает каждую часть своего тела, с каким-либо предметом.

В сказке *Сорни лов* 'Золотой конь' [7], можно встретить такие эпитеты, как: *Эвэл ух вантэ питэс, сорнэн сэнийэ шивалэс* 'Дочь стала смотреть голову и увидела **золотую гниду**'; *Ин сэнэл сорнэн ловийэва йис* 'И тогда эта гнида превратилась в **золотого коня**'; *Сэн эвэлт тивэм – сэн ловийэ, тэвтэм эвэлт тивэм – тэвтэм ловийэ* 'Из гниды **появившаяся гнидая лошадка**, из вши **вшивая лошадка**'; *Улти питлэн, тахтийэн лэрмэллайэн, нфу ухэн олнэл илли лэрмэлтэ* 'Будешь спать, тебе **оленью шкуру** постелят, ты верхнюю часть книзу постели'. Оценочные эпитеты содержат в себе оценку предмета или явления. Изображая коня, эпитеты создают и раскрывают истинный внешний облик лошади. Прежде всего, следует рассмотреть описание чудесного коня – верного спутника и помощника героя. Конь способен мгновенно преодолевать огромные расстояния, он разговаривает человеческим голосом и обладает даром предвидения. Эпитеты также могут указывать на масть коня: золотой, рыжий.

В хантыйском фольклоре *Лов* 'Лошадь', в том числе в сюжетах, связанных с миром духов, а также в актуальных верованиях. Самой популярной фигурой хантыйского пантеона, связанной с конём, является седьмой сын Торума. Конь известен под разными именами, наиболее часто встречаются *Мир вантэ хэ* 'Мужчина, осматривающий мир'; *Ас тэй ики* 'Старик верховьев Оби'. Конь белой или золотистой масти облетает землю с такой скоростью, с какой сгорает тонкая плёнка на бересте. Конь может спускаться на землю, но только если ему под ноги поставят серебряные тарелочки. Всадник на коне изображается на священной атрибутике хантов – жертвенных покрывалах (поясах) и на рукавицах.

В этой сказке используются описательные эпитеты, которые подчёркивают особенности и создают образ котёночка. В тексте преобладают рифмованные эпитеты, которые характеризуют персонажа. Большинство из этих определений употребляются в переносном значении.

В сказке *Лфухалэм, фнт лфухалэм* 'Хочу, не хочу', главным героем является зайчонок по имени Снежок, который не уверен в своих желаниях. Увидев пушистый хвост лисы, он был очарован и попросил её пришить ему такой же. Лиса согласилась, и Снежок стал обладателем красивого хвоста. Однако его заметил орёл, схватил за хвост и попытался съесть. К счастью, хвост оторвался, и зайчонок смог убежать. Только после этого случая он

понял, что его настоящий хвост был гораздо лучше [7. с. 88–92].

В этом тексте основное внимание уделяется хвосту, который так стремился заполнить заяц. Мы видим использование следующих эпитетов: *Пухийэ пфста энэмэл – вонт вой-этэн кўрэн мойлэси, мэлэк мўв звэлт йухтэм тухлэу войэтэн налэмэн тōси* ‘Сынок быстро растёт – **лесные звери** ему ноги подарили, из тёплых краёв **прилетевшие птицы** язык ему принесли’;

Нфу, Лощэмийэ, шōшила, вонт войэт пила йунта... ‘Ты Снежинка, пойд, поиграй **с лесными зверями**...’;

Лощэмийэ Вухсар ими лив шива ... ‘Снежинка увидел **лисий хвост**...’;

Мэта па ўвти, ма катра ливэм нфуэна мойлэллэм ‘Хватит кричать, я тебе свой **старый хвост** подарю’;

Катра, пунрэмтэм ливэл тōслэ... ‘**Старый ободранный хвост** принесла’;

Войэт, вантати, муйсэр вон па хурамэн лив ма тйлэм! ‘Звери, посмотрите, какой у меня большой красивый хвост!’;

Щи кўш ай лив.ю тōп мфнэм ‘Хоть и **маленький хвост**, зато мой’. В этой сказке, эпитеты выделяют ключевые черты и особенности описываемого объекта, формируют особую атмосферу и вызывают определённые эмоциональные реакции.

Из приведённых примеров, очевидно, что эпитеты в этих сочетаниях несут основное смысловое значение. Они выделяют предметы среди других, внешне схожих, подчёркивая их скрытые свойства. В отличие от дикувинок, где эпитеты акцентируют внимание на внешних особенностях чудесных предметов и животных. Анализ зооморфных образов позволяет выявить, какие этнокультурные коннотации закрепились за образом того или иного животного в языковом сознании русского этноса, как посредством зооморфных образов оцениваются личностные качества человека и передаются установки традиционной народной культуры в оценке данных образов.

Перейдём к детскому песенному фольклору, а именно к хантыйской песенке *Лаукилэукиэ* ‘Белочка’, в ней воспеваются проворность и ловкость белочки, её способность прыгать и летать среди деревьев. Белочка сравнивается с быстроногим зверьком, который бежит с прытью трёх лошадей, в тексте это звучит так, *Ощмарэу войлэукиэ. Хутэм товпи хорпи пфсты вой* ‘Хитрый зверёк. Быстроногий, как три лошади, зверёк’. Далее белочка сравнивается с белкой-летягой, *Лауки, нфу пуртытатэн, Тохтэу лаукэн наврытытэн* ‘Белочка ты прыгаешь, как крылатая белка-летяга скачешь’ [3].

Образные сравнения эпитетов наблюдается смыслопереход, белка-зверёк, описывается с сильными животными. Ещё один троп – сравнение – это образные сравнения, сложившиеся в языке как фразеологические единицы и вошедшие в словарный состав данного языка, например, нем как рыба, спит как сурок, упрямый как осел, колючий как ёж, труслив как заяц и др.

В ходе исследования понятия «эпитет» мы пришли к выводу, что наиболее продуктивным подходом является широкое толкование этого тропа. Такой подход позволяет раскрыть художественное значение изобразительного средства, не ограничиваясь его конкретными характеристиками.

При анализе эпитетов в народных сказках мы обнаружили, что в фольклорных произведениях преобладают так называемые постоянные эпитеты. Эти устойчивые выражения поэтической речи помогают создавать яркие образы, что является характерной чертой фольклорной традиции.

В контексте исследования традиционных литературных форм хантыйского народа, особое внимание следует уделить анализу эпитетов, используемых для описания животных в фольклорных произведениях. Эпитеты представляют собой ключевые элементы художественной выразительности, позволяющие авторам не только передать внешний облик и поведенческие характеристики животных, но и выразить их символическое значение в рамках мифологического и культурного контекста.

Хантыйский фольклор, будучи неотъемлемой частью этнической идентичности, отражает глубокие знания народа о природе и его место в экосистеме. В этом контексте, эпитеты, применяемые к животным, выполняют двойную функцию: с одной стороны, они служат средством художественной выразительности, с другой – они передают культурные и мифологические представления о животных, их роли в жизни человека и природе.

Литература

1. Марынничева Ю.Ю. Русские сказки о животных: система персонажей // Антропологический форум № 15. – 2011. – С. 216–233.
2. Моспанова Н.Ю. Особенности функционирования эпитетов в русской волшебной сказке / Вестник Брянского государственного университета. – № 2. – 2014. – С. 270–274.
3. Няврэм путрэт: Хантыйский детский фольклор / сост. предисл. и примеч. С.Д. Дядюн, под редакцией В.Н. Соловар. – Екатеринбург: Баско, 2008. – 60 с.
4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И.В. Пешкова. – Издательство «Лабиринт», М., 2000. – 336 с.
5. Пропп В.Я. Поэтика фольклора (Собрание трудов) / сост. предисл. и комментарии А.Н. Мартиновой. – Издательство «Лабиринт» М., 1998. – 352 с.
6. Егорова О.А. К вопросу о жанровой специфике функционирования эпитетов в русских народных сказках / Филологический аспект. – № 3(35). – 2028. – С. 6–12.
7. Сказки народов ханты: Книга для чтения в младших и средних классах (казымский диалект). – Сост. Е.Е. Ковган, Н.Б. Кошкарёва, В.Н. Соловар; Под ред. Е.А. Нёмысо-

вой, Е.К. Скрибник. – СПб.: ТОО «Алфавит», 1995. – 143 с.

8. Тукаева И.И. Языковое выражение социотипических характеристик персонажей в сказках о животных. Пермь. 2015. – 326 с.

EPITHETS IN KHANTY FOLKLORE ABOUT ANIMALS

Novyukhova G.B.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

In animal tales, epithets that describe characters often indicate their age, appearance, physical characteristics, and social status. These works often focus on general traits such as youth, old age, or beauty, which are not detailed but play an important role in the development of the plot. Epithets in folklore also serve as intensifiers, emphasizing the existing qualities of characters. They help to characterize the heroes or their opponents by describing their physical appearance, traits, actions, and other aspects that can be perceived as positive or negative. The purpose of this study is to describe the epithets used in Khanty animal tales. This study is the first to provide a comprehensive analysis of the figurative and expressive means used in this folklore genre.

Keywords: epithets, Khanty fairy tales, animal tales, folklore.

References

1. Marynicheva Yu.Yu. Russian Tales about Animals: the System of Characters // *Anthropological Forum* No. 15. – 2011. – Pp. 216–233.
2. Mospanova N. Yu. Features of the Functioning of Epithets in the Russian Fairy Tale / *Bulletin of Bryansk State University*. – No. 2. – 2014. – Pp. 270–274.
3. Nyareṃ putret: Khanty Children's Folklore / comp. preface and notes by S.D. Dyadyun, edited by V.N. Solovar. – Yekaterinburg: Basko, 2008. – 60 p.
4. Propp V. Ya. Historical Roots of the Fairy Tale. Scientific edition, textual commentary by I.V. Peshkov. – Labyrinth Publishing House, Moscow, 2000. – 336 p.
5. Propp V. Ya. Poetics of Folklore (Collection of Works) / comp. preface. and comments by A.N. Martynova. – Labyrinth Publishing House, Moscow, 1998. – 352 p.
6. Egorova O.A. On the Genre Specificity of the Functioning of Epithets in Russian Folk Tales / *Philological Aspect*. – No. 3(35). – 2028. – Pp. 6–12.
7. Tales of the Khanty Peoples: A Book for Reading in Primary and Secondary Schools (Kazym
8. Tukaeva I.I. Linguistic expression of sociotypical characteristics of characters in animal tales. Perm. 2015. – 326 p.

Маякова Евгения Евгеньевна,

к.филол.наук, доцент кафедры французского языка, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: chat37@mail.ru

Плетнева Ольга Дмитриевна,

к.филол.наук, старший преподаватель кафедры французского языка, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: pletneva-od@yandex.ru

Статья посвящена комплексному анализу политического дискурса как ключевого явления в современной лингвистике. В работе рассматриваются основные подходы к классификации дискурса, предложенные ведущими отечественными и зарубежными исследователями, и выделяются его наиболее значимые типы, такие как научный, деловой, юридический и медийный. Особое внимание уделяется политическому дискурсу, его структуре и функциям. Центральным предметом исследования выступает президентский дискурс, который анализируется в качестве самостоятельного вида институционального дискурса, обладающего специфическими чертами: медийностью, прецедентностью, идеологической модальностью и высоким манипулятивным потенциалом. Подчеркивается особая роль жанра праздничного обращения как инструмента консолидации общества, смягчения институциональности власти и воздействия на общественное сознание через апелляцию к национальным ценностям и историческим символам. Делается вывод о том, что речь президента является не только механизмом политической коммуникации, но и важнейшим ресурсом укрепления власти и формирования национальной идентичности в условиях сложной геополитической обстановки.

Ключевые слова: дискурс, современная лингвистика, политический дискурс, президентский дискурс, праздничный дискурс.

Введение

Политическая сфера представляется важным аспектом в жизни общества и привлекает внимание представителей различных наук: социологии, политологии, философии, психологии, лингвистики.

Политический дискурс является предметом пристального внимания мирового сообщества, а выступления президента – важнейшим механизмом политического урегулирования, ввиду чего президентский дискурс, представленный выступлениями на различном уровне главы государства, его обращениями к народу, занимает особое место в мировой повестке дня. Речь президента имеет большое международное значение, особенно в условиях современных реалий.

Основная часть

В логике исследования рассмотрим основные подходы к классификации видов дискурса в современной лингвистической науке. Дискурс оказался в центре лингвистических исследований в конце 20 века и сразу поставил перед учеными ряд проблем ввиду сложности природы и междисциплинарности своего характера.

Особое внимание исследованию дискурса уделяли В.И. Карасик, Ю.Е. Прохоров, В.Б. Кашкин, Ю.В. Рождественский, Т. ван Дейк и др.

На данный момент существует большое количество типов дискурса, которые различаются по тематике и направленности.

С.А. Данилова определяет дискурс как «зонтичный термин», объединяющий большое количество определений и смыслов [3].

В.В. Красных определяет дискурс как вербализованную речемыслительную деятельность, представляющую совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов и закреплённую в форме устных и письменных текстов [6].

Традиционно в зависимости от канала передачи информации дискурс подразделяют на устный и письменный. В.Б. Кашкин дополняет данную классификацию и выделяют гибридный дискурс, так как в процессе коммуникации человек может делать какие-то записи или пометки [5].

Т.С. Юсупова говорит о новом способе общения, выраженном в электронном формате [12].

В.И. Карасик выделяет личностно-ориентированный и институциональный виды дискурса в зависимости от их ориентации и предназначённости [7]. Стоит отметить, что иногда сложно выделить четкую грань между деловыми и личными отноше-

ниями, что также ставит перед исследователями ряд вопросов. В.И. Карасик наделяет институциональный дискурс признаком власти как ключевой характеристикой и относит к данной категории политический, юридический, административный, военный и др. дискурсы. И.Д. Зайцева и О.В. Акимова в этой связи выделяют профессиональный дискурс, характеризующий общение представителей определенной профессиональной среды, но не имеющих отношения к власти [4].

В.И. Карасик также предлагает выделять перформативный и неперформативный типы дискурсов в зависимости от возможности выверить, является ли информация достоверной. Говоря о прагматическом критерии различия типов дискурсов ученый закладывает в основу такие характеристики как одноплановость/многоплановость смыслов, заданность/закрытость реакции, серьезность/несерьезность общения, конкретность/отвлеченность тематики и т.д. и выделяет на основе этих характеристик одномерный/многомерный дискурс, сценарный/несценарный, серьезный/юмористичный, перформативный/аргументативный и т.д. [7].

Одну из наиболее развернутых типологий дискурсов предлагает казахстанский ученый Г.Г. Буркитбаева, которая вывела 26 видов дискурса: военный, газетный, гастрономический, деловой (бизнес – дискурс, административный, бюрократический), детский, искусствоведческий, магический, масс-медиа, медицинский, научный (академический), парфюмерный, педагогический, политический, публицистический, рекламный, религиозный, спортивный, технический, террористический, феминистский, художественный, экономический, электронный, этический, юридический. Однако к наиболее значимым с точки зрения влияния на общество лингвист относит восемь типов дискурса: научный, деловой, рекламный, юридический, педагогический, дискурс масс-медиа, политический и религиозный [1, с. 16–18]. Рассмотрим основные характеристики наиболее значимых и часто встречающихся типов дискурса.

1. Научный дискурс из работ Л.М. Шайкеновой – это «особое использование языка для выражения особой ментальности, которое влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики. Научный дискурс, в конечном счете, создает особый ментальный мир». Также Л.М. Шайкенова отмечает, что данный вид дискурса имеет следующие признаки: точность, абстрактность, логичность.

2. Деловой дискурс, согласно Г.Г. Буркитбаевой, определяется как «конкретное, реализованное определенной группой людей в пределах конкретной коммуникативной интеракционной ситуации дискурса воплощение в текстах, выраженное в форме специальных жанров». А.А. Аймолдина считает, что отличительными чертами делового дискурса являются – «ограничение круга субъектов и целей такого общения, направ-

ленных на достижение взаимовыгодных соглашений по обсуждаемым деловым вопросам».

3. Рекламный дискурс в работах А.Ж. Кайрамбаевой рассматривается как «особый вид прагматического дискурса, в котором восприятие рекламной информации осуществляется с опорой на глубинные структуры, характеризующиеся фреймовой природой, позволяющей формировать стереотипную ситуацию в сознании адресатов рекламы, побуждая их, таким образом, к потребительским действиям». Кайрамбаева А.Ж. указывает следующие признаки рекламного дискурса: «информативность, интенциональность, модальность, авторитетность, антропоцентризм, манипулятивность, автономность».

4. Юридический дискурс в теории А.И. Сванкулова – это «юридический текст в динамике, в процессе толкования и разъяснения, т.е. главной составляющей юридического дискурса выступает юридический текст». А.И. Сванкулов перечисляет основные жанры юридического дискурса и их конкретные виды: «судебная речь, тексты законов и законодательных актов, толкование юридических терминов и понятий, акты экспертиз».

5. Педагогический дискурс согласно В.В. Карасику, преследует следующую цель: «социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения), организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов».

6. Дискурс масс-медиа И.В. Рогозина, изучая характерные черты массовой коммуникации и взаимодействия журналистов и реципиентов указывает, что «медиа тексты предстают как подвижные, регулируемые социально-речевые образования, обеспечивающие решение как коммуникативных, так и иных задач (включая общественно-политические)».

7. Политический дискурс. На данный момент существуют две ведущих концепции к пониманию смысла политического дискурса. В узком смысле политический дискурс – «политический акт в политической обстановке». В широком понимании политический дискурс включает в себя все формы общения, в которых субъект, адресат или содержание сообщения связаны с политикой.

8. Религиозный дискурс согласно Е.В. Бобыревой выделяются две концепции понимания – широкая и узкая. В широком смысле это – «совокупности речевых актов, используемых в религиозной сфере», в узком – «набор определенных действий, ориентированных на приобщение человека к вере, также о совокупности речевых комплексов, сопровождающих процесс взаимодействия коммуникантов, включая текстовые фрагменты, используемые в процессе религиозной коммуникации» [1].

Любой дискурс направлен на осуществление акта коммуникации, в этой связи А.П. Загнитко выделяют безадресные (например, художествен-

ный, публицистический, научный) и адресатные дискурсы.

О.Ф. Русакова и В.В. Русаков приводят типологию, основанную на типе дискурс-объекта, оказавшегося в фокусе анализа, и выделяют дискурсы повседневного общения, публичные, институциональные, медиа-дискурсы, арт-дискурсы, культурно-мировоззренческие дискурсы, академические дискурсы и т.д. Примечательно, что исследователи выделяют в отдельную категорию политический дискурс, к которому относят такие подвиды как дискурс политических идеологий, политических институтов и политических акций [9].

Таким образом, можно сделать вывод о многообразии типов дискурса в зависимости от критериев, положенных в основу классификации. Довольно сложно выделить четкую границу между типами дискурса ввиду сложной и многоуровневой структуры исследуемого явления.

Особенности политического дискурса

Проблеме изучения политического дискурса посвящено большое количество трудов отечественных и зарубежных исследователей (Э.В. Будаев, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал, Томаш Гацковский, Д. Южвин, Патрик Шародо и др.). Данная тема представляется особенно актуальной и сегодня в свете сложившейся непростой геополитической обстановки, передела сфер влияния в мире и рождения новой политико-экономической системы. Актуальность вопроса подтверждается не только наличием различных научных школ, изучающих политический дискурс, но и появлением большого количества академических и общественно-политических печатных изданий, в которых освещаются в том числе и вопросы политической лингвистики.

Место президентского дискурса в системе политической коммуникации

В контексте исследования политического дискурса представляется важным остановиться на освещении вопроса о роли и месте президентского дискурса, который, в силу понятных причин, привлекает особое внимание лингвистов. Отметим тот факт, что традиционно президентский дискурс определяют, как жанр или вид политического. Так, Е.И. Шейгал при исследовании политического дискурса, выделяет послания президента как жанр политической коммуникации [11]. Э.В. Будаев и А.П. Чудинов относят президентский дискурс к «дискурсивным вариантам использования политического языка» [12].

Однако ряд ученых, в частности, М.В. Гаврилова, пришли к выводу, что президентский дискурс, исходя из полномочий президента, включает в себя гораздо больше областей жизни, чем политический дискурс, и затрагивает большее число тем.

М.В. Гаврилова выражает необходимость создания новой политической риторики из-за перехода России к президентской системе правления и развитию информационного общества. Линг-

вист также определяет некоторые отличительные признаки, характерные только для исследуемого дискурса:

- наличие устной и письменной форм. При этом для устной формы общения характерна спонтанность, в то время как письменная характеризуется выверенностью и плановостью;
- книжный и разговорный содержательный аспект. Книжному стилю присущ официальный характер и предварительная подготовка, а в разговорном стиле прослеживается зависимость от ситуации общения.

По мнению В.И. Карасика президентский дискурс может рассматриваться как самостоятельный тип институционального дискурса, целью которого является завоевание, удержание и осуществление политической власти.

Согласно А.В. Худякову, президентский дискурс применяется в рамках института президентства, имеет собственные формы организации, тематики и включает в себя вкрапления других институциональных дискурсов. Ученый подчеркивает, что медийный характер и сверхметафоричность являются важными характеристиками исследуемого феномена и возникают по мере развития президентской системы и средств массовой информации.

Наряду с такими значимыми признаками президентского дискурса как использование большого количества клишированных фраз, регламентированность общения, субъективность и объективность одновременно, эмоциональная окраска, важным представляется раскрыть понятие прецедентности в президентской речи. В.В. Красных определяет прецедентность как своеобразный сложный знак, «при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени» [6]. Упоминания в выступлениях президента национальных традиций, событий, мифов, памятников искусства, известных литературных персонажей направлены на прагматическое воздействие на аудиторию.

Отметим, что особенно прецедентность типична для жанра праздничной президентской речи (инаугурационная речь, приветственная речь, речь на военных парадах, благодарственная речь, юбилейная речь, новогодняя речь и т.д.), представляющей собой устойчивую совокупность действий, подкреплённых идеологическим и духовным содержанием.

Жанр поздравления весьма востребован в политике в силу того, что он отражает общественные ценностные установки, позволяет говорящему идентифицировать себя с определенной социальной группой, снижает уровень институциональности, а также способствует созданию эмоционально приподнятого настроения у аудитории. Как отмечает К.А. Акентьева, праздничное обращение или поздравление обладает всеми признаками торжественной речи. В политическом контексте

это может быть обращение к историческому прошлому страны с целью подчеркнуть конкретные национально-культурные стереотипы, самобытность национальной культуры или значимость момента в целом.

Можно сказать, что речи президента подчинены своего рода особому политическому праздничному календарю с целью объединения общества вокруг значимых дат с ориентацией на ценностные установки людей. При этом, безусловно, учитывается конкретная политическая цель выступления и социокультурная ситуация [11]. Выступления президента как правило призваны утверждать существующие культурные стереотипы, актуализировать политически правильные модели поведения, подчеркивать общечеловеческие ценности и нормы.

Снижение уровня институциональности позволяет жанру «поздравление» выступать в качестве инструмента для реализации многих дискурсивных задач, а именно, это дает выступающему политику шанс сохранить и усилить свою власть, подчеркнуть значимость основополагающих ценностей, а также продемонстрировать свою действительную позицию.

Отметим, что президентскому дискурсу свойственна высокая степень манипулятивного потенциала. В частности, при обращении к народу, особенно по значимым и торжественным поводам, не предполагающим спонтанности или диалогичности, используется целый арсенал языковых средств для трансляции политических, социальных и культурных установок. Таким образом, можно говорить о своего рода идеологическом воздействии на аудиторию, т.е. использовании идеологической модальности для воздействия на общественное сознание как еще одной отличительной особенности президентского дискурса.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что дискурс представляет собой сложное, многогранное явление, занимающее центральное место в современной лингвистике. Существующее многообразие классификаций и типов дискурса свидетельствует о его проникновении во все сферы человеческой коммуникации. Однако, как демонстрирует исследование, именно политический дискурс, и в особенности такая его разновидность, как президентский дискурс, играет ключевую роль в процессах общественного управления и идеологического воздействия.

Президентский дискурс правомерно рассматривать как самостоятельный тип институционального дискурса, обладающий уникальными характеристиками. Он синтезирует в себе черты различных дискурсов, выходя далеко за сугубо политические рамки и охватывая широкий спектр социальных, культурных и экономических тем. Его ключевыми признаками являются медийность, сверхметафоричность, высокая степень преце-

дентности, идеологическая модальность и манипулятивный потенциал.

Особое место в рамках президентского дискурса занимают праздничные обращения, которые функционируют как инструмент «политического праздничного календаря». Через апелляцию к национальным ценностям и культурным стереотипам они выполняют консолидирующую функцию, смягчают институциональность власти и оказывают глубокое эмоционально-прагматическое воздействие на аудиторию. Таким образом, речь главы государства служит не только механизмом передачи информации, но и важнейшим инструментом формирования общественного сознания, удержания власти и укрепления национальной идентичности в условиях сложной геополитической реальности.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более детальном анализе лингвистических средств реализации манипулятивных и идеологических стратегий в конкретных речевых жанрах президентского дискурса, а также в сравнительных исследованиях на материале выступлений главы государства.

Литература

1. Буркитбаева Г.Г. Деловой дискурс. Онтология и жанры, – Алматы: НИЦ «Фылым», 2005. – с. 16–18.
2. Гаврилова М.В. Президентский дискурс // Дискурс-Пи. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prezidentskiy-diskurs> (дата обращения: 18.09.2025).
3. Данилова С.А. Типология дискурса // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-diskursa> (дата обращения: 29.04.2024)
4. Зайцева И.Д. Дискурсивные особенности текстов юридических документов (общая характеристика) // Юрислингвистика. 2010. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-osobennosti-tekstov-yuridicheskikh-dokumentov-obshchaya-harakteristika-1>
5. Кашкин В.Б. Дискурс: учебное пособие. Воронеж, 2004. 76с.
6. Красных, В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В.В. Красных. – Текст: непосредственный // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. – Москва, 1997, с. 5–12.
7. Крючкова Н.В. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: парадигма, 2007. –520 С. ISBN 978-5-903601-03-5 // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karasik-v-i-yazykovye-klyuchi-volgograd-paradigma-2007-520-s-isbn-978-5-903601-03-5>
8. Раренко М. Б. 2005. 01. 005. Красных В.В. «Свой» среди «Чужих»: миф или реальность? – М., 2003. – 375 с // Социальные и гуманитар-

ные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2005. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2005-01-005-krasnyh-v-v-svoy-sredichuzhih-mif-ili-realnost-m-2003-375-s> (дата обращения: 29.04.2024)

9. Русакова О. Ф., Русаков В.М. Дискурсы и концепты «мягкого» влияния в современном гуманитарном знании // Вестник НГУ. Серия: Философия. 2012. Т. 10. Вып. 3. С. 161–167. – ISSN 1818-796X.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. 325 с.
11. Юсупова Т.С. Функционально-стилистические и прагматические характеристики англоязычного военного дискурса: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Юсупова Татьяна Сергеевна; [Место защиты: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия]. – Самара, 2010. – 18 с.
12. Эмер Ю.А. Праздничный дискурс: когнитивно-дискурсивное исследование // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2011б. – № 4 (16). – С. 53–68.
13. Dijk T.A.van. Discourse, semantics and ideology // Discourse and society. – L. etc., 1995. – Vol.6, N 2. – P. 244.

PRESIDENTIAL DISCOURSE AS A SPECIAL COMMUNICATIVE UNIT OF MODERN LINGUISTICS

Mayakova E.E., Pletneva O.D.

Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The article is devoted to a comprehensive analysis of political discourse as a key phenomenon in modern linguistics. The work examines the main approaches to discourse classification proposed by leading domestic and foreign researchers and highlights its most significant types, such as scientific, business, legal, and media discourse. Special attention is paid to political discourse, its structure, and functions. The central subject of the study is presidential discourse, which is analyzed as an independent type of institutional discourse with specific features: mediagenicity, precedent nature, ideological modality, and high manipulative potential. The special role of the genre of holiday address as a tool for consolidating society, softening the institutional nature of power, and influencing public consciousness through appeals to national values and historical

symbols is emphasized. It is concluded that the president's speech is not only a mechanism of political communication but also a crucial resource for strengthening power and forming national identity in a complex geopolitical environment.

Keywords: discourse, modern linguistics, political discourse, presidential discourse, holiday discourse.

References

1. Burkithayeva G.G. Business Discourse. Ontology and Genres – Almaty: NIS «Ghylym», 2005. – pp. 16–18.
2. Gavrilova M.V. Presidential discourse // Diskurs-Pi. 2013. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prezidentskiy-diskurs> (accessed: 18.09.2025).
3. Danilova S.A. Typology of discourse // Humanities, Socio-Economic and Social Sciences 2015. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-diskursa> (accessed: 29.04.2024)
4. Zaytseva I.D. Discursive features of legal document texts (general characteristics) // Jurislinguistics 2010. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-osobennosti-tekstov-yuridicheskikh-dokumentov-obshchaya-harakteristika-1>
5. Kashkin V.B. Discourse: textbook Voronezh, 2004. 76 p.
6. Krasnykh, V.V. The system of precedent phenomena in the context of modern research // Language, Consciousness, Communication: collection of– Moscow, 1997, pp. 5–12.
7. Kryuchkova N.V. Review: Karasik V.I. Language Keys. Volgograd: Paradigma, 2007. –520 p. ISBN 978-5-903601-03-5 // News of Saratov University. New series. Series: Philology. Journalism 2009. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karasik-v-i-yazykovye-kluchi-volgograd-paradigma-2007-520-s-isbn-978-5-903601-03-5>
8. Rarenko M.B. Abstract: Krasnykh V.V. “One of Our Own” Among “Strangers”: Myth or Reality? – M., 2003. – 375 p // Social and Humanitarian Sciences. Domestic and Foreign Literature. Series 6, Linguistics: Abstract Journal. 2005. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2005-01-005-krasnyh-v-v-svoy-sredichuzhih-mif-ili-realnost-m-2003-375-s> (accessed: 29.04.2024)
9. Rusakova O. F., Rusakov V.M. Discourses and concepts of “soft” influence in modern humanitarian knowledge // Bulletin of NSU. Series: Philosophy [2012. Vol.10. Issue 3. Pp. 161–167. – ISSN 1818-796X.
10. Sheigal E.I. Semiotics of Political Discourse –M.: Gnozis, 2004. 325 p.
11. Yusupova T.S. *Functional, Stylistic and Pragmatic Characteristics of English-Language Military Discourse: abstract of the dissertation ... Candidate of Philological Sciences: 10.02.04* / Tatyana Sergeyevna Yusupova; [Place of defense: Volga Region State Social and Humanitarian Academy]. – Samara, 2010. – 18 p.
12. Emer Yu.A. Holiday discourse: a cognitive-discursive study // Tomsk State University Bulletin. Philology –2011. – No. 4 (16). – Pp. 53–68.
13. Dijk T.A. van. Discourse, semantics and ideology // Discourse and society. – L. etc., 1995. – Vol.6, N 2. – P. 244.

Стилистически маркированная лексика в речи персонажей фильма мюзикла «My Fair Lady»

Строганова Татьяна Васильевна,

доцент кафедры английской филологии, Государственный университет просвещения
E-mail: tanyastrog@yandex.ru

В данном исследовании рассматриваются речевые портреты героев фильма мюзикла «Моя прекрасная леди» (1964). В фокусе внимания особая манера выражения действующих лиц, стилистические лексические и синтаксические средства, пейоративная лексика, речевые обороты, характеризующие социальную среду персонажей, фразеология социума, индивидуализированные выражения того или иного героя. Речевой портрет персонажа составляется художественными средствами, т.е. специально подобранными для каждого действующего лица специфическими словами и выражениями. При экранизации экспрессивность портрета дополняется видеорядом и такими невербальными средствами как мимика, жесты и интонация речи. Сочетание жанров мюзикла, мелодрамы и комедии в фильме оказывает влияние на язык героев экранизации.

Ключевые слова: речь персонажей, стилистические приемы, фразеология социума.

Роль и значимость языка в фильме мюзикле «Моя прекрасная леди» 1964 года трудно переоценить. Речь героев фильма говорит об их классовой принадлежности, социальном статусе во времена эдвардианской Англии и, в конечном счете, именно язык служит орудием преобразования главной героини из цветочницы, говорящей на Кокни, в утонченную леди. Профессор фонетики Генри Хиггинс ставит целью осуществить это превращение благодаря обучению Элизы Дуллитл правильному произношению, грамматике, а также правилам поведения в высшем обществе. Благодаря упорству профессора и трудолюбию его подопечной лингвистическая трансформация успешно осуществляется: перед нами появляется совсем иная Элиза, и, остро встает вопрос самоидентичности, ведь открывая для себя новый мир, героиня постепенно теряет связь с миром прежним, по своему самобытным.

Рассматривая в данном исследовании речевые портреты персонажей фильма мюзикла, мы обращаем внимание на «характеристику речевой манеры действующего лица, особый подбор слов, выражений, синтаксиса, отображающих как речь социальной среды, к которой принадлежит персонаж, так и его индивидуальный характер» [1, с. 202].

Однако, речевой портрет персонажа составляется художественными средствами, что приводит к подбору специфических слов и выражений «для каждого действующего лица литературного произведения, так осуществляется подчинение естественной речи художественной» [3, с. 42]. Не стоит упускать из вида и тот факт, что при экранизации «изначальный текст преобразуется в сценарий, где реплики – это, по сути, авторские характеристики персонажей, дополненные видеорядом и иными, не вербального порядка компонентами». [6, с. 35].

В фильме «Моя прекрасная леди» гармонично сочетаются жанры мюзикла, мелодрамы и комедии. Комичность многих ситуаций в фильме-мюзикле обеспечена уже самим его замыслом – историей преобразования простолюдинки, известном как история “from rags to riches”. На этом пути у главной героини не раз возникнет непреодолимое желание «скатиться» к своему прежнему, непреобразованному состоянию, когда «природа берет свое», а прежние привычки, прежде всего словесные, уверенно возобладают в острой житейской ситуации. Владение словом открывает невиданные возможности перед человеком, обладающим этим талантом. О главенствующей ро-

ли языка в преображении Элизы персонаж профессора Хиггинса говорит совершенно открыто: «*What could possibly matter more than to take a human being and change her into a different human being by creating a new speech for her? It's filling up the deepest gap that separates class from class and soul from soul.*» [My Fair Lady] Благодаря созданию нового речевого образа происходит формирование нового человека. При обретении человеком нового словесного образа, он получает и новый социальный статус. Сама тема повышения социального положения, так называемый переход персонажа «из грязи в князи» находит отражение в языке, с соответствующей парадигмой изменений в фразеологии говорящего. [5, с. 26]

Обозначения двух крайних полюсов социальной иерархии представлены следующими стилистическими приемами в речи персонажа Хиггинса:

- антитезой и гиперболическим эпитетом «*I'll make a queen of that barbarous wretch.*» [My Fair Lady]
- метафорическими сравнениями и гиперболой «*Yes, you squashed cabbage leaf. You disgrace to the noble architecture of these columns! You incarnate insult to the English language!*» [там же]
- аллюзией «*I could pass you off as, er, the Queen of Sheba.*» [там же]

Превращение цветочницы в леди сопровождается, в частности, упорной работой Элизы над правильным произношением, соответственно, при этом задействованы все части артикуляционного аппарата. В устах героев фильма слова «ухо, язык, губы» переосмысливаются в устойчивых метонимических выражениях, приобретая значения: «иметь хороший слух / не иметь слуха / оскорблять слух», «быть острым на язык / попридерживать язык», «дерзить»: «*Higgins (H): In six months—in three if she has a good ear and a quick tongue / you hold your tongue and don't you give these gentlemen none of your lip. / You'll get much further with the Lord if you learn not to offend his ears. / Have you no ear at all?*» [там же] Метонимии в этих примерах отсылают нас к умениям – услышать и слушать, говорить и молчать, одобрять на словах или оскорблять.

Изначально, наличие сниженной лексики в мюзикле обосновано принадлежностью семейства Дулиттл к простому народу. Такая лексика позволяет «охарактеризовать героя произведения или составить портреты эпохи. Отмечается имитирующая функция, при которой происходит моделирование эпохи, возраста, социального положения.» [4, с. 43]

Соответственно, в речи отца Элизы и самой героини встречаются вульгаризмы: «*Doolittle (D.): Blimey, it's Eliza. [My Fair Lady] (межд. чтоб мне провалиться!)*» // «*Eliza (E.): I won't say those ruddy vowels one more time.*» [там же] (прил. проклятый; сл. *ruddy inf.* Br. используется как эвфемизм к 'bloody'.) / «*Come on, Dover! Move yer bloomin' arse!*» [My Fair Lady] (derog. суц. задница). (*blooming inf. adj.* эвфемизм к 'bloody').»

Низкое происхождение и необразованность персонажей приводит к употреблению в их речи сокращённых и искаженных словоформ. Эти изменения нормативных форм можно наблюдать:

На морфемном уровне:

- слияние вспомогательных глаголов с отрицанием и частицей 'to': «*They dunno know / you wanna go fortune-telling. / She oughtta be good for half-a-crown.*» [My Fair Lady]

На уровне лексики:

- использование коллоквиализмов: «*E. I'm sorry. I'm only a common, ignorant girl; and in my station, I have to be careful. There can't be any feelings between the likes of you and the likes of me.*» [там же]

На грамматическом уровне:

- в замене притяжательных местоимений на личные местоимения в объектном падеже, что является характерным для акцента Кокни: «*I'm short for me lodging. / Then what did you take down 'me words for? / I shall catch me death. / Me own flesh and blood. / E.: not so much as them slippers. H.: Those slippers.*» [там же] (Хиггинс исправляет неправильную форму на указательное местоимение); *E. Somebody pinched it; and what I say is, them as pinched it done her in... Them she lived with would have killed her for a hat-pin, let alone a hat.*» [там же]
- в употреблении двойного отрицания: «*ain't done nothin' wrong / I won't let nobody wallop me. / She said she didn't want no clothes.*» [там же]
- в употреблении неверной форма глагола: «*Then this morning I gets a message from her: E.: I wouldn't have ate it, only I'm too ladylike to take it out of my mouth. I'm come to have lessons; She does me credit, don't she?; You and me is men of the world, ain't we?*» [там же]
- в неправильном употреблении сравнительной конструкции: «*E.: I wouldn't marry you if you asked me, and you are nearer my age than what he is. H.: Than he is.*» [там же] (исправлено Хиггинсом на правильную грамматическую форму)
- в просторечном эмфатическом повторе глагольной или местоименной формы: «*I introduced 'er to this 'ere planet I did, with all its wonders and marvels. / I'm a good girl, I am / I know what the likes of you are, I do. / Well he ain't above givin' lessons, not him / You ought to be ashamed of yourself, you ought.*» [там же] Эмфаза в неизменно концовом повторе в этих примерах звучит по-детски настойчиво.

В произношении, так как фонетические особенности говорящих с акцентом Кокни проявляются в нескольких основных аспектах:

- опущении в словах букв 'h' и 'g', иногда 'th' и 'f', 'v': «*Oh, sir, don't let 'im charge 'me. / Oh, what 'arm is there my livin' Lissan Grove? / Y'ain't gonna take me 'ard-earned wages and pass 'em // Just you wait 'enry 'iggins, just you wait! / E. In 'artford, 'ereford and 'ampshire, 'urricanes 'ardly hever 'apen. / run away without payin' / sellin' at the corner*»

o' Tottenham / I ain't done nothin' wrong by speakin' to the gentleman.» [там же]

- искажении гласных звуков: «D.Oh. Good mornin', Guvnor. I come about a very serious matter, Guvnor/ E. The rine in Spine stays minely in the pline.» [там же]
- опущении или «проглатывании» части слова: «Cheer up, Capt'n. Buy a flow'r off a poor girl. / E. I want to be a lady in a flower shop 'stead of sellin' at the corner o' Tottenham Court Road.» [там же]

Собственно, в речи профессора Хиггинса, прекрасно образованного джентльмена, наблюдается также большое разнообразие неформальной лексики и вульгаризмов, которые органично вписываются в эмоционально-насыщенную речь этого персонажа: «Here's a confounded thing! / Maddening, and infuriating hags! (derog. – ведьма, карга) / You brazen_hussy! (derog.inf. – бесстыжая девчонка) / I will slam the door and let the hell-cat (derog. – ведьма, мегера) freeze / Eliza's bolted!» [там же] (inf. – сбежала). Часто встречаются, например, слова «devil» и «damn» и производные от них: «Where the devil can they be? / Most men are the marrying sort, poor devils. / I'm devilishly sleepy. / that Wimpole Street devil // a damned nuisance / Damn Mrs Pearce! And damn the coffee! And damn you! And damn my own folly... / I'll see her damned first! / a damned nuisance.» [там же] Надо отметить, что этот пласт фамильярной лексики отражает популярные выражения середины прошлого века, т.е. времени создания мюзикла.

Однако, персонаж Хиггинса не перестает быть джентльменом, что находит отражение в смешении фразеологии низкого и высокого стилей: «Hit you! You infamous creature, how dare you suggest me of such a thing? It's you who have hit me. You have wounded me to the heart.» [там же] Подобная «стилистическая контаминация» обусловлена иерархическими отношениями в обществе и связана с желанием коммуникантов «сохранить лицо». [7, с. 65] Здесь, в примере из мюзикла в контексте единого фрагмента текста, представлены сразу и сниженная лексика («бессовестное создание») и книжные выражения формально вежливого тона («осмелилась предлагать», «ранила меня в самое сердце»). Или как в следующем примере с одновременным использованием в речи и книжной лексики и вульгаризмов, что делает это высказывание особенно эмоциональным и выразительным: «H.: And damn my own folly (будь проклята моя глупость) for having lavished my hard-earned knowledge (расточил трудом добытые знания) and the treasure of my regard and intimacy (и блага уважения и дружбы) on a heartless gutter-snipe. (бессердечное ничтожество)» [My Fair Lady]

Сниженная лексика представлена в том числе американским сленгом и фамильярной лексикой в обиходе этого периода времени (1960–1970 гг.). Обратим внимание, например, на слова с отрицательной коннотацией, использованные как переназывания неприятного мужчины: «a bloke here behind that pillar. (АЕ. сленг – парень, тип) / an old

American blighter (Br.inf. – ничтожество; неприятный тип); blooming busybody (ученый зануда) / That humbug! (обманщик, мошенник) / That toddling ignoramus!» (toddle inf. – ковылять, учиться ходить; ignoramus – невежда, неуч). [там же] Или уничижительные переименования женщины: «this baggage (derog. – шлюха, развязная девица) / I'll make a duchess of this draggled-tailed guttersnipe (в употр. с 1855–60: gutter – сточная канава, трущобы; snipe – derog. ничтожество; болван) / that barbarous wretch (стерва) / Presumptuous insect [там же] (самонадеянный, дерзкий, нахальный; насекомое, ничтожество).»

Встречаются и редкие разговорные положительно-окрашенные переназывания человека: «If they can do without you, ducky, so can I!» [там же] (inf. голубчик и т.п. (в обращении): душка, прелесть, чудо).

Некоторые лексические единицы сниженного стиля относятся к теме «безумие, помешательство»: «He's off his chump (пехнулся), he is. I don't want no balmies» (сумашедший) teaching me. [там же]

Обратим внимание на основные виды разговорной лексики, представленной в фильме мюзикле, с точки зрения их языковой выразительности и способов образования слов.

Словообразовательные преобразования и фонетические приемы:

- сокращение. «What's all the noise? There's a tec takin' her down. / Blimey, he ain't a tec, he's a blooming busybody.» [там же] (сокращение от сущ. detective: Он не шпик, он ученый зануда!)
- словосложение. «we're in for a booze-up (inf. выпивка) / a blooming busybody (чертов ученый зануда) / Why do you think I'm dressed up like a ruddy (slang проклятый) pall-bearer?» (АЕ гробоносец). [там же] Нейтральные по значению сложные слова окрашены уничижительным определением, которое употреблено с ним.
- конверсия. «He'll have upped and run away with a social climbing heiress from New York!» [там же] (конверсия предл. 'up' в гл. выйти в люди, подняться вверх по социальной лестнице) / «he kept ladling gin down her throat» [там же] (конверсия сущ. 'ladle' в гл. вливать ковшом) / «Bundle her off to the bathroom» [там же] (конверсия сущ. 'bundle' в гл. свернуть в узел)
- бленды из числа авторских неологизмов. «P. There's a language expert here sort of an «impostorologist». [там же] (impostorologist – это бленд из слов impostor и philologist, что значит специалист по изучению и выявлению самозванцев) Этот авторский неологизм ироничен, учитывая тот факт, что «специалисту» не удалось выявить истинное происхождение Элизы, которую он принял за иностранку.

Фонетические стилистические средства

- звукоподражание. Звукоподражательные глаголы в следующем примере приобретают яркую пренебрежительную окраску в речи про-

фессора Хиггинса в частности благодаря содействию с эпитетом 'detestable' (отвратительный) и сравнению с 'bilious pigeon' (раздражительный голубок): «-Woman! Cease this detestable boohooing (громкое рыдание) instantly or else seek the shelter of some other place of worship. Don't sit there crooning (мурлыкать под нос), like a bilious pigeon.» [там же] (Женщина, уймись! Или отправляйтесь попрошайничать в другое место! – А вы кудахчете, как сиплая курица!)

- паронимы – игра схожих по звучанию слов. «Oh, so lovely sittin' abso-bloomin'-lutely still!» [там же] Здесь 'lovely' созвучно 'lovely', 'absolutely' разложено на слоги, где 'lu' заменяется на 'blooming' (inf. adj. эвфемизм к 'bloody').
- рифма. «Budapest... a ruder pest» [My Fair Lady] (разложение названия города на составляющие с дальнейшим обыгрыванием значения части первого слова 'pest' – паразит, вредитель) / «Oozing charm from ev'ry pore, he oiled his way around the floor.» [там же]

Лексические стилистические приемы:

- метафора, метафорические сравнения человека с представителями животного и растительного мира. «H. for this thing I created out of the squashed cabbage leave of Covent Garden? / She's an owl (сова, сыч, глупец, чванливый дурак) sickened by a few days of my sunshine! / that hairy hound (гончая) / Don't sit there crooning like a bilious pigeon.» [там же] (bilious – желчный, раздражительный; pigeon – голубок, простофиля).
- эпитеты преимущественно с отрицательной коннотацией. «her kerbstone English (уличный, тротуарный английский) / I'd ram them down your ungrateful throat.» [там же] (неблагодарный – эпитет сам по себе относится к нейтральному стилю, но получает пейоративную окраску в контексте из-за использования фамильярной лексики: «'ram down one's throat' – запихнуть, затолкнуть в рот). / Maddening, and infuriating hags! (ведьмы – about women) / H. So horribly dirty. («низкая, подлая, грязная» – в переносном смысле) E. [protesting extremely] I ain't dirty («грязная, неумытая» – в прямом значении): I washed my face and hands before I come, I did.» [там же] В последнем примере происходит переосмысление значения эпитета 'dirty', так как Элиза понимает его в прямом, буквальном значении.

Синтаксические языковые средства и стилистические приемы:

- просторечные восклицания. «The Greek ambassador. Greek, my foot. (my foot – так я и поверил! ври больше! как бы не так!) / She'll come home and lo! (арх. и вот! и вдруг! смотри-ка! (тж. lo and behold!)) / Did you mean that he drank? E. Drank! My word! (разг. фу-ты! ничего себе!) Something chronic.» [там же]
- повторы и градация. Повторы в речи Дулиттла не несут никакой смысловой нагрузки и выполняют лишь усилительную функцию: «D. I'll tell

you, Guvnor, if you'll only let me get a word in. I'm willing to tell ya. I'm wanting to tell ya. I'm waiting to tell ya.» [там же]

Определения при повторе с градацией служат как средства эмфазы и направлены на повышение эмоциональной нагрузки высказывания: «P. A triumph, MRS PEARCE. A total triumph. Higgins, you were superb, absolutely superb. / And that's what you've set yourself out to conquer Eliza: and conquer it you will.» [там же] В последнем примере повтор подхват усилен модальным глаголом с значением «непрерменно, обязательно осуществится». Повторы выполняют в тексте еще и ритмообразующую функцию: «You simply cannot go on working the girl this way: making her say her alphabet over and over, from sun up to sundown, even during meals.» [там же]

Фразеологические единицы:

- устаревшие или формальные ФЕ. «On my Bible oath (устар.), I never spoke a word. D.: But will you take advantage of a man's nature to do him out of the price of his own daughter what he's brought up and fed and clothed by the sweat of his brow until shes growed big enough to be interestin' to you two gentlemen?» [там же] В устах Дулиттла библеизм «в поте лица своего» звучит весьма иронично, так как происходит столкновение между комичностью самого персонажа с его фамильярной манерой общения и не к месту использованным высоким стилем выражения. О присутствии ему низком стиле речи свидетельствуют фразеологизм «do him out of the price» (обделить, отобрать обманом), акцент Кокни и грамматические ошибки.
- разговорные ФЕ, сниженная лексика. «Women are irrational, that's all there is to that! Their heads are full of cotton, hay and rags! [там же] (hay – АЕ. сленг. незначительная сумма денег в cotton, hay and rags – хлопок, деньги и тряпки) / I touched everyone every now and then for money [там же] (inf. выпрашивать, кланяться, занимать) / this place is givin' me the willies. [там же] (= giving me the creeps, коллоквиализм с 1894 г) / You see this creature with her kerbstone English: the English that will keep her in the gutter till the end of her days [там же] (in the gutter=в грязи, вульгаризм) / I'm playin' straight with you. [там же] (inf. честно себя вести) / You can't walk over everybody like this. [там же] (inf. не считаться с интересами людей, переступать через людей, ходить по головам) / If you cannot see how impossible this whole project is then you must be absolutely potty about her (inf. помешаться на к-л)». [там же]
- коллоквиальные фразовые глаголы.

В речи персонажей мюзикла в зависимости от эмоциональной «заряженности» персонажей встречаются разговорные фразовые глаголы и глаголы с пейоративной окраской.

Среди фразовых глаголов: «Straightening up their hair is all they ever do. Why don't they straighten up the mess that's inside? (АЕ. подправить, выправить, исправить) / I've had one before this. But I won't be passed over. (pass over – зд. раздавить; не об-

ращать внимания; не замечать) / *Nothing is wrong. Nobody's hurting you. You go to bed and sleep it off. Have a little cry and say your prayers (to sleep smth. off – выпавшись, избавиться / выздороветь/ от чего-л.)* / *H. If I hadn't backed myself into it.* [там же] (зд. держать пари; подписывать, скреплять подписью).

Вторая группа глаголов представлена уничижительной лексикой, близкой к вулгаризмам: «*P. Are you so sure this girl will retain everything you've hammered into her?* (inf. вбить, вдолбить в голову) / *D. Eliza, would you want to come and see me turned off this mornin'?* (повесить, вздернуть; зд. шутил. поженить) / *E. My aunt died of influenza—so they said—but it's my belief they done the old woman in...* [там же] (пришили старушку) / *D. First, he shoves me in the middle-class* (inf. засунуть, впихнуть), *then he chucks you out for me to support you.* (выгнать, вытурить) / *Be off with you to the sort of people you like.* (катись) *Marry some sentimental hog or other with lots of money, and a thick pair of lips to kiss you with and a thick pair of boots to kick you with.*» [там же] (зд. пинать) В последнем примере фразовые глаголы в конечных позициях ритмически оформляют текст.

— трансформированные ФЕ с расширением значения. За счет уточняющего слова, наречия, прилагательного или местоимения, значение фразеологизма незначительно трансформируется: «*H. Silly people don't know their own silly business.* (не вмешиваться в чужие дела, зд. по глупости) / *Is there a living in that?* Oh, yes, quite a fat one. (заработок зд. и приличный) / *He'll have to pay for: and that, with the hire of the jewelry, will make a big hole in two hundred pounds.* (пробить брешь в чём-л, зд. серьезную брешь). / *It put the lid on me proper.* (положить конец; довершить (всё дело), зд. до победного конца) / *You see, Eliza, all men are not confirmed old bachelors like me and the Colonel.*» [там же] («закоренелый холостяк» становится здесь еще и «старым холостяком» в устах Хиггинса, который уже не молод).

Целая развернутая фраза («все это лицемерие, ханжество по поводу покупки и продажи») укладывается внутрь фразового глагола «вовлекать к-л во ч-л»: *H. Tosh, (ерунда, вздор, чепуха). «Eliza, don't insult human relations by dragging all that cant about buying and selling into it.; / Now I am tied neck and heels (in the pass. связывать кого-л. по рукам и ногам) and everybody touches me. Before they tie the knot.»* [там же] (*tie the knot* – связать себя узами брака). Повторение глагола «*tie*» в пределах двух предложений приводит к игре слов: «связали по рукам и ногам, чтобы связать узами брака».

В следующем примере фразеологизм трансформируется за счет сокращения, усечения его до глагольной формы: «*I make him pay through the nose. I make them all pay.*» [там же] (платить бешеные деньги; заплатить с лихвой, зд. они все запла- тят).

Мы рассмотрели основные способы передачи стилистически маркированной лексики в речи

персонажей фильма мюзикла «Моя прекрасная леди». Данная лексика служит основным средством создания речевого портрета персонажей с учетом их индивидуальных особенностей, социального статуса, уровня образования и этнокультурных влияний. В результате многостороннего исследования речи героев мюзикла из простых горожан мы сталкиваемся с пластом просторечной лексики, вулгаризмами, сленгом, диалектной речью и фразеологией разговорного и пейоративного характера. Употребление той или иной лексики обусловлено факторами ситуативного характера, поведенческими и коммуникативными особенностями говорящего. Особого внимания заслуживают ситуации всякого рода смешения стилей в речи персонажей, происходящие по причине недостатка знаний или потери контроля над своей речью, например, при эмоциональном напряжении. Такие ситуации чаще всего комичны или очевидна авторская ироничная интенция.

В итоге в данной статье были выделены на разных уровнях языка основные виды образования лексики: словообразовательные модели (конверсия, сокращение и др.), стилистически маркированные фонетические (звукоподражание, паронимы), лексические (эпитеты, метафоры) и синтаксические приемы (повторы и градация), а также фразеологические обороты и фразовые глаголы книжного и коллоквиального типов и трансформированные фразеологические единицы. Трансформация устойчивых выражений служит целям расширения их семантического значения за счет усиления какого-либо признака действия или предмета. Отмечены также и случаи создания игры слов на основе раскрытия иного значения одного из компонентов фразеологизма. В заключении целесообразно отметить, что создание столь ярких и убедительных речевых образов героев мюзикла «из народа» в фильме стало возможно именно благодаря использованию таких стилистически выделенных средств языка.

Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка 1990: (Стилистика декодирования): Учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. «Иностр. яз.» М: Просвещение, 1990, 300 с.
2. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
3. Михайлов, Н.Н. Теория художественного текста. М.: Академия, 2006. 224 с.
4. Неровная, М.А. Эмотивность как ключевая категория художественного текста (на примере короткого рассказа “Sea Prayer” Х. Хоссейни и его перевода на русский язык) / М.А. Неровная // статья в сборнике трудов конференции Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам IX международной конференции. Москва, Издательство:

ООО «Издательство «Спутник+», 2024. – с. 40–47.

5. Сорокина, Ю.С. Вариативность фразеологических единиц, обозначающих понятие «агрессия», в английской, русской и испанской языковых картинах мира / Ю.С. Сорокина // Актуальные проблемы теории и практики межкультурной коммуникации / Московский государственный областной университет, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Факультет романо-германских языков, Кафедра английской филологии; ответственный редактор Э.А. Сорокина. Том Выпуск 7. – Москва: Московский государственный областной университет, 2012. – С. 22–27. – EDN ALYUWR.
6. Строганова, Т.В. Федченко, Е.Н. Идиоматика речи персонажей в экранизациях романов Агаты Кристи Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2022. № 1. С. 33–46.
7. Тарасова, О.Д. Лексико-грамматические средства выражения негативной вежливости в английской деловой переписке // Скитина Н.А., Щербо П.А., Тарасова О.Д. В сборнике: Актуальные вопросы современной лингвистики. Материалы VIII Региональной научно-практической конференции (с международным участием) к 90-летию МГОУ. Редколлегия: отв. ред. М.Н. Левченко, отв. сек. О.О. Сорокина. Москва, 2021. С. 61–66
8. <https://www.linguetic.co.uk/res2movies7b.html> (дата обращения: 10.06.2025)

STYLISTICALLY MARKED VOCABULARY IN THE SPEECH OF THE CHARACTERS IN A MOVIE MUSICAL “MY FAIR LADY”

Stroganova T.V.

State University of Education

This study examines the speech portraits of the characters in the musical “My Fair Lady” (1964), focusing on the special manner of expression of the characters, stylistic lexical and syntactic means in the speech, pejorative vocabulary, speech patterns characterizing the social environment of the characters, the phraseology of

society, individualized expressions of characters. The character's speech portrait is drawn up by artistic means, which leads to the selection of specific words and expressions for each character. In the film adaptation, the expressiveness of the portrait is complemented by a video sequence and non-verbal means such as facial expressions, gestures and intonation of speech. The combination of musical, melodrama and comedy genres in the film also influences the language of the characters in the film adaptation.

Keywords: the speech portraits, stylistic devices, the phraseology of society.

References

1. Arnold, I.V. Stylistics of the Modern English Language 1990: (Stylistics of Decoding): Textbook for Students of Pedagogical Institutes in the Specialization “Foreign Languages.” Moscow: Prosveshchenie, 1990, 300 p.
2. Kukhareno, V.A. Interpretation of the Text. Moscow: Prosveshchenie, 1988. – 192 p.
3. Mikhailov, N.N. Theory of Literary Text. Moscow: Akademiya, 2006. 224 p.
4. Nerovnaya, M.A. Emotivity as a key category of a literary text (using the example of the short story “Sea Prayer” by H. Hesse and his translations into Russian) / M.A. Nerovnaya // article in the proceedings of the conference Language and Reality. Scientific readings at the Department of Romance Languages named after V.G. Gak. Collection of articles on the results of the IX International Conference. Moscow, Publishing House: Sputnik+ Publishing House, LLC, 2024, pp. 40–47.
5. Sorokina, Yu.S. Variability of Phraseological Units Designating the Concept of “Aggression” in the English, Russian, and Spanish Linguistic Pictorial Worlds / Yu.S. Sorokina // Actual Problems of the Theory and Practice of Intercultural Communication / Moscow State Regional University, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Faculty of Romance and Germanic Languages, Department of English Philology; editor-in-chief E.A. Sorokina. Volume Issue 7. – Moscow: Moscow State Regional University, 2012. – Pp. 22–27. – EDN ALYUWR.
6. Stroganova, T.V. Fedchenko, E.N. Idiomatics of characters' speech in film adaptations of Agatha Christie novels Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2022. No. 1. pp. 33–46.
7. Tarasova, O.D. Lexico-grammatical means of expressing negative politeness in English business correspondence // Skitina N.A., Shcherbo P.A., Tarasova O.D. In the collection: Current issues of modern linguistics. Materials of the VIII Regional Scientific and Practical Conference (with international participation) dedicated to the 90th anniversary of Moscow State Regional University. Editorial board: M.N. Levchenko, editor-in-chief, and O.O. Sorokina, editor-in-chief. Moscow, 2021, pp. 61–66
8. <https://www.linguetic.co.uk/res2movies7b.html> (last accessed data: 10.06.2025)

Проблема пунктуационного оформления текстов научного стиля учащимися средней школы

Федулова Анна Геннадьевна,

аспирант Хакасского государственного университета
им. Н.Ф. Катанова
E-mail: bagfilolog@mail.ru

Статья посвящена проблемам пунктуационного оформления текстов научного стиля, возникающим у учащихся общеобразовательных школ при подготовке научно-исследовательских работ. Автор подчеркивает важность учета стилистических особенностей научного текста при изучении правил пунктуации. Анализируя существующие учебные пособия и нормативные требования, автор выявляет недостаток внимания к правилам оформления научных текстов в школьной программе. Приводятся результаты исследований, демонстрирующих недостаточный уровень оснащенности школ компьютерной техникой и низкую подготовку учеников к работе с текстовыми редакторами. Предлагаются методические рекомендации и подходы к обучению правильному оформлению научных текстов, включая интеграцию уроков русского языка и информатики, проведение занятий в школьном медиацентре и сохранение принципа преемственности в обучении. Подчеркивается необходимость повышения квалификации педагогов и улучшения материально-технической базы школ для эффективного формирования у учащихся навыков правильного оформления научных текстов.

Ключевые слова: научный текст, предписанная пунктуация, библиография, научно-исследовательский проект, правила пунктуации, школьники.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) с учетом Федеральных образовательных программ основного общего образования (ФОП ООО) [1] предусматривают наличие в учебном плане предмета «Индивидуальный учебный проект» в целях «формирования у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта» [2, 18.2.1]. По этому предмету также проводится промежуточная аттестация, успешное прохождение которой является обязательным требованием для допуска к государственной итоговой аттестации в 9 классе.

Несмотря на наличие строгих требований и стандартов к оформлению научно-исследовательских и проектных работ, ученики испытывают трудности на этом этапе подготовки работы [3]. И если научный руководитель, члены комиссии на защите проектов не акцентируют на этом внимание и, соответственно, не примут к оценке, то ученик столкнется с этой проблемой при дальнейшем обучении, например, в колледже, вузе.

Проблема пунктуационного оформления текстов научного стиля возникает среди обучающихся 5–11 классов в процессе выполнения исследовательских работ, которые обязательно содержат и предписанную пунктуацию.

Школьный курс русского языка предусматривает изучение пунктуации с 1 по 11 класс. Однако при анализе функций знаков препинания практически не учитываются стилевые особенности текста. В учебниках по русскому языку отсутствует теоретический и практический материал для изучения пунктуации научного стиля. В учебнике по русскому языку Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой для изучения на базовом уровне в 10–11 классах пунктуация в текстах научного стиля описывается с точки зрения объективности, как признака научного стиля речи, следовательно, очень редкого употребления восклицательных знаков в таких текстах [4].

Правила пунктуационного оформления научных текстов довольно полно представлены в «Справочной книге корректора и редактора» А.Э. Мильчина [5], но написаны для специалистов в области издательской деятельности.

В научной литературе проблема параллельного изучения правописной и предписанной пунктуации рассматривалась в отдельных публикациях обобщенно или аспектно [напр., 6, 7]. Исследова-

тели Т.А. Острикова, А.Г. Федулова, Н.В. Кудряшова определили «содержание работы по использованию точки как правописного и предписанного небуквенного текстового знака русского письма в целях повышения эффективности и прикладной значимости изучения пунктуации в общеобразовательной школе» [8, с. 247].

Среди современных исследователей растет научный интерес к проблеме формирования у учеников навыков оформления списка использованной литературы в соответствии с существующими требованиями.

М.А. Бондаренко подчеркивает наличие противоречия: «с одной стороны, существует четкое представление о справочном аппарате научного сочинения как о значительном показателе культуры научной, учебно-научной и проектной работы, а с другой – правильно оформленный справочный аппарат учебно-научной работы встречается редко, вызывает трудности в подготовке и в школьной, и в вузовской практике» [9, с. 9].

Попов С.Н. [10], Хохлов А.Н. и соавторы [11] считают, что ученики и даже студенты не готовы к долгому и кропотливому труду для освоения навыков составления и оформления библиографии, особенно по сложным справочникам для редакторов и корректоров.

Исследования, проведенные Евтушенко Е.Г., доказывают, «для описания функционирования типографского звена пунктуационной системы русского языка в современных условиях коммуникации, при отсутствии единого кодекса правил его употребления, понятия пунктуационной нормы оказывается недостаточно» [12, с. 13]. В связи с этим вводится понятие метаграфической нормы, которая «понимается как совокупность социально отработанных и реально использующихся пунктуационно-графических знаков и средств, служащих для оформления текстов на внешнем уровне» [13, с. 74].

В обучении русскому языку в начальной и средней школе не реализуется принцип преемственности в части использования точки после заголовков. Это связано с тем, что учителю начальных классов необходимо научить ученика отделять один смысловой отрезок от другого, поэтому точка после заголовков ставится. Этот принцип используется и при обучении русскому языку как иностранному. Однако в средней школе в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования учащиеся не ставят точку после заголовков.

Цель данной работы – выявить и проанализировать проблемы, возникающие у школьников при пунктуационном оформлении текстов научного стиля, библиографического описания и предложить эффективные пути освоения основ культуры исследовательской и проектной деятельности.

Задачи исследования – проанализировать существующие проблемы и трудности, с которыми сталкиваются школьники при пунктуационном оформлении библиографического описания и тек-

стов научного стиля, оценить содержание и качество существующих учебных материалов с позиции соответствия требованиям ФГОС, исследовать степень технической оснащённости школ и уровень овладения цифровыми инструментами (текстовые редакторы) учащимися и педагогами, выявить пути реализации принципа преемственности в преподавании русского языка, а именно норм оформления научных текстов на разных этапах школьного обучения.

Актуальность настоящего исследования заключается в повсеместном использовании и создании школьниками текстов научного стиля и недостаточным владением информацией об использовании знаков правописной пунктуации, употребленной в научных текстах в функции знаков предписанной пунктуации, и оформлении библиографии.

При анализе функций знаков препинания нельзя не учитывать стилевые особенности текста. И в лингвистической литературе неоднократно подчеркивалась мысль о том, что пунктуация не одинакова для различных стилей письменной речи, несмотря на то, что она едина и закреплена общественной практикой [14]. Овладение школьниками относительной пунктуационной грамотностью осложняет то, что в методике преподавания русского языка существуют противоречия, связанные с использованием принципов пунктуации и наличием авторской пунктуации [15].

Тенденции развития современной русской пунктуации оказывают влияние на осмысление пунктуационной нормы, которая меняется из-за интернет-общения в мессенджерах. Таким образом, «пунктуация в большей степени становится антропоцентричной, так как пишущий при помощи знаков препинания не столько стремится точно передать мысль, сколько обратить внимание на эмотивную и экспрессивную сторону высказывания, заставить читающего участвовать в создании смыслов самому» [16, с. 130].

В научной литературе основной целью знаков препинания является синтаксическое членение текста, в отличие, например, от художественной, где ритмико-интонационная сторона преобладает над семантико-синтаксической. Соответственно, знаки препинания, которые используются в текстах художественного стиля, в научной литературе могут выполнять другую функцию.

Тексты научного стиля описывают факты, предметы, явления действительности и не предполагают использование эмоционально-окрашенных предложений. В научной литературе преобладают знаки препинания, отвечающие, в первую очередь, за структуру сообщения: это знаки, которые делят текст на отдельные предложения и части предложения. Например, запятые, отделяющие придаточные от главных; запятые между однородными членами; запятые, отделяющие причастные обороты, стоящие после определяемых слов и др.

Например, тире в художественных текстах может выполнять несколько функций: выделительную (вставные предложения, реплики, приложе-

ния, слова автора); разделительную (отделение ряда однородных членов предложения от обобщающего слова, подлежащего от сказуемого, в неполном предложении, для отделения приложения, стоящего в конце предложения и др.). Так, тире в научном тексте помимо данных случаев употребления выполняет функцию знака предписанной пунктуации, а именно используется в сочетании с точкой и предшествует каждой области библиографического описания.

Список литературы должен быть оформлен в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.100–2018 [17]. В качестве предписанной пунктуации выступают знаки правописной пунктуации и математические знаки, представленные в таблице 1. (Таблица составлена Бондаренко М. А [22, с. 18] и дополнена автором на основании ГОСТ Р 7.0.100–2018 г.)

Таблица 1. Знаки предписанной пунктуации

. – точка и тире	перед каждым элементом области описания
. точка	После инициалов, при сокращении
, запятая	При перечислении авторов, перед годом издания
: двоеточие	Перед другим названием текста или информацией о нем (вид, жанр); перед названием издательства
; точка с запятой	разделяет сведения об ответственности, отделяет названия второго и последующих мест публикации, производства или распространения
– тире	между номерами страниц, на которых размещен данный текст как составная часть крупного текста
... многоточие	на месте пропуска части элемента описания
/ косая черта	после названия произведения перед указанием лиц, участвовавших в издании, и указанием степени их участия (информация после косой черты именуется сведениями об ответственности)
// две косые черты	перед сведениями о документе, в котором находится данный текст как его составная часть (перед названием журнала, сборника, сайта и пр.), является соединительным элементом между частями
() круглые скобки	сведения о дате обращения к электронному ресурсу
[] квадратные скобки	сведения о носителе, на котором размещено издание
+ знак плюс	перед сведениями о сопроводительном материале
= знак равенства	перед параллельным заглавием или параллельными сведениями об издании

Также в научной литературе используются знаки пунктуации как графическое средство при нумерации (1. 2. 3.), датировании (02.08.2016), после инициалов авторов (К.Д. Ушинский), также в примечаниях и рубрикации.

В научных текстах может быть большое количество условных графических сокращений – сокращений по начальным буквам. От буквенных аб-

бревиатур они отличаются тем, что читаются полностью, сокращаются только на письме и пишутся строчными буквами с точками на месте сокращений (к.м.н. – кандидат медицинских наук).

Для пунктуационно-графического оформления русских кодифицированных научных текстов используются не только знаки правописной и предписанной пунктуации, но и супраграфематические средства, такие как капитализация, то есть чередование строчных и прописных букв.

Наличие в научном тексте супраграфематических средств предполагает освоение юным исследователем навыков работы с компьютером и текстовыми редакторами. Согласно Федеральным рабочим программам основного общего образования и среднего общего образования по информатике (базовый уровень) для 7–9 и 10–11 классов образовательных организаций на изучение тем, связанных с работой в текстовых редакторах, обработкой информации, отводится всего 13 часов.

В 2021 году Костиной С.Н. и Новиковой О.Н. было проведено выборочное социологическое исследование, в котором приняли участие 912 обучающихся 8–11 классов общеобразовательных школ Пермского края. Цель исследования – изучить представления старших подростков об использовании цифровых технологий в учебной деятельности. Почти все опрошенные ответили, что проводят в интернете ежедневно от 1 до 5 часов. У опрошенных в семье (43,4%) или в личном пользовании (26,9%) есть компьютер, ноутбук или планшет [18].

Также согласно данным опубликованного в 2025 году статистическом сборнике Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» обеспеченность в школе персональными компьютерами обучающихся общеобразовательных школ достаточно низкая: 18 компьютеров на 100 человек (на конец 2023 года) [19]. А согласно исследованиям 2020–2021 гг., опубликованным в 2023 году, уровень цифровой грамотности в части владения текстовыми редакторами (Word, Pages) по мнению родителей следующий: 1–4 классы – 22%, 5–7 классы – 51%, 8–9 классы – 67%, 10–11 классы – 80%. При этом исследование, проводившееся для оценки учителями собственного уровня владения ПО (а именно текстовыми редакторами) дало следующие результаты: владеют на продвинутом уровне – 21%, на среднем уровне – 63%, на начальном уровне – 13%, не опыта использования – 3% [20].

Исходя из результатов данных исследований, можно сделать вывод о том, что учителя на достаточно высоком уровне владеют навыками работы с текстовыми редакторами и могут помочь обучающимся при оформлении научно-исследовательских работ. Но без увеличения количества персональных компьютеров в школе, увеличения количества учебных часов по информатике на освоение функционала текстовых редакторов, а также без соблюдения учителями

и учениками единых требований в оформлении этих работ невозможно будет достичь высоких результатов в формировании основ культуры исследовательской и проектной деятельности.

В ходе нашего исследования был использован большой объем экспериментального материала. Рассмотрено 56 индивидуальных итоговых проектов учеников 9 классов МБОУ «СОШ № 10» г. Абакана по истории, математике, биологии, труду, географии, обществознанию и английскому языку. Сбор материала был проведен методом сплошной выборки, анализа и интерпретации полученных результатов. Типичные ошибки таких работ: оформление списка литературы, несоответствующего ГОСТу (рисунок 1), неправильное оформление в тексте работы ссылок на источники, оформление заголовков (рисунок 2) и титульного листа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Величковский Б. Т., Суравегина И. Т., Цыпленкова Т. Т. Здоровье и окружающая среда. Учебное пособие для учащихся 9 класса. М.: ИПЦ «Экология и образование», 1993. – 156 с.
2. Пузакова Б. Что мы едим. М.: ЭКСМО, 2013.
3. Федорова М. З., Кумченко В. С., Луккина Т. П. Экология человека: культура здоровья. М.: Вентана-Граф, 2004. – 144 с.
4. Пищевые вещества. URL: <https://egon.rosпотреbnadzor.ru/naseleniyu/zdorovoe-pitanie/pishchevye-veshchestva/#:~:text=%D0%92%D1%81%D0%B5%20%D0%BF%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%B2%D1%82%D0%B2%D0%B5%20%D0%B2%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%20%D1%81%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%8F%D1%8E%D1%82%20,%D0%B8%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8%20%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%85%20%D1%85%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85%20%D0%B7%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9.>

Рис. 1. Неправильное оформление учеником списка литературы

ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ СОБЛЮДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ МБОУ СОШ №10

Исследование проводилось в три этапа:

- 1) анкетирование;
- 2) анализ полученных результатов;
- 3) разработка памятки по здоровому питанию.

Опишем каждый этап.

1. Анкетирование.

Нами было проведено анкетирование среди учащихся 8-х классов МБОУ СОШ № 25 с целью выявления правильности питания. Подросткам было предложено заполнить анкету (приложение 1), состоящую из 28 вопросов, помогающих определить особенности питания подростков. Респондентами стали 18 человек (10 мальчиков и 8 девочек).

2. Анализ полученных результатов.

Представим полученные результаты.

Рис. 2. Ошибки в употреблении точки после заголовков

Проекты 16 учеников практически полностью отвечали требованиям по оформлению научных работ, что составляет всего 28, 5%. В работах 40 девятиклассников встречались те ил иные ошибки, связанные с оформлением и применением знаков предписанной пунктуации, которые представлены в таблице.

Такие результаты связаны с недостатком знаний о предъявляемых к работе требованиям и отсутствием в конкретной школе этих единых требований, адаптированных для школьников и используемых всеми педагогами-руководителями научных проектов. Это позволило бы создать фундамент для успешного освоения навыков проектной деятельности школьниками, которые продолжат обучение в учреждениях среднего профессионального образования, высших учебных заведе-

ниях и не раз столкнутся с необходимостью правильно оформлять научные работы.

Таблица 2. Типичные ошибки обучающихся 9-х классов в оформлении научно-исследовательских проектов

ошибки	точка в заголовках	оформление концевых сносок	цитирование	оформление статьи (абзацы, шрифт, интервал, табуляция, рубрикация)	оформление списка литературы
количество учащихся, допустивших ошибки (количество, %)	18 32%	23 41%	16 29%	42 75%	41 73%

Школьники часто оценивают свои умения владения компьютером и цифровыми технологиями на высоком уровне, опираясь на навыки работы с приложениями, поисковыми системами, мессенджерами только на смартфоне. Однако в силу возможностей современных гаджетов, часто практически полностью заменяющих функционал персонального компьютера, подростки прибегают к работе за компьютером только при выполнении учебных работ, требующих правильного оформления и распечатывания, и этого времени недостаточно для освоения функционала текстовых редакторов.

Работу по изучению особенностей пунктуационного оформления научных текстов целесообразно проводить систематически на уроках русского языка или на внеурочных занятиях, используя адаптированные для школьников материалы: справочники, памятки, плакаты.

Исследователи Карнаух Н.Л., Полякова М.Б. [21], Бондаренко М.А. [22] предлагают методические рекомендации по оформлению списка литературы научно-исследовательских работ школьников и некоторые приемы обучения, что, несомненно, может облегчить работу учителю русского языка или педагогу-руководителю научного проекта. В таком случае целесообразно использовать такие рекомендации всем педагогам образовательной организации для сохранения преемственности обучения.

Также эффективными будут интегрированные уроки русского языка и информатики, на которых ученики могут выполнять роль редакторов и править тексты в соответствии с нормами правописной и предписной пунктуации и требованиями к оформлению научно-исследовательских работ.

Занятия в рамках внеурочной деятельности в школьном медиацентре, в том числе по профориентации с привлечением сотрудников издательств, вузов, могут способствовать не только развитию интереса к профессии, например, кор-

ректора и редактора, но и повысят уровень навыков работы с разными видами текстов.

В современном образовании существует проблема недостаточного уровня подготовки учащихся средней и старшей школ к грамотному пунктуационному оформлению текстов научного стиля, в том числе из-за отсутствия внимания к вопросам специальной пунктуации в рамках школьной программы. Анализ статистических данных продемонстрировал невысокую оснащённость образовательных учреждений компьютерами, препятствующими формированию соответствующих компетенций у школьников. Тематическое планирование примерных образовательных программ основного общего и среднего общего образования предусматривает количество часов на изучение текстовых редакторов, недостаточное для их освоения. Полученные результаты подтвердили существующий разрыв между теоретическим уровнем преподавания и практической подготовкой обучающихся.

Анализ существующих трудностей, связанных с обучением правильной расстановке знаков препинания в научных текстах, позволил предположить, что предложенная методика интегрированного подхода к обучению русскому языку и информатике и соответствующая внеурочная деятельность способны значительно повысить качество освоения школьниками правил научной пунктуации.

Следует уделить внимание повышению профессиональной компетенции педагогов в этом направлении для создания внутри образовательной организации системы преемственности в обучении школьников работе с текстами научно-исследовательских работ. Это могут быть специализированные учебные курсы, тренинги и семинары для учителей, направленные на освоение современных методик и приемов обучения культуре исследовательской и проектной деятельности учащихся согласно ФГОС.

Важно продолжать изучение проблем с которыми сталкиваются школьники в процессе выполнения проектно-исследовательских работ, используя в качестве основы не только правила правописной и предписанной пунктуации, но и тенденции развития современной русской пунктуации, проанализировать эффективность инновационных педагогических технологий, таких как геймификация и проектная деятельность, что требует проведения дальнейших описательных и экспериментальных исследований.

Литература

1. Федеральные образовательные программы основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200234>
2. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot17122010-n-1897/> (дата обращения: 04.05.2025)
3. Ильина Е. А., Попов С.Н., Кочержинская Ю.В. [и др.]. Результаты теоретико-информационного анализа решений по обработке библиографической. Фундаментальные исследования. 2016. № 5–2. С. 247–251.
4. Рыбченкова Л. М., Александрова О.М., Нарушевич А.Г. [и др.]. Русский язык: 10–11-е классы: базовый уровень: учебник: 6-е изд., стер. М.: Просвещение, 2024. 271 с.
5. Справочная книга корректора и редактора, под ред. А.Э. Мильчина. М.: Книга, 1974. 414 с.
6. Острикова Т.А. Небуквенные графические знаки и их функции: лингвометодический аспект. Русский язык в школе. 2008. № 6. С. 34–38.
7. Бабайцева В. В., Беднарская Л.Д. Заметки о пунктуации. Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 37–42.
8. Острикова, Т. А., Федулова А.Г., Кудряшова Н.В. Точка орфографическая, пунктуационная, предписная, нулевая (к вопросу расширенного изучения в школе небуквенных текстовых знаков русского письма). Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2023. № 1(45). С. 244–259. <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2023.45.16>
9. Бондаренко М.А. Оформление списка литературы к учебному проекту: постановка проблемы. М.А. Бондаренко. Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 6. С. 7–13. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-6-7-13>
10. Попов С.Н. Результаты патентно-аналитического исследования процесса создания библиографического списка. Ab ovo ... (С самого начала ...): науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 30 декабря 2015 года) ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2015. Том 1. С. 63–66.
11. Хохлов А. Н., Клебанов А.А., Моргунова Г.В. Списки литературы в научных статьях: улучшить нельзя совсем отменить. Научное издание международного уровня – 2018: редакционная политика, открытый доступ, научные коммуникации: материалы 7-й междунар. научн.-практ. конф. (Москва, 24–27 апреля 2018 г.) отв. ред. О.В. Кириллова. М., 2018. С. 152–157. <https://doi.org/10.24069/konf-24-27-04-2018.27>
12. Евтушенко Т.Г. Типографские средства как составляющая часть пунктуации современного русского научного текста. Вестник Томского государственного университета. 2011. № 353. С. 13–16.

13. Шубина Н.Л. Пунктуация современного русского языка: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 256 с.
14. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: учеб. М.: Высш. шк., 2003. 416 с.
15. Соколова О.И. Применение принципов русской пунктуации при обучении грамотности в школе. Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2024. № 2(76). С. 46–55.
16. Сафронова Н. А. О некоторых тенденциях развития современной русской пунктуации. Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова. 2023. Т. 38. С. 126–130.
17. ГОСТ Р 7.0.100–2018. СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание: Общие требования и правила составления. М.: Стандартинформ, 2018.
18. Костина С. Н., Новикова О.Н. Как старшие подростки оценивают влияние цифровых технологий на учебную деятельность? Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 74. С. 190–205. <https://doi.org/10.17223/1998863X/74/17>
19. Бондаренко Н. В., Варламова Т.А., Гохберг Л.М. и др. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» М.: НИУ ВШЭ, 2025. 452 с. <https://doi.org/10.17323/978–5–7598–3030–6>
20. Шугаль Н. Б., Бондаренко Н.В., Варламова Т.А. и др. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М: НИУ ВШЭ, 2023. 164 с. <https://doi.org/10.17323/978–5–7598–2745–0>
21. Карнаух Н. Л., Полякова М.Б. Правила оформления списка литературы в учебно-научных работах/ Русский язык в школе. 2017. № 11. С. 58–64.
22. Бондаренко М.А. Оформление списка литературы к учебному проекту: приемы обучения. Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 16–26. <https://doi.org/10.30515/0131–6141–2021–82–1–16–26>

THE PROBLEM OF SCIENTIFIC TEXTS PUNCTUATION FOR MIDDLE AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Fedulova A.G.

Katanov Khakass State University

The article is concerned to the problems of scientific texts punctuation arising among students of secondary schools when preparing scientific research projects. The author emphasizes the importance of taking into account the scientific text stylistic features when studying punctuation rules. Having analyzed the existing textbooks and regulatory requirements, the author has identified the fact that not enough attention is paid to the rules for the scientific texts design in the school curriculum. The article presents the results of research demonstrating the insufficient level of computer equipment in schools and the low level of students' preparation for work with text editors. Methodological recommendations and approaches to teaching the correct design of scientific texts are offered, including the integration of Russian language and computer science lessons,

giving classes at school media centers and maintaining the principle of continuity in teaching. The need for advanced teachers' training and improvement of the material schools and technical base is emphasized for the effective formation of students' skills in the correct scientific texts design.

Keywords: scientific text, prescribed punctuation, bibliography, research project, punctuation rules, schoolchildren.

References

1. Federal educational programs for basic general education. [Electronic resource]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200234>
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897 (as amended on December 31, 2015) "On the Approval of the Federal State educational standard of basic General Education" // Laws, Codes and regulatory legal Acts of the Russian Federation [Electronic resource]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot17122010-n-1897/> (access date: 04.05.2025).
3. Ilinykh E.A., Popov S.N., Kocherzhinskaya Yu.V. [et al.] Information-theoretic analysis of solutions for processing the bibliographic information. Fundamental research. 2016. 5(2): 247–251.
4. Rybchenkova L. M., Alexandrova O.M., Narushevich A.G. [et al.]. Russian language: Grades 10–11: basic level: textbook: 6th ed., M.: Prosveshchenie, 2024. 271.
5. Proofreader and Editor's Reference Book, edited by A.E. Milchin. M: Kniga, 1974. 414.
6. Ostrikova T.A. Non-letter graphic signs and their functions: a linguistic and methodological aspect. Russian language at school. 2008. (6). 34–38.
7. Babaitseva V. V., Bednarskaya L.D. Notes on punctuation. Russian language at school. 2008. (7). 37–42.
8. Ostrikova, T. A., Fedulova A.G., Kudryashova N.V. Full stop, punctuation, prescriptive, zero points (on the issue of extended study of non-letter text characters in Russian writing at school). Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic scientific Journal. 2023. 1(45). 244–259. <https://doi.org/10.32516/2303–9922.2023.45.16>
9. Bondarenko M.A. Compiling a list of references to an educational project: setting a problem. Russian language at school. 2020. 81(6). 7–13. <https://doi.org/10.30515/0131–6141–2020–81–6–7–13>
10. Popov, S.N. Results of a patent-analytical study of the process of creating a list of references. Ab ovo ... (From the very beginning ...): Proc. Sci.-Prac. Conf. (Magnitogorsk, December 30, 2015) Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2015. Volume 1. 63–66.
11. Khokhlov A. N., Klebanov A.A., Morgunova G.V. References in scientific papers: improving cancelling is impossible. Scientific publication of the international level – 2018: editorial policy, open access, scientific communications: materials of the 7th International Scientific– practical conference (Moscow, April 24–27, 2018) ed. by O.V. Kirillov, Moscow: 2018, 152–157. <https://doi.org/10.24069/konf-24–27–04–2018.27>
12. Yevtushenko, T.G. Typographic tools as a component of punctuation of modern Russian scientific text. Bulletin of Tomsk State University. 2011. (353). 13–16.
13. Shubina N.L. Punctuation of the modern Russian language: textbook for university students. Moscow: Akademiya Publ., 2006. 256.
14. Valgina N.S. Modern Russian language: Syntax: textbook. Moscow: Higher School, 2003. 416.
15. Sokolova O.I. Application of the principles of Russian punctuation when teaching literacy at school. Bulletin of Vladimir State University named after A. G. and N.G. Stoletovs. Series: Pedagogical and psychological sciences. 2024. 2(76). 46–55.
16. Safronova N.A. About some trends of modern Russian punctuation development. Scientific notes of the Higher School of Economics of the Masherov Moscow State University. 2023. 38. 126–130.
17. GOST R 7.0.100–2018. SIBID. Bibliographic record. Bibliographic description: General requirements and rules of compilation. Moscow: Standartinform, 2018. item 4.6.2.

18. Kostina S. N., Novikova O.N. Impact of digital technologies on learning activities of adolescents. Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2023. (74). 190–205. <https://doi.org/10.17223/1998863X/74/17>
19. Bondarenko N. V., Varlamova T.A., Gokhberg L.M. (et al.) Indicators of education: 2025: a statistical collection. National research University of Higher School of Economics, Moscow: HSE, 2025. 452. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-3030-6>
20. Shugal N. B., Bondarenko N.V., Varlamova T.A. (et al.) The digital environment in educational institutions of various levels: an analytical report. National research University of Higher School of Economics. Moscow: HSE, 2023. 164. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2745-0>
21. Karnaukh N. L., Polyakova M.B. Rules for the design of the list of references in educational and scientific works. Russian language at school. 2017. (11). 58–64.
22. Bondarenko, M.A. Compiling biography lists for educational projects: teaching techniques. Russian language at school. 2021. 82(1). 16–26. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-1-16-26>

Основные переводческие тенденции при интерпретации англоязычных текстовых источников СМИ с манипуляционной наклонностью

Чалей Ольга Валерьевна,

к. филол.н., доцент кафедры иностранных языков № 3,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: ochaley@yandex.ru

Цель исследования – определить степень влияния переводческих приемов и стратегий на передачу манипуляций общественным сознанием при интерпретации текстов англоязычных статей СМИ на русский язык. В статье рассматриваются информационные источники социально-политической направленности англоязычных сайтов для выявления закономерностей употребления единиц манипуляции. Научная новизна данного исследования состоит в том, что в нем впервые проводится сравнение вариантов перевода способов манипулирования общественным сознанием на русский язык с учетом использования различных переводческих стратегий. В результате проведенного исследования были выявлены конкретные переводческие стратегии при передаче на русский язык англоязычных статей СМИ с манипуляционной наклонностью и установлены осознанные переводческие трансформации, которые вносят в текст манипуляционный характер.

Ключевые слова: манипуляция; манипуляционные средства; переводческие манипуляционные приемы; воздействие.

На мысли, дышащие силой, как жемчуг, нижутся слова.

М.Ю. Лермонтов

Эпиграфом к нашей статье послужили строки из стихотворения «Есть речи – значенье...» [5]. М.Ю. Лермонтов сравнивает слова с жемчугом, олицетворяющим чистоту и притягательность, подчеркивает красоту и магию слов, которые передают мысли, обладающие живой силой.

С помощью слова (*крылатый слова звук*) поэт может выразить самые глубокие мысли, душевные волнения и ощущения во всей полноте, образно изящно и легко, как об этом ярко пишет Афанасий Фет:

*Лишь у тебя, поэт, крылатый слова звук
Хватает на лету и закрепляет вдруг
И темный бред души и трав неясный запах...*

[8].

С помощью слова дипломаты могут настроить друг против друга представителей разных государств, культур или же, наоборот, создать благоприятные условия для взаимопонимания и уважения.

С помощью слова журналист может создать цепляющий заголовок: «Biden Promised to Stay Above the Fray, but Democrats Want a Fighter» [15] / *Байден пообещал оставаться в роли стороннего наблюдателя, но демократы рвутся в бой* (перевод наш – Чалей О.В.).

Цель у всех одна – оказать воздействие на человека, завоевать его сердце. Воздействие может быть как положительным так и негативным. Рычагами такого воздействия служат современные СМИ, которые манипулируют сознанием человека.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена повышенным вниманием в научной среде к феномену манипуляции сознанием населения с помощью СМИ. Лингвистическая интерпретация событий различными источниками, отображаемая в новостных сводках, варьируется от страны к стране. В переводоведении наблюдается возрастающий интерес к лингвостилистическим средствам манипуляции в текстах англоязычных СМИ и их переводу на русский язык. При составлении стратегии перевода подобных текстов, без которой невозможно осуществление переводческой деятельности, переводчик должен осознавать, что полученный им перевод может оказывать манипулятивное воздей-

ствие на реципиента перевода. Некорректная или небрежная передача манипулятивных элементов может оказать на читателя воздействие, на которое не рассчитывал автор оригинального текста. Именно поэтому необходимо проводить исследования в области переводческой стратегии в манипулировании общественным сознанием и вырабатывать рекомендации для переводчика для наиболее полной передачи внедренных единиц манипуляции текстовых источников СМИ на русский язык.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**: во-первых, выявить своеобразие языковых средств и приемов манипуляции в текстах СМИ; во-вторых, провести сравнительный анализ оригиналов англоязычных статей СМИ на материале *BBC*, *The Guardian* и их переводов на материале сайта *Иносми*; в-третьих, определить основные переводческие стратегии при интерпретации иностранных СМИ с манипуляционной наклонностью.

Теоретической базой исследования послужили труды Г.А. Копниной, посвященные анализу речевого манипулирования, описанию паралогических риторических приемов в манипулятивной функции. Важным аспектом исследования явилось определение переводческих аспектов манипуляции, что стало возможным благодаря трудам Н.В. Климович, К.В. Поповой.

При написании данной работы были использованы следующие **методы исследования**: метод анализа, синтеза, индукции при анализе частных случаев перевода текстовых фрагментов, метод сравнительного анализа оригинала и переведенной версии статьи на русский язык, переводческий анализ.

Материалом исследования послужили статьи с таких сайтов как *BBC* (2020 г.), *Time* (2020 г.), *The Atlantic* (2020 г.), *The Guardian* (2022 г.), *The New Yorker* (2022 г.), *Иносми* (2022), посвященные мировым проблемам, касающихся политической и социальной сферы.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что предложенные в статье переводческие приемы при передаче на русский язык единиц манипуляции текстов СМИ, могут быть использованы при проведении практических занятий и спецсеминаров по переводу для студентов вузов по направлению «Лингвистика». Полученные данные могут найти применение в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников, учебных пособий по дисциплинам «Теория специального перевода», «Теория перевода», «Практический курс перевода», «Практический курс письменного перевода». Кроме того, они могут быть рекомендованы устным и письменным переводчикам в их профессиональной деятельности, связанной с работой в новостных агентствах, на пресс-конференциях.

Основная часть

Прежде чем обратиться к анализу манипуляционных приемов и способам их передачи на русский язык,

рассмотрим понятие «манипуляция». Так, исследователь О.Н. Быкова акцентирует внимание на речевых особенностях данного явления: «Языковое манипулирование – вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [1, с. 99]. Эта дефиниция является основополагающей для многочисленных работ по данной проблематике. Анализируя различные определения этого термина, можно сделать вывод, что мнения исследователей совпадают в отношении того, что манипуляция представляет собой скрытое отрицательное воздействие.

При слове «манипуляция» очень часто возникает ассоциация, связанная с образом кукловода, который дергает за ниточки, тянущиеся к марионетке. Тем самым он создает иллюзию того, что кукла выполняет все действия самостоятельно. И эта ассоциация вполне оправдана, поскольку слово «манипуляция» изначально произошло от французского понятия *manipulation*, которое в свою очередь берет начало от латинских слов *manus* (рука), *manipulus* (пригоршня, горсть) и *pleo* (наполняю) [9]. Действительно, манипулятор уподобляется кукловоду, который дергает за невидимые ниточки подсознания и заставляет человека подчиняться чужой воле.

Средства массовой информации активно используют такие «ниточки» – манипуляционные средства, внедряя определенные языковые структуры, что сильно сказывается на формировании общественного сознания людей.

К таким единицам манипуляции относят метафоры, которые, согласно А.П. Чудинову, «могут служить средством манипуляции сознанием, поскольку они позволяют политическим лидерам сформировать определенные представления и ассоциации в головах своей аудитории» [8]. Метафоры действуют как магниты, притягивая наше внимание к определенным аспектам и одновременно затуманивая другие. Они служат стратегическому усилию влиять на наше решение, мнение и поддержку в отношении определенной политической идеи, действия или лидера [4].

Эстетически привлекательные, готовые штампы мышления, благодаря которым информация становится эмоционально окрашенной и вызывает интерес, она «внедряется» в память и начинает оказывать воздействие на сознание. Так, например, в качестве такой единицы манипуляции выступает метафора *to step into the void* / *заполнить образовавшийся вакуум*. Данное средство выразительности встречается в статье новостного портала *The Atlantic* автора Тома Мактаг «*A United States already unwilling to take the lead leaves China to step into the void*» [14]. / Из-за нежелания Соединенных Штатов взять бразды правления в свои руки Китай может *заполнить образовавшийся вакуум*. Эмоционально окрашенная единица манипуляции *заполнить образовавшийся вакуум*

имеет достаточно негативное значение. Соответственно, читатель может подумать, что Китай не имеет политического опыта для принятия мирового первенства, хотя это не является правдивой информацией.

Одним из мощнейших средств воздействия на сознание человека выступает эвфемистическое переименование, которое используется в попытке представить происходящие события в нейтральном свете, приуменьшить значимость происходящего. Например, в статье журналиста Лиз Дозет на портале BBC под названием «Pakistan's changing political landscape» [10] наше внимание привлекает интересное с лингвистической стороны словосочетание *political landscape*. Согласно Кембриджскому словарю, «landscape is the appearance of an area of land, especially in the countryside» и переводится на русский язык как пейзаж [11]. Пейзаж – это понятие, которое в первую очередь ассоциируется с территориальным нахождением. Соответственно, использование эвфемизма *landscape*, или *пейзаж*, заставит читателя задуматься о нейтральных или территориальных последствиях вопроса, что снизит восприимчивость к проблеме. Если же использовать контекстуальное значение слова *landscape*, то исследуемое словосочетание можно толковать как политическая обстановка или политическая культура. В этом случае вопрос покажется читателю более острым, так как касается жизни людей. Эвфемистическое переименование в данном случае играет большую роль для смягчения восприятия информации [6]. Перевод предложения «В Пакистане меняется политический пейзаж» может затеряться среди ярких заголовков и потерять свою значимость в глазах читателя, что является средством управления сознанием больших масс населения, не разбирающихся в вопросе политики. Если мы подберем контекстуальный синоним к слову «пейзаж», мы сможем задать другой вектор манипуляционной направленности заголовка: *В Пакистане меняется политический расклад*. Следовательно, отказ от эвфемистического переименования приводит к переходу от нейтрального, отстраненного описания событий к определенности и конкретному изложению фактов.

Одним из эффективных средств речевого манипулирования является «прием программирующей номинации» [3], который имеет и другие названия: «предвосхищение вывода» [3], или «намеренное опережение событий» [3]. Суть данного приема заключается в том, что события, описываемые в том или ином контексте, еще не свершились, но уже выдаются за свершившиеся факты. Подобный способ манипуляции часто незаметен, так как иногда одно слово может поменять весь контекст.

При чрезмерном использовании номинализации в речи, все процессы, описанные оратором, становятся безличными, то есть совершенные никем. А после устранения субъекта, возникает множество возможностей для манипуляции [12]. Так,

в журнале *Time* была опубликована статья Дэвида Лит под названием «*The Coronavirus Crisis in the U.S. Is a Failure of Democracy*» [13] / Кризис из-за коронавируса в США означает **провал** демократии? В данном заголовке употребляется слово *a Failure* / *Провал*, которое является примером использования номинализации в английском языке. В данном случае прием программирующей номинации придает предложению строгость и скандальность, что привлекает внимание читателя и настраивает его на определенный лад: негативное восприятие действительности.

С точки зрения манипуляционной наклонности нас заинтересовала опубликованная на сайте британского издания *The Guardian* статья под названием «Johnson will leave scorched earth. The idea that he should stay until autumn is madness» [15]. Уже в заголовке определена стратегия управления сознанием, направленная на формирование негативного образа политика Бориса Джонсона не только в умах британских подданных, но и у всей мировой общественности. Журналист Габи Хинслифф прибегает к метафоре (*leave scorched earth* / *оставлять выжженную землю*), создавая у читателя впечатление полного опустошения, безысходности. Во второй части заголовка она нагнетает напряженность, используя прием программирующей номинации (*madness* / *безумие*). В русскоязычной версии сохраняется негативный эмоциональный посыл: *Джонсон оставит после себя лишь выжженную землю. Сама идея о его пребывании у власти до осени сводит с ума* [15]. Переводчик в полной мере передает весь накал страстей, используя разнообразные переводческие решения: подбор эквивалентов, прием добавления (*после себя, лишь, сама*), комплексную трансформацию – номинализацию (*пребывание*), а также грамматическую замену, вербализацию (*сводит*). Вся статья пронизана духом неприятия, отторжения, презрения, злобной критики. С целью оказания негативного воздействия на читателя вводятся такие манипуляционные единицы, как лексика с отрицательным значением (*liar* / *лгун*, *lightweight* / *ветренник*, *monster* / *чудовище*, *paranoid* / *параноидальный*, *toxic emotion* / *токсичная эмоция*, *harassment* / *домогательство*; *coup* / *переворот*, *fresh crisis looms* / *назревает новый кризис*); разговорные слова и выражения (*ditch* / *уволить*; *slink off* / *уйти, поджав хвост*; *kick* / *брыкаться*; *drag* / *тащить, приволочить*; *spaff* / *бездарно потратить*; *whip up* / *сострять*), фразеологизмы и метафоры (*hang its head with shame* / *потупить голову от стыда*; *herd instinct* / *стадный инстинкт*; *burn everything to the ground* / *сжечь дотла*; *pays for the gold wallpaper* / *поплатиться*). Многочисленные повторы слова *apologize* (*просить прощение*) свидетельствуют о навязывании общественности идеи виновности одного политика во всех бедах: участие в вечеринках во время локдауна, постоянная ложь, нанесение ущерба во всех сферах экономики и т.д. Автор статьи выступает с обвинениями в адрес партии Консерваторов в том, что она

породила этого монстра (*created this monster*), заставляет её просить прощение за все злодеяния своего кандидата (*«the Conservative party owes this country an apology»* / Консервативная партия должна извиниться перед своей страной) [2], выносит свой приговор: *«Having apologised, it should not expect simply to be forgiven»* [14] / «И да, извинившись, не ждите, что вас тут же простят» [2]. В тексте статьи остро высмеивается нежелание политика расставаться с властью. В каждом предложении журналист прибегает к стилистическим приемам: сарказму, гиперболе и гротеску. Сравним оригинал и перевод: *a man so unfit for office that to be dragged from it kicking and screaming and threatening to burn everything to the ground* (навязали нам человека, настолько непригодного для руководства, что пришлось выволакивать из кресла силком, – а он брыкался, вопил и грозился сжечь все дотла); *Johnson's insistence on clinging to power* (Безрассудная настойчивость, с которой премьер-министр продолжал цепляться за власть); *what he was capable of when cornered, or how hard he would be to remove* (на что он способен, если его загнать в угол, – и как трудно его будет убрать) [2]. Жесткая гротескная сатира служит манипуляционным средством в руках СМИ и призвана настроить общество против бывшего премьера, приклеить ему ярлык под названием «*limpet*», эквивалентное соответствие которого отсутствует в словаре. Значение этого слова можно передать на русском языке с помощью описательного приема (экспликация): *крепко держащийся за свое кресло бюрократ*. В статье проводится параллель с бывшим президентом Д. Трампом: *«he was visibly positioning himself to go full Trump»* [15] / «он явно собирался пойти по стопам Трампа» [2], за которым уже закреплен ярлык эпатажного лидера.

Анализ манипуляционных приемов показывает, что с их помощью внедряют в сознание негативные штампы восприятия политика. Это приводит к подавлению способности читателя к критическим суждениям и действует угнетающе на эмоциональную сферу человека. Переводчик не прибегает к стратегии отстраненности, напротив, стремится передать все оттенки эмоционального настроения автора статьи и находит способы передачи манипуляционных особенностей: «опасаются фортелей, которые он может выкинуть под занавес, хлопнув на прощание дверью» [2].

Использование манипуляционных приемов при переводе не является чем-то новым и редко встречающимся, однако, на переводческую сторону проблемы обращают меньше внимания, чем на возрастающую опасность *fake news* или же так называемых *ложных новостей*. Многие приравнивают искажение информации как при написании оригинала, так и при его интерпретации к некачественным новостным источникам, но также возникает вопрос о правдивости достоверных новостных порталов, на которые люди опирались на протяжении долгих лет.

Нами было принято решение проанализировать англоязычные текстовые информационные источники англоязычного сайта *BBC* для выявления закономерностей использования единиц манипуляции. Для того чтобы многосторонне проанализировать проблему была взята статья *BBC «Meet the people leaving Trump's America»* [10], написанная Элизабет Гарон, в которой рассказывается о людях, покинувших США после победы Дональда Трампа на президентских выборах.

Для начала следует изучить манипуляционные особенности оригинала статьи. Согласно предварительным показателям президентских выборов 2020 года, Дональд Трамп не был самым любимым американским президентом, поэтому статьи о нем наполнены провокационной лексикой. Так, активно применяется прием отождествления кого-либо с негативно оцениваемой социальной группой, например, *«the unthinkable happened; Trump won the election»* [10] / «Но случилось «нечто невообразимое»: Трамп выиграл выборы» [2]. Также часто используются смысловые пропуски, так как в статье вставлены куски диалогов между желающими уехать людьми, например, *«I know. We can go»* / «Я знаю. Мы можем уехать» [2]. Похожая структура предложения вместе с примененной автором парцелляцией придает смысл драматический характер.

Также для того, чтобы подчеркнуть безвыходность положения, сложившегося во время выборов, автор использует прием связывания или причинно-следственного моделирования, сопоставляя положение Дональда Трампа и Хиллари Клинтон в глазах американцев в предложении *«I have talked to many clients who didn't want Hillary either»* [10] / «У меня было много клиентов, которым Хиллари тоже не по душе» [2]. Автор использует прием обыгрывания собственного имени в предложении *«Not everyone mentions Trump by name as the reason they want to leave, according to Crome, just the "political situation" in general»* [10] / «Кром говорит, что у некоторых ее клиентов желание уехать обусловлено не столько победой Трампа, сколько «политической ситуацией» в целом» [2]. Журналист прибегает к такой тактике с целью еще раз указать на сложившуюся схватку сторон в стране и на нежелание людей говорить о последствиях состязания. Также используется метод смысловой антитезы для предсказания исхода событий отличного от противостояния Дональда Трампа и Хиллари Клинтон в предложении *«Gali-na was an ardent Bernie Sanders supporter»* [10] / «Галина была ярой сторонницей Берни Сандерса» [2]. Антитеза заключается в том, что существует третий кандидат Сандерс, который противостоит и Д. Трампу и Х. Клинтон. Противопоставление и внедрение в текст повествования имени третьего кандидата заставляет читателя задуматься над превосходством Берни Сандерса над его оппонентами. В текстах СМИ часто противопоставляются мнения о предмете, включающие негативные и позитивные толкования.

В дополнение к этому используется самый известный и частый прием навешивания ярлыков для создания и закрепления в сознании аудитории чьего-либо негативного образа: «*She's also grown weary, she says, of living in an area where racism and xenophobia are out in the open*» [10] «Кроме того, по ее словам, она устала жить там, где процветают расизм и ксенофобия» [2]. В данном предложении предполагается, что все жители Америки являются расистами и ксенофобами, хотя это не так. Благодаря этому приему у читателя нарастает ненависть к американцам и их культуре, появляется недопонимание и усиливается агрессия в обществе. Прием навешивания ярлыков представляет собой один из способов психологического программирования посредством насаждения массовых стереотипов [3]. Все эти приемы, несомненно, отражены в русскоязычной версии статьи BBC, которая называется «Познакомьтесь с теми, кто решил покинуть Америку Трампа» [2]. При переводе, специалист придерживается частого употребления приема добавления как с целью пояснения, например, в ранее рассматриваемом переводе «Но, по ее словам, 8 ноября 2016 года случилось "нечто невообразимое"» [2], где было добавлено слово *нечто*, так и с целью преувеличения действительности, что приводит к манипуляционным последствиям, как, например, при переводе предложения «*And, increased traffic to Canada's immigration and citizenship website caused problems*» [10] как «А резкое увеличение трафика на сайте, посвященном иммиграции в Канаду и получению гражданства в этой стране, привело к техническим проблемам» [2]. Автор добавил слово *резкий*, которое несет в себе негативное значение, меняющее сущность предложения, хотя слово *increase*, используемое в англоязычном варианте, не подразумевает под собой ничего серьезного и обозначает «to (make something) become larger in amount or size» [11] (чтобы (сделать что-то) увеличиться в количестве или размере). Кроме того, переводчик прибегает к лексико-грамматической трансформации, использует номинализацию (увеличение) вместо причастия *increased*.

Также популярным средством манипуляции при переводе является модуляция. Так, например, в предложении «...Галина называет субсидии, выделяемые правительством этой страны на нужды здравоохранения, запрет на свободное ношение оружия, бесплатное образование и более высокий уровень зарплат» [2], где к уже имеющемуся манипуляционному подтексту переводчик добавил смысловое развитие, одновременно дающее пояснение реалий (здравоохранение, оружие и так далее) для незнающего читателя и склоняющего его к рассмотрению ситуации в более негативном ключе. Также активно применяется перевод слова или фразы аналогом без той же смысловой окраски, например, «Но не все **согласны** с таким решением» [2], где слово *согласны* является переводом *to understand*. «To understand is to know the meaning of something that someone says» [10] (По-

нимать – значит знать значение того, о чём кто-то говорит), то есть на русский язык его было бы целесообразнее перевести как *понимать*, но переводчик решил воспользоваться приемом лексической замены и подобрал контекстуальный синоним (*согласны*), чтобы придать тексту больше драматичности.

В предложении «На край земли – от Трампа и Хиллари» [2] автор использует прием намеренного добавления слов и выражений. Прибавленное автором перевода выражение «от Трампа и Хиллари» вводит русскоязычного читателя в курс происходящего и, так как упоминаются лишь два кандидата, подталкивает его на раздумья о плачевном состоянии американского политического общества, хотя в реальности это может быть ложным суждением. С этой же целью переводчик прибегает к вербализации и вводит дисфемизм *позорить*, что приводит к усилению негативной экспрессии. Такой негативный оттенок приобретает данное высказывание в переводе: «Кроме того, он позорит Америку», хотя оригинал включает в себя фразу *a bad name* / плохая репутация, которое имеет нейтральную коннотацию.

С более позитивной целью переводчик применяет прием целостного преобразования предложения «*"The ones who don't get it are like Good riddance", she says*» [9] / «Те, кто меня не понимает, говорят: "Скатертью дорожка!", – признается она» [2]. Переводчик передает смысл высказывания образно, используя русскую пословицу: «Скатертью дорожка!» [2]. Согласно Кембриджскому словарю, *good riddance* [11] переводится, скорее, как *хорошо, что избавились*, то есть переводчик смягчает значение, ради поддержания эквивалентности и нежелания сохранить крайне негативное значение этого словосочетания в русскоязычной версии.

Итак, после проведения сравнительного анализа оригинала и перевода данной статьи, можно с уверенностью сказать, что и автором Элизабет Гарон, и переводчиком употребляется большое количество манипуляционных элементов. Однако, большее число таких единиц введено автором оригинала, что указывает на его негативное отношение к политике Дональда Трампа: например, использование приема отождествления кого-либо с негативно оцениваемой социальной группой (*unthinkable*) или чрезмерное употребление смысловых пропусков (*I know. We can go*). Автор статьи пытается манипулировать сознанием читателя, навязывая свои идеи и ценности.

Что касается интерпретированного текста, переводчик ввел большое количество преимущественно негативных манипуляционных средств для усиления значения лексических единиц: модуляцию (здравоохранение, оружие и так далее), добавление негативных единиц (слово *нечто* или *резкий* с целью преувеличения действительности), дисфемистическое переименование (*позорит*), контекстуальную синонимию (*согласен*), номинализацию (увеличение), а также целостное

преобразование (*Скатертью дорожка!*). Переводческий анализ показал, что автор перевода придерживается оригинала, однако, иногда добавляет собственные переводческие манипуляционные приемы, что также отражает его негативное отношение к президенту Дональду Трампу.

Заключение

Итак, подводя итоги нашего исследования, мы можем сделать ряд важных **выводов**.

В текстах англоязычных СМИ были выявлены основные языковые средства манипуляции: метафоры – эмоционально-окрашенные штампы, которые легко «внедряются» в память и начинают оказывать воздействие на сознание человека; дисфемизмы и эвфемизмы, так как им достаточно легко придать манипуляционный характер путем выбора более негативного или более позитивного значения слова при переводе.

С целью создания и закрепления в сознании читателя негативного образа политика авторы англоязычных статей СМИ чаще всего прибегают к самым эффективным приемам манипуляции: приему программирующей номинации, отождествления кого-либо с негативно оцениваемой социальной группой, прием связывания или причинно-следственного моделирования, метод смысловой антитезы, приему навешивания ярлыков.

В ходе проведенного сравнительного анализа оригиналов англоязычных статей СМИ на материале *BBC*, *The Guardian* и их переводов на материале сайта *Иносми* были установлены осознанные переводческие трансформации, которые вносят в текст манипуляционный характер. Наиболее часто встречающимися переводческими приемами в таком случае являются модуляция, контекстуальная синонимия, прием намеренного добавления слов и выражений, перевод слова или фразы аналогом без той же смысловой окраски, а также дисфемистические и эвфемистические переименования.

Перспективы исследования данной темы состоят в необходимости исследования особенностей осознанной и неосознанной манипуляции в процессе перевода, которая появляется из-за использования тех или иных переводческих трансформаций. Необходимо также выяснить, отличаются ли манипулятивные приемы, применяемые в статьях СМИ социально-политической направленности от приемов, реализуемых в рамках других жанров и стилей.

Поскольку стратегия перевода может как нейтрализовать, так и передать в полном объеме или усилить манипулятивное воздействие, заложенное в оригинал текста англоязычных статей, переводчику следует подходить к интерпретации манипулятивных приемов с пониманием результата своей деятельности, эффекта воздействия на реципиента и осмысленно применять релевантные переводческие трансформации, подбирать соот-

ветствующие эквиваленты, фразеологизмы, синонимы.

Как автор оригинала, так и переводчик должны полностью осознавать последствия внедрения тех или иных приемов и средств манипуляции. Поэтому им нужно бережно относиться к каждому слову, как настоящему сокровищу, драгоценному камню – жемчугу – символу духовной чистоты.

Именно так и воспринимается слово в поэтической трактовке Ю.М. Лермонтова.

Литература

1. Быкова О.Н. Языковое манипулирование // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. 1. Красноярск, 1999.
2. Иносми. ру. 2022. URL: <https://inosmi.ru/>
3. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: Учебное пособие. М.: Флинта, 2017.
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; перевод с английского, под редакцией и с предисловием А.Н. Баранова. – Москва: Едиториал УРСС, 2004–256 с.
5. Лермонтов М.Ю. Полное собрание стихотворений в 2 томах. Л.: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1989. Т. 2.
6. Попова К.В. Перевод эвфемизмов в СМИ / К.В. Попова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летию юбилею кафедры иностранных языков. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014.
7. Фет А.А. Лирика. – М.: Художественная литература, 1966.
8. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А.П. Чудинов. Екатеринбург: УрГПУ, 2001–238 с.
9. Этимологический словарь русского языка Семенова. 2022. URL: <https://lexicography.online/etymology/semyonov/>
10. BBC: Worklife. 2020. URL: <https://www.bbc.com/worklife/>
11. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press 2022. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
12. Klimovich N.V. Manipulation in translation/ N.V. Klimovich // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2015. № 12.
13. Time. 2020. TIME USA, LLC. URL: <https://time.com/5839195/coronavirus-democracy-failure/>
14. The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/05/>
15. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jul/07/>
16. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2022/07/06/>

THE MAIN TRANSLATION TRENDS IN THE INTERPRETATION OF ENGLISH-LANGUAGE TEXT MEDIA SOURCES WITH A MANIPULATIVE TENDENCY

Chaley O.V.

Plekhanov Russian University of Economics

The purpose of the study is to determine the degree of influence of translation techniques and strategies on the transmission of public consciousness manipulation in the interpretation of English-language media articles into Russian. The author of the article examines information sources of socio-political orientation on English-language websites to identify patterns of the use of manipulation units. The scientific novelty of this study lies in the fact that it is the first to compare the translation options of public consciousness manipulation methods into Russian, taking into account the use of various translation strategies. As a result of the study, specific translation strategies were identified when translating English-language media articles with a manipulative bias into Russian, and conscious translation transformations were identified that introduce a manipulative character into the text.

Keywords: manipulation, manipulation tools, translation manipulation techniques, impact.

References

1. Bykova, O. N. "Language Manipulation." Theoretical and Applied Aspects of Speech Communication. Vol. 1. Krasnoyarsk, 1999.
2. Inosmi.ru. 2022. URL: <https://inosmi.ru/>
3. Kopnina, G. A. "Speech Manipulation: A Tutorial." Moscow: Flinta, 2017.
4. Lakoff, J. "Metaphors We Live By." Translated from English, edited and with a foreword by A.N. Baranov. Moscow: Editorial URSS, 2004. 256 p.
5. Lermontov, M. Yu. "Complete Collection of Poems in 2 Volumes." Leningrad: Sovetsky Pisatel. Leningrad Branch, 1989. Vol. 2.
6. Popova, K.V. Translation of Euphemisms in the Media / K.V. Popova // Current Issues of Philological Science in the 21st Century: Collection of Articles from the IV International Scientific Conference of Young Scientists Dedicated to the 80th Anniversary of the Department of Foreign Languages. Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 2014.
7. Fet, A.A. Lyrics. Moscow: Fiction, 1966.
8. Chudinov, A.P. Russia in the Metaphorical Mirror: A Cognitive Study of Political Metaphor (1991–2000) / A.P. Chudinov. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2001–238 p.
9. Semenov's Etymological Dictionary of the Russian Language. 2022. URL: <https://lexicography.online/etymology/semyonov/>
10. BBC: Worklife. 2020. URL: <https://www.bbc.com/worklife/>
11. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press 2022. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
12. Klimovich N.V. Manipulation in translation/ N.V. Klimovich // Journal of the Siberian Federal University. Humanities. 2015. No. 12.
13. Time. 2020. TIME USA, LLC. URL: <https://time.com/5839195/coronavirus-democracy-failure/>
14. The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/05/>
15. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentis-free/2022/jul/07/>
16. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2022/07/06/>

Чигова Анастасия Олеговна,

старший преподаватель кафедры гуманитарных
и естественно-научных дисциплин, Институт международных
экономических связей
E-mail: nnastik@yandex.ru

В данной статье рассматривается связь между психоанализом и функцией речи, исследуемая через призму теорий Зигмунда Фрейда и Жака Лакана. Основное внимание уделяется тому, как бессознательное и язык взаимосвязаны, а также как вербализация переживаний может служить ключом к пониманию подсознательных желаний. В своих работах, Жак Лакан использовал концепты, позаимствованные из лингвистики. Таким образом, он подчеркивал неразрывную связь языка и подсознательного, не раз говоря о том, что, только, вербализация подсознательного может помочь пациентам в их лечении. Статья анализирует примеры из практики психоанализа, включая случаи истерии, и объясняет, как репрезентация через речь помогает пациентам осознать и проработать подавленные эмоции. Также обсуждаются концепции символического порядка и метафоры в контексте психоаналитической работы, подчеркивая важность языка в процессе терапии.

Ключевые слова: бессознательное, язык, Жак Лакан, метафора, метонимия.

Вопрос о взаимоотношениях психоанализа и лингвистики осложняется двумя факторами. С одной стороны, эти отношения находятся в состоянии постоянного развития. В частности, они были настолько глубоко преобразованы работами Жака Лакана, что есть все основания говорить об интеграционном «прорыве лингвистики и психоанализа навстречу друг другу». С другой стороны, эти отношения нельзя свести только к одному типу эпистемологического взаимодействия. Здесь уместно выделить четыре оси интеракций:

1. Психоанализ и язык.

Психоанализ как научная дисциплина в его отношении к явлению, называемому языком.

2. Психоанализ и лингвистика.

Психоанализ как практика и его отношение к лингвистике, которая берёт своим предметом все или часть языковых явлений.

3. Лингвистика и психоанализ.

Лингвистическая наука и её отношение к данным, выявляемым психоанализом.

4. Лингвистика и бессознательное. [2]

Основным принципом работы психоанализа является изучение функции речи. Фрейд впервые показал, что бессознательное и язык тесно связаны – зачастую оговорки, экивоки и ошибки в речи говорящего отражают работу его подсознания. Согласно Фрейду, другими примерами подавленной бессознательности являются неумелые действия, несчастные случаи или забывчивость [6]. Этой же теории придерживался Жак Лакан, который говорил, что подсознательное структурировано как язык. [8]. В рамках движения «Назад к Фрейду», Лакан изучал те части теорий Фрейда, которые были сосредоточены на лингвистике и структуре языка, а не на поведении эго. Описывая свои психоаналитические исследования, Лакан утверждал, что он изучал функцию речи, а не функцию эго. Согласно Лакану, исследования эго раздувают эго субъекта, тем самым повышая уровень его фрустрации и агрессии. Лакан утверждал, что аналитический процесс позволяет анализировать функцию речи, чтобы изучить бессознательное желание. Согласно Лакану, в бессознательном нет ничего, говорящего присутствия [9]. Поскольку, бессознательное связано с языком, единственным способом изучения бессознательного является работа с языком. Психоанализ известен как лечение разговорами, хотя связь между языком и психоанализом обрела реальное значение только благодаря Лакану.

Лакан считал, что бессознательное составляет часть истории субъекта и что бессознательное представляет собой главу, подвергнутую цензу-

ре. Таким образом, речь – это попытка субъекта заново открыть истину. Концепция вербализации приобретает все большее значение; согласно Лакану, вербализация приводит к тому, что пациент вспоминает и описывает свои прошлые травматические переживания, находясь в сознании (когда он не находится под гипнозом). Решающим фактором является то, что субъект вербализует этот опыт на своем родном языке. Таким образом, речь субъекта несет в себе следы его речи в первые годы его жизни и воспроизводится заново. Распространенным заблуждением является то, что вербализация субъекта основана на лжи или ошибке. Напротив, вербализация раскрывает истину [8].

Успех лечения разговором, также известного как метод катарсиса, зависит от способности пациента облекать мысли в слова посредством свободного подбора слов. Благодаря обширным исследованиям связи между произносимым словом и идеей, которую оно представляет, Фрейд утверждал, что организация слов, а также их последующая вербализация имеют прямую связь не только с когнитивными процессами, но и с кинестетикой. В своем анализе случая “Анны О.” – пациентки Брейера, страдающей острой истерией – и Фрейда, и Брейер признавали терапевтические преимущества катарсического метода. Во время своей истерии пациентка, по сути, подавляла боль от смерти своего отца. Симптомы пациентки, варьировавшиеся от частичного паралича до сильного кашля, полностью исчезли на заключительных этапах лечения, к большому удивлению Фрейда и Брейера. [6]

Позже они объяснили выздоровление пациентки тем, что она вербализовала свои переживания. Лакан указывал, что люди используют речь только потому, что человечество состоит из символов. В своей статье «Функция и поле речи и языка в психоанализе» Лакан предлагает интерпретацию, основанную на аналогии с браком. Он писал, что во внутрисубъектных отношениях брак и семейные узы осознаются в символическом порядке. Субъект принимает табу на инцест. Это табу на инцест состоит из изначального порядка, подробно описанного в книге Фрейда «Тотем и табу». Имя Отца, у Лакана, обозначает Эдипово табу, позволяющее субъекту осознать и принять это табу, и, таким образом, субъект становится субъектом символического порядка. Когда субъект принимает это табу, Имя-Отца иллюстрирует желание матери, что приводит к созданию отцовской метафоры, которую Лакан называет первоначальной метафорой [7]. Когда создается эта метафора, подавленное желание и бессознательное структурируются аналогично языку. Метафора создает значение, заменяя название одной вещи на что-то другое, но только в сочетании этих двух названий формируется идея; происходит сдвиг или скольжение, при котором означаемое переносится с одного означающего на другое, что называется замещением означаемого. Именно процесс сочетания и сгущения создает значение, которое возникает

в точке привязки фразы, в точке, в которой сгущение пересекается с эквивалентной сетью означающих в мышлении, и идея рождается в промежутке между двумя сетями, которая, также, является точкой объединения. Точка опоры метафоры – это точка, в которой “из бессмыслицы возникает смысл” [7]

В рамках метафоры означаемое следует за означающим; таким образом, означающее автономно по отношению к означаемому и является определяющим фактором в создании значения. То же самое относится и к механизмам метонимии. Метонимия – это перемещение, смена названия (метонима), замена описательного термина другим, не имеющим отношения к предмету исследования. Условия замены зависят от заранее заданного соотношения между подлежащим термином и заменяемым описательным термином. В метонимии, в отличие от метафоры, исходное обозначение не устраняется и не стирается; оно сохраняется по мере необходимости, для создания значения, по отношению к замещаемому означаемому. Таким образом, метонимия подчиняется более строгому набору правил, чем метафора, и требует более сложной комбинации означающих. Чтобы понять понятия метафоры и метонимии, необходимо изучить понятия означающего и означаемого, которые играют определенную роль в структурировании метафоры и метонимии. Лакан использовал понятия означающего и означаемого для объяснения взаимосвязи между бессознательным и языком. Согласно Соссюру, значение согласуется между означающим и означаемым. Если взять дерево в качестве примера, то связь между означающим деревом и означаемым деревом является одновременно семантической и прочной. Напротив, Лакан утверждал, что отношения между означающим и означаемым противоречивы, изменчивы и неоднозначны. Лакан формулировал отношения между означающим и означаемым как «S/s». Вместо того, чтобы устанавливать неразрывную связь между словом и объектом, на который оно указывает, Лакан считал, что существует граница между означающим и означаемым [8]

S (означающее)

s (означаемое)

Рис. 1. Представление отношения между означающим и означаемым.

Согласно Лакану, наиболее важной характеристикой означающего является его принадлежность к сети означающих. Смыслообразующая функция метафоры становится возможной только благодаря сети означающих. Лакан определяет метафору как процесс, посредством которого означающее заменяет другое означающее. Лакан комментировал несвязанные отношения между означающим и означаемым и связывал этот разрыв с природой языка, называя феномен как «сопротивление обретению смысла». Лакан утверждал, что значения

не могут быть созданы независимо и становятся возможными, только, благодаря метафорам. Лакан объясняет, что метафора и метонимия необходимы в процессе создания смысла и что оба они должны быть задействованы для создания смысла. Лакан связывал концепцию метафоры Фрейда с концепцией сгущения. Он ассоциировал Фрейдовскую концепцию метонимии с концепцией замещения. Согласно Лакану, метонимия – это приобретение смысла в процессе замены [10].

Лакан предполагал, что означаемое – это метафорическая конструкция. С другой стороны, диакроническое перемещение в сети означающих от одного означающего к другому и постоянная передача значения через различные означающие являются примером метонимии [7]. Анализ метафоры и метонимии также подтверждает главенство означающего над означаемым, или речи над мыслью, для Лакана в определении знака и в определении субъекта в языке. Вслед за помещением означающего над означаемым, Лакан установил, что не субъект производит язык, а скорее, язык производит субъект. Метафора и метонимия особенно важны благодаря той роли, которую они играют в конституировании бессознательного субъекта по отношению к сознательному мышлению [3].

Лакан утверждает, что ни одно событие не является случайным и что каждое событие имеет свой собственный истинный смысл. Таким образом, Лакан рассматривает ошибочные действия и симптомы как метафоры [7]. Он утверждал, что бессознательное может действовать только посредством языка. Лента Мебиуса используется Лаканом для описания перехода бессознательного через язык. Лента Мебиуса объясняет этот переход, демонстрируя, что в определенный момент времени сознание и бессознательное идентичны, но в то же время различны [8].

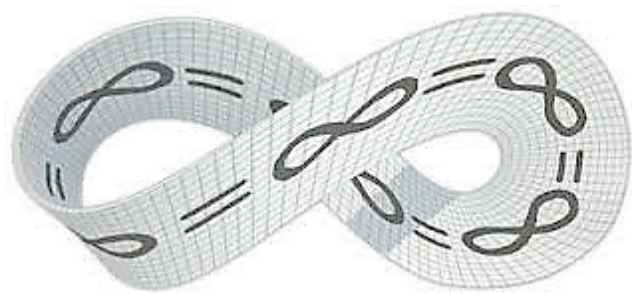


Рис. 2. Лента Мебиуса

Как показано на рисунке 2, лента Мебиуса образуется путем скручивания противоположных сторон полосы. Благодаря такому повороту, внешняя сторона ленты переходит во внутреннюю, и наоборот, иллюстрируя взаимосвязи между сознательным и бессознательным. Таким образом, лента Мебиуса иллюстрирует топологическое представление взаимосвязи между сознательным и бессознательным в языке. Иногда, бессознательное субъекта может взять верх и начать наполнять информацией язык субъекта [7]. Следовательно,

бессознательное в языке можно проследить, прислушиваясь к тому, что произносит субъект.

Посредством оговорок, ложных выражений, пауз, запинок, двусмысленных фраз, двусмысленностей, двойных и тройных подтекстов, отрицаний, невнятных выражений, заикания, невнятного бормотания, неправильных формулировок или искаженной речи подавленные желания в бессознательном проявляются в языке [4]. Речь, которая меняется в объеме, изменения в стиле повествования и выборе слов субъектом, также были названы Лаканом бессознательными элементами. Это явление называется возвращением подавленного [7].

Все эти явления являются важными моментами, отражающими обратная сторона бессознательного в языке, и они могут быть изучены в ходе аналитического процесса. По мнению Лакана, невозможно обозначить или репрезентировать что-либо, кроме невозможности обозначения или репрезентации, кроме отсутствия субъекта в репрезентации. Местоположение любого возможного означаемого в метафорическом или метонимическом процессе определяется означающим при необходимом перемещении означающего в процессе производства дискурса; любая возникающая брешь должна быть закрыта, поскольку дискурс – это завеса, скрывающая отсутствие означаемого. Дискурс должен предстать как совокупность или многообразие, чтобы репрезентировать интеллект. Означающее берет на себя роль означаемого, таким образом, все значения могут быть заложены в механизмах самого языка. Именно отсутствие означаемого движет самим процессом означивания в его попытке компенсировать этот недостаток.

Сочетая сосюрговскую лингвистику и фрейдистский психоанализ, лакановское восприятие бессознательного опиралось на «словесные представления», упомянутые Фрейдом в книге «Эго и Ид». В подтверждение своей теории о том, что подсознание структурировано как язык, Лакан сравнивает метафору и метонимию с двумя функциями работы со сновидениями Фрейда: сгущением и вытеснением, соответственно. Согласно Лакану, метафора ведет себя подобно конденсации в том смысле, что означающее, принадлежащее к определенной цепочке значений, может быть заменено новым означающим, из другой цепочки значений, чтобы получить новое значение. Таким образом, метафора появляется как в повествовании, так и в сновидениях, когда означающему слову приписывается значение, отличное от того, которое обычно ассоциируется с id. Таким образом, сгущение действует как средство цензуры, защищающее эго от образов, побуждений или импульсов, которые оно подавляло. Тесно связанные с метонимией, сновидения также могут подвергаться цензуре посредством вытеснения. Вместо того чтобы сжимать образы, побуждения или импульсы в метафору, как это происходит в случае с конденсацией, вытеснение маскирует бессоз-

нательные репрезентации, заменяя вытесненное означающее в цепочке значений другим означающим из той же цепочки.

В заключение можно отметить, что, хотя Фрейд первый разработал метод лечения беседой и продемонстрировал, что язык является ключом к пониманию бессознательного, Лакан глубоко исследовал взаимосвязь между бессознательным и языком. Лакан основывал свою клиническую практику на изучении языка. Он использовал теоретические знания Фрейда в качестве основы для построения своих собственных теорий. Таким образом, Лакан отдавал приоритет изучению функции речи, в отличие от изучения эго. Лакан считал, что символы, которые являются фундаментальными для цивилизаций, также формируют бессознательное субъекта. Вербализация переживаний не только позволяет пациентам осознать свои подавленные эмоции, но и способствует структурированию их бессознательных желаний в символическом порядке. Психоанализ как метод лечения разговором подчеркивает важность языка в процессе терапии, открывая новые горизонты для понимания человеческой психики. Работа с речью становится не просто инструментом для анализа, но и средством для достижения внутренней гармонии и исцеления. Таким образом, изучение функции речи в контексте психоанализа продолжает оставаться актуальным и значимым направлением для будущих исследований.

Литература

1. Лакан Ж. Изнанка психоанализа. Книга 17. М.: Логос, 2008. 301 с.
2. Седых А.П., Акимова Э.Н., Чижова А.О. Лингвистика и психоанализ: дискурс и метадискурс // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Том 17. Выпуск 7. 2024. С. 2375–2382.
3. Чижова А.О. Метафора и метонимия в дискурсе Жака Лакана // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-i-metonimiya-v-diskurse-zhaka-lakana> (дата обращения: 20.09.2025).
4. Fink, B. (1997). A clinical introduction to Lacanian psychoanalysis: Theory and technique. Harvard University Press.
5. Freud S. Sur la psychanalyse. Cinq leçons. P.: Flammarion, 2020.
6. Freud, S., Breuer, J. *Études sur l'hystérie*. Paris, Presses Universitaires de France – PUF, 2002. 254 p.

7. Lacan J. Séminaire V.P.: Le Seuil, 1998.
8. Lacan J. Séminaire XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. P.: Le Seuil, 1973.
9. Lacan, J. (1993). The seminar of Jacques Lacan: Book III: The psychoses 1955–1956 (R. Grigg, Trans.). W.W. Norton & Company. (Original work published 1981)
10. Ricœur P. Temps et récit III, Le temps raconté, Paris, Seuil, 1985. 450 p.

MANIFESTATIONS OF THE UNCONSCIOUS IN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF THE WORKS OF JACQUES LACAN)

Chizhova A.O.

Institute of International Economic Relations

This article examines the relationship between psychoanalysis and the function of speech, explored through the prism of the theories of Sigmund Freud and Jacques Lacan. The focus is on how the unconscious and language are interconnected, as well as how verbalization of experiences can serve as a key to understanding subconscious desires. In his works, Jacques Lacan used concepts borrowed from linguistics. Thus, he emphasized the inseparable connection between language and the subconscious, saying more than once that only verbalization of the subconscious can help patients in their treatment. The article analyzes examples from the practice of psychoanalysis, including cases of hysteria, and explains how representation through speech helps patients recognize and process repressed emotions. The concepts of symbolic order and metaphor in the context of psychoanalytic work are also discussed, emphasizing the importance of language in the therapy process.

Keywords: unconscious, language, Jacques Lacan, metaphor, metonymy.

References

1. Lacan J. The insurmountable of psychoanalysis. Book 17. Moscow: Logos, 2008. 301 P.
2. Sedykh A. P., Akimova E. N., Chizhova A. O. Linguistics and psychology: discourse and metadiscourse // Philological Sciences. Questions of theory and practice. Volume 17. Issue 7. 2024. pp. 2375–2382.
3. Chizhova A. O. Metaphor and metonymy in the discourse of Jacques Lacan // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. 2025. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-i-metonimiya-v-diskurse-zhaka-lakana> (date of request: 09/20/2025).
4. Fink, B. (1997). A clinical introduction to Lacanian Psychoanalysis: theory and technique. Harvard University Press.
5. Freud S. on psychoanalysis. Five lessons. P.: Flammarion, 2020.
6. Freud S., Breuer J. studies of hysteria. Paris, presses Universitaire de France-PUF, 2002. 254 p.
7. Lacan J. V.P. Seminar: Threshold, 1998.
8. Lacan J. Seminar XI: four fundamental concepts of psychoanalysis. P.: threshold, 1973.
9. Lacan, J. (1993). Jacques Lacan's Seminar: Book III: Psychoses 1955–1956 (R. Grigg, trans.). W.W. Norton and Company. (The original work was published in 1981)
10. Riker P. Time and narration III, narrated time, Paris, Souille, 1985. 450 p.

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Принимая во внимание сущностные преобразования, происходящие в современном информационном пространстве, слияние информационных и коммуникативных технологий, изменение роли потребителя информации, активизацию его взаимодействия с масс-медиа, открытие и освоение новых площадок для коммуникативных действий, продолжающуюся диффузию жанров, обогащение жанровой палитры медийных форм новыми мультимедийными жанрами или их элементами: все это закладывает основу для более тщательного исследования обновленных жанровых форм современного дискурса. Целью данного исследования стало выявление эффекта и эффективности выстраивания коммуникации с помощью жанра видеоинтервью, влияние на зрелищность и продуктивность профессионального информационного продукта используемых интервьюером коммуникативных приемов и техник, а также обозначение преобразований, формирующихся под давлением этих процессов в жанрообразующих признаках видеоинтервью.

В статье подробно анализируются коммуникативные приемы и тактики видеоинтервью, применяемые журналистом, политиком, актрисой К. Собчак в ее передаче «Осторожно, Собчак!». Полученные результаты: исследование с помощью контент-анализа, дискурс-анализа, описательного, структурного и стилистического анализа и экстраполяция данных, обосновывает критерии успешного видеоинтервью, выявляет наиболее частотные и плодотворные в формировании под заданные цели дискурса коммуникативные приемы интервьюера, влияющие на эффективность предлагаемой аудитории коммуникации и на качественность выполнения своих профессиональных обязанностей интервьюера.

Ключевые слова: видеоинтервью, коммуникативные приемы, манипулятивные техники, конвергенция, медийные личности.

В современном информационном пространстве два основных направления способствуют формированию особенностей интервью на новых платформах, например, VK видео: во-первых, конвергентные процессы коммуникативного пространства, изменяющие и роли коммуникаторов, и триединый процесс предоставления информации: на всех стадиях от сбора до презентации информационного продукта [1, с. 77]. Во-вторых, иные взаимодействия аудитории с масс-медиа и, как следствие, формирование не столько зрителя-читателя, а просьюмера [2, с. 60]. И на базе этих тенденций опытные коммуникаторы формируют собственный базовый набор приемов и техник для достижения цели коммуникации. Выявлению характеристик обновленного жанра интервью на новых платформах и оценке приемов интервьюера и посвящено данное исследование.

1. На первом этапе исследования определим его теоретическое обоснование.

Жанр – устойчивая форма произведения, позволяющая журналисту использовать ее в качестве шаблона для своих материалов [3, с. 11]. Являясь формой хранения социального опыта [4, с. 40], жанр не застывает навсегда на одном из методов, а склонен к постоянным изменениям. Именно данная тенденция отчетливо проявляет себя в современном коммуникативном пространстве, совмещая технологии продвижения и журналистики [5; 6].

Интервью представляет собой коммуникативный акт в вопросно-ответной форме, задачей которого является выявление мнений, взглядов, позиций, относительно волнующих общество тем [7, с. 16]. Многоформатность и многоплановость дефиниции интервью формируют его особый статус. Для любого коммуникатора интервью это и метод, и жанр, причем жанр, сформированный под очень разные задачи от опросных, анкетных форм, к монологичности подачи актуальной информации под предлогом писем читателей, от провокационных и манипулятивных к задачам пиар-продвижения, от обучающих к рекреационным, от задач информирования аудитории к самопрезентации в беседе.

Наиболее полным в использовании средств выразительности информации является визуальное интервью [8, с. 5]. Образ героя, его мимика, реакция на вопросы, эмоции, включенность дополнительной аудиовизуальной информации об интервьюируемом, работа коммуникатора в кадре, череда применяемых приемов и вербализация чувств коммуникатора зрелищны для аудитории и легки для потребления.

Коммуникативный акт, в свою очередь – это процесс обмена информацией между ее носителями, целью которого является словесное побуждение к действиям. Чаще всего он происходит через вербальный и визуальный каналы [9, с. 15].

С позиций современных подходов дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста. Наиболее полно понятие дискурса выражено в работах исследователя Т.А. Ван Дейка: «дискурс – это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта. Преимущество такого понимания состоит в том, что дискурс/.../ не ограничивается рамками конкретного языкового высказывания, т.е. рамками текста или самого диалога» [10, с. 121–122].

2. На втором этапе исследование сосредоточило свое внимание на анализе проявления жанровых особенностей видеоинтервью с помощью коммуникативных приемов и техник в программе К. Собчак «Осторожно, Собчак!». Данный этап будет поделен на подэтапы в связи с различными задачами исследования: на первом подэтапе рассмотрим формы подготовки коммуникатора к интервью. Второй подэтап: использование интервьюером различных типов вопросов для создания требуемого коммуникативного пространства и реализации целей интервью и третий подэтап: исследование речевых приемов коммуникатора и реакция на них его визави.

Объектом исследования стали 147 интервью за 2020–2022 гг., отобранные методом случайной выборки.

При исследовании будем придерживаться понятия введенного О.Я. Гойхманом: речевые тактики – это «речевые приемы, позволяющие достичь поставленных целей в конкретной ситуации» [11, с. 208], применяя здесь расширение значения предложенной дефиниции до тактик коммуникации, но, помня специфику жанра, отдавать предпочтение будем речевым приемам [12]:

А) Опытность коммуникатора в выборе тактик для осуществления интервью сказывается еще на стадии подбора интервьюируемого. Многолетний образ скандального и провокационного журналиста предопределяет отношение интервьюируемых к процессу интервью: персоны, приглашенные на интервью, ведут себя настороженно и несколько конфликтно в общении с Собчак. А сама журналистка подбирает тактику исходя не из принадлежности, приглашенного инфлюенсера к определенной профессиональной или статусной категории, а исходя из личностных качеств и особенностей интервьюируемого и возможных скандальных событий вокруг него.

Зрелищность и оценочность как жанрообразующие характеристики видеоинтервью, подбор и сочетание его монтажных кусков, динамика

и статика, станут следующей составляющей выбранных коммуникатором тактик. Статичные кадры интервью, интервьюер разбавляет чаще всего вставками из поездки на машине к пункту назначения, в ходе которой журналистка так же задает интервьюируемому вопросы, либо начинает или завершает интервью в зале для занятия йогой или бане. Зритель увидит конечный смонтированный продукт, демонстрирующий динамику смены пространственных и временных кадров.

До интервью журналистку занимает и создание будущего коммуникативного пространства. К. Собчак тщательно подбирает тактику и подход в каждом конкретном случае, обладая определенным количеством цитат о визави или из его творчества. Свою речь коммуникатор формирует таким образом, чтобы максимально точно попасть в болевую точку своего гостя.

Яркой жанровой особенностью интервью Собчак и коммуникативной тактикой становится их схожесть с дебатами. Журналист часто спорит с гостями, пытаясь донести свою позицию или убедить гостя в наличии у него предполагаемой коммуникатором точки зрения или позиции.

Б) На втором подэтапе исследование ставит своей задачей изучение и анализ использования в интервью различных типов и видов вопросов. Подбор видов вопросов становится для интервьюера одной из основных технологий сбора информации при проведении интервью, т.е. методом, а в дальнейшем при монтаже интервью-жанра технологическими приемами для уже готового сюжета или распределения подтем и поворотов внутри жанровой формы.

В своих интервью К. Собчак использует почти все виды и типы вопросов, отдает предпочтение открытым вопросам (62%), информационные (фактологические) вопросы используются в 44% исследованных интервью, управляющие в 58% и поведенческие (из которых больше всего провоцирующих) – 78%. Часто Собчак использует и вопросы-ловушки – они встречались в 42% интервью. Результаты исследования представлены в следующей таблице (см. табл. 1).

В) Третий подэтап исследования выявил коммуникативные тактики и речевые ходы, используемые в видеоинтервью журналистом К. Собчак [13].

Провокация – один из основных и наиболее часто используемых приемов журналиста. Например, выпуск с блогером Идой Галич (январь 2021 г.):

К.С. – Смотри, всегда считалось, что настоящая девушка сексуальная, красивая, <...> Вы в своих вайнах не то, что популяризировали, что вы бухаете, а ты просто создала другой женский образ, что в принципе с девочками винчика попили, пивасика дернули и это нормально.

И.Г. – А знаешь в чем фишка? Мы показали современных девочек.

К.С. – Ну да, что типа пацанам можно и нам тоже можно. Это была такая история.

И.Г. – Да нет, не в этом плане. Не было никакой гендерной борьбы, Ксюша, пожалуйста, оставись (смеется).

К.С. – Какой борьбы? Ну я не говорю, что борьбы, но это важный жест, что мы такие же как мужчины, мы можем бухать.

Таблица 1. Использование вопросов в программе «Осторожно, Собчак!»

Имена интервьюируемых	Виды вопросов		
	Информационные	Управляющие	Поведенческие
Ида Галич	23%	38%	39%
		Открывающие 8%. Фильтрующие 1% Уточняющие 19%. Вопросы-подсказки 10%	Суггестивные 3% Усилительные 8% Намекающие 11% Провоцирующие 17%
Регина Тодоренко	29%	41%	30%
		Открывающие 15%. Фильтрующие 9% Уточняющие 10%. Переходные 4% Вопросы-подсказки 3%	Суггестивные 8% Намекающие 10% Провоцирующие-12%
Милош Бикович	50%	50%	0%
		Открывающие 32%. Фильтрующие 4% Уточняющие 13%. Вопросы-подсказки 1%	
Рената Литвинова	56%	44%	0%
		Открывающие 30%. Уточняющие 9% Вопросы-подсказки 1%. Переходные 4%	
Алсу	45%	44%	23%
		Открывающие 9%. Уточняющие 16% Вопросы-подсказки 17%. Фильтрующие 2%	Намекающие 11% Провоцирующие-12%
Ольга Серябкина	32%	31%	30%
		Открывающие 5%. Фильтрующие 8% Уточняющие 10%. Переходные 6% Вопросы-подсказки 2%	Намекающие 15% Провоцирующие-15%
Гай Германика	38%	39%	23%
		Открывающие 20%. Уточняющие 6% Фильтрующие 13%	Намекающие 12% Провоцирующие-11%

Прием провокации был задуман, чтобы вывести Иду на отрицательные эмоции, услышать еще что-то, за что можно зацепиться и раскрутить мысль о гендерном противостоянии, но пришлось отступить и замаскировать неудавшийся прием примирительной фразой о схожем восприятии, используя прием «уверение партнера в понимании» и мнимый комплимент: **«Ну подожди, мы с тобой говорим об одном и том же. Так что ты со мной споришь? Я тебя сравниваю с лучшими представителями, как в свое время там Коко Шанель первая сказала: «А почему только мужчины могут ходить в костюмах брючных, женщины тоже будут в них ходить». Понимаешь, с кем я вообще тебя сравниваю то? Гордись! Теперь люди подумают, что ты мне денег заплатила».**

Следующий часто используемый коммуникативный прием интервьюера: отсутствие вопросительной интонации. Многие вопросы К. Собчак проговаривает, как утверждения, которые благодаря интонации становятся способом манипулирования. Утвердительная форма в речи определяет Собчак в качестве лидера выстраиваемого дискурса. Цель: запутать интервьюируемого и навязать ему или аудитории определенное мнение.

Набор коммуникативных тактик в целях эпатажа интервьюер расширяет до запредельных границ: злоупотребляя приемом «газлайтинга», цель которого – заставить человека сомневаться в адекватности своего восприятия действительности, заставить рефлексировать и, как следствие, раскрыть еще не озвученную ранее информацию. Не забывая снабжать выставляемый дискурс приемами «наклеивания ярлыков» и подмены понятий, К. Собчак сильно давит на интервьюируемого, желая получить конкретный ответ.

И.Г. – У меня есть мнение, что я против гей-парадов. Я не против...

К.С. – Ты против гей-парадов?

И.Г. – Да я просто считаю, что неправильное слово выбрали. Я не против нужно понимать, ты ж блин нарежешь, что я против геев.

К.С. – А вот не оправдывайся /.../

Далее визави приходится перейти на крик, чтобы хоть как-то достучаться до интервьюера: **«Да я не оправдываюсь (крича)»** и еще через реплику: **«Ксюша, Ксюшаааааа – закричала Ида, желая перерезать поток мысли Ксении».** И в дальнейшем взаимодействии интервьюер демонстративно не желает слышать то, что говорит ей гость, формируя

провокационный дискурс, раздувая его до сенсации. Жанровые особенности интервью «в прямом эфире» дают на гостя, не давая ему возможности обдумать ответ. Повод: опубликованное стихотворение Иды Галич от 1 февраля 2014 года в социальных сетях под нецензурным названием. Прием «наклеивания ярлыков» также применен.

К.С. – Что тебе стыдно за название? Как раз последовательная позиция. Что стесняться, у многих в нашей стране такая позиция.

И.Г. – Так тихо, ты делаешь из меня...

К.С. – Гомофоба – подхватила Ксения.

Применена тактика выстраивания коммуникации под цель интервьюера: привести визави в эмоциональное состояние, когда контролировать свою речь становится трудно. После чего вопросы, заданные прямо «в лоб» будут самыми плодотворными. Подобный прием опознан зрителями и осужден в комментариях: «Трудно воздержаться от комментария, но Ксения Собчак часто передёргивает факты и будто не пытается понять, что ей отвечают».

Провокация в исполнении К. Собчак многолика, почти всегда действенна и подкреплена еще двумя тактиками: аргументом-призывом и прием переупрощения. Так в интервью с Региной Тодоренко (февраль 2020), интервьюер через завуалированные вопросы пыталась вывести интервьюируемую на эмоции: **«Мне кажется, что твоя самая большая сила как бренд «Регина Тодоренко», твоя самая большая сила и твоя самая большая слабость одновременно – это как раз то, что ты не меняешься. Ты милая, позитивная, веселая, хохлушка-хохотушка.** Прием «сравнение» нужен журналисту чтобы упрекнуть в неискренности визави и подтолкнуть к желанию оправдываться. Но гость мило улыбается, игнорируя истинный посыл фразы. Ни аргумент-призыв, ни прием переупрощения, используемый К. Собчак в данном случае, не дал ожидаемого результата.

Приемы, многократно использованные К. Собчак в выступаемых дискурсах весьма различны по эффективности, но задачу заинтересованности в просмотре таких шоу обеспечивают. (См. табл. 2.)

Таблица 2. Речевые тактики влияния в программе «Осторожно, Собчак!»

Использование тактик положительного влияния	Интервьюируемые						
	Ида Галич	Регина Тодоренко	Милош Бикович	Рената Литвинова	Алсу	Ольга Сербякина	Гай Германика
Тактика рефрейминга	✓	-	-	-	-	✓	-
Тактика «да, но...»	✓	-	-	-	✓	-	✓
Аргумент-призыв	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Комплексный вопрос	-	✓	-	✓	✓	-	✓
Переупрощение	✓	✓	✓	-	-	-	✓
Уверение партнера в понимании	✓	-	-	-	-	-	-
Проявления уважения и предусмотрительности	✓	-	✓	✓	-	-	-
Воздействие на самолюбие	✓	✓	-	-	-	✓	-
Эвфемизмы	-	✓	-	✓	-	✓	✓
Сенсация	-	-	-	-	✓ -	-	-
Комплимент	✓	-	-	✓	-	✓	-

Речь интервьюера изобилует контрастными сравнениями, направленными на создание эмоций и определенных реакций у визави. Интервьюер справляется со своей задачей, когда целью является навязывание своего представления о герое. Доброжелательность К. Собчак весьма иронична: **«Слушай, ты же на самом деле одна из немногих людей, это сейчас дико сложно, кто сохранил и в Украине, и в России огромную популярность. Вот как у тебя это получилось? Ты реально сумела найти какой-то баланс и там, и там остаться суперзвездой!»**. Журналистка на каждом шагу разбрасывает ловушки, притупляющие бдительность: «стала суперзвездой». Ловушки гость игнорирует. Но К. Собчак добивается своей цели: использовав намекающий вопрос: Регина отвечает по запланированному сце-

нарию, разговор переходит в политическое поле, где гостя не сильна.

Солидный перечень интервьюируемых дает возможность исследованию выявить и явные провалы используемых тактик К. Собчак. Встреча достойное противостояние, она уходит в другие темы и даже сама «ловится» на вопросы инфлюенсеров. В общении с гостем, умеющим дискутировать на равных, журналистке ничего не остается, как смягчить свой накал, пример: интервью с актером Милошом Биковичем (март 2020). Гость в течение всего диалога умело отстаивает свою обоснованную точку зрения. Интервьюер, наталкиваясь на сопротивление и умелый обход ее вопросов-ловушек, отходит от первоначального курса интервью и маскирует неудачу использованием приема вербализации своих чувств: «Это ди-

ко интересно и вообще удивительно, что я собиралась поговорить с тобой вообще о других вещах, но то, что ты говоришь дико интересно, мне очень хочется тебя понять». На что Милош констатирует любовь журналистки к подмене понятий. Зрителям пришелся по душе такой формат интервью, так как перевес авторитетности интервьюера – отсутствовал. Перевес, который не предполагают жанровые основы интервью: ведь цель жанра раскрыть личность интервьюируемого.

В интервью с Ренатой Литвиновой (март 2020), К. Собчак предпочтительно молчала или сама отвечала на вопросы от Ренаты. Гостья уходила от ответа фразами «Так же, как и вы, Ксения» или «А, вы то не знаете, Ксения». Когда визави все же отвечала на вопрос, её рассказ состоял из множества отступлений, подробностей, которые уточняла Ксения и потому ход интервью существенно менялся. Литвинова сложный для интервью персонаж, вязкость ее риторики и вплетенные в поток сознания вопросы к интервьюеру меняют облик привычного формата интервью.

К.С. – <...> энергия Земфиры, ну мы все знаем, что она и с характером и по-разному может реагировать эмоционально на какие-то вещи, и вы как вы это терпите, это же очень сложно все?

Р. Л. – Я, кстати, ничего такого не терплю. Вот я не понимаю, как вот можно находится в вечном поиске любимых людей? Вот вы как себе это сами рассматриваете? Вот как вот вы с легкостью можете взять и бах! Столько лет? Хотя вот это тоже на меня очень похоже раз и изменить свою жизнь.

Прием «усиления» единственный способ удерживать главенство над диалогом в случае Ренаты Литвиновой. Наиболее показателен на этот счет отрывок диалога о странном завещании поклонника Литвиновой. Усиление помогает Ксении вернуть себе внимание и переключить разговор на другую тему: «**Да ладно, ну, Рената, ну вы что? Ну, это же абсолютно про вас: смерть с косой пришла, ком бросила. Я бы пошла даже бесплатно! Это же «life time experience», Ренат. Вы внукам бы рассказывали!**».

В интервью с певицей Алсу (февраль 2020), перетягивания внимания на себя не было, но К. Собчак использовала прием провокации. Применяв череду намекающих вопросов, К. Собчак задала максимально прямой вопрос о победе Микаэлы, дочери Алсу, на шоу «Голос. Дети»: «**Скажи, Алсу, ты покупала голоса**». На что получила прямой утвердительный ответ, и поля для манипуляции не осталось.

Часто используемым приемом является искажение фактов. Вопрос о противостоянии А. Пугачевой и Алсу из-за голосования на этом детском конкурсе сформирован на основе несколько приемов: провокации, контраста, аргумента-призыва и искажения фактов. В данном диалоге мы наблюдаем, как интервьюер намеренно утрирует и искажает факты, добавляя им субъективную эмоциональную оценку, которая должна задеть героя.

К.С. – Подожди, я помню много лет назад одно из первых твоих выступлений – она тебя куда-то выводит и говорит: «Вот познакомьтесь с этой девочкой». Сама Алла Пугачева в свое время выводит такую же звездную девочку и говорит, что она далеко пойдет, но сама спустя 20 лет совсем по-другому реагирует, почему?

А. – Ксюш, я не могу ответить на этот вопрос. Я думаю можно задать этот вопрос Алле Борисовне. Я ни за кого не могу ответить. Ну вот, они приняли такую позицию. У них такое мнение.

Аргумент журналиста не спровоцировал ожидаемую эмоциональную реакцию. И если в разговоре с Алсу К. Собчак не часто задавала провокационные вопросы, то в ситуации с Ольгой Серябкиной (ноябрь 2019), журналистка на протяжении всего интервью пыталась получить ответ на главный вопрос про романтические отношения с Фадеевым. Несколько раз Ксения меняла тактику, чередуя откровенные и завуалированные вопросы, использовала эвфемизмы или вновь задавала вопрос «в лоб». Так интервьюер пыталась нащупать болевое место, чтобы вывести гостя на откровение. В этом интервью журналистка использует приемы давления на гостя: провокацию, навешивания ярлыков, искажения фактов, еще один: демонстрирующий мнимое принудительное единодушие. К. Собчак прежде чем озвучить свою позицию часто говорит «согласись», так психологически перетягивает человека на свою сторону, делает его лояльным к своей мысли.

Поводя итог проведенного исследования, можно констатировать следующее:

Во-первых, освоенные коммуникативные площадки, такие как видеохостинги, соцсети, мессенджеры и др. способствуют диффузии жанров, расширению жанрообразующих признаков традиционных форм и появлению новых. Жанр видеоинтервью оторвавшись от своих журналистских задач превратился на сегодняшний день в способ создания устойчивого бренда интервьюера, форму контент-маркетинга и монетизации.

Во-вторых, успех популяризации интервью во много зависит от запроса аудитории на получаемую информацию. Тенденции развития видеоинтервью говорят о том, что жанр портретно-личностного интервью с известными людьми остается популярным. На втором месте по количеству возрастающих просмотров экспертное интервью в формате документалистики.

В-третьих, эффективность коммуникации определяется сложным сплетением всех элементов. Современный интервьюер формирует коммуникативное пространство согласно всем составляющим дискурсивного поля: от выбора героя, аудиовизуального фона, на котором он наиболее беззащитен под выбранные цели коммуникации, до отбора речевых приемов и тактик, созданных с неожиданными и провокационными, формирующими сенсацию, элементами.

В-четвертых, современные возможности конвергенции формируют новые законы взаимодействия аудитории с масс-медиа и коммуникатора с аудиторией. Зритель преобразуется в просьюмера, сам выполняя роли коммуникатора, критика, публициста, что обязывает профессионально меняться интервьюера и расширяет жанровую оболочку интервью: комментарии под видео продолжают диалог интервью, уже не абстрактно включая в него третью сторону: зрителя.

В-пятых, основными коммуникативными приемами К. Собчак в программе «Осторожно, Собчак!» являются манипулятивные тактики: провокация, контраст, неожиданность, вопрос-ловушка, игнорирование слов и действий визави, давление на интервьюируемого. Целью коммуникации часто является воздействие на болевые точки коммуниканта для потери им контроля над собой и ситуацией. Кроме этого коммуникация, предлагаемая К. Собчак включает в себя приемы слушания: поддакивание, юмор, внесение элемента неформальности и тактики положительного влияния: аргумент-призыв, комплексный вопрос, вербализация эмоций как своих, так и гостя. Остальные применяемые тактики в диалоге К. Собчак с гостем – второстепенны.

Литература

1. Балмаева С.Д. Новые медиа: необратимые изменения в журналистике // Сборник материалов Международной науч. – практич. конференции: Медиа и межкультурная коммуникация в европейском контексте. Ставрополь. 2014. С. 77–79.
2. Hilbert M., & López P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(6025), pp. 60–65. DOI: 10.1126/science.1200970.
3. Колесниченко А.В. Настольная книга журналиста: Уч. Пособие. М.: Изд-во Аспект Пресс. 2013. 334 с.
4. Мельник Г.С. Основы творческой деятельности журналиста: конспект лекций и практикум. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций. 2013. 210 с.
5. Gluck, M., & Roca M. (2008). The future of television: Advertising, technology and the pursuit of audiences. Los Angeles: University of Southern California.
6. Van der Haak B., Parks M., Castells M. The Future of Journalism: Networked Journalism // *International Journal of Communication* 6 (2012), Feature 2923–2938
7. Ильченко С.Н. Интервью в журналистике: как это делается: учеб. пособие. СПб.: С. – Петерб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций». 2016. 236 с.
8. Саппак В. Телевидение и мы. Четыре беседы [Электронный источник] // Evarist-Библиотека. URL: <https://clck.ru/NgqDu> (дата обращения: 20.08.2022).

9. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Из-во Рефл-бук. 2001. 367 с.
10. Т. А. Ван Дейк Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
11. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. М.: ИНФРА-М., 1997. С. 208.
12. Делахей М. Советы тележурналисту [Электронный источник] // URL: [https:// soveti_telejurnalistu_majkl_delahej_bi-bi-si.doc](https://soveti_telejurnalistu_majkl_delahej_bi-bi-si.doc). (in Russian).
13. Собчак К. программа «Осторожно: Собчак!» // URL: [https:// vk.com/Осторожно: Собчак](https://vk.com/Осторожно:Собчак). (дата обращения: 10.08.2022).

INTERVIEW GENRE: COMMUNICATION TECHNIQUES

Kovalchuk N.V., Shcherbakova I.V.
Don State Technical University

Taking into account the essential transformations taking place in the modern information space, the merging of information and communication technologies, the changing role of the consumer of information, the activation of his interaction with the mass media, the opening and development of new platforms for communicative actions, the ongoing diffusion of genres, the enrichment of the genre palette of media forms with new multimedia genres or their elements: all this lays the foundation for a more thorough study of the updated genre forms of modern discourse.

The purpose of this study was to identify the effect and effectiveness of building communication using the genre of video interviews, the impact on the entertainment and productivity of the professional information product of the communicative techniques and techniques used by the interviewer, as well as the designation of transformations formed under the pressure of these processes in the genre-forming features of video interviews.

The article analyzes in detail the communicative techniques and tactics of video interviews used by journalist, politician, film and television actress, K. Sobchak in her program “Ostorozhno, Sobchak!” The results obtained: research using content analysis, discourse analysis, descriptive, structural and stylistic analysis and extrapolation of data substantiates the criteria for a successful video interview, identifies the most frequent and fruitful in the formation of the interviewer's communicative techniques for the given goals of the discourse, which affect the effectiveness of the proposed audience of communication and the quality of the performance of their professional duties as an interviewer.

Keywords: video interview, communicative techniques, manipulative techniques, convergence, media personalities.

References

1. Balmaeva S. D. (2014) “Novye media: neobratimye izmereniya v zhurnalistike” [New media: inconvertible changes in journalism], in: *Media– i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v evropeyskom kontekste: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Media and cross-cultural communication in European context: materials of International scientific practical conference], Stavropol, pp. 77–79.
2. Delahey M. “Soveti telejurnalisty” [Tips for a TV journalist]. [Electronic source]//URL: [https:// soveti_telejurnalistu_majkl_delahej_bi-bi-si.doc](https://soveti_telejurnalistu_majkl_delahej_bi-bi-si.doc). (accessed: 26.08.2022). (in Russian).
3. Gluck M., & Roca M. (2008). The future of television: Advertising, technology and the pursuit of audiences. Los Angeles: University of Southern California.
4. Goikhman O.Ya., Nadeina T.M. “Osnovi rechevoi kommunikatsii” [Fundamentals of speech communication].M.: INFRA-M.1997.p.208. (in Russian).
5. Hilbert M., & López P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(6025), pp. 60–65. DOI: 10.1126/science.1200970.
6. Ilchenko S.N. “Interviu v zhurnalistike: kak eto delaetsya” [Interview in journalism: how it is done]: textbook. manual. SPb.: St. Petersburg State University, In-t “Higher School of Journalism and mass. communications”. 2016. 236 p. (in Russian).

7. Kolesnichenko A.V. "Nastolnaya kinga jurnalista" [A journalist's handbook: Textbook]. M.: Publishing house Aspect Press. 2013. 334 p. (in Russian).
8. Melnik G.S. "Osnovi tvorcheskoy deyatel'nosti jurnalista" [Fundamentals of a journalist's creative activity: lecture notes and a workshop]. St. Petersburg: St. Petersburg State University, Higher School of Journalism. and mass. communications. 2013. 210 p. (in Russian).
9. Pocheptsov G.G. "Teoriya kommunikatsii" [Theory of communication]. M.: Refl-book. 2001. 367 p. (in Russian).
10. Sappak V. "Televidinie I mi. Chetire besedi" [Television and us. Four conversations]. [Electronic source] // Evartist-Library. URL: <https://clck.ru/NgqDu> (accessed: 20.08.2022).
11. Sobchak K. Programma «Ostorozhno: Sopchak!». [program "Ostorozhno: Sobchak!"] // URL: https://vk.com/ostorozhno_Sobchak.
12. T. A. Van Dyke "Yazik. Poznanie. kommunikatsiya" [Language. Cognition. Communication]. Blagoveshchensk: I.A. Baudouin de Courtenay BGC, 2000. (in Russian).
13. Van der Haak V., Parks M., Castells M. The Future of Journalism: Networked Journalism // International Journal of Communication 6 (2012), Feature 2923–2938.

Формирование информационной образовательной среды в высших учебных заведениях России

Асриева Снежана Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально-культурной деятельности, режиссуры театрализованных представлений и актерского искусства, ОГБОУ ВО Смоленский государственный институт искусств
E-mail: asrieva.sgii@mail.ru

Кривенцева Светлана Михайловна,

преподаватель кафедры публичного права, ФКОУ ВО Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний
E-mail: Smk.uui@mail.ru

Степура Екатерина Анатольевна,

старший преподаватель кафедры Инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: StepuraEA@mgsu.ru

Сухотерина Елена Геннадьевна,

кандидат медицинских наук, доцент, университет кафедры экстремальной медицины, травматологии, ортопедии и военно-полевой хирургии, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
E-mail: lenasukhoterina@mail.ru

Сухотерин Дмитрий Михайлович,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры экстремальной медицины, травматологии, ортопедии и военно-полевой хирургии, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
E-mail: d-sukhoterin@mail.ru

Формирование информационной образовательной среды (ИОС) в российских вузах является ключевым направлением национального проекта «Образование» и стратегическим приоритетом в эпоху цифровой трансформации. Актуальность данного процесса чрезвычайно высока и обусловлена комплексом внешних и внутренних факторов. Это не просто мода на технологии, а стратегическая необходимость. Формирование современной информационной образовательной среды в российских вузах обусловлено глобальными трендами цифровизации, государственной политикой в области образования и технологий, социальным запросом от студентов и работодателей, экономической необходимостью повышения эффективности самого вуза, вызовами современности, требующими устойчивости и гибкости. Цель данного исследования – теоретически изучить этот сложный, многокомпонентный процесс, включающий не только внедрение технологий, но и изменение содержания образования, методик преподавания и управленческих моделей. Успех в этом направлении определит конкурентоспособность как отдельных вузов, так и всей российской системы высшего образования в XXI веке.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, высшие учебные заведения, цифровизация, эффективность вуза, цифровая трансформация.

Формирование информационной образовательной среды в российских вузах – это сложный, многогранный и непрерывный процесс. Он уже перешел от стадии точечной автоматизации к созданию целостной цифровой экосистемы, интегрированной в академическую жизнь. Успех этого процесса зависит от слаженной работы четырех компонентов: финансирования (государство и вуз), технологий (инфраструктура), людей (подготовка преподавателей и принятие студентами) и нормативного регулирования. Только данный баланс позволит создать по-настоящему эффективную, доступную и безопасную среду для подготовки конкурентоспособных специалистов будущего.

Формирование информационной образовательной среды (ИОС) в высших учебных заведениях России связано с активным внедрением информационных и телекоммуникационных технологий в сферу высшего образования [5].

Основная цель ИОС – обеспечение возможности удаленного интерактивного доступа ко всем образовательным ресурсам университета. ИОС – это сложная система, объединяющая людей (студентов, преподавателей, администраторов), процессы (обучение, оценка, администрирование) и технологии (ПО, оборудование, контент). Главная ценность – предоставить равные и качественные образовательные возможности независимо от местоположения и времени. Задачи ИОС комплексные. Успех зависит не только от IT-отдела, но и от готовности преподавателей, отлаженных административных процедур и стратегического видения руководства.

Экономика будущего требует от специалистов цифровой грамотности, умения работать с большими данными, искусственным интеллектом и киберфизическими системами. Вуз должен не только рассказывать об этом, но и быть живой моделью такой среды. Конкурентное преимущество государства и отдельного человека определяется способностью к непрерывному обучению и генерации новых знаний. ИОС становится фундаментом для обучения на протяжении всей жизни. Конкуренция на международном рынке образования обязывает российские вузы соответствовать мировым стандартам. Без современной ИОС привлечение иностранных студентов и интеграция в global academic community невозможны [7].

Реализация национальных проектов – прежде всего, нацпроект «Образование» и федеральный проект «Цифровая образовательная среда» – задают прямые ориентиры на цифровизацию всех уровней образования, включая высшее. Пра-

вительство РФ утвердило стратегии цифровой трансформации различных отраслей, включая образование. Вузы являются ключевыми драйверами и полигонами для этой трансформации.

В свете текущих геополитических реалий особую актуальность приобретает развитие и внедрение отечественного программного обеспечения и образовательных платформ. Формирование ИОС на базе российского софта (как альтернативы зарубежным Moodle, Canvas, Google Classroom и Microsoft Teams) стало вопросом национальной безопасности и устойчивости системы образования [9].

Новое поколение студентов привыкло получать информацию быстро, интерактивно и в любое время. Традиционная лекционно-семинарская модель без цифровой поддержки для них неэффективна и неинтересна. Рынок ждет от выпускников не только теоретических знаний, но и умения работать в цифровой среде: использовать специализированное ПО, сотрудничать удаленно, управлять проектами в digital-пространстве. Вуз должен смоделировать эту среду.

ИОС позволяет предоставлять качественное образование людям с ограниченными возможностями здоровья, жителям удаленных регионов, а также тем, кто совмещает учебу с работой (дистанционное обучение). ИОС позволяет отслеживать прогресс каждого студента, выявлять его слабые и сильные стороны и предлагать индивидуальные образовательные траектории с помощью адаптивных курсов и аналитики.

Возможность внедрять смешанное обучение (blended learning), flipped classroom («перевернутый класс»), массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) повышает вовлеченность и качество усвоения материала. Цифровизация зачетно-экзаменационных процедур, систем документооборота, планирования расписания и т.д. высвобождает время преподавателей для научной и творческой работы со студентами. Необходимость работать в ИОС стимулирует преподавателей осваивать новые цифровые инструменты и педагогические методики, что повышает их профессиональный уровень [7].

Этапы формирования ИОС в российских вузах следующие:

1. Этап «До-цифровой» (концентрация в печатных изданиях). Основой ИОС были материальные, аналоговые носители. Ключевые ресурсы – это лекционные конспекты (рукописные, машинописные), учебники, методические пособия, монографии в библиотечных фондах, научные журналы в бумажном виде. Характер взаимодействия – линейный, «преподаватель → студент». Доступ к информации был ограничен физическим присутствием в библиотеке или аудитории.

2. Этап «Компьютеризации» (внедрение компьютерной техники) – начало перехода информации в цифровую форму. Компьютер – это инструмент для создания и хранения информации, но еще не для её обмена. Ключевыми технологи-

ями здесь стали персональные компьютеры (ПК) и постоянные запоминающие устройства (диске-ты, жесткие диски), текстовые редакторы (Lexicon, WordPerfect, позднее MS Word), электронные таблицы, базы данных. Появились первые цифро-вые версии учебных материалов (например, рас-печатанные методички), но обмен ими все еще шел через дискеты.

3. Этап «Персонализации и автоматизации» (массовое появление ПК). Компьютер становится персональным инструментом каждого участ-ника образовательного процесса. На первый план выходит не просто хранение, но и управле-ние процессами. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) на данном этапе – это электрон-ные учебники, тренажеры, тестирующие про-граммы. Электронный деканат, система записи на курсы, электронная приемная комиссия по-зволило значительно сократить бумажную рабо-ту. ИОС начинает делиться на две составляющие: учебно-методическую (ЭОР) и административно-управленческую.

4. Этап «Интеграции» (локальные сети и общие ресурсы). Компьютеры перестают быть изолиро-ванными. Формируется единое информационное пространство вуза. Локальная вычислительная сеть (ЛВС) объединила компьютеры внутри корпу-сов и кафедр. Системы электронного документоо-борота (СЭД) стала применяться для управления внутренними процессами. Появилась электронная библиотека (ЭБС), обеспечивающая централизо-ванный доступ к оцифрованным книгам, учебни-кам и научным журналам (как собственным, так и коммерческим, «Юрайт», «Лань»). Инtranет-порталы стали единой точкой входа для студентов и сотрудников. Информация становится общей и доступной внутри вуза, исчезает необходимость в ее физическом переносе.

5. Этап «Глобализации и доступности» (эра Интернета) привел к стиранию географических и временных границ. Вузовая ИОС становится частью глобального информационного простран-ства. Ключевые изменения связаны с появлением систем дистанционного обучения (Moodle, Black-board, позже – собственные платформы). Вузы стали размещать свои курсы на платформах типа «Открытое образование». Хранение данных и ра-бота с сервисами приосходит напрямую через браузер. Видеоконференцсвязь, чаты, форумы созда-ны для взаимодействия между студентами и пре-подавателями в реальном времени. Доступ к об-разовательным ресурсам и участникам процесса стал возможен из любой точки мира в любое вре-мя.

6. Современный этап (Цифровая трансформация и Искусственный Интеллект). Сегодня ИОС вышла на новый уровень, который можно охарак-теризовать как этап интеллектуальной образова-тельной среды: Большие данные и аналитика де-лают доступным анализ цифрового следа студен-тов для выявления групп риска, персонализации траекторий обучения, оценки эффективности ме-

тодик. Искусственный интеллект (ИИ) представлен AI-тьюторами, чат-ботами для ответов на вопросы, системой проверки заданий, генерацией персональных учебных материалов. Создание цифровых моделей студентов, курсов и даже всего вуза для прогнозирования и оптимизации процессов, использование VR/AR для создания симуляторов (например, для медиков или инженеров). Для данного этапа характерна надежная защита персональных данных, обеспечение цифрового суверенитета [4].

ИОС – это системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, технического и программного обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей (студентов, преподавателей, администрации). Это не просто набор компьютеров и программ, а целостное пространство для обучения, управления и исследований. Формирование ИОС – это комплексный процесс, затрагивающий несколько взаимосвязанных уровней:

1. Технологическая инфраструктура («железо» и сети). Аппаратное обеспечение данной системы – компьютерные классы, серверы, интерактивные доски, системы видеоконференцсвязи (ВКС), оборудование для VR/AR. Сетевая инфраструктура представлена высокоскоростным проводным и беспроводным интернетом (Wi-Fi) на всей территории кампуса, включая общежития и аудитории. Ключевую роль играет подключение к национальной исследовательской компьютерной сети. Системы хранения данных представлены Центрами обработки данных (ЦОДы) или облачными решениями для хранения большого объема учебных материалов, баз данных и резервных копий [1].

2. Программное обеспечение и цифровые сервисы («Софт»). Здесь значение имеют платформы дистанционного и смешанного обучения (LMS): Наиболее распространены Moodle, Blackboard, а также отечественные разработки. В них размещаются курсы, проводятся тесты, сдаются задания, ведутся журналы успеваемости.

ЭИОС (Электронная информационно-образовательная среда) – более широкое понятие, чем ЭОС. Включает в себя личные кабинеты студентов и преподавателей, электронное расписание, цифровое портфолио студента, систему электронной поддержки учебного процесса (запись на курсы, формирование индивидуальных траекторий), офисные пакеты и ПО: Лицензии на Microsoft Office 365, Яндекс.360, или свободное ПО (LibreOffice), специализированное ПО (программы для инженерного проектирования (CAD/CAM), математические пакеты (MatLab), системы статистического анализа и др., часто предоставляемые по подписке через вузовскую лицензию), системы видеокommunikаций (Zoom, Teams, собственные решения для проведения онлайн-лекций и семинаров) [3].

3. Информационные и образовательные ресурсы («Контент»). Вузы подписываются на такие ресурсы, как ZNANIUM.com, «Юрайт», «Лань», «Университетская библиотека онлайн», предоставляя студентам легальный доступ к учебной и научной литературе. Сюда же ходят массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) на платформах «Открытое образование», Coursera, Stepik, которые интегрируются в учебные планы. Собственные образовательные ресурсы представлены базами знаний, записанными видеолекциями, симуляторами, тренажерами, созданными преподавателями вуза.

4. Организационно-управленческий компонент. Нормативная база – это локальные акты вуза, регламентирующие использование ЭОС, электронный документооборот, защиту персональных данных. Разрабатываются программы повышения цифровой грамотности для преподавателей и сотрудников, осуществляется методическая поддержка по созданию и ведению онлайн-курсов [8].

Нацпроект «Образование», государственная программа «Цифровая экономика», приказы Минобрнауки (например, № 816 о проведении онлайн-занятий) задают обязательные рамки для развития цифровой среды. Вузы конкурируют за абитуриентов. Современная ИОС – это конкурентное преимущество, показатель продвинутости и инвестиции в будущее. Поколение Z и Alpha ожидают цифровизации всех процессов – от подачи заявления до получения диплома.

Пандемия COVID-19 наглядно показала критическую важность готовности к переходу на дистанционный формат. ИОС стала инструментом обеспечения непрерывности образования [10].

Несмотря на прогресс, процесс сталкивается с серьезными трудностями. Разрыв между ведущими столичными и крупными региональными вузами и периферийными учебными заведениями по уровню финансирования и технической оснащенности. Многие преподаватели (особенно старшего поколения) испытывают трудности с освоением новых технологий, нуждаются в постоянном обучении и методической поддержке. Консерватизм академической среды, нежелание менять устоявшиеся методики преподавания также является определяющим фактором рассматриваемого процесса.

Создание и, что важнее, поддержание современной ИОС требует постоянных значительных инвестиций. Часто разные системы (LMS, расписание, библиотека) работают разрозненно, не обмениваясь данными, что создает неудобства для пользователей. Жесткие требования Рособнадзора и законодательства о персональных данных (Закон № 152-ФЗ) иногда усложняют и замедляют внедрение современных, особенно облачных, решений.

Перспективами в развитии данного направления являются

- Искусственный интеллект (ИИ): адаптивное обучение, где ИИ подстраивает траекторию под каждого студента; автоматизация проверки заданий; интеллектуальные чат-боты для поддержки [6].
- Большие данные (Big Data): анализ образовательной аналитики (academic analytics) для прогнозирования успеваемости студентов, выявления групп риска и улучшения образовательных программ.
- Цифровые двойники и симуляции: создание виртуальных лабораторий и тренажеров для отработки практических навыков в инженерии, медицине и других областях.
- Развитие отечественного ПО (Импортозамещение): активная разработка и внедрение российских аналогов зарубежного программного обеспечения для обеспечения технологического суверенитета [1].
- Микрокредиты и цифровые сертификаты: Система, где студент может формировать уникальную образовательную траекторию из курсов не только своего, но и других вузов, с получением цифровых документов об обучении.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) закладывает фундаментальные основы для использования электронного обучения. Статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» закрепляет право образовательных организаций на использование ЭО и ДОТ при всех формах обучения (очной, заочной, очно-заочной). Определяет, что при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения и дистанционных технологий необходимо создать специальные условия для функционирования ЭИОС. Требуется, чтобы ЭИОС обеспечивала возможность проведения учебных занятий, процедур оценки результатов обучения и документооборота в электронной форме. Таким образом, закон легитимизирует электронное обучение и делает наличие ЭИОС обязательным для вузов, предлагающих программы с его применением.

Современные ФГОСы для бакалавриата, магистратуры и специалитета конкретизируют требования к ЭИОС, делая ее неотъемлемой частью основной образовательной программы (ООП).

Магистральное направление развития высшего образования в современных условиях неразрывно связано с использованием в учебном процессе и всесторонним совершенствованием информационно-образовательной среды, способной выполнять важные функции по профессиональному и личностному развитию студентов. При этом важным направлением было и, безусловно, остается развитие личности, культуры, субъектности студента и преподавателя, однако современная информационно-образовательная среда, с одной стороны, предоставляет для этого принципиально новые возможности, а с другой – порождает

в этом направлении новые специфические проблемы.

Таким образом, ЭИОС трансформировалась из опционального «дополнения» в обязательный, системообразующий элемент современного вуза. Ее наличие и качество напрямую влияет на возможность реализации образовательных программ в соответствии с законом. Качество образования достигается за счет повышения гибкости и доступности обучения. Требования закона и стандартов создали правовое поле, в котором вузы обязаны развивать свою цифровую инфраструктуру, чтобы соответствовать вызовам времени и обеспечить высокий уровень образования.

Литература

1. Андреева Е. Ф. Формирование информационно-образовательной среды вуза // Молодой ученый. 2017. № 15.1 (149.1). С. 1–2.
2. Андрюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. Т. 2. № 2 (119). С. 365–368.
3. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 71 с.
4. Герасимова А. Г. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 136–140.
5. Глузман А. В., Горбунова Н. В. Дистанционное образование: реалии и перспективы // Гуманитарные науки. 2020. № 2 (50). С. 51–57.
6. Иванова О. Ю., Кутузова З. Ю., Кутузов А. В. Информационно-образовательная среда вуза: сущность и структура // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 08 (август). С. 20–29.
7. Ильина И. А., Данилова Н. И., Подлатов Ю. Г. Роль цифровых коммуникаций в образовании // Современные тенденции и технологии развития потенциала регионов: сборник статей первой Национальной научно-практической конференции. 2020. С. 156–159.
8. Прохоренков П. А. Этапы формирования электронной информационно-образовательной среды вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2–2. С. 291–294;.
9. Христочевский С. А. Перспективы и проблемы цифровизации образования // Новые информационные технологии в образовании: сборник научных трудов 20-й Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Д. В. Чистова. 2020. С. 206–208.
10. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Утки-

FORMATION OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA

Asrieva S.V., Kriventseva S.M., Stepura E.A., Sukhoterina E.G., Sukhoterin D.M.
Smolensk State Institute of Arts, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service, National Research Moscow State University of Civil Engineering, St. Petersburg State Pediatric Medical University

Formation of information educational environment (IEE) in Russian universities is a key area of the national project "Education" and a strategic priority in the era of digital transformation. The relevance of this process is extremely high and is due to a complex of external and internal factors. This is not just a fashion for technology, but a strategic necessity. Formation of a modern information educational environment in Russian universities is due to global digitalization trends, state policy in the field of education and technology, social demand from students and employers, economic need to improve the efficiency of the university itself, modern challenges that require sustainability and flexibility. The purpose of this study is to theoretically study this complex, multicomponent process, including not only the introduction of technologies, but also changes in the content of education, teaching methods and management models. Success in this direction will determine the competitiveness of both individual universities and the entire Russian higher education system in the 21st century.

Keywords: information educational environment, higher education institutions, digitalization, university efficiency, digital transformation.

References

1. Andreeva E.F. Formation of the information and educational environment of the university // *Young scientist*. 2017. No. 15.1 (149.1). P. 1–2.

2. Andryukhina L. M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaakhmedov A.M. Digitalization of professional education: prospects and invisible barriers // *Education and Science*. 2020. Vol. 2. No. 2 (119). P. 365–368.
3. Blinov V. I., Dulinov M.V., Yesenina E. Yu., Sergeev I.S. Project of the didactic concept of digital professional education and training. Moscow: Pero, 2019. 71 p.
4. Gerasimova A.G. Preparing students for professional activities in the context of digitalization of education // *Modern science-intensive technologies*. 2020. No. 7. Pp. 136–140.
5. Gluzman A. V., Gorbunova N.V. Distance education: realities and prospects // *Humanities*. 2020. No. 2 (50). Pp. 51–57.
6. Ivanova O. Yu., Kutuzova Z. Yu., Kutuzov A.V. Information and educational environment of the university: essence and structure // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. 2020. No. 08 (August). Pp. 20–29.
7. Ilyina I. A., Danilova N.I., Podlatov Yu.G. The role of digital communications in education // *Modern trends and technologies for developing the potential of regions: a collection of articles from the first National Scientific and Practical Conference*. 2020. Pp. 156–159.
8. Prokhorenkov P.A. Stages of formation of the electronic information and educational environment of the university // *International Journal of Experimental Education*. 2016. No. 2–2. Pp. 291–294;.
9. Khristochesky S.A. Prospects and problems of digitalization of education // *New information technologies in education: a collection of scientific papers of the 20th International Scientific and Practical Conference / edited by D.V. Chistov*. 2020. P. 206–208.
10. Digitalization of professional education: prospects and invisible barriers / L.M. Andryukhina, N.O. Sadovnikova, S.N. Utkina, A.M. Mirzaakhmedov // *Education and Science*. 2020. Vol. 22. No. 3. P. 116–147.

Механизмы организации деятельности регионального методического актива.

Губарь Лия Рашидовна,

начальник Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников
ГАОУ ТО ДПО ТОГИРРО
E-mail: L.gubar@togirro.ru

В статье представлен опыт организации деятельности регионального методического актива (РМА) в Тюменской области. Обоснована организационно-функциональная модель РМА, включающая цифровые инструменты, индивидуальные образовательные маршруты и сетевое взаимодействие. На основе анализа мониторинговых данных и практических кейсов раскрыты ключевые механизмы, обеспечивающие адресность, гибкость и результативность методической поддержки. Определены эффекты, проблемы и перспективы развития регионального методического актива. Практическая значимость исследования заключается в возможности тиражирования представленной модели в других регионах, реализующих стратегию модернизации методической службы.

Ключевые слова: региональный методический актив, адресное методическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, Цифровой кабинет методиста, модель, профессиональные дефициты, национальный проект «Образование», механизмы организации, мониторинг, профессиональное развитие.

Введение

Трансформация системы общего образования в России актуализировала необходимость обновления подходов к методическому сопровождению педагогов, особенно в контексте реализации целевой модели функционирования методической службы и задач национального проекта «Образование». В этих условиях ключевым становится переход от формализованных моделей методической работы к вариативным, адресным, опирающимся на анализ профессиональных дефицитов. В Тюменской области данная задача решается через деятельность регионального методического актива (РМА) – сетевой структуры, объединяющей высококвалифицированных педагогов и методистов в рамках координации института развития образования (ТОГИРРО).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления механизмов, лежащих в основе проектирования и реализации профессионального сопровождения педагогов в регионах. Наблюдается противоречие между высоким запросом на индивидуализированную помощь и дефицитом методических кадров, а также между стремлением к результативности и сохраняющейся формализацией методической деятельности. Цель настоящей статьи – на основе анализа материалов и практик Тюменской области выявить ключевые механизмы, обеспечивающие функционирование модели регионального методического актива.

Научная новизна исследования заключается в обосновании и апробации организационно-функциональной модели методического актива, интегрирующей цифровые инструменты сопровождения, индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ), межуровневую систему взаимодействия и аналитические подходы к мониторингу деятельности. Теоретическая значимость состоит в том, что впервые рассмотрена структура распределения функций между уровнями модели, сопряжённая с механизмами территориального и предметного охвата. Практическая значимость статьи состоит в возможности тиражирования модели организации деятельности регионального методического актива в другие регионы.

Цель статьи: проанализировать механизмы организации деятельности регионального методического актива как ресурса повышения профессионального мастерства педагогов на примере Тюменской области.

Методологическую основу исследования составляют деятельностный, андрагогический и сетевой подходы, позволяющие рассматривать методическую деятельность как многоуровневый процесс профессионального развития педагога в образовательной среде. В качестве методов использованы: структурно-функциональный анализ документации (положение о РМА, должностные инструкции, цифровые модули сопровождения, дорожные карты сопровождения), количественная обработка данных мониторинга (охват, распределение по направлениям, посещаемость мероприятий), экспертное интервью с методистами, а также включённое наблюдение в рамках координации мероприятий ТОГИРРО.

Материалы исследования включают: план работы РМА на 2023–2025 годы, выгрузки из цифрового кабинета методиста (fms.apkpro.ru), внутренние отчёты ТОГИРРО, инструкции к ИОМ, а также аналитические таблицы с разбивкой по предметам и округам.

Развитие системы методического сопровождения педагогических работников в современных условиях требует перехода от традиционных, часто формализованных форм методической работы к устойчивым институциональным и содержательно обоснованным моделям, опирающимся на современные научные и практические основания. Одним из таких направлений становится формирование регионального методического актива как региональной сетевой структуры профессионального взаимодействия, обеспечивающей сопровождение педагогов в логике непрерывного профессионального развития.

Термин «методический актив» в современной педагогической науке не имеет точного определения, однако в ряде исследований он соотносится с совокупностью специалистов, обладающих методической компетентностью, способных к системному анализу педагогических затруднений и транслирующих эффективные педагогические практики. В трудах В.А. Сластёнина и И.Ф. Исаева подчеркивается, что методическая деятельность выступает ключевым фактором становления профессионального мастерства педагога, а её носителями должны выступать не только методисты, но и педагоги-практики, включённые в процесс рефлексии, профессионального роста в рамках методического сопровождения. Методическое сопровождение, по мнению Бучек А.А. и Модестовой Т.В., – это системный, специально организованный процесс взаимодействия субъектов профессионального сообщества, основанный на достижениях науки и практики, направленный на повышение профессионального мастерства педагога, на развитие творческого потенциала педагогического коллектива, на повышение качества и эффективности образовательного процесса.

Согласно И.А. Колесниковой, методическая работа в современном образовании должна рассматриваться как деятельность, организующая

процессы коллективного педагогического мышления, опирающаяся на сетевое взаимодействие, тьюторское сопровождение и наставничество как ключевые принципы организации горизонтального профессионального обучения. Эта позиция согласуется с выводами Г.Н. Серикова, который указывает на необходимость создания «среды профессионального становления» через сообщество практиков, методистов и исследователей, объединённых едиными ценностями качества образования. Бучек А.А. и Модестова Т.В.

Методологическую основу организации методического актива составляют деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов), согласно которому сопровождение педагога должно быть направлено не на передачу готовых решений, но и на развитие способности к проектированию и рефлексии собственной практики. Деятельностная методическая работа предполагает анализ педагогических задач, моделирование учебных ситуаций и освоение способов действия, применимых в конкретном контексте.

Не менее значимым является андрагогический подход, признающий субъектность и профессиональный опыт педагога как точку отсчёта в методическом сопровождении. Как отмечает С.А. Смирнов, эффективная методическая деятельность невозможна без опоры на внутреннюю мотивацию и профессиональные интересы учителя, что требует от методического актива навыков анализа результатов диагностики, консультирования и фасилитации. По мнению М.Е. Вайндорф-Сысоевой и Е.О. Воробчиковой, принципиальной особенностью обучения взрослых является его непосредственная ориентированность на интеграцию осваиваемых компетенций в профессиональную и повседневную деятельность, что предполагает их практическое применение «здесь и сейчас»; в отличие от детей и студентов, образовательный процесс у взрослых опирается на уже имеющийся опыт, знания, социальный статус, а также учитывает условия и контекст обучения.

Современные исследования акцентируют внимание на сетевых формах методической работы. Так, Т.А. Минаева и И.Э. Устинович указывают на эффективность горизонтального методического взаимодействия, когда центром развития становятся не только институты регионального образования, но и сами образовательные организации, выступающие как наставники, стажировочные площадки. По мнению М.Н. Сираевой, региональные методисты в процессе своей деятельности формируют как горизонтальные, так и вертикальные коммуникативные связи, что способствует взаимному обмену опытом, обогащению знаний и расширению личностных и профессиональных компетенций.

В российской образовательной политике с конца 2010-х годов чётко прослеживается курс на институционализацию методического сопровождения. В Концепции общего образования Российской Федерации до 2030 года подчёркивается необходимость «создания эффективной системы

научно-методического сопровождения педагогов с учётом их уровня подготовки и профессиональных потребностей». Методический актив в этом контексте рассматривается как один из ключевых инструментов реализации адресной и методической поддержки, способствующей устойчивому росту качества педагогической деятельности. Таким образом, формирование регионального методического актива опирается на совокупность научно обоснованных подходов: деятельностный, сетевой, андрагогический. Он выступает не только как кадровый ресурс, но и как стратегический механизм трансформации системы методической поддержки в регионе.

Результаты

Деятельность РМА в Тюменской области была организована в соответствии с приоритетами национального проекта «Образование». Сейчас региональный методический актив функционирует в рамках работы единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а также методических служб. Особую роль в формировании методического актива играют региональный институт развития образования, выступающий как координатор, организующий научно-методическое сопровождение и диагностику профессиональных компетенций. В Тюменской области эту функцию выполняет Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАОУ ТО ДПО ТОГИРРО, обеспечивающий отбор членов регионального методического актива,

организующий работу в единой сетевой структуре, организацию стажировок, создание цифровой методической среды и мониторинг деятельности методистов, методическое сопровождение осуществляют кафедры института.

Региональные методисты проходят отбор по профессиональным критериям и закрепляются за конкретными педагогическими округами и предметными направлениями. Работа региональных методистов начинается с анализа диагностики профессиональных компетенций педагогов, которую в Тюменской области проводит Центр оценки профессиональных компетенций ТОГИРРО. На основе диагностики методисты составляют индивидуальные образовательные маршруты для закрепленных педагогов. Эти маршруты персонализированы и учитывают специфику каждого педагога, особенно молодых специалистов и педагогов из школ с низкими образовательными результатами.

Члены методического актива выполняют разнообразные функции:

- анализ затруднений;
- проектирование индивидуальных маршрутов;
- проведение стажировок, семинаров;
- разработка методических продуктов.

Региональные методисты сопровождают педагогов как индивидуально, так и в группах, организуя мастерклассы, семинары, педагогические мастерские и экспертизу уроков. Особое внимание уделяется распространению результативных практик, поддержке педагогов из школ с низким образовательными результатами и молодым специалистам.

Модель организации деятельности регионального методического актива в Тюменской области

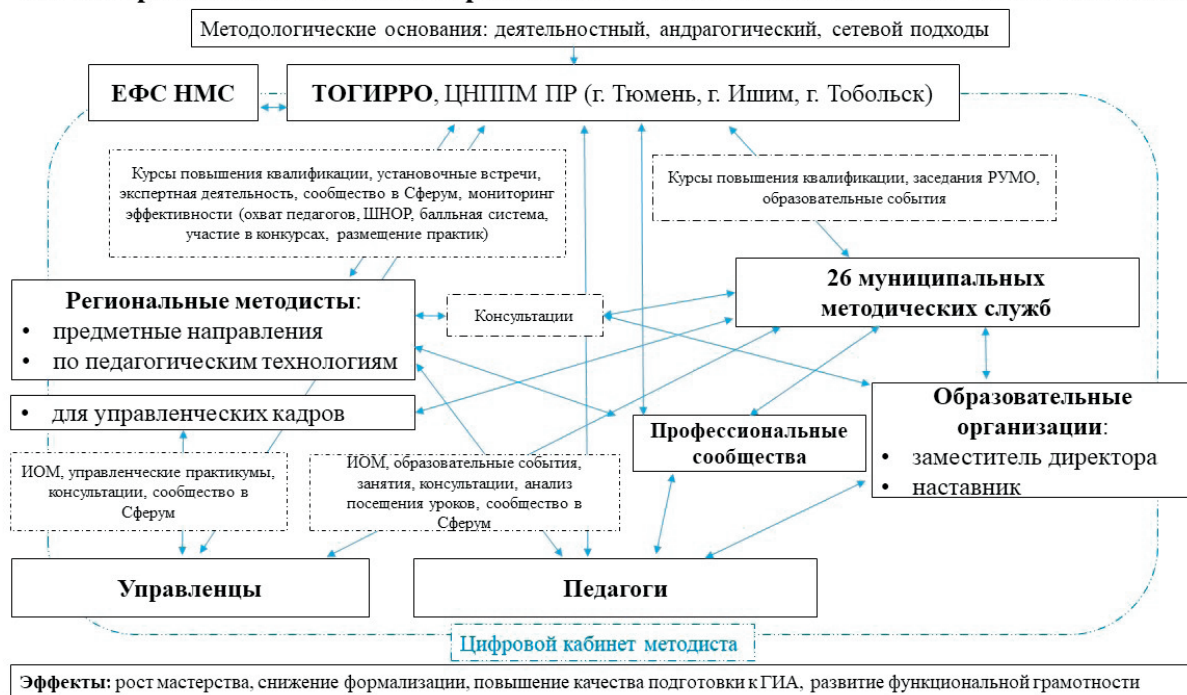


Рис. 1. Модель организации деятельности регионального методического актива в Тюменской области

В организации деятельности регионального методического актива лежит сетевой механизм ра-

боты: принимают участие не только координатор, но и муниципальные методические службы в лице

муниципальных кураторов направления, образовательные организации, профессиональные сообщества. Такой сетевой подход обеспечивает горизонтальные и вертикальные связи, поэтому ресурсы ТОГИРРО направлены не только на методическую поддержку, но и на систематизацию методической работы в регионе (Рис. 1).

Анализ предметно-территориального охвата регионального методического актива Тюменской области за 2024–2025 учебный год позволяет сделать вывод о сформированной системе взаимодействия между методистами и педагогами. В 2024–2025 году в регионе работает 129 региональных методистов, за каждым региональным методистом закреплено около 120 педагогов. В статье остановимся подробнее на модели, рамках которой осуществляется сопровождение педагогов-предметников в очном формате. В трёх основных учебно-педагогических округах (Тюменском, Тобольском и Ишимском) в 2024–2025 году оказывали адресное сопровождение педагогических и управленческих кадров 31 региональный методист по 9 предметам и 2 региональных методиста по направлению «Педагогические технологии», а также региональный методист для управленческих кадров.

Региональный методист-предметник отвечает за развитие профессиональных компетенций учителей по конкретному предмету. К его основным задачам в том числе относятся: помощь в корректировке рабочих программ, планов-конспектов

и технологических карт уроков, посещение и последующий разбор уроков и внеурочных занятий.

Региональный методист по педагогическим технологиям фокусируется на внедрении современных продуктивных методов обучения, цифровых образовательных технологий. Региональный методист, куратор управленческих команд, работает с руководителями школ и их заместителями над развитием управленческих компетенций и организационных навыков. Он диагностирует дефициты, участвует в оценке состояния методической работы в школах и помогает выстраивать стратегию развития педагогического коллектива. Такие методисты анализируют результаты диагностики и мониторингов качества образования и совместно с Центром повышения профессионального мастерства педагогических работников, предлагают рекомендации по совершенствованию управленческих решений. В частности, они консультируют директоров и заместителей директоров по запросу, предлагая рекомендации по организации и контролю учебного процесса, кадровому развитию и программ наставничества. При необходимости методист координирует корректировку индивидуальных образовательных маршрутов для руководителей.

Региональный методический актив в 2024–2025 году обеспечивал индивидуальную помощь 1032 педагогам и 38 управленцам. Из них 265 (примерно 26%) – это учителя, работающие в образовательных организациях, отнесённых к категории школ с низкими образовательными результатами (табл. 1).

Таблица 1. Охват педагогов по округам

Педагогический округ	Количество региональных методистов	Количество сопровождаемых педагогов	Количество сопровождаемых педагогов из ШНОР	Нагрузка на методиста
Тюменский	16	552	119	34.5
Тобольский	7	246	71	35.1
Ишимский	8	234	75	29.2

Наибольшее количество педагогов охвачено в Тюменском учебно-педагогическом округе – 552 человека (из них 119 – педагоги ШНОР). Это объясняется как численностью педагогов, так и развитой системой муниципального сопровождения. На каждого методиста в округе приходится в среднем 34,5 педагога. В Тобольском и Ишимском округах показатели составляют 246 и 234 педаго-

га соответственно, при этом число методистов – 7 и 8. Таким образом, средняя нагрузка – около 31–33 педагогов на одного методиста. Доля педагогов ШНОР среди всех охваченных выше в Ишимском округе (75 из 234 – около 32%) и Тобольском округе (71 из 246–28,9%), тогда как в Тюменском – 21,5%. Это свидетельствует о возможности более точечного сопровождения (табл. 2).

Таблица 2. Нагрузка методистов по предметам

Предмет	Тюменский образовательный округ			Тобольский образовательный округ			Ишимский образовательный округ		
	Доля методистов в %	Доля охвата педагогов в %	Доля охвата педагогов из ШНОР в %	Доля методистов в %	Доля охвата педагогов в %	Доля охвата педагогов из ШНОР в %	Доля методистов в %	Доля охвата педагогов в %	Доля охвата педагогов из ШНОР в %
Математика	25	19,57	18,25	14,29	15,45	18,31	25,00	26,50	24,00
Русский язык	18,75	17,75	20,44	14,29	16,26	22,54	25,00	19,66	28,00

Предмет	Тюменский образовательный округ			Тобольский образовательный округ			Ишимский образовательный округ		
	Доля методистов в %	Доля охвата педагогов в %	Доля охвата педагогов из ШНОР в %	Доля методистов в %	Доля охвата педагогов в %	Доля охвата педагогов из ШНОР в %	Доля методистов в %	Доля охвата педагогов в %	Доля охвата педагогов из ШНОР в %
История	6,25	6,34	4,38	14,29	11,38	8,45			
География	6,25	6,16	5,11	0,00	0,00	0,00			
Информатика и ИКТ	6,25	6,52	4,38	14,29	15,45	2,82			
Химия	6,25	6,34	5,11						
Биология	6,25	6,16	4,38						
Английский язык				14,29	11,38	14,08	12,50	9,83	6,67
Физика и ИКТ	6,25	5,62	4,38	14,29	14,63	2,82			
Начальные классы	12,5	8,51	20,44	14,29	15,45	30,99	37,50	44,02	41,33
РМА по пед. технологиям	12,5	15,94	20,46						
РМА для управленцев	6,25	10,14	13,14						

Кроме количественных параметров, важно учитывать структуру охвата по предметам, отражающую как востребованность сопровождения, так и уровень дефицитов. Согласно сопоставления предметных данных наибольшее число сопровождаемых педагогов приходится на математику (208), начальные классы (188), русский язык (184) – предметы, наиболее задействованные в процедурах оценки качества образования (ВПР, ЕГЭ, НИКО), что требует углубленного методического сопровождения. Менее охвачены педагоги по предметам физика, химия, иностранный язык (в пределах 30–40 педагогов на округ), что связано с количественной численностью педагогов в округе.

Методический актив Тюменской области опирается на комплекс механизмов, обеспечивающих эффективное взаимодействие педагогов и методистов, и достижение целевой модели функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения в регионе. Одним из ключевых механизмов являются образовательные события регионального уровня, куда входят единые методические дни, лекториумы, стажировки и др. Эти мероприятия служат площадками для обсуждения актуальных педагогических задач, обмена опытом и объединения педагогов в профессиональное сообщество. В течение 2024–2025 учебного года в Тюменской области были организованы и проведены три масштабные сессии единых методических дней в 6 зонах. Региональные методисты работали в 4 зонах: г. Тюмени, г. Ишиме, г. Тобольске и г. Заводоуковске. Каждая из сессий была тематически и методологически выстроена. В октябре единая тема звучала как: «Управление качеством образовательных результатов: анализ, проблемные поля, пути ре-

шения по предметам, система оценивания». Работа на площадках под руководством региональных методистов была посвящена диагностике причин снижения учебных достижений, анализу типичных ошибок, выявленных по результатам ВПР и ГИА, а также обсуждению инструментов формирующего и критериального оценивания, соответствующих требованиям обновлённых ФГОС.

В рамках второй сессии, состоявшейся в январе 2025 года, рассматривалась тема «Объективные результаты оценочных процедур – основа управления качеством образования в школе». Региональные методисты провели тематические лекции и практические занятия, направленные на формирование у педагогов понимания причин неуспешности обучающихся, развитие компетенций в области анализа статистических данных по результатам независимой оценки, а также выстраивание стратегии, ориентированной на повышение объективности оценивания и адресность педагогического воздействия.

Заключительная сессия методических дней, прошедшая весной 2025 года, была посвящена теме «Современный урок как основа эффективного и качественного образования». В рамках данной темы педагоги повторили алгоритмы проектирования и реализации модели урока в деятельностном подходе и развития функциональной грамотности обучающихся. Были рассмотрены вопросы проектирования структуры современного урока, использования цифровых и интерактивных инструментов, формирующего оценивания и приёмов педагогической рефлексии. Особое внимание уделялось практике взаимопосещения уроков, анализу его этапов и обсуждению критериев педагогического мастерства.

Таким образом, единые методические дни выступают не только как средство трансляции стратегических направлений развития системы регионального образования, но и как действенный механизм вовлечения педагогов в процессы самоанализа, профессионального роста и совместного поиска эффективных решений педагогических задач.

Региональный методический актив Тюменской области как один из эффективных механизмов реализует модель адресного методического сопровождения, базирующуюся на принципах дифференциации, адаптированных как к предметной специфике, так и к территориально-зональным особенностям образовательных организаций региона.

В 2023–2024 учебном году в рамках реализации дифференцированных подходов методической поддержки региональным методическим активом особое внимание была уделено целенаправленной работе с учителями математики, осуществляющими подготовку обучающихся к государственной итоговой аттестации (ГИА) в 9-х классах. Подход основывался на принципах персонификации, учета профессионального опыта педагогов и анализа результатов предшествующих аттестационных периодов.

Группирование педагогов осуществлялось с учетом уровня профессиональных компетенций, наличия опыта подготовки обучающихся к ОГЭ, а также на основании анализа качества предыдущих результатов обучающихся, включая наличие неудовлетворительных оценок по предмету. В состав целевых групп вошли молодые специалисты, учителя смежных предметов, преподающие математику, а также педагоги, не имевшие в последние годы опыта выпуска 9-х классов. Для каждой группы была разработана индивидуализированная дорожная карта методического сопровождения.

Методическая поддержка включала проведение онлайн-вебинаров, консультаций, семинаров-практикумов, а также организацию тематических проверочных работ на базе общеобразовательных организаций. Проверочные мероприятия были выстроены в формате, приближенном к ОГЭ, и проводились отдельно по модулям «Алгебра» и «Геометрия», с акцентом на задания первой части. Особое внимание на семинарах уделялось методике работы с обучающимися, демонстрирующими низкий уровень учебной мотивации и математической подготовки. Обсуждение происходило в формате профессиональных дискуссий с активным включением педагогов в анализ и обмен эффективными практиками. Дополнительно были организованы интенсивы, посвященные заданиям второй части ОГЭ (как по алгебраическому, так и геометрическому модулям), в рамках которых рассматривались типовые задачи и характерные ошибки, допускаемые учащимися при оформлении решений.

На основе выявленных профессиональных дефицитов была разработана содержательная до-

рожная карта сопровождения, включающая следующие тематические направления:

- решение набора базовых геометрических задач с обсуждением методики объяснения и построения системы подготовки учащихся;
- формирование устойчивых предметных умений по геометрии в 7–9 классах;
- проектирование системы формирования предметных умений по теме «Функции, графики функций» (алгебраическая линия);
- разработка планов коррекционной работы по результатам безотметочной диагностики;
- анализ и отработка заданий 1 части модуля «Алгебра» с акцентом на рациональные вычисления;
- интенсивные модули по заданиям второй части ОГЭ по алгебре и геометрии.

В результате реализации данной модели сопровождения была создана электронная база методических материалов, включающая тематические опорные карточки, тренажеры, рекомендации по оформлению и проверке заданий второй части, банк задач, презентаций, тестов, а также каталог педагогических ресурсов и образовательных платформ. Педагоги апробировали на практике различные методики, формы и приемы организации учебной деятельности, направленные на повышение эффективности подготовки обучающихся к ГИА.

В процессе коллективной рефлексии педагоги отметили необходимость введения устных зачетов по геометрии в 7–9 классах по четвертям, а также итоговых зачетов по завершении учебного года. Отдельным направлением последующего методического сопровождения был обозначен запрос на поддержку педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ.

Таким образом, представленная система методической работы с учителями математики ориентирована не только на повышение уровня педагогической компетентности, но и на обеспечение устойчивого роста качества подготовки учащихся к ГИА, снижение числа неудовлетворительных результатов, а также на развитие профессионального сообщества педагогов в условиях предметного методического сопровождения.

В 2024–2025 учебном году сопровождение педагогов носит практико-ориентированный характер и выстраивается по логике «диагностика – выявление затруднений – проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута – рефлексия и коррекция», охватывая весь учебный год. Это обеспечивает целостность методического воздействия и позволяет объективно отслеживать прогресс педагога. В работе преобладают формы, способствующие развитию профессиональных умений «через действие»: составление технологических карт уроков, решение учебных задач, анализ типичных ошибок обучающихся, моделирование и адаптация учебных заданий к целевым установкам региональной политики. Важной характеристикой является гиб-

кость используемых форматов взаимодействия, позволяющая сочетать очные и дистанционные формы взаимодействия. Очные семинары, практикумы и методические сессии являются местом для углубления профессиональных компетенций и общения, а вебинары, онлайн-консультации, тематические чаты и работа через «Цифровой кабинет методиста» позволяют обеспечить регулярность и оперативность сопровождения, особенно в отдалённых муниципальных образованиях. Методические программы сопровождения педагогов ориентированы, прежде всего, на подготовку педагогов к проведению оценочных процедур (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ), проектирование и проведение «современного урока» с учетом региональной специфи-

ки, а также на развитие функциональной грамотности обучающихся (Таблица 3). В ходе работы регионального методического актива особое внимание уделяется этапу обратной связи и рефлексии. Регулярный мониторинг посещаемости мероприятий, обязательность выполнения заданий, представление участниками собственного педагогического опыта создают систему оценки эффективности сопровождения. В отдельных направлениях (например, в математике) в реализацию сопровождения включаются региональные эксперты предметных комиссий, что позволяет не только расширить методическое пространство, но и обеспечить внешнюю экспертизу содержания (табл. 3).

Таблица 3. Особенности системы сопровождения педагогов региональными методистами в 2024–2025 году

Параметр	Начальная школа (г. Тюмень)	Математика (г. Тобольск)	Русский язык (г. Ишим)
Ключевое направление работы РМА	Единые подходы к проверке ВПР. Функциональная грамотность. Структура современного урока в начальной школе	Разбор и анализ результатов тренировочных мероприятий по математике. Развитие предметных компетенций, Структура современного урока математики	Проблемное поле ГИА. Методика проверки и оценки работ. Структура современного урока русского языка.
Структура работы РМА	Линейная: Диагностика / Практика / Анализ / Итог	Блочно-циклическая: ГИА / Методика / Практика	Комбинированная: Проблема / Методика / Практика / Обмен
Основные форматы организации взаимодействия педагогов с РМА	Очные семинары, дистанционные занятия в Сферуме	Очные практические занятия, чат, экспертные вебинары	Очные семинары, дистанционные вебинары, фестиваль лучших практик
Фокус взаимодействия региональных методистов с педагогами	Практические задания, анализ, представление опыта	Решение задач, консультации, экспертные знания	Методики подготовки, проверка работ, обмен опытом
Способы организации обратной связи	Отметка о посещаемости, выполнении заданий	Отметка о посещаемости, выполнении практических работ	Анализ выполнения работ, подготовка к вебинарам, участие в фестивале лучших практик
Особенность организации работы РМА с педагогами	Использование игры «Конструктор урока», тренинги по оцениванию ВПР	Привлечение региональных экспертов ГИА, акцент на вторую часть	Проведение фестиваля лучших практик среди сопровождаемых педагогов

Таким образом, деятельность регионального методического актива учитывает региональную политику, изменения в системе образовательной и своевременно реагирует на возникающие вызовы посредством выбора соответствующих форматов и содержания методической работы.

Рассмотрим еще один механизм современного научно-методического сопровождения педагогов, использование цифровых инструментов. Одним из ключевых ресурсов, применяемых региональными методистами в Тюменской области, является «Цифровой кабинет методиста» на портале единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (<https://fms.apkpro.ru>). Данный модуль интегрирован с Цифровой экосистемой дополнительного профессионального образования и обеспечивает непрерывное дистанционное взаимодействие между методистом и закреплёнными за ним педагогами. Функционал «Цифрового кабинета методиста» позволяет координировать разработку, реализацию и мониторинг индивидуальных образовательных маршру-

тов (ИОМ). Региональный методист самостоятельно регистрирует педагогов в системе, после чего участники получают доступ к личному кабинету, где заполняют профиль, и приступают к работе по индивидуальному маршруту. Такой подход позволяет структурировать сопровождение и сделать его гибким и персонифицированным.

Ключевым компонентом модуля является раздел «Библиотека», в рамках которого методист размещает нормативные документы, методические кейсы, цифровые образовательные ресурсы, информацию о мероприятиях, а также готовые задания и инструкции. На основании этих материалов формируются задачи и этапы ИОМ, адаптированные под уровень и потребности конкретного педагога. По завершению ИОМ региональный методист формулирует выводы и заносит в соответствующую графу. Педагог в личном кабинете может скачать ИОМ и передать его заместителю директора в школе, муниципальному методисту.

Таким образом, «Цифровой кабинет методиста» выступает как цифровая платформа для адресного методического сопровождения, позво-

ляющая не только организовать взаимодействие в удалённом формате, но и обеспечить устойчивую цифровую среду для развития профессиональных компетенций педагогов.

Механизм оценки эффективности работы методического актива базируется на системе мониторинга его деятельности. Он включает учет числа закреплённых педагогов, доли молодых специалистов и педагогов из школ с низким образовательными результатами, охваченных индивидуальными маршрутами, число проведённых занятий и публикаций, а также активность участия методистов в конкурсах, единых методических днях и размещении практик в региональном банке. Активность оценивается в баллах по конкретным критериям, что позволяет отслеживать динамику результативности работы каждого методиста и всего актива в целом.

Таким образом, функционирование методического актива в Тюменской области базируется на комплексном наборе механизмов, включающих интеграцию образовательных мероприятий и стажировок, использование цифровых форматов коммуникации, сетевую структуру взаимодействия между педагогами, управленческими кадрами и региональными методистами, муниципальными кураторами и заместителями руководителей образовательных организаций, а также на системах оценки эффективности деятельности методического актива. Все эти механизмы обеспечивают организационную гибкость, межмуниципальное взаимодействие и системную реализацию целей государственной политики.

Обсуждение

Анализ организации деятельности Регионального методического актива в Тюменской области показывает, что переход к вариативным, адресным формам методической работы способствует более детальному учёту индивидуальных профессиональных потребностей педагогов. Внедрение цифровых инструментов и индивидуальных образовательных маршрутов значительно расширяет возможности для персонализированного сопровождения, что согласуется с современными тенденциями развития системы образования в России.

Результаты подтверждают, что организационно-функциональная модель РМА в Тюменской области соответствует концепции адаптивной, аналитически обоснованной методической поддержки. Сравнительный анализ предметного охвата позволяет использовать структуру сопровождения как инструмент диагностики управленческих дефицитов: высокий охват по математике, русскому языку и начальному звену указывает на концентрацию усилий на зонах, связанных с государственными процедурами контроля, в то время как сопровождение в предметах гуманитарного цикла также требует управленческого внимания.

Функциональное распределение между уровнями от территориального до предметного позволя-

ет обеспечивать комплексный и системный охват педагогических кадров региона. Такая структурированность снижает риск формализации методической деятельности, делая её более целенаправленной и результативной. Особое значение имеет интеграция аналитических подходов к мониторингу деятельности РМА, что способствует своевременному выявлению проблемных зон и адаптации сопровождения. Данные, полученные в ходе исследования, подтверждают, что методический актив функционирует как эффективный ресурс профессионального роста педагогов, обеспечивая не только обмен опытом, но и поддержку внедрения инновационных практик в образовательный процесс.

К качественным эффектам деятельности РМА в 2024–2025 учебном году можно отнести:

- повышение профессионального мастерства педагогов за счёт реализации индивидуальных образовательных маршрутов и адресной методической поддержки;
- рост вовлечённости участников РМА в процессы профессионального общения и обмена практиками;
- усиление межуровневого и межпредметного взаимодействия, что способствует комплексному развитию педагогического сообщества региона;
- улучшение качества методического сопровождения через активное использование цифровых инструментов и аналитических данных мониторинга;
- снижение формализации методической работы и переход к более содержательной и результативной деятельности;
- формирование устойчивой сетевой структуры методической поддержки, обеспечивающей территориальный охват и вовлечённость педагогов из разных муниципальных образований.

Таким образом, механизмы организации деятельности РМА в Тюменской области демонстрируют успешный опыт реализации адресного методического сопровождения и могут служить моделью для других регионов с аналогичными вызовами и задачами.

Заключение

Опыт Тюменской области показывает, что организация регионального методического актива может выступать действенным инструментом устойчивого профессионального развития педагогов. Созданная модель сочетает горизонтальные связи, цифровые механизмы и очную консультативную поддержку, обеспечивая адресную помощь школам, педагогам, управленческим кадрам. Предлагаемый подход может быть тиражирован в других регионах как эффективная модель регионального методического сопровождения. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение показателей устойчивости РМА, влияния его деятельности на образовательные результаты и разработку механизмов оценки качества методической поддержки.

Таким образом, данные мониторинга позволяют говорить о результативности модели РМА, её высокой адаптивности и потенциале для масштабирования. Однако достижение устойчивых эффектов возможно только при институционализации методической службы, выравнивании ресурсного обеспечения и стратегическом планировании цифровой трансформации методического сопровождения в регионе.

Литература

1. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
2. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: учебное пособие. – М.: Логос, 2017. – 256 с.
3. Сериков Г. Н. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 2011. – 272 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Смирнов С. А. Андрагогический подход и субъектность педагога в методическом сопровождении // Вопросы андрагогики. – 2005. – № 2. – С. 15–23.
8. Минаева Т. А., Устинович И. Э. Горизонтальное методическое взаимодействие: школы как наставнические и стажировочные площадки // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4. – С. 112–119.
9. Концепция общего образования Российской Федерации до 2030 года [Электронный ресурс]. – М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 28.07.2025).
10. Вайндорф-Сысоева М. Е., Воробчикова Е. О. Модель организации обучения взрослых в условиях цифровизации: организационно-деятельностный компонент // Professional Education in Russia and Abroad. – 2024. – № 3 (55). – С. 29–38.
11. Сираева М. Н. О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11, № 3. С. 8–21.
12. Бучек А. А., Модестова Т. В. Распределенная система методического сопровождения педагогов: аналитико-прогностический об-

зор // Социально-гуманитарные исследования и технологии 2023. Т. 12, № 3 (44). С. 17–26. DOI: 10.12737/2306-1731-2023-12-3-17-26

MECHANISMS FOR ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A REGIONAL METHODOLOGICAL CORE.

Gubar L.R.

Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff, State Autonomous Educational Institution of the Tyumen Region for Additional Professional Education, TOGIRRO

This article presents the experience of organizing the activities of a regional methodological core (RMC) in the Tyumen Region. It substantiates the organizational and functional model of the RMC, including digital tools, individualized educational pathways, and networking. Based on an analysis of monitoring data and practical cases, the key mechanisms ensuring the targeted, flexible, and effective methodological support are identified. The effects, challenges, and prospects for the development of a regional methodological core are identified. The practical significance of the study lies in the potential for replicating the presented model in other regions implementing a strategy for modernizing their methodological services.

Keywords: regional methodological asset, targeted methodological support, individual educational route, Digital Cabinet of the Methodologist, model, professional deficiencies, national project “Education”, organizational mechanisms, monitoring, professional development.

References

1. Slastyonin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. Pedagogy: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Academy, 2003. 576 p.
2. Kolesnikova I. A. Pedagogical Praxeology: a textbook. Moscow: Logos, 2017. 256 p.
3. Serikov G. N. Education and Personality: Theory and Practice of Designing Educational Systems. Moscow: Logos, 2011. 272 p.
4. Vygotsky L. S. Thinking and Speech. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p.
5. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl; Academy, 2005. 352 p.
6. Davydov V. V. Problems of Developmental Learning. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
7. Smirnov S. A. Andragogic Approach and Teacher's Subjectivity in Methodological Support // Questions of Andragogy. 2005. No. 2, pp. 15–23.
8. Minaeva T. A., Ustinovich I. E. Horizontal Methodological Interaction: Schools as Mentoring and Internship Platforms // Modern Problems of Science and Education. 2022. No. 4, pp. 112–119.
9. Concept of General Education of the Russian Federation until 2030 [Electronic resource]. Moscow: Ministry of Education of the Russian Federation, 2021. URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (accessed: 28.07.2025).
10. Weindorf-Syssoeva M. E., Vorobchikova E. O. Model of organizing adult learning in the context of digitalization: organizational and activity component // Professional Education in Russia and Abroad. – 2024. – No. 3 (55). – Pp. 29–38.
11. Siraeva M. N. On the relationship between the concepts of “humanization of education” and “humanitarianization of education” // Issues of teaching methods in higher education institutions. 2022. Vol. 11, No. 3. Pp. 8–21.
12. Buchek A. A., Modestova T. V. Distributed system of methodological support for teachers: analytical and prognostic review // Social and humanitarian research and technologies 2023. Vol. 12, No. 3 (44). Pp. 17–26. DOI: 10.12737/2306-1731-2023-12-3-17-26

Становление системы начального образования в России XVIII века: от цифирных школ к народным училищам

Карелина Элеонора Анатольевна,
старший преподаватель ФГАОУ ВО МАУ
E-mail: eleonora.vorobjeva@yandex.ru

Статья посвящена исследованию эволюции начального образования в Российской империи в XVIII веке. В работе рассматриваются ключевые этапы формирования образовательной системы, начиная с реформ Петра Великого и заканчивая периодом правления Екатерины II. Особое внимание уделяется развитию школ грамотности, церковно-приходских учебных заведений и начальных классов государственных гимназий. Анализируется влияние введения обязательного начального образования, деятельность просветителей эпохи Просвещения в области образовательной политики, а также роль дворянского сословия и духовного ведомства в распространении грамотности среди населения.

Ключевые слова: начальное образование, история образования, Россия XVIII век, реформы Петра I, Екатерина II, церковно-приходские училища, государственные гимназии, обязательное обучение, эпоха Просвещения

История российского образования XVIII столетия представляет собой значимый этап в развитии системы обучения, направленной на удовлетворение потребностей государства и общества. До начала XVIII века школьное дело в России носило преимущественно церковный характер: обучение ограничивалось элементарной грамотой, чтением богослужебных книг, а основным центром грамотности оставались монастыри и приходские школы [5]. С приходом к власти Петра I и в ходе последующих преобразований образовательная сфера постепенно становится частью государственной политики.

Актуальность исследования данной темы определяется тем, что в XVIII веке были сформированы базовые принципы школьной системы, которые в XIX–XX веках получили развитие в виде народных училищ, гимназий и, впоследствии, системы всеобщего обязательного образования. Целью настоящего исследования является анализ процесса становления начального образования в России XVIII века, выявление ключевых этапов и особенностей реформ, а также оценка их значимости для последующего развития педагогической теории и практики.

История начального образования в России XVI–II века характеризуется сложностью и противоречивостью. Реформы Петра I, инициированные в начале столетия, положили начало формированию государственной системы школьного образования, которая постепенно заменила традиционные церковные формы обучения. До проведения реформ школьное образование в России ограничивалось преимущественно церковно-приходскими школами при монастырях и храмах. В этих учебных заведениях детей обучали чтению богослужебных текстов, а навыки письма и счета получали лишь немногие ученики [2].

Проблема становления образования в XVI–II веке активно освещалась в отечественной историографии. Еще историки XIX века, такие как С.М. Соловьев и В.О. Ключевский, обращали внимание на связь образовательных реформ с задачами укрепления государства. С.М. Соловьев в своем труде «История России с древнейших времён» анализировал реформы Петра I как неотъемлемую часть общей стратегии по укреплению государственности. Автор обосновал историческую необходимость данных преобразований, акцентируя внимание на их значимости для развития административного аппарата и военной мощи страны. С.М. Соловьев подчеркивал, что создание образовательных учреждений было продиктовано

потребностью в подготовке квалифицированных кадров – офицеров, чиновников и специалистов, способных обеспечить функционирование армии, флота и системы государственного управления. Образование, по его мнению, выступало ключевым инструментом для централизации власти и модернизации социально-экономической структуры Российской империи.

В.О. Ключевский в лекциях по русской истории писал, что реформа образования не была направлена на развитие личности в гуманитарном смысле. Ученый выразил неудовлетворенность несоответствием реформы первоначальному замыслу о доступности «свободных наук». Согласно В.О. Ключевскому, оптимальное образование должно быть нравственной потребностью общества. Однако при Петре I процесс обучения приобрел обязательный характер, становясь натуральной повинностью. Реформа рассматривалась как средство для «производства государственных служащих», при этом Петр I воспринимал образовательные учреждения как мастерские по созданию «компонентов» для государственной системы. По итогу, образование рассматривалось в функциональном аспекте, а не как средство общекультурного развития [4].

В своих научных исследованиях П.Н. Милюков сосредоточен на XVIII веке, обращая внимание на значительные изменения в принципах организации школьного образования в Российской империи [1]. С приходом к власти Петра I началась систематическая реорганизация образовательной системы страны, что способствовало ее профессионализации и улучшению специализированной подготовки учащихся. Современные исследования подчеркивают культурные изменения в обществе, трансформацию роли учителя и важность реформ Екатерины II, впервые провозгласивших принцип «общенародной школы». Таким образом, историография позволяет выделить несколько подходов: государственно-центристский (роль власти), социально-экономический (сословные различия), культурный (изменение мировоззрения общества).

Начало XVIII века стало временем радикальных преобразований в сфере образования. В 1701 году был издан указ о создании «цифирных школ», в которых должны были обучаться дети «всех чинов, кроме духовных» [2]. Основной задачей данных учебных заведений являлась подготовка квалифицированных специалистов для военной службы и государственной службы. Программа обучения включала изучение арифметики, основ геометрии, навигационных принципов и элементов фортификационного искусства. Тем не менее, практика продемонстрировала ограниченный социальный состав учащихся. В основном в светские школы поступали дети дворян и государственных служащих, в то время как крестьянство практически не имело возможности получить образование. Кроме того, уровень смертности среди школ был высок, что было обусловлено недоста-

точным количеством преподавательского состава и материально-технической базы. Концепция светского образования означала переход от религиозной модели обучения к более широкой системе.

Наряду с государственными школами продолжали функционировать церковные учебные заведения. При монастырях и приходах существовали небольшие школы, где детей учили читать и писать по богослужебным книгам. В духовных школах по-прежнему главными дисциплинами оставались Закон Божий, церковнославянский язык, начатки риторики и логики. Духовные учебные заведения повысили грамотность населения и стали основой для реформ, несмотря на критику традиционного образования. В XVIII веке сформировался своеобразный дуализм: светские школы были ориентированы на потребности государства, тогда как церковные учреждения сосредотачивались на традиционном религиозном воспитании.

Помимо цифирных школ при Петре появились специализированные учебные заведения, которые имели отношение не только к среднему, но и к начальному образованию. Так, в 1701 году в Москве была открыта Навигацкая школа, а чуть позже инженерная и артиллерийская школы. Многие воспитанники начинали там обучение с азов грамоты, так как других возможностей получить начальное образование у них не было. После смерти Петра Великого темпы школьных преобразований заметно снизились. В сельских поселениях и уездных городах функционировали исключительно приходские и монастырские учебные заведения, где основной акцент делался на изучении основ чтения по «Часослову» и «Псалтири». В 1730–1740-х годах начали создаваться гарнизонные школы для детей военнослужащих. Целью этих учебных заведений было обеспечение базового уровня грамотности, необходимого для дальнейшей службы в вооруженных силах или административных структурах. В этот же временной период были учреждены кадетские корпуса для детей дворянского сословия, где наряду с базовыми дисциплинами значительное внимание уделялось военной подготовке [3].

Вторая половина XVIII века связана с реформами Екатерины II, которая поставила задачу создания системы общенародного образования. Ключевым документом стал «Устав народных училищ», утверждённый в 1786 году. Впервые государство предприняло попытку создать единую сеть школ, доступных для разных сословий. Согласно «Уставу народным училищам в Российской империи», утверждённому Екатериной II в 1786 году, учебные заведения делились на малые и главные училища. В малых училищах обучение продолжалось два года и включало чтение, письмо, арифметику и Закон Божий. Главные училища, рассчитанные на четыре года, добавляли географию, историю, геометрию, элементы естественных наук [4]. Учителя подбирались из выпускников специальных учительских семинарий. Реформа была масштабной, но столкнулась с нехваткой учителей, финансирования и сопротивлением общества. Однако

именно тогда школа стала социальным институтом, доступным для всех, а не только элиты.

Уже в 1764 году был основан Смольный институт благородных девиц – первое в России женское учебное заведение, в котором в программу входили элементарные предметы: чтение, письмо, арифметика, Закон Божий. Однако переломным документом стал «Устав народных училищ» 1786 года. Этот акт впервые закрепил принцип деления школ на малые и главные училища. В малых училищах обучение длилось два года и включало основы грамотности и арифметики, в главных – четыре года, с добавлением истории, географии, геометрии, естественных наук и рисования. Важным новшеством было создание специальных семинарий для подготовки учителей при Московском и Петербургском главных училищах.

Тем не менее, реформа имела ограниченные масштабы. К концу XVIII столетия в Российской империи функционировало порядка трехсот-четырёхсот учебных заведений, при этом охват учащихся не превышал одного процента от общей численности населения. Основную массу школьников составляли дети мещан и купцов, в то время как крестьянские семьи практически не имели доступа к образованию в виду хозяйственных и социальных условий [3]. Стоит отметить, что в XVI-II веке в России осуществлялся переход от церковной модели начального образования к государственной и светской.

Несмотря на реформы, доступ к образованию оставался неравномерным. Дворянство имело больше возможностей, тогда как крестьяне и мещане по-прежнему редко могли дать детям начальное образование. Женское образование также находилось в стороне: существовали институты благородных девиц, но охватывали они лишь узкий круг дворянок. Наблюдался дефицит педагогических кадров в регионах и сложность учебных материалов, разработанных по западноевропейским стандартам, что затрудняло обучение и негативно влияло на школьное образование.

К концу XVIII столетия в Российской империи сформировались базовые элементы будущей государственной системы образования. Реформы Петра Великого заложили основы светского обучения и утвердили концепцию необходимости грамотности не только для духовного сословия, но и для служилого класса. Екатерининские преобразования, в свою очередь, впервые актуализировали идею создания «народной школы» и инициировали процесс формирования сети образовательных учреждений, охватывающих различные регионы страны. Стоит отметить, что XVIII век стал переломным в истории российского образования, несмотря на ограниченные и малоэффективные начинания. В дальнейшем, в XIX веке, идеи всеобщего обучения будут развиты в земской школе, гимназиях и университетах, но их корни восходят именно к реформам XVIII столетия.

Таким образом, XVIII век в контексте развития начального образования в Российской империи

можно охарактеризовать как период формирования и экспериментального поиска новых образовательных моделей. В данный исторический период государство впервые начало целенаправленно регулировать образовательную систему, стремясь интегрировать ее в процессы модернизации страны. Церковные образовательные учреждения, сохраняя свои традиционные функции, постепенно уступали место светским образовательным институтам. Реформы закрепили образование как государственную задачу. В XVIII веке была создана теоретическая и институциональная основа, что позволило расширить охват образовательными программами и повысить грамотность в XIX и XX веках.

Литература

1. Овчинников А.В. Источники по истории российской педагогики и образования XVIII века: новое прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istochniki-po-istorii-rossiyskoy-pedagogiki-i-obrazovaniya-xviii-veka-novoe-prochtenie> (дата обращения: 25.09.2025).
2. Перевозный Алексей Владиславович Дифференциация в начальном и среднем образовании России в XVIII веке // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsiatsiya-v-nachalnom-i-srednem-obrazovanii-rossii-v-xviii-veke> (дата обращения: 26.09.2025).
3. Стародубцев Михаил Павлович Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-rossiyskogo-vospitaniya-i-obrazovaniya-v-xviii-veke> (дата обращения: 25.09.2025).
4. Стародубцев Михаил Павлович Реформы образования Петра I и Екатерины II // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-obrazovaniya-petra-i-i-ekateriny-ii> (дата обращения: 26.09.2025).
5. Тугаров Александр Борисович, Шевцова Элина Александровна Философия педагогики В.В. Розанова Модернизация начального образования в России // Символ науки. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-pedagogiki-v-v-rozanova-i-modernizatsiya-nachalnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 26.09.2025).

THE FORMATION OF THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA OF THE XVIII CENTURY: FROM DIGITAL SCHOOLS TO PUBLIC SCHOOLS

Karelina Eleonora Anatolyevna
Murmansk Arctic University

The article is devoted to the study of the evolution of primary education in the Russian Empire in the XVIII century. The paper examines the key stages of the formation of the educational system, starting with the reforms of Peter the Great and ending with the reign of

Catherine II. Special attention is paid to the development of literacy schools, parochial educational institutions and primary classes of state gymnasiums. The article analyzes the impact of the introduction of compulsory primary education, the activities of Enlightenment educators in the field of educational policy, as well as the role of the nobility and the clergy in the spread of literacy among the population.

Keywords: primary education, history of education, Russia XVIII century, reforms of Peter I, Catherine II, parish schools, state gymnasiums, compulsory education, the age of Enlightenment

References

1. Ovchinnikov, A.V. Sources on the History of Russian Pedagogy and Education in the 18th Century: A New Reading // Domestic and Foreign Pedagogy. 2016. No. 3 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istochniki-po-istorii-rossiyskoy-pedagogiki-i-obrazovaniya-xviii-veka-novoe-prochtenie> (accessed: 25.09.2025).
2. Perevozny, Aleksey Vladislavovich. Differentiation in Primary and Secondary Education in Russia in the 18th Century // Knowledge. Understanding. Skill. 2015. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsiatsiya-v-nachalnom-i-srednem-obrazovanii-rossii-v-xviii-veke> (accessed: 26.09.2025).
3. Starodubtsev Mikhail Pavlovich. Theory and Practice of Russian Education and Upbringing in the 18th Century // Izvestiya of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2012. No. 150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-rossiyskogo-vospitaniya-i-obrazovaniya-v-xviii-veke> (accessed: 25.09.2025).
4. Starodubtsev Mikhail Pavlovich Reforms of Education of Peter I and Catherine II // Izvestiya of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2012. No. 148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-obrazovaniya-petra-i-i-ekateriny-ii> (accessed: 26.09.2025).
5. Tugarov, Alexander Borisovich, and Shevtsova, Elina Aleksandrovna. Philosophy of Pedagogy by V.V. Rozanov: Modernization of Primary Education in Russia. Symbol of Science, 2015, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-pedagogiki-v-v-rozanova-i-modernizatsiya-nachalnogo-obrazovaniya-v-rossii> (accessed: 26.09.2025).

Алгоритмический подход к решению физических задач с курсантами военной академии

Клишкова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, профессор Академии военных наук, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: n.v.kpn@ya.ru

Максимова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: marin-vikt@yandex.ru

Новикова Наталия Георгиевна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры биологической и медицинской физики, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова
E-mail: nnov2006@yandex.ru

В статье рассматривается алгоритмический подход к решению физических задач на практических занятиях с курсантами военной академии. Для подготовки квалифицированных военных специалистов необходимо повысить педагогическую эффективность образовательного процесса. Профессиональная подготовка курсантов базируется на прочных знаниях общеобразовательных дисциплин. Именно глубокое знание физики необходимо для изучения специальных дисциплин. Решение физических задач является одним из средств, обеспечивающих применение, перенос знаний, а поэтому и их усвоение. Алгоритмический подход одна из ступеней формирования умений решать задачи вообще. Курсант, приученный при решении типовых задач к использованию алгоритмов, овладевает методами решения задач, осуществляя перенос знаний на новую ситуацию, для анализа которой надо применить и отработанные до автоматизма алгоритмические предписания, и элементы творческого мышления.

Таким образом, статья представляет собой значимый вклад в научное осмысление методических аспектов преподавания в академии, предлагая новые пути и инструменты для повышения её эффективности.

Ключевые слова: образовательный процесс, алгоритм, алгоритмический подход, решение физических задач формы проведения занятий.

Введение

Для подготовки квалифицированных военных специалистов необходимо повысить педагогическую эффективность образовательного процесса. Профессиональная подготовка курсантов базируется на прочных знаниях общеобразовательных дисциплин. Именно глубокое знание физики необходимо для изучения специальных дисциплин. Решение физических задач является одним из средств, обеспечивающих применение, перенос знаний, а поэтому и их усвоение. Усвоение знаний происходит в процессе их применения.

Однако не всякая задача и не всякая организация её решения на практических занятиях с курсантами способствует развитию мыслительных способностей. Физическая задача на постановку в формулу числовых значений, не непосильные для большинства курсантов, но такие задачи не развивают мышления (равно как и решение задачи одним курсантом у доски, когда группа просто копирует написанное). Здесь очень важен дидактически обоснованный подбор системы задач и формы организации их решения на практическом занятии. К сожалению, опыт показывает, что многие курсанты и выпускники школ испытывают большие трудности в решении даже стандартных типовых задач.

Причин, объясняющих неумение курсантов решать задачи, много. Это и перегрузка курсантов; и наблюдающаяся ещё в практике бессистемность в подборе задач, проявляющаяся в том, что курсантам предлагается случайный набор задач, не соответствующий необходимому переходу от простого к сложному. Мало пользы приносит и такая организация решения задач на занятии, когда курсанты один за другим решают задачи у доски, а группа находится в позиции молчаливого созерцателя. Нельзя признать, что в методике физики проблема формирования умений решать задачи и использовать их для углубления и конкретизации знаний решена достаточно успешно.

Целью данного исследования является разработка и обоснование алгоритмического подхода к решению физических задач, ориентированного на повышение эффективности обучения физике курсантов военных академий.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели алгоритмического подхода к решению физических задач, ориентированной на специфику подготовки курсантов военных академий.

Материалы и методы исследования

В качестве материалов исследования использовались учебные планы и программы по физике для курсантов военных академий, учебно-методические пособия и сборники задач по физике, научные публикации по проблемам обучения физике и применения алгоритмического подхода в образовании. Методы исследования включали: анализ и систематизацию научно-методической литературы, моделирование, педагогическое проектирование, педагогический эксперимент, методы статистической обработки данных.

Результаты и обсуждения

В известных принципах дидактики утверждается необходимость повышать в процессе обучения самостоятельность и творческую активность курсантов. Одним из путей достижения этой цели является применение алгоритмического подхода к решению задач по дисциплине «Физика». В эпоху непрерывной технологической гонки и усложнения систем вооружения, подготовка высококвалифицированных офицерских кадров, способных эффективно применять современные научные знания в военной сфере, становится стратегически важной задачей. Фундаментом такой подготовки является, несомненно, физика – наука, определяющая базовые принципы функционирования практически любой военной техники и технологии. Однако, традиционные методы обучения физике, зачастую сводящиеся к механическому запоминанию формул и решению стандартных задач, не всегда позволяют сформировать у курсантов военных академий глубокое понимание физических процессов и умение применять полученные знания в реальных, зачастую нестандартных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности. Необходим переход к более эффективным методикам, позволяющим не только усвоить теоретический материал, но и развить аналитические способности, системное мышление и умение. В связи с этим, данная статья посвящена исследованию возможностей применения алгоритмического подхода к решению физических задач в контексте обучения курсантов военных академий. Целью исследования является разработка, апробация и оценка эффективности метода, основанного на последовательном применении алгоритмов для анализа, моделирования и решения физических задач различной сложности. При этом, ключевой акцент делается на формировании у курсантов навыков не просто «подставления» данных в готовую формулу, а на анализе физической ситуации, построении адекватной математической модели, выборе оптимального метода решения, исходя из доступных ресурсов и ограничений, а также на интерпретации полученных результатов в контексте практической деятельности военнослужащего.

Предлагаемый алгоритмический подход предполагает следующую структуру:

1) Предварительный анализ задачи: тщательное изучение условия задачи, выделение ключевых физических величин и связей между ними, формирование четкого представления о физическом процессе, описываемом в задаче.

2) Разработка математической модели: преобразование физической задачи в математическую, путем формализации физических законов и принципов, используя соответствующие математические выражения и уравнения. Определение необходимых допущений и упрощений, позволяющих сформулировать математическую модель, адекватную физической реальности, но при этом поддающуюся решению [4, с. 192].

3) Выбор метода решения: определение наиболее подходящего математического метода для решения полученной математической модели, учитывая сложность задачи, доступные вычислительные ресурсы и требуемую точность. Рассмотрение альтернативных методов решения и обоснование выбора оптимального.

4) Решение задачи: последовательное применение выбранного метода решения, проведение необходимых математических расчетов и преобразований, получение численных значений искомых физических величин. Проверка размерности полученных результатов на соответствие физическим законам.

5) Анализ и интерпретация результатов: анализ полученных результатов с точки зрения физической реальности, оценка их адекватности и соответствия исходным условиям задачи. Интерпретация результатов в контексте практической деятельности военнослужащего, выявление возможных последствий и практических применений полученных знаний [1, с. 285].

Важным элементом является разработка систематизированных алгоритмов для решения различных типов физических задач, адаптированных к конкретным дисциплинам, изучаемым в военных академиях, таким как электротехника, радиолокация, оптика и механика. Применение разработанных алгоритмов позволяет курсантам не только успешно решать физические задачи, но и глубже понимать физические процессы, лежащие в основе работы военной техники и вооружения.

Для проверки эффективности предложенного подхода был проведен педагогический эксперимент с участием курсантов N-ской военной академии. В эксперименте были задействованы две группы курсантов: контрольная, обучавшаяся по традиционной методике, и экспериментальная, обучавшаяся с применением алгоритмического подхода. Обучение проводилось по дисциплине «Общая физика» с акцентом на раздел «Электромагнетизм». В ходе эксперимента курсанты обеих групп решали задачи различной сложности, а их результаты оценивались по заранее разработанным критериям, включающим правильность решения, скорость решения, понимание физического смысла задачи и умение интерпретировать результаты.

Результаты эксперимента показали, что курсанты экспериментальной группы, обучавшиеся с применением алгоритмического подхода, демонстрировали более высокие показатели по всем критериям оценки. Они лучше справлялись с задачами повышенной сложности, быстрее находили правильные решения и демонстрировали более глубокое понимание физических процессов, лежащих в основе решаемых задач. Статистическая обработка полученных данных подтвердила значимость различий между результатами, достигнутыми контрольной и экспериментальной группами [2].

Если сопоставить перечисленную совокупность качеств с теми, которыми обладает алгоритм (например, в формулировке А.А. Бакова: «Алгоритм – это точно определенная (однозначная) конечная последовательность простых (элементарных) действий, обеспечивающих решение любой задачи из некоторого класса» [2]), Предложенный подход позволяет рассматривать алгоритм в качестве некоторого инструмента, который преподаватель применяет, решая задачу обучения.

Какими должны быть алгоритмы решения физических задач?

Когда речь идет об алгоритме в строгом смысле слова, то считается, что каждое предписание должно быть элементарным, т.е. содержать указания на выполнение одного простейшего действия, а весь набор предписаний должен быть таким, чтобы он позволял решать все задачи данного класса. Следовательно, элементарность каждого предписания и полнота набора предписаний – это два важнейших требования, предъявляемых к алгоритмам вообще [10, с. 111].

Тем не менее, применительно к построению алгоритмов, предназначенных для решения учебных задач, необходимо проводить дидактическую оценку предъявляемых требований. Например, стремясь к максимальной детализации предписания алгоритма решения кинематических задач, мы должны учитывать, что начинать следует с выбора системы отсчета. Однако выбор системы отсчета – это комплексная процедура, включающая определение тела отсчета, установку начала координат, задание положительного направления осей и фиксацию момента времени, принимаемого за начальный, то есть, по сути, выполнение четырех отдельных операций. Следующий шаг – определение координаты положения тела, которое также требует структурирования в виде ряда последовательных указаний. Таким образом, принцип элементарности, необходимый для алгоритма, должен быть реализован с учетом дидактических целей обучения, а не формально [11, с. 32]. Несомненно, следуя этому принципу, мы получим алгоритм значительной длины, включающий большое количество предписаний. Однако, подобный подход становится дидактически нецелесообразным по двум причинам. Во-первых, такой подробный алгоритм становится чрезмерно сложным для запоминания курсантами. Во-вторых, излишне де-

тальная регламентация действий студентов существенно ограничивает пространство для их самостоятельного анализа и творческого решения задач. Так, необходимо находить баланс между детализацией алгоритма и развитием самостоятельного мышления у обучающихся [5, с. 3].

Следовательно, по дидактическим соображениям требование элементарности предписаний не может быть выполнено в полной мере, и можно говорить лишь о необходимости относительной элементарности предписаний [8, с. 523]. Необходимость же удержания алгоритмов в памяти приводит к выдвиганию другого требования: алгоритм должен быть лаконичным, во всяком случае, он должен содержать не более десятка предписаний. Это требование выполнить нелегко, о чем свидетельствуют алгоритмы, приводимые в некоторых методических работах и содержащие более двух десятков предписаний.

Лаконичность алгоритмов может быть достигнута, прежде всего, за счет такой формулировки предписаний, при которой в них указывается лишь общее направление поиска плана решения задачи, без мелочной регламентации буквально всех действий. И именно такие предписания, облегчая курсантам решение задачи, предоставляют большие возможности для самостоятельной мыслительной работы и задают метод решения в общем виде, в его основных чертах.

Громоздкими алгоритмы получаются тогда, когда в число предписаний включаются пункты общего плана решений любой физической задачи (типа – изучить и записать условие, выполнить чертеж и т.д.). Этот план содержит около десятка пунктов, к которым надо добавить еще предписания, специфичные для решения данного класса задач. Чтобы выполнить требование лаконичности, следует не включать в алгоритм элементы общего плана решения любой физической задачи и ограничиться лишь теми предписаниями, которые специфичны для данного класса задач [5, с. 8].

Курсанты должны решать все задачи по этому плану и твердо знать эту последовательность действий [9, с. 128]. Однако, как уже отмечалось, этот набор предписаний не является алгоритмом. Дело в том, что алгоритм рассчитан на узкий класс задач, план же решения используется при решении любой физической задачи [7, с. 39].

Итак, основные требования, предъявляемых к алгоритму решения физических задач, следующие:

Алгоритм – лаконичен;

Предписание – относительно элементарное;

Набор предписаний обладает степенью полноты, чтобы решить широкий класс задач;

Система предписаний выражает существенные операции, выражает основные черты метода решения задач, оставляя возможности для самостоятельной мыслительной работы курсантов.

Эффективное обучение курсантов военной академии решению задач требует гибкой и продуманной организации учебного процесса. Главная

цель – не только усвоение теории, но и формирование практических навыков, необходимых для оперативного и грамотного решения задач в условиях, приближенных к реальным. Разнообразие форм организации занятий позволяет максимально реализовать потенциал каждого курсанта и подготовить их к выполнению служебных обязанностей. Ниже представлены ключевые формы организации решения задач, применяемые в военной академии:

Фронтальное обучение: преподаватель объясняет теорию, демонстрирует решения типовых задач. Подходит для введения в новые темы и закрепления базовых знаний. Преимущество – контроль усвоения материала всем потоком.

Индивидуальная работа: самостоятельное решение задач курсантами. Акцент на развитие аналитических способностей и навыков применения знаний на практике. Важно – индивидуальный подход и консультации.

Групповая работа (командное решение): курсанты работают в группах над одной задачей, распределяя роли и обмениваясь опытом. Ключевой элемент – развитие коммуникативных навыков и слаженной работы в команде [6].

Проблемное обучение: курсантам предлагается задача, требующая нестандартного подхода и поиска информации. Развивает критическое мышление и умение принимать решения в условиях неопределенности.

Практические работы/лабораторные занятия: решение задач с использованием реального оборудования и приборов. Обеспечивает практическое закрепление знаний и понимание физических процессов.

Кейс-стади (анализ конкретных ситуаций): изучение и разбор реальных случаев из военной практики. Развивает навыки анализа, принятия решений и оценки рисков в контексте конкретных ситуаций.

Решение задач с использованием IT-технологий: применение специализированного программного обеспечения, симуляторов и тренажеров. Позволяет решать сложные задачи и моделировать различные сценарии.

Метод «перевернутого класса»: самостоятельное изучение теоретического материала до занятия, а на занятии – активное обсуждение и решение задач под руководством преподавателя.

Конкурсы и олимпиады: создание соревновательной атмосферы для повышения мотивации и выявления наиболее талантливых курсантов.

Выбор конкретной формы или комбинации форм определяется спецификой учебной дисциплины, уровнем подготовки курсантов, целей занятия и доступными ресурсами. Задача преподавателя – создать оптимальную образовательную среду, стимулирующую активное участие курсантов в процессе обучения и формирование необходимых профессиональных компетенций. Важно также учитывать, что эффективное обучение – это не только решение задач, но и анализ ошибок,

рефлексия и постоянное совершенствование навыков [3, с. 1].

Выводы

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Цель алгоритмизации – повысить эффективность образовательного процесса путем применения алгоритмического подхода к изучению физики в новых условиях, с учетом индивидуальных возможностей курсантов.
2. Алгоритмическая форма подачи учебного материала курса физики способствует созданию основы для выработки навыков усвоения действий, соответствующих понятиям и законам дисциплины «Физика».
3. Использование алгоритмов поможет дифференцировать процесс усвоения физических знаний.
4. Трудности в усвоении знаний курсантами можно преодолеть путем совершенствования процесса обучения, в котором используется алгоритмический подход.
5. Внедрение алгоритмического подхода в процесс обучения физики позволяет использовать идею алгоритмизации не только при решении конкретных задач, но и для организации образовательного процесса.
6. Методика может быть использована на занятиях, где решение задач поддается описанию алгоритмическими предписаниями.
7. Введение алгоритмического подхода к изучению физики подтвердило важность и значимость метода обучения для повышения качества знаний курсантов.

Литература

1. Акамова, Н.В. Алгоритмический метод обучения математике с использованием новых информационных технологий в среднем специальном учебном заведении / Н.В. Акамова, Н.А. Буданова. – Молодой ученый. – 2010. – № 10 (21). – С. 285–289.
2. Баков, А.А. Теоретические основы информатики: определение понятия алгоритм / А.А. Баков. -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-informatiki-opredelenie-ponyatiya-algoritma/pdf> (дата обращения: 03.06.2025). – Текст: электронный.
3. Балаш В.А.. Задачи по физике и методы их решения. Пособие для учителей.- М.: Просвещение, 1974. С. 1.
4. Беликов Б.С.. Решение задач по физике. Общие методы. – М.: Высшая школа, 1986. – 256 с.
5. 1. Гутман В.И., Мощанский В.Н. Алгоритм решения задач по механике в средней школе. – М.: Просвещение, 1988 г. – 95 с.
6. Курочкина, А.А. Влияние современных технологий на развитие системы образования / А.А. Ку-

рочкина, Ю.Е. Семенова. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/219382/1/119–122.pdf> (дата обращения: 31.05.2025).

7. Клишкова, Н.В., Новикова Н.Г. О возможностях повышения мотивации обучаемых при освоении курса физики в медицинском вузе / Н.В. Клишкова, Новикова Н.Г. // Евразийский союз ученых. 2019. № 3 (60). С. 39.
8. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М., «Просвещение», 1966. – С. 523.
9. Максимова М.В., Клишкова Н.В. Методы решения физических задач в образовательном процессе обучения курсантов. В сборнике: Педагогика, психология, общество: от теории к практике. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 123–129.
10. Роберт, И.В. Дидактика периода информатизации образования / И.В. Роберт // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 110–119.
11. Хуторской, А.В. Цифровые технологии в образовании: теория, практика, перспективы / А.В. Хуторской, В.А. Аванесов. – М.: Юрайт, 2018. – 415 с.

AN ALGORITHMIC APPROACH TO SOLVING PHYSICAL PROBLEMS WITH MILITARY ACADEMY STUDENTS

Klishkova N.V., Maksimova M.V., Novikova N.G.

S.M. Budyonny Military Academy of Communications

The article discusses an algorithmic approach to solving physical problems in practical classes with military academy cadets. In order to train qualified military specialists, it is necessary to increase the pedagogical effectiveness of the educational process. The professional training of cadets is based on solid knowledge of general education subjects. It is a deep knowledge of physics that is necessary for studying special disciplines. Solving physical problems is one of the means to ensure the application, transfer of knowledge, and therefore their assimilation. The algorithmic approach is one of the steps in the formation of skills to solve problems in general. The cadet, accustomed to using algorithms when solving typical tasks, masters problem-solving methods, transferring knowledge to a new

situation, for the analysis of which it is necessary to apply algorithmic prescriptions worked out to automatism, and elements of creative thinking.

Thus, the article represents a significant contribution to the scientific understanding of the methodological aspects of teaching at the academy, offering new ways and tools to improve its effectiveness.

Keywords: educational process, algorithm, algorithmic approach, solving physical problems, forms of classes.

References

1. Akamova, N.V. Algorithmic method of teaching mathematics using new information technologies in secondary specialized educational institutions / N.V. Akamova, N.A. Budanova. – A young scientist. – 2010. – № 10 (21). – Pp. 285–289.
2. Bakov, A.A. Theoretical foundations of computer science: definition of the concept of algorithm / A.A. Bakov. -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-informatiki-opredelenie-ponyatiya-algorithm/pdf> (date of request: 06/03/2025). – Text: electronic.
3. Balash V.A. Problems in physics and methods of their solution. A manual for teachers. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1974.
4. Belikov B.S.. Solving problems in physics. General methods. Moscow: Higher School, 1986.
5. Gutman V.I., Moshansky V.N. Algorithm for solving problems in mechanics in secondary school. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 95 p.
6. Kurochkina, A.A. The influence of modern technologies on the development of the education system / A.A. Kurochkina, Yu.E. Semenova. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/219382/1/119–122.pdf> (date of request: 05/31/2025).
7. Klishkova, N.V., Novikova, N.G. On the possibilities of increasing the motivation of students when mastering a physics course at a medical university / N.V. Klishkova, Novikova N.G. // Eurasian Union of Scientists. 2019. No. 3 (60). P. 39.
8. Landa L.N. Algorithmization in education. – М., “Enlightenment”, 1966. – p. 523.
9. Maksimova M.V., Klishkova N.V. Methods of solving physical problems in the educational process of cadets. In the collection: Pedagogy, psychology, society: from theory to practice. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Cheboksary, 2024. pp. 123–129.
10. Robert, I.V. Didactics of the period of informatization of education / I.V. Robert // Pedagogical education in Russia. – 2014. – No. 8. – pp. 110–119.
11. Khutorskoy, A.V. Digital technologies in education: theory, practice, prospects / A.V. Khutorskoy, V.A. Avanesov. – М.: Yurayt, 2018. – 415 p.

Разработка эффективной программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов

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

Кошелева Мария Викторовна,

к.п.н., доцент кафедры физической культуры, Тольяттинская
академия управления
E-mail: mar980@yandex.ru

Актуальность исследования связана с тем, что в современной парадигме российского профессионального образования, ориентированной на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов, ключевой задачей становится формирование компетентных специалистов, гармоничной, здоровой личности. В данном случае физическая культура и спорт являются неотъемлемым элементом системы профессионального образования, обеспечивая психофизиологическую основу для успешного освоения компетенций, увеличения профессиональной квалификации. Соответственно, цель работы – представить авторскую программу дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту», предназначенную для студентов российских вузов. Методы исследования: систематизация, обобщение, индукция, дедукция, анализ теоретических и эмпирических источников академической литературы, сопоставление, сравнительный анализ, системный подход, концептуализация данных, графическая и табличная визуализация данных, абстрактно-логический метод. Основные результаты научного исследования: отражены особенности преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах; приведена авторская программа дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов; обоснована эффективность авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в исследовании результаты могут быть использованы российскими вузами для проработки стратегии профессионального обучения студентов в сфере физической культуры и спорта, способствующего повышению физической работоспособности населения в целом, укреплению физических качеств молодежи, а также национального капитала здоровья.

Ключевые слова: программа дисциплины; физическая культура и спорт; элективные курсы по физической культуре и спорту; российские вузы; студенты; профессиональное обучение; оценка эффективности.

Введение

В современной парадигме российского профессионального образования, ориентированной на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС поколения 3+), ключевой задачей становится формирование компетентных специалистов, гармоничной, здоровой личности [1–4]. В данном случае физическая культура и спорт являются неотъемлемым элементом системы профессионального образования, обеспечивая психофизиологическую основу для успешного освоения компетенций, увеличения профессиональной квалификации [5]. Поэтому стратегическую значимость приобретают дисциплины «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту», программы преподавания которых должны быть научно обоснованными и эффективными, учитывать комплекс социально-экономических, нормативно-правовых, медико-биологических, педагогических факторов.

Студенческий возраст (18–24 лет) характеризуется интенсивной интеллектуальной и эмоциональной нагрузкой, сочетающейся с гиподинамией, что способствует возникновению нарушений в работе опорно-двигательного аппарата, заболеваний сердечно-сосудистой системы, уменьшению общей резистентности организма, синдрома эмоционального выгорания, невротических расстройств [6], [7].

Действующая версия ФГОС выделяет уникальные компетенции обучающихся, в частности, способность управлять собственным временем, выстраивать индивидуальную траекторию саморазвития, работать в проектной команде. Достаточно высоким потенциалом их формирования обладают элективные курсы по физической культуре и спорту.

По сравнению с обязательными учебными занятиями по физической культуре элективные курсы подразумевают самостоятельный выбор студентами российских вузов вида спортивной деятельности, исходя из его интересов, способностей и потребностей, что приводит к формированию компетенций самоорганизации [8]. Игровые виды спорта и различные единоборства, входящие в дисциплину элективных курсов по физической культуре и спорту, моделируют ситуации коллективного взаимодействия студентов, предполага-

ющие выработку лидерских качеств, коммуникативных стратегий, а также умения подчиняться общим целям [9]. Через положительный эмоциональный опыт и достижение личных результатов программа способна трансформировать знание о пользе здорового образа жизни в устойчивую личностную ценность [10].

Следовательно, актуальность разработки авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов обусловлена необходимостью сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи как ключевого ресурса национального развития, требованиями ФГОС к формированию универсальных компетенций, потребностью в социальной консолидации и увеличении степени качества человеческого капитала.

Особенности преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах

Особенности преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах детерминированы спецификой рассматриваемой дисциплины, стоящими перед ней целевыми установками, сложившимися социокультурными, организационно-управленческими, материально-техническими условиями функционирования университетов (таблица 1). По сравнению с традиционным форматом обязательного преподавания дисциплины «Физическая культура» элективная модель требует от педагога совершенно нового методологического подхода, ориентированного на субъектную позицию студентов и концепцию осознанного выбора.

Организационно-педагогические особенности преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах взаимосвязаны со спецификой непосредственного формирования и управления образовательным процессом, в частности:

- реализацией принципа вариативности и добровольности выбора дисциплин студентами, когда педагог решает задачи мотивации обучающихся к физической культуре и спорту, формирования нескольких учебных курсов, учитывающих многообразие запросов студентов: оздоровительных, спортивно-игровых, комплексных, рекреационных, адаптивных;
- неоднородностью контингента студентов российских вузов внутри учебной группы по уровню физической подготовленности, мотивации к выполнению спортивных упражнений, текущего состояния здоровья [11], [12].

Поэтому педагогу нужно владеть технологиями индивидуального и дифференцированного подхода к преподаванию дисциплины физической культуры и спорта, другими словами, в рам-

ках одной образовательной программы по физической культуре и спорту целесообразно сформировать индивидуальные образовательные маршруты.

Содержание учебного материала элективных курсов по физической культуре и спорту, а также выбор инструментов и способов его преподавания студентам российских вузов обусловлено:

- смещением акцента с нормативного подхода на личностно-ориентированный подход, соответственно, оценка эффективности системы физического воспитания студентов основывается на динамике улучшения показателей физических качеств, осуществлении теоретической физической подготовки (педагог в образовательную программу должен включать блоки знаний по основам здорового образа жизни, самоконтроля и профилактики травматизма при выполнении спортивных упражнений), создании практических умений для самостоятельного использования студентами средств физической культуры и спорта для поддержания собственного здоровья на протяжении жизненного пути;
- интеграцией оздоровительного, образовательного, воспитательного компонентов в образовательную программу элективных курсов по физической культуре и спорту, так как педагог подбирает комплекс спортивных упражнений, направленных на компенсацию гиподинамии, коррекцию нарушений опорно-двигательного аппарата, минимизацию невротических расстройств и укрепление стрессоустойчивости, проводит среди студентов обучение технике выполнения упражнений на практике, методикам формирования самостоятельного тренировочного процесса, что стимулирует создание личностных качеств (настойчивости, дисциплинированности), ценностное отношение к собственному здоровью [13].

Специфика взаимодействия студентов российских вузов и педагога по физической культуре и спорту отражает трансформацию традиционной роли последнего субъекта, поскольку преподаватель становится консультантом, методистом и тренером, функции которого в процессе преподавания дисциплины элективных курсов по физической культуре и спорту состоят в создании благоприятного психологического климата в разнородной учебной группе, индивидуальном консультировании обучающихся по вопросам самоконтроля и правильного выполнения спортивных упражнений, психологической поддержке для студентов, обладающих крайне низкой самооценкой собственных физических возможностей [14], [15] (табл. 1).

Для проектирования эффективного образовательного процесса целесообразно учитывать обозначенные в таблице 1 особенности преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах.

Таблица 1. Систематизация особенностей преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах

Аспект преподавания дисциплины	Особенности преподавания элективных курсов	Базовые требования к педагогу дисциплины
Целеполагание	Ориентация на личностные результаты студентов	Умение формулировать индивидуальные цели для студентов с разным уровнем физической подготовки и мотивации
Отбор содержания учебного материала	Высокая вариативность учебного материала, определяемая выбранным видом спортивной деятельности	Знание специфики преподаваемого вида спорта, основ спортивной медицины, педагогики и физиологии студентов
Организация учебного процесса	Непостоянный, разнородный состав групп студентов, потребность гибкого планирования нагрузки	Владение технологиями дифференцированного и индивидуального обучения
Методы обучения студентов	Преобладание методов, стимулирующих активность и интерес студентов (проектных методов, методов совместного обучения, соревновательного метода)	Освоение комплекса психологических и педагогических методов обучения студентов, умение создать мотивационную среду
Контроль и оценка достижений	Оценка на основе динамики индивидуальных достижений, физической активности, теоретических знаний, сформированности практических умений	Объективность в оценке личного прогресса, наличие навыков формирующего оценивания
Взаимодействие педагога и студентов	Партнёрство педагога и студентов, высокая степень личной ответственности студентов	Развитые коммуникационные навыки, лидерские качества, способность к педагогической поддержке студентов

Источник: составлено авторами.

Авторская программа дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов

Цель авторской программы состоит в формировании физической культуры личности студентов российских вузов через осознанное владение системой практических умений и навыков в самостоятельно выбранном виде физкультурно-спортивной деятельности, в укреплении здоровья и воспитании ценностного отношения к здоровому образу жизни.

В соответствии с целью программы поставлены следующие задачи:

- содействие укреплению здоровья студентов, профилактика наступления хронических заболеваний, снятие психоэмоционального напряжения и укрепление стрессоустойчивости;
- вооружение системой специальных знаний, умений и навыков в самостоятельно выбранном виде физкультурно-оздоровительной деятельности либо системе спортивных упражнений;
- формирование устойчивой мотивации к физическому самосовершенствованию, воспитание личностных качеств (целеустремленности, дисциплинированности, умения работать в проектной команде);
- развитие физических качеств, обусловленных выбранным видом физкультурно-оздоровительной деятельности.

Направление образовательной подготовки студентов – все специальности бакалавриата и специалитета в российских вузах.

Трудоемкость дисциплины – 72 академических часа, распределенных на два семестра (в течение учебного года).

Авторская программа дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов построена, исходя из модульного принципа, что позволяет гибко адаптировать её под определенные виды физкультурно-оздоровительной деятельности, обеспечивает единый методический стандарт для использования элективного формата в ходе преподавания дисциплин физической культуры и спорта.

Структура и содержание модулей авторской программы рассматриваемой дисциплины следующие:

1. Теоретико-методический модуль, включающий реализацию на каждом практическом занятии студентов следующие вопросы:

- основы физической культуры и спорта в общекультурной и профессиональной подготовке студентов;
- здоровый образ жизни, физиологическая характеристика состояний организма при осуществлении нервно-мышечных процессов регуляции;
- методы самостоятельных занятий физической культурой и спортом, самоконтроль и профилактика травматизма;
- специфические основы техники, тактики и методики тренировки в выбранном виде физкультурно-оздоровительной деятельности.

2. Практический (вариативный) модуль, основанный на содержании выбранного элективного курса по физической культуре и спорту:

- плавание;
- йога;
- адаптивная физическая культура (предназначена для студентов, обладающих ограниченными возможностями здоровья);
- гимнастика;
- аэробика;

- баскетбол;
- мини-футбол;
- волейбол;
- бадминтон;
- настольный теннис;
- восточные единоборства.

По каждому из обозначенных видов спортивной деятельности предполагается рабочая программа элективного курса с тематическим планом её освоения. Пример тематического плана практического модуля по элективному курсу гимнастики приведен в таблице 2.

Таблица 2. Тематический план практического модуля по элективному курсу гимнастики в рамках авторской программы

№ п/п	Наименование раздела и темы	Количество учебных часов	Содержание практических занятий
1	Вводный раздел. Техника безопасности и основы биомеханики при выполнении спортивных упражнений	4	Инструктаж, оценка первоначального уровня физической подготовленности, изучение техники базовых упражнений гимнастики с собственным весом
2	Раздел 1. Освоение базовой техники спортивных упражнений	20	Техника выполнения тяговых упражнений, приседаний с гантелями, дозирование нагрузки
3	Раздел 2. Методы развития силовых качеств	24	Практическое освоение методов круговой тренировки, повторных усилий в гимнастике, разработка индивидуального тренировочного плана
4	Раздел 3. Развитие силовой выносливости и коррекция телосложения	20	Комплексы упражнений гимнастики для целевых мышечных групп, принципы построения сплит-программ
5	Итоговый контроль	4	Контроль техники выполнения упражнений, тестирование силовых показателей, защита индивидуального тренировочного плана
Итого		72	

Источник: разработано авторами.

Авторская программа дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов предполагает использование следующих элементов учебно-методического и ресурсного обеспечения:

- специализированные спортивные залы, бассейн, необходимый инвентарь и спортивное оборудование для преподавания элективных курсов по физической культуре и спорту;
- методические пособия по каждому элективному курсу, включенному в авторскую программу, электронные образовательные ресурсы;
- преподавательский состав, имеющий высшее профессиональное образование, сертификацию по направлениям предлагаемых элективных курсов по физической культуре и спорту.

Освоение авторской программы позволит сформировать компетенции способности осуществлять поиск, критический анализ, синтез информации, использовать системный подход для решения поставленных задач, работать в команде, эффективно взаимодействовать с другими студентами и педагогами, определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и пути её совершенствования на основе самооценки, использовать методы и средства физической культуры и спорта для обеспечения полноценной общественно значимой и профессиональной деятельности.

Оценка эффективности авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов

Для того чтобы определить целесообразность и эффективность авторской программы дисциплины

«Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов, необходимо оценить её эффективность. Оценка эффективности авторской программы дисциплины элективных курсов по физической культуре и спорту строится на основе критериально-ориентированного системного подхода, где выделяются следующие группы критериев:

- критерий результативности, который отражает степень достижения целевых ориентиров авторской программы дисциплины, включая параметры физической и теоретической подготовленности;
- критерий мотивационно-ценостной динамики, с помощью которого можно определять изменения в мотивационной сфере студентов и их ценностного отношения к физической культуре, например, через уровень посещаемости занятий по дисциплине элективных курсов по физической культуре и спорту, удовлетворенность студентов, мотивацию к самостоятельным занятиям;
- критерий процессуальной оптимизации, который позволяет оценить качество организации учебного процесса, его методическое и ресурсное обеспечение, в том числе востребованность образовательных курсов, степень качества преподавания дисциплины, оснащенность материально-технической базой;
- критерий экономической целесообразности, способствующий оценке соотношения достигнутых результатов к произведенным материальным, временным и кадровым затратам.

Авторская программа дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» реализовывалась в период сентябрь 2024 года – июнь

2025 года для студентов 2 курса очной формы обучения Южного федерального университета. Статистическую выборку для оценки эффективности составили 108 студентов.

В таблице 3 приведены результаты оценки эффективности авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов.

Таблица 3. Результаты оценки эффективности авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов

Параметр	До реализации авторской программы	После реализации авторской программы	Ключевые изменения
Физическая подготовленность			
Количество подтягиваний, юноши, ед.	4	6	+50,0%
Жим штанги лежа, юноши, кг	45	55	+22,2%
Бег 2000 метров, секунд	620	590	-4,8%
Наклон вперед из положения сидя, сантиметров	5	8	+60,0%
Мотивационно-ценностная сфера			
Удельный вес студентов, обладающих положительной мотивацией к физической культуре, %	39,6	74,8	+88,9%
Средний балл удовлетворенности авторской программой, балл	0	4,6	Достаточно высокий уровень удовлетворенности студентов
Посещаемость занятий, %	30,2	87,6	+190,1%
Теоретическая подготовка			
Средний балл за тестирование по теоретическому модулю, балл	0	4,7	Высокий уровень результатов тестирования по теоретическому модулю авторской программы
Здоровье и академическая успеваемость			
Количество дней, пропущенных по болезни на 1 студента в год, дней	8	7	-12,5%
Средний балл успеваемости по основным дисциплинам специализации, балл	3,9	4,1	+5,1%

Источник: разработано авторами.

В соответствии с полученными результатами выявлена статистически значимая положительная динамика ключевых показателей физической подготовленности студентов, которая свидетельствует о достижении предметных результатов авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Кроме того, достаточно высокий уровень удовлетворенности авторской программой студентов российского вуза, а также сформированность положительной мотивации у подавляющего числа студентов обуславливают существование воспитательного и личностно-ориентированного эффекта авторской программы. Весьма высокая посещаемость элективных курсов по физической культуре и спорту подтверждает востребованность данной дисциплины, адекватность выбранных в рамках авторской программы форм и содержания по отношению к запросам студенческой молодежи. Также обосновывается значимый вклад предложенной программы в укрепление национального капитала здоровья, улучшение академической успеваемости на уровне профессионального образования, повышение степени качества образовательного процесса в целом.

Выводы

Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к следующим выводам по результатам научного исследования:

1. Особенности преподавания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в российских вузах детерминированы спецификой рассматриваемой дисциплины, стоящими перед ней целевыми установками, сложившимися социокультурными, организационно-управленческими, материально-техническими условиями функционирования университетов. Были отражены организационно-педагогические, содержательно-методические, психолого-педагогические и кадровые особенности преподавания выбранной дисциплины на уровне профессионального образования.

2. Представленная авторская программа дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов сформирована, исходя из современных принципов педагогики, учитывает актуальные потребности студенческой молодежи. Ключевыми преимуществами авторской программы являются гибкость, вариативность, личностная ориентиро-

ванность и практическая значимость. Интеграция разработанной программы дисциплины элективных курсов по физической культуре и спорту позволит трансформировать традиционный процесс физического воспитания в российских вузах в мотивирующий и личностно-развивающий, что будет способствовать укреплению здоровья обучающихся, формированию у них устойчивой потребности в систематической физической активности как неотъемлемой составляющей повседневной жизни.

3. Оценка эффективности авторской программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов является непрерывным, системным процессом, который целесообразно интегрировать в образовательно-методическую деятельность университетов. Практическое применение комплекса количественных и качественных методов оценки, ориентированных на четкие критерии и показатели, позволяет определять направления совершенствования авторской программы. Полученные положительные результаты практической апробации представленной программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов обосновывают, что грамотно разработанная и реализованная образовательная программа может стать оптимальным инструментом модернизации физического воспитания в российских вузах, обеспечивая достижение специфических и универсальных профессиональных компетенций среди студенческой молодежи.

Литература

1. Куровский С. В., Мишин Д.А., Милашова Я.И., Меженин Е.Д. Концепция восстановительной медицины для спортсменов высокого уровня профессиональной квалификации // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2025. – № 4. – С. 123–129.
2. Куровский С. В., Мишин Д.А., Ванин Э.П., Бурдик В., Куровская М.А. Современные способы преподавания дисциплин для студентов стоматологического факультета // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 7. – С. 136–142.
3. Куровский С. В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Анализ современных технологий обучения физической культуре и спорту студентов в условиях цифровизации // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 2. – С. 74–79.
4. Куровский С. В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Методика обучения студентов физической культуре и спорту в условиях социальных ограничений и изоляции (на примере пандемии COVID-19) // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 300–306.
5. Мишин Д. А., Куровский С.В., Халафян А.А. Цифровизация как направление развития государства и права: сущность, перспективы, риски // Вестник Академии права и управления. – 2024. – № 5 (80). – С. 77–81.
6. Воробьева Н. А., Никольская Т.В. Некоторые аспекты реализации дисциплин «Физическая культура», «Элективные курсы по физической культуре» в вузах при дистанционном обучении // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № . 10 (200). – С. 71–76.
7. Симень В.П. Совершенствование системы формирования универсальной компетенции студентов при реализации элективных курсов по физической культуре и спорту в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № . 2 (111). – С. 204–214.
8. Ибрагимов И. Ф., Воронин Д.Е., Пасмуров Г.И., Колясова В.Н., Горбунов Р.В. Разработка электронных учебных курсов как современного инструмента преподавания элективной дисциплины по физической культуре и спорту в вузе // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 14. – № . 2. – С. 173–179.
9. Скиба И. А., Коновалов И.Е. Совершенствование программно-содержательного обеспечения профессионально-прикладной физической подготовки студентов-медиков, обучающихся по специальности «Лечебное дело» // Наука и спорт: современные тенденции. – 2022. – Т. 10. – № . 3. – С. 100–105.
10. Болдов А. С., Фирсин С.А., Гусев А.В., Кашенков Ю.Б. Эффективность формирования компетенций по дисциплине «Элективный курс по физической культуре» обучающихся управленческой направленности // Физическая культура, спорт-наука и практика. – 2020. – № . 1. – С. 30–36.
11. Викулова Л. Г., Герасимова С.А. Элективный курс как средство формирования научно-исследовательской компетенции студентов бакалавриата // Kant. – 2020. – № . 3 (36). – С. 226–233.
12. Иванова М. М., Муратшина Н.Ю., Завгородний А.Г. Актуальные направления совершенствования процесса физического воспитания студентов вузов (на основе анализа диссертационных исследований) // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № . 81–4. – С. 188–190.
13. Кубасов Ю.А. Индивидуализация в технологиях преподавания спортивных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – № . 12–2. – С. 236–243.
14. Мухамбет Ж. С., Авсиевич В.Н. Методика формирования и развития мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2021. – Т. 71. – № . 3. – С. 108–132.
15. Гружевский В. А., Богослова Е.Г. Дистанционный режим обучения в вузе как ключевой

барьер в формировании мотивации студентов к занятиям спортом // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 155–159.

DEVELOPING AN EFFECTIVE CURRICULUM FOR THE COURSE «ELECTIVE COURSES IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS» FOR STUDENTS AT RUSSIAN UNIVERSITIES

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kosheleva M.V.

LLC "Higher School of Education", Tolyatti Academy of Management

The relevance of this study is due to the fact that in the modern paradigm of Russian vocational education, focused on the implementation of federal state educational standards, the key task is the development of competent specialists, a harmonious, healthy personality. In this case, physical education and sports are an integral element of the vocational education system, providing a psycho-physiological basis for the successful acquisition of competencies and an increase in professional qualifications. Accordingly, the aim of the work is to present the author's program of the discipline "Elective courses in physical education and sports", intended for students of Russian universities. Research methods: systematization, generalization, induction, deduction, analysis of theoretical and empirical sources of academic literature, comparison, comparative analysis, systems approach, data conceptualization, graphical and tabular data visualization, abstract-logical method. The main results of the scientific study: the features of teaching the discipline "Elective courses in physical education and sports" in Russian universities are reflected; The author's program for the course "Elective Courses in Physical Education and Sports" for students at Russian universities is presented. The effectiveness of the program for the course "Elective Courses in Physical Education and Sports" for students at Russian universities is substantiated. The practical significance of the study lies in the fact that the results obtained in the study can be used by Russian universities to develop a strategy for professional training of students in the field of physical education and sports, contributing to the improvement of physical performance of the population as a whole, strengthening the physical qualities of young people, and enhancing national health capital.

Keywords: discipline program; physical education and sports; elective courses in physical education and sports; Russian universities; students; professional training; performance evaluation.

References

1. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Milashova Ya. I., Mezhenin E.D. The concept of restorative medicine for highly qualified athletes // *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research.* – 2025. – No. 4. – P. 123–129.
2. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Vanin E.P., Burdik V., Kurovskaya M.A. Modern methods of teaching disciplines for students of the Faculty of Dentistry // *Modern pedagogical education.* – 2024. – No. 7. – P. 136–142.
3. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Sudakova Yu.E. Analysis of modern technologies for teaching physical education and sports to students in the context of digitalization // *Modern professional education.* – 2025. – No. 2. – P. 74–79.
4. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Sudakova Yu.E. Methods of Teaching Students Physical Education and Sports in Conditions of Social Restrictions and Isolation (using the COVID-19 Pandemic as an Example) // *Modern Pedagogical Education.* – 2025. – No. 2. – P. 300–306.
5. Mishin D. A., Kurovsky S.V., Khalafyan A.A. Digitalization as a Direction of Development of the State and Law: Essence, Prospects, Risks // *Bulletin of the Academy of Law and Management.* – 2024. – No. 5 (80). – P. 77–81.
6. Vorobyova N. A., Nikolskaya T.V. Some aspects of the implementation of the disciplines "Physical Education", "Elective courses in Physical Education" in universities during distance learning // *Scientific Notes of P.F. Lesgaft University.* – 2021. – No. 10 (200). – P. 71–76.
7. Simen V.P. Improving the system of developing students' universal competence in the implementation of elective courses in physical education and sports at the university // *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev.* – 2021. – No. 2 (111). – P. 204–214.
8. Ibragimov I. F., Voronin D.E., Pasmurov G.I., Kolyasova V.N., Gorbunov R.V. Development of electronic training courses as a modern tool for teaching an elective discipline in physical education and sports at a university // *Journal of the Siberian Federal University. Humanities.* – 2021. – Vol. 14. – No. 2. – P. 173–179.
9. Skiba I. A., Konovalov I.E. Improving the software and content support for professional and applied physical training of medical students studying in the specialty "General Medicine" // *Science and Sport: Modern Trends.* – 2022. – Vol. 10. – No. 3. – P. 100–105.
10. Boldov A. S., Firsin S.A., Gusev A.V., Kashenkov Yu.B. Efficiency of Forming Competencies in the Discipline "Elective Course in Physical Education" of Management-Oriented Students // *Physical Education, Sport Science and Practice.* – 2020. – No. 1. – P. 30–36.
11. Vikulova L. G., Gerasimova S.A. Elective Course as a Means of Forming Research Competencies of Bachelor's Degree Students // *Kant.* – 2020. – No. 3 (36). – P. 226–233.
12. Ivanova M. M., Muratshina N. Yu., Zavgorodniy A.G. Current Directions for Improving the Process of Physical Education of University Students (Based on the Analysis of Dissertation Research) // *Problems of Modern Pedagogical Education.* – 2023. – No. 81–4. – P. 188–190.
13. Kubasov Yu.A. Individualization in Technologies of Teaching Sports Disciplines // *Education Management: Theory and Practice.* – 2023. – Vol. 13. – No. 12–2. – P. 236–243.
14. Mukhambet Zh. S., Avsieva V.N. Methodology for the Formation and Development of Students' Motivation for Independent Physical Education and Sports // *Bulletin of Abai KazNP U. Series: Pedagogical Sciences.* – 2021. – Vol. 71. – No. 3. – P. 108–132.
15. Gruzhevsky V. A., Bogoslova E.G. Distance learning at the university as a key barrier in shaping students' motivation to play sports // *Modern pedagogical education.* – 2023. – No. 4. – P. 155–159.

Исследование путей интеграции русской литературы в идейно-политическое воспитание студентов новой эпохи

Май Судань,

магистр, преподаватель, Коммерческий институт Наньго при Гуандунском университете иностранных языков и международной торговли
E-mail: 18898604502@163.com,

Юй Фэнин,

кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русского языка, директор Института европейских языков и культур, Коммерческий институт Наньго при Гуандунском университете иностранных языков и международной торговли
E-mail: 232458904@qq.com

Статья подчёркивает ценность русской литературы и анализирует аксиологические основания и практические механизмы её интеграции в идейно-политическое воспитание китайских студентов. В условиях влияния мультикультурализма и размытия ценностных систем современного студенчества русская литература выступает носителем универсального культурного содержания, способного компенсировать эти тенденции. Выделена тройная взаимосвязь: 1) глобальный резонанс культурного кода; 2) интертекстуальные параллели исторического опыта; 3) структурная соотнесённость ценностей. Универсальность кода требует преодоления межкультурных границ; интертекстуальность актуализирует межкультурный диалог; ценностная синхронность обеспечивает соответствие социальным принципам.

Предложена трёхмерная практическая модель: включение в учебный процесс, культурная иммерсия и цифровое расширение. Цель – создать новую парадигму межкультурного воспитания, усилить эмоциональное воздействие образовательных практик и подготовить поколение с культурной уверенностью и международным мировоззрением.

Ключевые слова: русская литература; идейно-политическое воспитание студентов новой эпохи; межкультурное воспитание; ценностный резонанс; Трёхмерная интеграция

Введение

С ускорением глобализационных процессов и стремительного развития интернет-технологий китайские студенты всё чаще сталкиваются с идеологическими вызовами: под влиянием культурного многообразия и информационного взрыва их система ценностей приобретает размытость, а идеалы и убеждения ослабевают. В новую эпоху высшее образование Китая руководствуется принципами «воспитывать людей высокого нравственного уровня» (立德树人) и «укреплять культурную уверенность», что требует от идейно-политического воспитания преодолеть моноэтнический культурный подход и построить многомерную воспитательную систему. На этом фоне стратегическое партнёрство между Китаем и Россией – достигшее в истории наивысшего уровня – открывает благоприятные возможности для интеграции русской литературы в систему идейно-политического воспитания в Китае. Как жемчужина мировой литературы, русская литература хранит в себе богатое гуманистическое содержание, во многом сопоставимое с основными ценностями китайского общества. Более того, культурный резонанс, сложившийся за столетия её влияния в Китае, придаёт ей уникальную значимость как ресурс межкультурного воспитания в новую эпоху.

Целью является формирование новой парадигмы межкультурного идейно-политического воспитания в современных реалиях. С одной стороны, интеграция русской литературы расширяет тематико-содержательный потенциал воспитательной работы, придавая ей художественную яркость и эмоциональную насыщенность за счёт специфики её художественной выразительности и идейной глубины. Это способствует преодолению формальной риторики назидания и пробуждает живой интерес у студентов к воспитательному контенту. С другой стороны, она содействует формированию нового поколения студентов, обладающего правильными жизненными установками, высоким уровнем гуманитарной культуры, стойкими нравственными ориентирами и интегрированным международным мышлением. В свою очередь, это укрепляет их адаптивные возможности в сложной культурной среде локализующегося мира, закрепляет чувство культурной уверенности и повышает вклад молодёжи в строительство государства и социальное развитие.

Статья выполнена при поддержке гранта проекта обеспечения качества образования в университетах провинции Гуандун на 2024 год: Учебно-методическое объединение по переводу с русского языка. (2024年广东省级本科高校质量工程项目:《俄语翻译课程教研室》)的阶段性成果)

Особенности и задачи идейно-политического воспитания студентов в новую эпоху

Идеологические особенности студентов новой эпохи

Студенты, сформировавшиеся в условиях информационного бума, обладают активным мышлением, высокой восприимчивостью к новым явлениям и выраженной ориентацией на индивидуализацию и самостоятельность, а также повышенной толерантностью к мультикультурным явлениям. Вместе с тем, ограниченность жизненного опыта снижает их способность к критическому осмыслению сложной информации в цифровой среде, что повышает уязвимость к деструктивным идеологическим влияниям, включая крайний индивидуализм и утилитаристские установки.

Эти факторы могут провоцировать деформации ценностного сознания: акцент на личной самореализации при ослаблении социальной ответственности и доминирование материальных ориентиров над духовно-нравственными императивами, что требует внимания в воспитательной работе.

Социологические данные отражают как позитивные установки студентов, так и их скрытые потребности. С июня по август 2019 года компания «Beijing Zero Data» провела онлайн-опрос 215 вузов Китая, собрав 1416 валидных анкет. Респондентов по специальности «русский язык» исключили. Более 90% опрошенных выразили желание узнать больше о России через фильмы, туризм или общение с россиянами; 1341 человек указали интерес к поездке в Россию [Се Чжоу 2020].

Дальнейшие исследования 2021 года подтвердили тенденцию: 71,63% студентов стремились «глубже познакомиться с русской культурой» [Ван Хунжуй 2021]. Преподаватели должны оперативно реагировать на изменения и разрабатывать методы, соответствующие когнитивным привычкам и психологическим потребностям современного студенчества.

Цели и задачи идейно-политического воспитания

В новую эпоху идейно-политическое воспитание студентов ставит особо важную цель – «формирование всесторонне развитых строителей и преемников социализма с моральной, интеллектуальной, физической и эстетической подготовкой и трудолюбивым духом» [Си Цзиньпин 2020]. Речь идет о подготовке инновационных кадров нового типа с сочетанием любви к Родине и глобального мышления.

Важную роль играет использование культурного наследия, включая русскую литературу и достижения зарубежной культуры. Такой подход помогает студентам глубже осознавать китайскую традицию, различия в понимании ценностей, таких как «ответственность» и «идеал», и по-новому осмыслить принципы «гармония превыше всего» (以和为贵) и «Поднебесная есть всеобщее достояние» (天下为公) в глобализирующемся мире.

Межкультурный подход преодолевает ограниченность одномерного восприятия, позволяя студентам осознать многогранность мировой цивилизации и укрепить собственную культурную идентичность. Это устраняет чувство культурной неполноценности и замкнутости, давая молодежи ориентиры для осознания своей роли в современном мире.

Современное идейно-политическое воспитание требует перехода от односторонней передачи идеологических установок к комплексной модели формирования личности, объединяющей культурную рефлексию, ценностное самоопределение и социальную активность. Такой подход воспитывает специалистов для социалистического строительства – патриотичных, межнародно мыслящих и преданных национальным традициям.

Тройная взаимосвязь между русской литературой и идейно-политическим воспитанием в Китае

Глобальный резонанс культурного кода – диалог цивилизаций в поисках универсальных ценностей

Русская литература с многовековой историей прошла через классицизм, романтизм, реализм и другие направления, что обеспечило ей авторитет в мировой культуре. Николай Лосский отмечал: «Культура России XIX – начала XX века имеет всемирное значение... достаточно вспомнить Пушкина, Гоголя, Тургенева, Достоевского» [Лосский, Н.О. 2001].

Это подтверждается оценками мировых деятелей культуры. Томас Манн подчёркивал роль Толстого в постижении человеческой природы; Белинский говорил о Пушкине как о поэте всех народов; Пабло Неруда утверждал, что «Пушкин сверкает для всех народов» [Гроссман Л. Пушкин 1958]; Цирванзаде отмечал значение романа Горького «В людях» для всего человечества [Го Чжэнжуй 2014]. Китайский исследователь Ван Цзечжи выделял эпоху Серебряного века как уникальный синтез художественных направлений, сравнимый с Ренессансом, и подчёркивал глобальную антропологическую направленность русской литературы [Ван Цзечжи 2013].

Межкультурный резонанс русской литературы демонстрирует её вневременную ценность: она художественно осмысляет общечеловеческие ценности и служит медиатором межкультурного диалога – от «Слова о полку Игореве» до пушкинского синтеза романтизма и реализма, далее – к философско-психологическому анализу у Толстого и Достоевского.

На протяжении истории литература демонстрировала внимание к обществу, личности и нравственности, охватывая историософию, философию, социокультурный анализ и другие аспекты бытия, что делает её ценным источником для формирования мировоззренческих основ в идейно-политическом воспитании.

Интертекстуальные параллели исторического опыта – вековое литературное взаимодействие Китая и России

Исторические судьбы Китая и России, отмеченные социальными преобразованиями и национальным возрождением, создали основу для глубокого литературного взаимопонимания. Схожесть исторических испытаний обусловила восприимчивость китайского читателя к социальным проблемам и страданиям, отражённым в русской литературе. Интеграция русской литературы в идейно-политическое воспитание Китая опирается на многовековое культурное родство, выражающееся в общности мировоззренческих основ, ценностей и творческих принципов.

Русская литература, пройдя исторические трансформации, сформировала художественные направления, повлиявшие на современную китайскую словесность. Влияние проявилось в идее «литературы для жизни» (为人生), концепции «литература как наука о человеке» (文学是人学) [У Цзюньчжун 2006], адаптации социалистического реализма и освоении советской литературной теории, что определило художественный язык и идейную направленность новой китайской литературы.

В начале XX века мастера китайской литературы, такие как Лу Синь и Ба Цзинь, активно осваивали русскую реалистическую школу. Лу Синь в «Дневнике сумасшедшего» критиковал окостеневшие конфуцианские догмы, демонстрируя влияние Достоевского; Ба Цзинь в «Семье» развивал традиции тургеневского социально-психологического анализа.

Многолетний диалог между русской и китайской литературами превратил элементы русской традиции, такие как гуманистический пафос и критический анализ действительности, в органичную часть китайского литературного сознания. Современные студенты воспринимают русскую классику через призму собственной традиции, что усиливает межкультурное понимание и облегчает включение текстов в образовательный процесс. При этом использование русской литературы в воспитании позволяет видеть не просто иностранную культуру, а зеркало, отражающее становление китайской литературы, превращая усвоение социалистических ценностей в живой культурный опыт и формируя новое поколение, сочетающее патриотизм с широким международным кругозором.

Структурная соотнесённость ценностного ядра – глубокое созвучие с основными социалистическими ценностями

Фундаментальные ценности русской литературы – гуманизм, патриотизм и коллективизм – демонстрируют поразительную созвучность с базовыми принципами социалистического общества в Китае. Как отмечал выдающийся китайский исследователь русской литературы Ли Минбинь, именно патриотические и коллективистские идеалы, воплощённые в советской литературе, оказались особенно близки и понятны китайскому читательскому сознанию,

став важной частью нашего ценностного диалога с русской культурой [Ван Цзябо 2016].

Патриотизм. Патриотизм занимает центральное место в системе социалистических ценностей Китая и находит отражение в русской литературе. В древнерусском памятнике «Слово о полку Игореве» призыв к княжескому единству перекликается с мотивами китайской классической поэзии, например строфой из «Ши цзин» – «Мы с тобой в одной одежде – с тобой в одном строю» (与子同袍, 与子同仇).

В русской классике XIX века патриотизм осмысливается как всенародное единство. В эпосе Л.Н. Толстого «Война и мир» судьбы персонажей из разных сословий сплетаются в едином патристическом порыве; образ князя Андрея символизирует служение Отчизне. Аналогичный мотив проявляется у Лао Шэ в «Четыре поколения под одной крышей», где стойкость пекинской семьи во время японской оккупации отражает негибкость народа.

В советский период патристическая тема получает социалистическое содержание. Роман М.А. Шолохова «Они сражались за Родину» показывает единство защиты социалистического Отечества и национального выживания; это находит отклик в китайском произведении «Защита Яньаня», где подвиг бойцов Народно-освободительной армии воплощает революционный патриотизм.

Коллективизм и единство. Конфуцианская концепция «единства семьи и государства» (家国同构) связывает личную судьбу с коллективным бытием. Принцип «Самоусовершенствование – управление семьёй – управление государством – установление мира в Поднебесной» (修身、齐家、治国、平天下) формирует иерархию личного и общественного блага. После образования КНР коллективистские ценности получили новое идеологическое и практическое содержание.

В русской традиции коллективизм уходит корнями в институт сельской общины – «мир», с принципами совместного труда и круговой поруки, что сходно с китайскими моделями коллективного выживания. В русской классике XIX века коллективизм чаще представлен как «сообщество преодоления», где общие интересы превалируют над индивидуальными. В «Анне Карениной» Л.Н. Толстой показывает механизмы крестьянской взаимопомощи, перекликаясь с образами коллективного труда в «Ши цзин» («Тысячи людей трудятся в поле вместе», 千耦其耘).

Советская литература придаёт коллективизму социалистическое звучание. В «Тихом Доне» Шолохова казачья станица отражает народ, преодолевающий бедствия, перекликаясь с китайским романом «Равнина Белого оленя» («Бай Лу Юань»), где жители деревни совместно борются с лишениями. Судьба Григория Мелехова иллюстрирует, что индивидуальная идентичность проявляется только в единстве с народом.

В «Как закалялась сталь» Островского коллективный труд возводится в подвиг: строительство железной дороги становится метафорой реализации индивидуальной ценности через служение общему делу. Девиз героев «Бороться за общее дело!» находит отклик в лозунге строителей Красно-го канала, показывая, что коллективная цель придаёт индивидуальной жизни высший смысл.

Гуманизм, дружелюбие и гармония. Гуманистическая традиция является духовной основой русской литературы, проявляясь в сострадании к страданиям, защите достоинства личности и стремлении к социальной справедливости. Эти ценности созвучны социалистическим идеалам дружелюбия, равенства и справедливости в современном Китае.

Гуманизм русской классики выражается в уважении к человеческой природе и сочувствии к «униженным и оскорблённым». В «Шинели» Гоголя трагедия Акакия Акакиевича раскрывает уничтожение достоинства в бюрократической системе, переключаясь с образом конфуцианского интеллигента Кун Ицзи в новелле Лу Синя, раздавленного системой кэцзуй, но сохраняющего благородство.

Трилогия Горького демонстрирует «народный гуманизм»: бабушка Акулина, несмотря на нищету, сохраняет щедрость и мудрость, что переключается с господином Цао в романе Лао Шэ «Рикша», пытающимся защитить бедного кули Сянцзы.

«Воскресение» Толстого показывает путь нравственного очищения через страдание и веру в человека: Катюша Маслова сохраняет внутренний свет, а князь Нехлюдов выбирает путь искупления. Гуманизм достигает высшей точки в идее всепрощения, сострадания и ответственности за судьбы других.

Интеграция русской литературы в идейно-политическое воспитание китайских студентов осуществляется через культурно-исторические параллели и ценностное измерение, ставя задачу разработки педагогических методик для полного раскрытия её воспитательного потенциала.

Трёхмерная интеграция: практические пути включения русской литературы в идейно-политическое воспитание студентов в новую эпоху

Выявленные три уровня сопряжённости (культурно-цивилизационный, историко-литературный и аксиологический) создают прочную теоретическую базу для органичного включения русской литературы в систему идейно-политического воспитания. Универсальность культурного кода требует преодоления межкультурных границ через глубокое понимание; интертекстуальность исторического опыта актуализирует задачу выстраивания содержательных межкультурных диалогов; а ценностная синхронность диктует необходимость точного соотнесения воспитательных

смыслов с базовыми социалистическими ценностями.

Для эффективной трансформации образовательного потенциала русской литературы в конкретные педагогические стратегии предлагается трёхмерная интеграционная модель:

1) Системное включение – разработка курсов и модулей, объединяющих изучение русской литературы и социалистических ценностей;

2) Культурная иммерсия – создание интерактивных образовательных сред (литературные клубы, театральные постановки, межкультурные дискуссии) для эмоционального погружения;

3) Цифровое расширение – использование современных технологий (виртуальные музеи, цифровые архивы, интерактивные платформы) для расширения образовательного пространства.

Модель объединяет теоретический фундамент и педагогические инновации, обеспечивая триединство образовательных задач: передача знаний, формирование ценностей и культурное воспитание. Она создаёт эффективный механизм использования русской классики для воспитания поколения, сочетающего патриотизм с открытостью мировым культурным процессам.

Включение в учебные курсы: переосмысление классики через междисциплинарный подход

Интеграция русской литературы в учебные программы является ядром трёхмерной модели, реализуя принцип «идеологического воспитания через дисциплинарное знание» посредством междисциплинарного подхода. Классические тексты становятся носителями идейно-политического содержания, развивая системное мышление и критическую рефлексию.

Практическая интеграция охватывает лингвистические, идеологические, исторические и философские курсы, формируя «междисциплинарный воспитательный синтез». Романы «Как закалялась сталь» и «Хождение по мукам» используются для формирования мировоззрения и сравнения исторических миссий интеллигенции. Произведения Достоевского и Толстого служат материалом для обсуждения морали, экзистенциальных вопросов и социальных противоречий. Научно-фантастические тексты Беляева и Циолковского открывают дискуссии о биотехнологиях и «сообществе единой судьбы человечества».

Художественные дисциплины используют классику для творческого осмысления – от сценографий «Вишнёвого сада» до анализа «лишнего человека» в «Евгении Онегине», помогая студентам переосмыслить социальную позицию через художественные интерпретации.

Такой комплексный подход обеспечивает «целостное воспитание через всю образовательную программу», сочетая культурную декодировку, ценностные ориентиры, методологию мышления и практическую трансформацию знаний, создавая многомерный синергетический эффект.

Культурная иммерсия: создание трансформационной среды литературного опыта

Теория скрытого образования утверждает, что подлинное усвоение ценностей происходит через погружение в специально организованную среду и практическую деятельность, а не только через формальное обучение. В университетском пространстве возможно создать многослойную культурную экосистему, объединяющую «внеаудиторную образовательную среду + кампусную культуру + социально-практическую деятельность», что обеспечивает глубокое эмоциональное и экзистенциальное восприятие русской литературной традиции.

- **Внеаудиторное образовательное пространство:**

Ежегодный «Фестиваль русской словесности» с литературными перформансами, иммерсивными театральными постановками, киноклубами и мастерскими по адаптации классики. Цикл «Российско-китайских интеллектуальных диалогов» для совместного исследования классических текстов, сравнения культурных концептов мечты, успеха и социального идеала.

- **Кампусная культурная среда:**

Создание тематических арт-пространств – «Пушкинских салонов» с мультимедийными инсталляциями, «Философских гостиных Достоевского» для дискуссий, специализированных библиотечных коллекций «Русский текст в китайском контексте». Организация литературных кафе с атмосферой русских литературных кружков XIX века.

- **Социально-практическое измерение:**

Реализация проекта «Литературный след» – исследовательских экспедиций по историческим местам, связанным с русско-китайскими культурными связями (харбинские адреса Бунина, шанхайские места встреч русских эмигрантов и китайских интеллектуалов). Проведение «литературных практикумов» в формате городских квестов по мотивам русской классики.

Такой подход объединяет принципы латентного образования и теорию символической инкорпорации, превращая знакомство с литературой в личностный опыт и формируя ценностные ориентиры. Литературные произведения становятся частью эмоционального и интеллектуального багажа студентов, создавая эффект «переживания текста».

Цифровое расширение: инновационная экосистема цифрового образования

Цифровая трансформация образовательного процесса формирует технологическую основу трёхмерной модели, опираясь на медиаконвергенцию и персонализированное обучение. Медиаконвергенция создаёт единое цифровое пространство, преодолевая временные и пространственные барьеры и обеспечивая интерактивность и разнообразие образовательных траекторий. Персонализированное обучение реализуется через адаптивные программы, учитывающие индивидуальные познавательные стили и интересы студентов на основе анализа цифрового следа и больших данных.

Практическая реализация включает:

- Интеллектуальный ресурсный центр – цифровая платформа с оцифрованными текстами классики, мультимедийными комментариями, видеолекциями, тематическими модулями и интеграцией с академическими ресурсами.
- Интерактивные образовательные форматы – публикации в социальных сетях с адаптированными цитатами, флешмобы и обсуждения («Если бы я был Павлом Корчагиным»), виртуальные литературные дебаты.
- Система образовательной аналитики – мониторинг активности студентов, автоматическая корректировка контента по интересам и формирование персональных рекомендательных траекторий.

Такой комплексный подход создаёт принципиально новую цифровую образовательную экосистему, которая сочетает технологическую эффективность с глубоким содержательным наполнением, значительно повышая вовлечённость студентов и результативность учебного процесса.

Заключение

Настоящее исследование в условиях глобализации и углубления гуманитарного сотрудничества Китая и России анализирует аксиологические основания и практические механизмы интеграции русской литературы в идейно-политическое воспитание студентов. Выявлена трёхуровневая взаимосвязь: 1) универсальный характер русской литературы как отражения общечеловеческих ценностей; 2) вековой диалог литературных традиций, создающий основу межкультурного понимания; 3) созвучие ключевых ценностей (патриотизм, коллективизм, гуманизм) с принципами социалистической системы Китая.

На основе этой теории предложена трёхмерная модель практической реализации: 1) междисциплинарное осмысление классических текстов; 2) создание иммерсивной культурной среды; 3) формирование цифровой образовательной экосистемы с использованием современных технологий и анализа данных.

Модель преодолевает ограничения традиционной одномерной парадигмы воспитания и задаёт новые стандарты межкультурного образования, способствуя формированию поколения с прочной культурной идентичностью, глобальным мышлением и гармоничным сочетанием моральных и профессиональных качеств.

Литература

1. Гроссман, Л. Пушкин / Леонид Гроссман – Текст: непосредственный // Изд. 2-е. – Москва: Молодая гвардия, 1958. – 524с.
2. Дай, Х. Преподавание иностранных языков с идейно-политическими элементами в университетах Китая / Х. Дай, Ц. Ван – Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психо-

- логия. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN122.pdf> (дата обращения: 15.06.2025)
3. Лосский, Н.О. История русской философии. / Лосский, Н.О. – Текст: непосредственный // Москва: Академический проект, 2001. 880 с.
 4. Лю Вэньфэй. Перевод и изучение русской литературы в Китае / Лю Вэньфэй – Текст: непосредственный // Новое литературное обозрение. 2004. № 69. С. 75–80.
 5. Петухов, С.В. Горковенко, А.Е. Русская литература в информационном пространстве Китая: к вопросу межкультурного взаимодействия / Петухов, С.В. Горковенко, А. Е. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 170–174.
 6. Се Чжоу; Чжан, Цзэмин. Восприятие России современной китайской студенческой молодежью / Се Чжоу; Чжан, Цзэмин – Текст: непосредственный // Мир русскоговорящих стран. 2020. № 2(4). С. 5–25. DOI: 10.20323/2658-7866-2020-2-4-5-25.
 7. Шэнь Синь. Воздействие русской и советской литературы на творчество китайских писателей / Шэнь Синь. – Текст: электронный // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-russkoy-i-sovetskoy-literatury-na-tvorchestvo-kitayskih-pisateley> (дата обращения: 15.06.2025).
 8. Ван Цзецзи. История современной русской литературы. / Ван Цзецзи. – Текст: непосредственный // Пекин: Издательство Китайской академии общественных наук, 2013. С. 189. = 汪介之. 俄罗斯现代文学史. 中国社会科学出版社, 2013: 189.
 9. Ван Хунжуй. Россия в глазах китайских студентов новой эпохи / Ван Хунжуй. – Текст: непосредственный // Образование эпохи. 2021. Т. 2, № 2. = 王洪睿. 新时代中国大学生眼中的俄罗斯. 时代教育, 2021, 2(2).
 10. Ван Цзябо. Яркая страница в истории гуманитарного обмена между Китаем и Россией – обзор церемонии открытия Китайского кинофестиваля и объявления результатов оценки самых влиятельных литературных произведений Китая и России / Ван Цзябо. – Текст: непосредственный // Гуанмин жибао. 13 ноября 2016. С. 05. = 汪嘉波. 中俄人文交流史上流光溢彩的一页——中国电影节开幕式和中俄最有影响力的文学作品互评揭晓仪式综述. 光明日报, 2016–11–13(05).
 11. Го Чжэнжуй, Мэн Сяюань. Горький / Го Чжэнжуй, Мэн Сяюань. – Текст: непосредственный // Шэньян: Народное издательство провинции Ляонин, 2014. С. 102–104. = 郭真瑞, 孟晓媛编著. 高尔基, 辽宁人民出版社, 2014: 102–104.
 12. Ли Дань. Исследование интеграции идеологического и политического образования в литературное образование студентов вузов / Ли Дань. – Текст: непосредственный // Шаньсийский сельскохозяйственный университет,

2018. = 李丹. 大学生思想政治教育中文学教育的融入研究. 山西农业大学, 2018.

13. Ли Суйань. Столетний обзор: распространение русской литературы в Китае / Ли Суйань. – Текст: непосредственный // Журнал Хэйхэского университета, 2011, 2(06): 23–27. = 李随安. 百年鸟瞰: 俄罗斯文学在中国的传播. 黑河学院学报, 2011, 2(06): 23–27.
14. Си Цзиньпин. Си Цзиньпин о государственном управлении (Третья часть) / Си Цзиньпин. – Текст: непосредственный // Пекин: Изд-во литературы на иностранных языках, 2020. = 习近平 习近平谈治国理政 第三卷, 北京, 外文出版社, 2020
15. У Цзюньчжун. Глубинное влияние русской литературы на китайскую культуру / У Цзюньчжун. – Текст: непосредственный // Журнал Шэньчжэньского университета. Серия гуманитарных и социальных наук. 2006. № 6. С. 14–21. = 吴俊忠. 俄罗斯文学对中国文化的深层影响. 深圳大学学报(人文社会科学版), 2006(06): 14–21.

A STUDY OF WAYS TO INTEGRATE RUSSIAN LITERATURE INTO THE IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE NEW ERA

Mai Sudan, Yu Fengying

Guangdong University of Foreign Studies South China

This article emphasizes the value of Russian literature and analyzes the axiological foundations and practical mechanisms for its integration into the ideological and political education of Chinese students. Against the backdrop of multiculturalism and the erosion of value systems among modern students, Russian literature serves as a carrier of universal cultural content capable of offsetting these trends.

A triple interconnection is highlighted: 1) the global resonance of the cultural code; 2) intertextual parallels of historical experience; 3) the structural correlation of values. The universality of the code requires overcoming intercultural boundaries; intertextuality actualizes intercultural dialogue; and value synchronicity ensures compliance with socialist principles.

A three-dimensional practical model is proposed: inclusion in the educational process, cultural immersion, and digital expansion. The goal is to create a new paradigm of intercultural education, enhance the emotional impact of educational practices, and prepare a generation with cultural confidence and an international worldview.

Keywords: Russian literature; ideological and political education for Chinese university students in the New Era; Intercultural education; Value resonance; Three-dimensional practical pathway

References

1. Grossman, L. Pushkin / Leonid Grossman – Текст: непосредственный // Изд. 2-е. – Москва: Molodaya gvardiya, 1958. – 524s.
2. Daj, H. Prepodavanie inostrannykh yazykov s idejno-politicheskimi elementami v universitetah Kitaya / H. Daj, C. Van – Текст: электронный // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN122.pdf> (data obrashcheniya: 15.06.2025)
3. Losskij, N.O. Istoriya russkoj filosofii. / Losskij, N.O. – Текст: непосредственный // Москва: Akademicheskij proekt, 2001. 880 s.
4. Lyu Ven'fej. Perevod i izuchenie russkoj literatury v Kitae / Lyu Ven'fej – Текст: непосредственный // Novoe literaturnoe obozrenie. 2004. № 69. S. 75–80.
5. Petuhov, S.V. Gorkovenko, A.E. Russkaya literatura v informacionnom prostranstve Kitaya: k voprosu mezhkul'turnogo vzaimodejstviya / Petuhov, S.V. Gorkovenko, A. E. – Текст: непосредственный // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 170–174.
6. Se CHzhou; CHzhan, Czemin. Vospriyatie Rossii sovremennoj kitajskoj studencheskoj molodezh'y / Se CHzhou; CHzhan,

Czemin – Tekst: neposredstvennyj // Mir russkogovoryashchih stran. 2020. № 2(4). S. 5–25. DOI: 10.20323/2658-7866-2020-2-4-5-25.

7. SHen' Sin'. Vozdejstvie russkoj i sovetskoj literatury na tvorchestvo kitajskih pisatelej / SHen' Sin'. – Tekst: elektronnyj // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-russkoy-i-sovetskoy-literatury-na-tvorchestvo-kitajskih-pisateley> (data obrashcheniya: 15.06.2025).
8. Wang Jiezhi (2013). History of Modern Russian Literature. China Social Sciences Press, 189p. (In Chinese)
9. Wang Hongrui (2021). Russia in the Eyes of Chinese University Students in the New Era. Times Education, 2(2). (In Chinese)
10. Wang Jiabo (2016). A Brilliant Page in the History of Sino-Russian Cultural Exchange: Overview of the Opening Ceremony of the Chinese Film Festival and the Announcement of the Most Influential Literary Works in China and Russia. Guangming Daily, (05). (In Chinese)
11. Guo Zhenrui, Meng Xiaoyuan (2014). Gorky, Liaoning People's Publishing House, 2014: 102–104. (In Chinese)
12. Li Dan (2018). Research on the Integration of Ideological and Political Education into Chinese Language Education for University Students. Shanxi Agricultural University. (In Chinese)
13. Li Suian (2011). A Century-Long Overview: The Spread of Russian Literature in China. Journal of Heihe College, 2(06): 23–27p. (In Chinese)
14. Xi, Jinping (2020). Xi Jinping on Public Administration (Third Part). Beijing: Publishing House of Literature in Foreign Languages. (In Chinese)
15. Wu Junzhong (2006). The Deep Influence of Russian Literature on Chinese Culture. Journal of Shenzhen University (Humanities and Social Sciences Edition), (06): 14–21p. (In Chinese)

К проблеме формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущего воспитателя дошкольного образования

Поздеева Татьяна Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

E-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

Финькевич Людмила Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

E-mail: ludfink@yandex.ru

В статье рассматривается значение формирования инновационного стиля профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Представлены возможности использования содержания педагогических дисциплин «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Инновационные практики в дошкольном образовании» и др. в реализации процесса формирования инновационного стиля будущих специалистов дошкольного образования. Определены эффективные формы и методы формирования инновационного стиля будущих педагогических работников учреждения дошкольного образования, которые целесообразно использовать при ознакомлении с инновационной деятельностью учреждения дошкольного образования. В процессе проведенной экспериментальной работы были выявлены условия формирования инновационного стиля профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования: подготовка специалистов в учреждении высшего образования с учетом инновационных тенденций в образовательном пространстве учреждений образования разных ступеней; шире использовать педагогический опыт, апробированный в работе инновационных площадок и получивший высокую экспертную оценку; подключать студентов в период прохождения педагогических практик к сотрудничеству в реализации планов инновационной деятельности детского сада, разработке краткосрочных мини-проектов; проведение совместной творческой исследовательской деятельности преподавателей, педагогов детского сада и студентов, результаты которой представляются в мастер-классах, в публикациях. Таким образом, формирование инновационного стиля профессиональной деятельности будущих воспитателей дошкольного образования требует сочетание академической подготовки с реальной инновационной педагогической практикой.

Ключевые слова: инновационный стиль, воспитатель дошкольного образования, учебная дисциплина, инновационная деятельность, педагог

Современные требования к качеству достижений обучающихся на ступени высшего профессионального образования весьма высоки. Они обусловлены, с одной стороны, достаточно большим и продуктивным опытом подготовки специалистов для сферы образования, хорошей материально-технической оснащённостью учреждений высшего образования, отработанной моделью социокультурного партнёрства, наличием высокопрофессиональных специалистов. С другой стороны, как никогда ранее, актуальным становится социальный заказ общества на подготовку современного педагога, творческого, компетентного, специалиста, самостоятельной социально зрелой личности [1].

В настоящее время существуют разные подходы как к оценке качества подготовки специалиста дошкольного образования, так и к оценке качества выполняемой им профессиональной деятельности. Традиционный подход рассматривает главными показателями качества подготовки педагогического работника уровень его профессиональных знаний, умений и навыков, а качества образования – индикаторы академической успеваемости обучающихся. В последнее время намечается новый подход к оценке качества профессиональной деятельности педагогического работника. Очевидно, что педагогу, работающему на разных ступенях системы образования, необходимо иметь высокий уровень общей культуры, обладать высоким уровнем нравственности и гражданско-патриотической зрелости, стремиться к саморазвитию, быть способным к восприятию и освоению нового, критическому переосмыслению передового педагогического опыта и его использованию в собственной профессиональной деятельности. При этом приходится принимать в расчёт определённые барьеры, препятствующие формированию у педагогических работников мотивационной готовности к инновационному развитию. Среди них стереотипичность педагогических взглядов, выражающаяся в предпочтении знаниевой парадигмы, традиционных технологий построения образовательного пространства, принятии только классических форм контроля академической успеваемости обучающихся, ригидность моделей педагогического общения, несформированность установки на принятие нового, страх изменений и личностная ригидность. Очевидно, что будущие специалисты формируют свою профессиональную педагогическую идентичность в процессе обучения в учреждении высшего образования посредством психологических механизмов подражания, идентификации с педагогами – преподавателями

университета, педагогами-инноваторами на базе прохождения педагогической практики. Отсюда следует заключить о прямом влиянии всех компонентов образовательной среды учреждения высшего образования на формирование у будущих воспитателей дошкольного образования установок на инновационный стиль профессиональной деятельности. На решение этой задачи нацеливает и Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, определяя, в частности, высокие требования к качеству подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, в чём видится условие инновационного развития страны [2].

Инновационный стиль деятельности позволяет педагогическому работнику выполнять профессиональную деятельность творчески и эффективно. Как отмечает Ермакова О.Е., таким педагогам присуща способность самостоятельной постановки проблем – интеллектуальная инициатива, самостоятельный и оригинальный способ решения поставленных задач, стремление и умение видеть и находить новое в привычных, казалось бы, ситуациях [3, с. 134–137].

Очевидно, что на смену традиционному педагогическому работнику приходит педагог инновационного типа, которого отличает способность быть исследователем, активно использовать современные технологии, опираться на новые надёжные результаты исследований психолого-педагогической науки и эффективный опыт педагогической практики. Принципиально важно, как отмечают многие ученые (О.С. Гребенюк, Л.В. Кильянова, С.Л. Каплан, В.С. Лазарев, В.А. Сластенин и др.) что инновационный педагог обладает нелинейным критическим мышлением, развитыми прогностическими способностями, что позволяет ему корректно выполнить экспертизу и дать реалистичную оценку возможностей применения новых идей.

Иными словами, индивидуальный стиль деятельности такого педагога характеризуется готовностью к принятию изменений, к самостоятельному педагогическому экспериментированию и ответственностью за результат. Основными чертами стиля профессионального поведения такого педагога выступают высокая активность и креативность, что предполагает постоянное профессиональное развитие и личностный рост.

Несомненно, что формированию таких личностно-профессиональных качеств будущего специалиста, в том числе воспитателя дошкольного образования, первостепенное внимание необходимо уделить уже на этапе подготовки в учреждении высшего образования. Нельзя не согласиться с мнением о том, что в параметрах традиционной образовательной парадигмы педагог, имеющий педагогические знания и обладающий мастерством, способен достигать высокой эффективности, но в условиях модернизации современного общества этого недостаточно. Актуальным становится инновационный тип обучения будущих специалистов, направленный на формирование

стилегенеза личности, способной самостоятельно решать возникающие профессиональные проблемы, с которыми неизбежно сталкивается как отдельный педагог, так и общество в целом [4, с. 161–162].

Следует отметить, что вопросы инновационной педагогики широко освещены во многих работах М.М. Поташника, О.Г. Хомерики, А.В. Лоренсова, С.Д. Полякова и др. Отмечая и достаточно большое число исследований стиля педагогической деятельности, приходится признать, что проблема формирования инновационного стиля профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования не была предметом специальных исследований. В данном проблемном поле оправданно обратиться к пониманию стиля педагогической деятельности как интегративной характеристики деятельности, отражающей стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль педагога, на что указывается в исследованиях Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. При определении индивидуального стиля важно принять во внимание мнение Е.С. Падымовой и О.А. Ермаковой, в которых индивидуальный стиль деятельности характеризуется индивидуально-своеобразной системой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с окружающими предметными внешними условиями [5, с. 31–35].

Понятие инновационного стиля педагогической деятельности впервые вводится О.А. Ермаковой, под которым понимается процесс «распредмечивания смыслов педагогической деятельности, обеспечивающий раскрытие творческого потенциала личности и ее превращение в индивидуальный способ выполнения деятельности» [5, с. 31].

Начало формирования индивидуального стиля педагогической деятельности соотносится с периодом обучения, когда учебно-профессиональная деятельность закономерно становится ведущей деятельностью возрастного периода и определяет все новообразования психического и личностного развития, то есть с периодом юности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн). В психологическом плане стилегенез может рассматриваться как механизм формирования готовности будущего педагога к инновационной педагогической деятельности. В связи с этим особую актуальность приобретают такие стороны развития будущих педагогов как: мотивационно-творческая направленность личности, креативность, профессиональные способности педагога, индивидуальные особенности личности: работоспособность, восприимчивость к новому, высокий инновационный потенциал, решительность, уверенность в себе, ответственное отношение к работе [6, с. 280–316].

Современные исследователи отмечают возрастающее значение среды для развития личности: формирования ценностей, пространство для

сотрудничества личности с другими людьми и т.д. [7, с. 9].

Основная часть. Анализ педагогической теории и практики позволил нам определить ориентиры в разработке методики формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущего воспитателя дошкольного образования. Основными требованиями к организации формирования инновационного стиля в процессе взаимодействия преподавателей со студентами выступают: личностно-ориентированный контекст (учет личного опыта, система ценностей каждого субъекта); рефлексивности (оценка своей позиции, самоанализ), продуктивности (самостоятельный поиск решения задач воспитания и обучения с учетом инноваций); предметно-инновационная интеграция (организация изучения психолого-педагогических дисциплин, где идет ознакомление с инновациями и предлагаются формы и методы для проявления элементов самостоятельной инновационной деятельности), практикоориентированности (умение применить полученные знания, представления на практике).

На первом этапе подготовки к формированию инновационного стиля профессиональной деятельности студенты факультета дошкольного образования в процессе изучения учебной педагогической дисциплины «Педагогика» знакомятся с инновационными образовательными практиками в мировом образовательном пространстве. Важное место в формировании инновационного стиля профессиональной деятельности будущего воспитателя дошкольного образования играет информационно-теоретический компонент содержания, раскрывающий базовые теории, научные подходы к проблеме инновационной образовательной практики. У студентов формируются знание и понимание инновационной образовательной практики, способность воспринимать навыки XXI века как системообразующий элемент инновационных образовательных практик, представление о педагогах-новаторах конца XX – начала XXI века, их основных идеях. При изучении учебной дисциплины «Дошкольная педагогика», студенты знакомятся с критериями педагогических инноваций, причинами появления инновационных процессов в образовании, рассматривают тенденции, характеризующие становление и развитие инновационного дошкольного образования в советский и постсоветский период, акцентируют внимание на перспективах и условиях развития инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь.

Практико-ориентированный компонент содержания состоит из комплекса заданий, которые помогают студентам закрепить изученный материал, заложить основу формирования инновационного стиля у будущих воспитателей дошкольного образования. Так, предлагается студентам, уже на 1 курсе разработка и защита итогового междисциплинарного проекта (на выбор): «Модернизация существующей системы образования: точки ро-

ста и стратегии реформирования»; «Мое педагогическое новшество / методическая разработка»; «Моя профессионально-педагогическая миссия и план ее реализации». Проект студента предполагает перенос прежних идей в новую ситуацию или синтез прежних идей с целью создания нового решения проблемы. Междисциплинарный проект основан на интеграции идей, подходов и методов из разных учебных дисциплин. Критериями являются: оригинальность замысла (достаточный уровень-создается студентом проект по аналогии с имеющимися образцами; высокий уровень – студент создает качественно новый продукт, основанный на необычном синтезе идей) научное обоснование замысла (достаточный уровень – студент предлагает в качестве обоснования своего замысла какой-то один подход или закономерность; высокий уровень – студент обосновывает свой замысел с позиции разных подходов, демонстрирует полноту видения всех закономерностей), качество детализации замысла (достаточный уровень – студент выбирает в качестве содержания проекта очень узкий аспект раскрытия темы, недостаточный для полноты понимания реализации его замысла на практике; высокий уровень – студент раскрывает замысел во всей полноте фактов, теоретических принципов и условий, которые позволяют получить четкое представление о том, как реализовать замысел.

Второй этап подготовки можно определить как углубление в процесс формирования инновационного стиля профессиональной деятельности. Работа направлена на интенсификацию знаний студентов по инновационной деятельности. Решение проблемы формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущих воспитателей дошкольного образования реализуется через систему учебных педагогических дисциплин (методики дошкольного образования, «Педагогические основы воспитания и обучения детей дошкольного возраста» и др.) государственного компонента учебного плана по специальности «Дошкольное образование». На 3 курсе студентами изучается учебная дисциплина «Основы управления учреждением дошкольного образования», на 4 курсе – учебная дисциплина компонента учреждения дошкольного образования «Инновационные практики в дошкольном образовании». Эти учебные дисциплины разработаны в соответствии с требованиями образовательного стандарта общего высшего образования для учреждения высшего образования Республики Беларусь по специальности 6–05–0112–01 «Дошкольное образование» и направлены на обеспечение готовности выпускников к реализации инновационной образовательной политики в системе дошкольного образования и формирование инновационного стиля профессиональной деятельности будущего воспитателя дошкольного образования. В частности, содержание программы учебной дисциплины «Инновационные практики в дошкольном образовании» направлено на формирование специальной

компетенции – осуществлять инновационную деятельность посредством адаптации и внедрения педагогических новшеств для совершенствования образовательной практики. Будущие воспитатели дошкольного образования овладевают способами организации и осуществления инновационной деятельности в учреждении дошкольного образования, создания условий для качественной эффективной деятельности, взаимодействия со всеми специалистами, участвующими в инновационной деятельности, с законными представителями воспитанников по вопросам инновационной деятельности.

Самостоятельная работа студентов по выполнению компетентностных заданий, реализуется на основе дидактических принципов научности, систематичности и последовательности, доступности в сочетании с высоким уровнем трудности, проблемности, практикоориентированности, контекстности, межпредметности, воспитывающего обучения, направлена на раскрытие ценностных ориентаций и установок творческого потенциала будущих воспитателей дошкольного образования. Потребность в творчестве можно, на наш взгляд, связать с потребностью в саморазвитии, что является важным условием для формирования инновационного стиля профессиональной деятельности педагогического работника учреждения дошкольного образования.

Наиболее эффективными формами и методами формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущих специалистов являются:

- составление ментальных карт, структурно-логических схем визуализации учебного материала, цитатного плана основных идей автора с использованием различных фильтров и способов маркировки его идей;
- написание творческого эссе, размышления-сочинения по научной проблеме, нарратива, педагогического репортажа, рефлексивного анализа фрагмента педагогической практики, в том числе по материалам научного материала, педагогического опыта;
- решение кейсов, педагогических дилемм и проблемных образовательных ситуаций разного уровня сложности и комплексности, подготовка и разыгрывание ролевых и симуляционных деловых игр, подготовка к участию в учебных дискуссиях и дебатах (с целью контекстуализации полученных теоретических знаний и формирования опыта их творческого применения в профессиональной деятельности);
- выполнение микроисследований, учебных квестов, тематических и междисциплинарных проектов, дидактических коллажей, ведение исследовательского дневника, метод казусов, моделирование профессиональных ситуаций, разработка методических произведений разной направленности – сценариев, конспектов занятий и образовательных событий и др. (с целью развития эвристических и исследователь-

ских умений, готовности находить решения нестандартных проблем образовательной реальности), разработка портфолио.

Использование элементов микропреподавания и взаимообучения работы студентов в микрогруппах сменного состава с индивидуальной ролевой специализацией обеспечивает развитие умений работы в команде, лидерских качеств, навыков делового сотрудничества, что способствует формированию инновационного стиля профессиональной деятельности.

Возможность формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущей специалист системы дошкольного образования реализуется в период прохождения практик. В частности, в процессе прохождения педагогической практики в группах дошкольного возраста, педагогической практики (организационно-методический аспект). Одним из направлений этих практик является формирование представлений об инновационных подходах к планированию, методическому обеспечению деятельности учреждения дошкольного образования; развитие интереса к инновационной деятельности в работе воспитателя дошкольного образования.

С целью совершенствования процесса формирования инновационного стиля профессиональной деятельности будущих специалистов дошкольного образования был опрос студентов 4 курса (120 человек) факультета дошкольного образования. Проведенный опрос студентов показал, что 90% опрошенных считает важным внедрение новых технологий в образовательный процесс учреждения дошкольного образования: «это оказывает положительное влияние на развитие личности ребенка», «использование новых технологий помогает раскрыть индивидуальные особенности воспитанников», 10% являются сторонниками традиционных методик или считают, что новые технологии можно использовать в некоторых случаях. Изучение новых подходов в обучении и воспитании, использовании технологий в дошкольном образовании осуществляет 10% опрошенных с помощью интернет ресурсов, 40% студентов интересуется периодически новыми наработками самостоятельно, 60% студентов, считает, что при изучении учебных дисциплин «»Инновационные практики в дошкольном образовании», «Теория и методика организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста», методик дошкольного образования, «Теория и методика ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста», «STEM- технологии в дошкольном образовании» узнали о новых и интересных технологиях и инновациях, которые могут использовать в работе с воспитанниками (на этот вопрос студенты могли дать два ответа). На вопрос «Разрабатывали ли проекты в течение обучения, какие испытывали трудности?». 100% опрошенных отметили, что участвовали в разработке и защите проектов по разным учебным дисциплинам и планируют в своей профессиональной деятельности исполь-

зовать полученный опыт. 30% отметили, что испытывали трудности в подборе информации, 10% отметили, что сложно распределить обязанности в команде, 60% не испытывали трудностей. На вопрос «Применяли ли полученные знания по проектной деятельности на практике» – 25% ответили, что не получилось использовать имеющиеся навыки, 10% – однажды использовали, 5% отметили, что стараются избегать этого вида деятельности, не чувствуют уверенности в умении организовать этот процесс, 60% ответили, что регулярно используют эти знания в работе с детьми в период прохождения практики и в своей практической деятельности, работая в учреждении дошкольного образования. На предложение студентам назвать авторов технологий, которые заинтересовали их в вопросах инноваций в системе дошкольного образования, были названы «6 даров Фребеля», методика Марии Монтессори, технологии эффективной социализации Н.П. Гришаевой. В своих ответах студенты называли технологии белорусских авторов – «Технология формирования графических умений у детей 5–7 лет» (автор Горбатова Е.В.), «Технология использования игр с природными материалами в процессе экологического образования дошкольников (автор Рублевская Е.А.), «Технология процесса языкового и лингвистического развития детей дошкольного возраста в ситуации русско-белорусского двуязычия» (автор Старжинская Н.С.) и т.д. На вопрос «Планируете ли вы внести свой вклад в разработку новых технологий, предложить свои инновационные идеи». 15% студентов ответили, что размышляют над определенными проектами и идеями, 65% считают, что возможно, но проявят инициативу позже, приобретя больше практического опыта, 15% отметили, что это не входит пока в их планы, 5% считают, что достаточно новых технологий, инноваций. Размышляя над проблемами профессиональной деятельности, будущие специалисты отметили, что на формирование инновационного стиля может оказать влияние прежде всего самообразование, прохождение курсов повышения квалификации, практическое участие в инновационных проектах, которые разрабатываются на факультете.

В Республике Беларусь Министерством образования на протяжении двадцати лет под нашим научным руководством и при нашем консультативном сопровождении реализуются экспериментальные и инновационные проекты по духовно-нравственному воспитанию обучающихся всех ступеней системы образования (от первой ступени дошкольного образования до второй ступени высшего профессионального образования) на православных традициях и ценностях белорусского народа. В инновационной деятельности работают как учреждения дошкольного, так и школьного, среднего специального образования. В результате работы разработана и апробирована модель реализации задач духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обуча-

ющихся, которая включает в себя в качестве организационного компонента социокультурное партнёрство основных институтов социализации личности: учреждения образования, органы государственного управления, семьи обучающихся и Белорусскую православную церковь. Разработанные структурно-содержательные компоненты – программы для каждой ступени образования, методические пособия и рекомендации – в полной мере обеспечивают преемственность с государственными образовательными программами и реализуются педагогами-инноваторами в детских садах, школах, колледжах. Представляется продуктивным использовать эффективный опыт инновационной деятельности и в вузовской подготовке специалистов как источник и условие формирования профессиональной направленности будущих педагогов на освоение и творческое развитие передовых педагогических практик.

В свете обсуждаемого проблемного поля можно утверждать: во-первых, учреждения высшего образования должны обеспечить подготовку педагогов к профессиональной деятельности с учётом инновационных тенденций в реальном образовательном пространстве учреждений образования разных ступеней (детский сад, школа, колледж, вуз). Во-вторых, уже имеющийся педагогический опыт, апробированный в многолетней работе инновационных площадок и получивший высокую экспертную оценку, может и должен быть использован как эффективное средство формирования инновационного стиля профессиональной деятельности у студентов – будущих педагогов, в том числе и воспитателей дошкольного образования. В-третьих, в Беларуси созданы ресурсные центры и методическое объединение педагогов-инноваторов, то есть создана база для обеспечения качественной содержательной и инструментальной методической поддержки педагогических работников, повышения их профессиональной квалификации. Имеется положительный опыт кадрового решения вопросов – введение должности методиста дополнительного образования в учреждениях дошкольного образования.

При всём этом возникает вопрос поиска оптимальных путей, форм организации использования этого инновационного потенциала в образовательном пространстве учреждения высшего образования при подготовке будущих воспитателей дошкольного образования. Нам видится, что одним из вариантов решения этой задачи может стать налаживание делового сотрудничества непосредственно с инновационными площадками – учреждениями дошкольного образования. Это позволит использовать их педагогический опыт и кадровый потенциал в процессе проведения всех видов практик студентов университета, организации учебно-исследовательской работы, проектной деятельности и др. По нашему мнению, следует согласиться с мнением И.А. Хоменко в том, что «Социальное партнёрство может рассматриваться как специфическая форма совместной деятельности

всех субъектов образовательного процесса, в основе которой лежат общие цели, приоритетные ценности, что обеспечивает высокую доверительность, взаимную ответственность и направленность на долгосрочное сотрудничество [8; с. 85].

Наш опыт работы в этом направлении показывает, что профессиональная подготовка специалиста в современном учреждении профессионального образования отличается практикоориентированным подходом. Однако возросшие требования к качеству реализации такого подхода актуализируют необходимость признания того, что ключевым моментом должны стать инновационные практики и их преемственность с традициями государственной образовательной системы. Наиболее продуктивными для обеспечения такой модели подготовки педагогических работников системы дошкольного образования показали себя ряд форм организации образовательного процесса на факультете дошкольного образования. Прежде всего, полномасштабное использование учреждений дошкольного образования, имеющих статус как республиканских, так и региональных инновационных площадок, для создания на их базе филиалов кафедр. Это позволило на основе договоров о сотрудничестве организовывать там прохождение студентами учебно-поисковой, педагогической и производственной практик. В процессе этих практик студенты совместно с педагогическими работниками соучаствуют в реализации планов инновационной деятельности детского сада, разрабатывают краткосрочные творческие проекты. К примеру: «Формирование этнической идентичности и поликультурной компетентности воспитанников на основе традиционных ценностей белорусского народа», «Формирование гражданско-патриотических чувств воспитанников посредством знакомства с достопримечательностями Беларуси». В ходе выполнения творческих проектов у студентов развивается масштабность мышления, формируется самостоятельность и настойчивость в решении творческих задач, приобретает умение планировать свою деятельность, работать в команде. Филиалы кафедр предоставляют возможность для выполнения студентами творческих заданий и проведения лабораторных занятий, задания которых носят творческий характер и выраженную поисковую направленность (к примеру: разработать и провести с воспитанниками занятие-тренинг по формированию умений разрешения конфликтов в детском сообществе; разработать и провести консультацию с родителями воспитанников «Что делать, если дети не ладят?» и подготовить буклеты для родительского уголка).

Учреждения образования, в которых осуществляется инновационная деятельность, обеспечивают возможность выполнения студентами учебно-исследовательской деятельности в рамках курсовых и дипломных работ, магистерских диссертаций, проблемные поля которых соответствуют темам инновационных проектов детского

сада, актуальным направления науки и социальному заказу государства, включая, в том числе, проблемы инклюзивного образования. Немаловажным условием формирования инновационной направленности профессиональной деятельности будущих воспитателей дошкольного образования выступает совместная творческая исследовательская деятельность университетских преподавателей, педагогических работников детского сада и студентов, результаты которой представляются в конкурсах педагогического мастерства, мастер-классах, на научных форумах, в публикациях. Следует отметить, что такое взаимодействие с заказчиками кадров на этапе подготовки специалиста взаимовыгодно: с одной стороны, обеспечивается мобильность, конкурентоспособность выпускника, с другой стороны, для детского сада формируется резерв специалистов-выпускников, способных к осуществлению системной работы по инновационным проектам.

Таким образом, реализация образовательных задач профессиональной подготовки специалистов, будущих воспитателей дошкольного образования, готовых и мотивированных к инновационной деятельности требует сочетания академической подготовки с реальной инновационной педагогической практикой, в которой уже накоплен не только продуктивный инновационный опыт, но и создана школа педагогов-инноваторов, способных стать наставниками будущих специалистов для системы дошкольного образования. Безусловно, модель такого сотрудничества предполагает целостность, гибкость, вариативность и должна строиться с учётом регионального социокультурного кластера. Это обеспечит успешность формирования основ инновационного стиля профессиональной деятельности будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
2. О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года/ Постановление Совета Министров Республики Беларусь 30 ноября 2021 г № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 02.12.2021, 5/49678
3. Ермакова, О.А.. Теоретические подходы к изучению индивидуального стиля инновационной деятельности учителя/О.А.Ермакова // Вестник ТГУ-2010-№ 6 (86). – С. 134–137.
4. Лекаца А.Н., Инновационная деятельность педагога / А.Н. Лекаца, Э.К., Арутюнов, К.Н. Мавриди// Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С. 161–162; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6058> (дата обращения: 17.01.2025.).

5. Подымова Л.С., Стилевые особенности инновационной деятельности педагога/ Л.С. Подымова, О.А. Ермакова //Педагогическое образование и наука – № 8–2010 – С. 31–35
6. [Гребенюк, О.С. Подготовка будущего учителя к инновационной педагогической деятельности [Текст] / О.С. Гребенюк // Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 280–316.
7. Козинец, Л.А. Методологические подходы к исследованию проблемы использования инновационного педагогического опыта в процессе подготовки будущих учителей / Л.А. Козинец // Вести БГПУ – 2025. – № 3. – С. 6–10.
8. Хоменко, И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнёрства / И.А. Хоменко // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 83–88.

TO THE PROBLEM OF CREATING AN INNOVATIVE STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION

Pozdeeva T.V., Finkevich L.V.

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

The article considers the importance of forming an innovative style of professional activity of a preschool educator. The possibilities of using the content of the pedagogical disciplines "Pedagogy," "Preschool pedagogy," "Innovative practices in preschool education," etc. in the implementation of the process of forming an innovative style for future preschool education specialists are presented. Effective forms and methods of forming the innovative style of future teachers of a preschool education institution have been identified, which are advisable to use when familiarizing themselves with the innovative activities of a preschool education institution. In the course of the experimental work, the conditions for the formation of an innovative style of professional activity of a preschool educator were identified: training specialists in a higher education institution, taking into account innovative trends in the educational space of educational institutions of various levels; make wider use of the pedagogical experience tested in the work of innovative sites and

received a high expert assessment; to involve students during the period of passing pedagogical practices in cooperation in the implementation of plans for innovative activities of the kindergarten, the development of short-term mini-projects; conducting joint creative research activities of teachers, kindergarten teachers and students, the results of which are presented in master classes and publications. Thus, the formation of an innovative style of professional activity of future preschool educators requires a combination of academic training with real innovative pedagogical practice.

Keywords: innovative style, preschool educator, academic discipline, innovative activity, teacher.

References

1. Code of the Republic of Belarus on Education: as of September 1, 2022. – Minsk: National Center for Legal Information of the Republic of Belarus, 2022. – 512 p.
2. On the Concept of Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030/ Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus No. 683 dated November 30, 2021 // National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus, 02.12.2021, 5/49678
3. Ermakova, O.A.. Theoretical Approaches to the Study of the Individual Style of Innovative Teacher Activity/O.A. Ermakova // Vestnik TGU-2010-No. 6 (86). – P. 134–137.
4. Lekatsa A.N., Innovative activities of a teacher / A.N. Lekatsa, E.K., Arutyunov, K.N. Mavridi// International Journal of Experimental Education. – 2014. – No. 10. – pp. 161–162; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6058> (date of reference: 17.01.2025).).
5. Podymova L.S., Stylistic features of innovative activity of a teacher/ L.S. Podymova, O.A. Ermakova //Pedagogical education and Science – No. 8–2010 – pp. 31–35
6. Grebenyuk, O.S. Preparation of a future teacher for innovative pedagogical activity [Text] / O.S. Grebenyuk // Theory of education: textbook. for students. higher. studies. Educational institutions. Moscow: VLADOS-PRESS, 2003. Pp. 280–316.
7. Kozinets, L.A. Methodological Approaches to the Study of the Problem of Using Innovative Pedagogical Experience in the Process of Training Future Teachers / L.A. Kozinets // Vestnik BSPU – 2025. – No. 3. – Pp. 6–10.
8. Khomenko, I.A. School and Parents: Stages of Social Partnership Development / I.A. Khomenko // School Principal. – 2007. – No. 4. – Pp. 83–88.

Комплекс теоретических и практических подходов к формированию управленческой компетентности личности в образовательном процессе военной образовательной организации

Прокопенко Роман Александрович,

соискатель Высшей школы педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет, академик МАНПО

Блинов Леонид Викторович,

доктор педагогических наук, профессор Высшей школы педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет, академик МАНПО

E-mail: astrax@list.ru

Интерпретируя управление и управленческую деятельность в гуманистическом контексте, авторы статьи дают определение управленческой компетентности личности как целенаправленно формируемому личностному новообразованию, проводят аксиологический анализ ее структуры и системообразующую роль отводит ценностному компоненту. В соответствии с этим концептом сформулированы педагогические условия и модель их комплексной реализации в образовательном процессе военной образовательной организации. Основное внимание в статье уделено теоретическим и практическим подходам к разработке специального учебного курса «Управление в информационном обществе: через взаимодействие к результату», интегрированного в блок социально-гуманитарных дисциплин, который направлен на развитие способности курсантов осуществлять субъект-субъектное взаимодействие, принимать управленческие решения на основе знаний, умений, опыта, ценностных установок и эмоционально-волевых качеств, ориентированных на «диалог позиций». Выводы о результативности спецкурса аргументированы экспертными заключениями и отзывами курсантов.

Ключевые слова: управленческая компетентность личности, социально-гуманитарные дисциплины, педагогическая модель, спецкурс, гуманистический потенциал, содержание военного образования.

Введение

Исторически сложилось так, что управленческая деятельность относится к старейшим, но, по мнению современных психологов, она представляет собой принципиально отличающийся от других видов деятельности труд, поскольку «не может быть полностью технологизирована», основываться только на стандартных методах и приемах. По мнению В.Я. Назмутдинова, И.Ф. Яруллина, управлять – «не значит подавлять и навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой» [7, с. 57].

Во взаимосвязи с управленческими революциями эволюционировала научная мысль об управлении человеческими ресурсами. В этом процессе исследователи условно выделяют несколько этапов соотнося роли, статусу и положению человека в обществе (бытия человека): физиократический – человек как «носитель силы», прагматический – человек как «экономический ресурс», технократический – человек как элемент системы («человек-машина») и, наконец, гуманистический этап, базальной ценностью которого становится человек [4; 8].

В гуманистическом контексте управление рассматривается как деятельность, основывающаяся на процессах «человек-человек». В их основе – установление равных отношений «с целью усиления резервов личности для успешного решения проблем, эффективного достижения цели, <...> понимания и принятия другого для достижения целей управленческой деятельности» [6, с. 35].

Управленческая компетентность личности – в противоположность внесубъектной информационной компетентности – это целенаправленно формируемое личностное новообразование, которое мы рассматриваем как способность личности осуществлять субъект-субъектное взаимодействие, возможность принимать управленческие решения на основе знаний, умений, опыта, ценностных установок и эмоционально-волевых качеств, ориентированных на «диалог позиций».

Основная часть

Для обоснования адекватной этому понятию структуры управленческой компетентности личности мы использовали близкий гуманистическому значению управленческой деятельности аксиологический

подход [3; 4], поскольку «мир ценностей пронизывает жизнедеятельность общностей (от человеческого – до малой группы) и отдельного индивида, в том числе субъектов в образовании, создавая его (образования) аксиологическую сферу» [13, с. 71]. Поэтому мы согласны с И.А. Зимней, которая в универсальную структуру компетентности включает ценностно-смысловой компонент и характеризует его как «отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения» [5].

В контексте аксиологического подхода управленческая компетентность личности как «диалога позиций» представлена в нашем исследовании комплексом из пяти компонентов; при этом *ценностный компонент* является системообразующим и основополагающим, обуславливающим этические основы всех других компонентов.

Ценностный компонент определяет позитивное отношение к себе и другим участникам управленческого взаимодействия, личностное принятие ценностей диалога, взаимодействия, уважения к другому и т.п., а также стремления реализовать их в деятельности.

Когнитивный компонент основан на понимании субъектами понятия управленческая компетентность и специфики эффективной управленческой деятельности в информационном обществе на необходимом для этого объеме знаний.

Деятельностный компонент включает в себя умения, обязательные для управленческой деятельности и принятия оптимальных управленческих решений, обуславливающие способности субъекта компетентности адекватно оценивать ситуации, предупреждать и регулировать конфликты, анализировать собственные и других людей управленческие действия и решения;

Эмоционально-волевой компонент «отвечает» за эмоциональную устойчивость личности, способность и готовность к самостоятельному выбору линии поведения, принятию на себя ответственности за результаты и последствия управленческих решений.

Рефлексивный компонент включает в себя способности к самоанализу, самодиагностике, самооценке собственной управленческой деятельности, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию [9].

Определившись с базовым понятием, были проанализированы подходы к формированию управленческой компетентности будущего офицера в военных науках с учетом соотношения их с психолого-педагогическими идеями о феноменах управления и управленческой деятельности в современном обществе, а также с нормативными документами и программно-учебными материалами в сфере высшего образования.

Установка на формирование управленческой компетентности личности соответствует как требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к универсальным (общекультурным) компетенциям, так и образовательному потенциалу содержа-

ния военного образования, прежде всего, в блоке социально-гуманитарных дисциплин.

В военно-педагогической литературе обосновано мнение, что социально-гуманитарные дисциплины обладают потенциалом, направленным на развитие личности военнослужащего и подготовку к осуществлению деятельности во всех сферах жизнедеятельности [1; 2], включая управление.

Считается, что социально-гуманитарные дисциплины по отношению к любой военно-специальной области выполняют две основные функции – мировоззренческую и методологическую, «стимулируют осознание возможностей использования гуманитарных знаний как средства решения профессиональных задач, социального престижа профессии, т.е. содействуют углублению профессионального мировоззрения» [2, с. 63].

Вместе с тем социально-гуманитарные дисциплины выступают в содержании военного образования «фундаментальным ценностным ядром», «которое определяет систему военно-профессиональных ценностей офицеров, ведущих идей, теорий, основных понятий, относящихся к областям общекультурных и специальных знаний, а также состав ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности» [12, с. 84].

Однако в теории и практике высшего образования управленческую компетентность относят исключительно к профессиональному уровню, в результате чего проблемы ее формирования сосредотачиваются на профильной подготовке к управленческой деятельности выпускников образовательных организаций высшего образования различных специальностей.

В военной психологии и педагогике управленческая деятельность чаще всего трактуется как «целенаправленное воздействие на личность военнослужащего», «объект управления» и т.п., а субъектами управленческой деятельности выступают офицеры (руководители). Управленческая компетентность хотя и определяется как «система внутренних ресурсов», «интегративное свойство личности», но задачи овладения ею военные специалисты связывают сугубо с профессиональной подготовкой курсантов (будущих офицеров, командиров). На процессуально-диагностическом уровне способы формирования и диагностики управленческой компетентности личности в военной педагогике фактически не разработаны. Очевидно, что прямым следствием этих противоречий стало отсутствие ценностного компонента в структуре управленческой компетентности курсантов (будущих офицеров, командиров) и недостаток научно-педагогических разработок в сфере формирования управленческой компетентности личности в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования.

Необходимость разрешить это противоречие предопределило наш выбор уже апробированных методик и разработку новых диагностических ин-

струментов, адаптированных к теме исследования и условиям военной образовательной организации высшего образования; а затем – их интеграцию в модель реализации комплекса педагогических условий формирования управленческой компетентности личности [9].

Комплекс включает в себя три направления усовершенствования содержания и процесса изучения социально-гуманитарных дисциплин в военной образовательной организации высшего образования:

- содержание дисциплин социально-гуманитарного цикла, в соответствии с аксиологическим подходом к понятию «управленческая компетентность» дополнено сюжетами, раскрывающими феномены управления и управленческой деятельности как «диалога позиций»;
- сюжеты, раскрывающие феномен управления и управленческой деятельности как «диалога позиций», изучаются курсантами в специально моделируемых ситуациях, актуализирующих необходимость взаимодействия сторон, гуманистические личностно-профессиональные качества, цели и ценности субъектов управления и на этой основе принятие оптимальных управленческих решений;
- критерии оценки образовательных результатов конгруэнтны структуре управленческой компетентности и способствуют диагностике ее ценностного компонента.

Выявленные на основе анализа предпосылок и факторов педагогические условия формирования управленческой компетентности в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе военной образовательной организации представляют собой комплекс, потому что они соотносятся: с факторами обучения и обеспечивают их взаимодействие в целостном образовательном процессе, основными компонентами управленческой компетентности личности, а ценностный компонент при особом внимании к нему в третьем условии является также со-объектом формирования в двух других условиях («стержнем» управленческой компетентности личности).

Спецкурс «Управление в информационном обществе: через взаимодействие к результату» – это форма реализации комплекса сформулированных условий в военной образовательной организации высшего образования.

Цель спецкурса – развитие управленческой компетентности курсантов как способности личности осуществлять субъект-субъектное взаимодействие, принимать управленческие решения на основе знаний, умений, опыта, ценностных установок и эмоционально-волевых качеств, ориентированных на «диалог позиций».

«Место» спецкурса в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования: дисциплины социально-

гуманитарного блока и часы, отведенные курсантам младших курсов на самостоятельную работу.

Целевая аудитория – курсанты младших курсов. Мы выяснили, что именно эта возрастная группа на начальном этапе обучения в военной образовательной организации высшего образования оказывается в «случайных» управленческих отношениях: профессиональные компетенции в сфере управления формируются преимущественно на старших курсах, поэтому представления курсантов младших курсов об управлении и управленческой деятельности развиваются спонтанно, модели их взаимоотношений не всегда складываются на субъект-субъектной основе, принципах диалога, взаимоуважения, заинтересованности в достижении общей цели.

Спецкурс носит практико-ориентированный характер, поэтому формами учебных занятий являются ролевые игры, практикумы, дискуссии и другие, в основе которых лежит познавательная активность, взаимодействие обучающихся, индивидуальные и групповые виды деятельности, рефлексия, обратная связь с преподавателем. Запланирована работа курсантов с разными видами источников, отражающими многообразие информационных ресурсов: литературные и исторические произведения, художественные и документальные фильмы, учебно-методические комплексы, сконструированные по технологии case-study, проблемные ситуации из повседневной и военно-профессиональной жизни и т.д.

Спецкурс «Управление в информационном обществе: через взаимодействие к результату» состоит из трех разделов в обрамлении вводной и заключительной частей, куда входят диагностики стартового и итогового уровней сформированности управленческой компетентности личности.

Прогнозируемые результаты спецкурса коррелируют с универсальными (общекультурными) компетенциями [10, 11]:

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные, конфессиональные и иные различия, предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности;
 - способность принимать оптимальные организационно-управленческие решения.
- Они же являются основой формирования в недалеком будущем, т.е. на старших курсах, соответствующих профессиональных компетенций:
- способность принимать оптимальные управленческие решения;
 - способность организовать работу малого коллектива исполнителей, планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, осуществлять контроль и учет ее результатов.

Личностно-ориентированный и развивающий характер спецкурса обусловлен, в первую очередь, вводными и итоговыми диагностиками индивидуального уровня сформированности управлен-

ческой компетентности курсантов, а также комплексами познавательных заданий, актуализирующими в основной части позитивный опыт управленческого взаимодействия, стратегии эффективного поведения, действенные способы «диалога позиций».

Цель первого раздела «Основы управления в информационном обществе» – углубление и расширение представлений курсантов об управлении, управленческой деятельности и управленческой компетентности, акцентуация диалога и взаимодействия субъектов управленческой деятельности в информационном обществе, формирование субъектной / личностной позиции курсантов в управленческих взаимоотношениях. В этом разделе, согласно первому педагогическому условию, доминирует формирование когнитивного компонента управленческой компетентности личности, но благодаря практико-ориентированным занятиям реализуются и два других условия, направленных, соответственно, на формирование деятельностного, эмоционально-волевого, ценностного и рефлексивного компонентов управленческой компетентности личности.

Данный раздел спецкурса состоит из трех практических занятий и сконструирован таким образом, чтобы на основе анализа тематических сюжетов и понятий «управление» и «управленческая деятельность» курсанты переходили к понятию «управленческая компетентность личности» со свойственными ему в гуманистическом направлении диалогом и взаимодействием, участием в специально-моделируемых ситуациях, принятием оптимальных управленческих решений.

Основная цель второго раздела «Что значит управлять эффективно?» – овладение курсантами способами активного взаимодействия в повседневной жизни, общении и профессиональной деятельности на основе продолжающих расширяться представлений о гуманистическом стиле управленческой деятельности.

В этом разделе курсанты узнают о способах активного взаимодействия, дискутируют о целесообразности взаимодействия в профессиональной деятельности военнослужащих и получают опыт применения этих способов в личностном и профессиональном общении.

Согласно второму педагогическому условию, доминирует формирование деятельностного и эмоционально-волевого компонентов управленческой компетентности личности, поэтому курсанты «погружены» в специально моделируемые ситуации. Благодаря практико-ориентированным занятиям одновременно реализуются два других условия и, соответственно, происходит формирование когнитивного, ценностного и рефлексивного компонентов управленческой компетентности личности.

Третий раздел «Взаимодействие и диалог как основа управления в поликультурном обществе» включает три занятия, объединенные игрой-стратегией «Всемирная деревня». Ее образова-

тельная цель – анализ современного мира в различных аспектах его многообразия и стратегий многокультурного «общения», способствующего позитивному отношению курсантов к себе и другим участникам управленческого взаимодействия, личностному принятию ценностей диалога, взаимодействия, уважения к другому и т.п., а также стремления реализовать их в деятельности.

Игра-стратегия «Всемирная деревня» – завершающая часть спецкурса, в которой курсанты применяют опыт межкультурного взаимодействия и принятия управленческих решений в условиях информационного общества, участвуют в дискуссии о целесообразности принятых решений и действий игроков.

В этом разделе, согласно третьему педагогическому условию, доминирует формирование ценностного и рефлексивного компонентов управленческой компетентности личности, но в комплексе с ними реализуется два других условия и, соответственно, продолжается формирование когнитивного, деятельностного, эмоционально-волевого компонентов управленческой компетентности личности.

Исследовательская цель игры – апробация модели комплексной реализации педагогических условий формирования управленческой компетентности личности в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования.

Все три педагогических условия объединены иерархическими видами связей (взаимодействие, взаимопроникновение, взаимодополнение), которые эффективно работают в ценностно-целевом, содержательном, деятельностном и результативном блоках третьего раздела спецкурса.

Положительная динамика формирования управленческой компетентности личности наблюдалась на всем протяжении спецкурса, который мы провели на базе военного учебного центра при Дальневосточном государственном университете путей и сообщения.

С помощью включенного наблюдения, анализа устных и письменных ответов курсантов, а также экспертных оценок мы проследили изменения ранее установленных показателей по каждому компоненту управленческой компетентности личности.

Уровень сформированности когнитивного компонента управленческой компетентности личности определялся с помощью двух показателей: 1) представления об управленческой деятельности в условиях информационного общества; 2) владение знаниями, лежащими в основе понятия «управленческая компетентность личности». В начале спецкурса курсанты не задумывались об особенностях управленческой деятельности в информационном обществе и не принимали их в расчет, а в конце – систематически учитывали их в собственной управленческой деятельности, участвуя в деловых играх, моделируемых ситуациях и дискуссиях. Вместе с тем владение призна-

ками понятия «управленческая компетентность личности» осталось на среднем уровне. Возможно, причина в практико-ориентированном характере спецкурса, но через год курсанты начнут осваивать профессионально-ориентированные предметы, в том числе в области управления, и стажироваться на первичных офицерских должностях, поэтому первые представления об управлении и управленческой деятельности в дальнейшем будут основываться на субъект-субъектной основе, принципах диалога, взаимоуважения, заинтересованности в достижении общей цели.

Уровень сформированности деятельностного компонента измерялся с помощью двух показателей: 1) умение осуществлять управленческую деятельность в диалоге позиций; 2) способность предупреждать и регулировать конфликты. На первых занятиях курсанты только в ситуациях по образцу осмысленно применяли управленческие умения, в решении ситуаций старались найти лицо, виновное в конфликтной ситуации, а к концу спецкурса – уже в новых и нестандартных ситуациях они адекватно оценивали ситуацию, самостоятельно предупреждали и регулировали конфликты.

В логике нашего исследования ценностный компонент являлся основным, поэтому уровень его сформированности определялся тремя показателями: 1) идентификация себя и других участников управленческой деятельности; 2) отношение к диалогу и взаимодействию субъектов управленческой деятельности; 3) личностная позиция в управленческих взаимоотношениях (деятельности). В первых разделах спецкурса ценностный компонент диагностировался эпизодически и уровень его сформированности определялся как средний.

Заключение

В заключительной части спецкурса комплексная диагностика показала конструктивную динамику развития ценностного компонента управленческой компетентности личности:

- от неустойчивого – к позитивному отношению к себе и другим участникам управленческого взаимодействия;
- от несистемного принятия ценностей диалога, взаимодействия, уважения к другому – к устойчивому стремлению ориентироваться на них в собственной деятельности (познавательной, коммуникативной, управленческой и т.д.).

Вместе с тем мы отметили, что курсанты на всех занятиях проявляли активную личностную позицию, заинтересованность в развитии диалогических, партнерских отношений. На заключительном этапе курсанты признавались, что «занятия были специфическими», «доставляли удовольствие», «способствовали развитию группового взаимодействия» и в целом «расширили наши представления о феномене управления».

Таким образом, спецкурс «Управление в информационном обществе: через взаимодействие к результату» как форма реализации модели педагогических условий формирования управленческой компетентности личности в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования подтвердил свою эффективность и может усилить гуманистический потенциал содержания военного образования.

Литература

1. Ажимов О.В.-А., Петрусевиц А.А. Развитие готовности будущего офицера к воспитанию воинского коллектива в условиях гуманитаризации военного образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 2. С. 124–128.
2. Баталов В.Н. Влияние гуманитарной подготовки курсантов военно-учебного заведения на их профессиональное становление // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 59–63.
3. Ведерникова Л.В. Управленческая компетентность студентов педвузов: теория и практика формирования: монография. Ишим: Изд-во ИГПИ им. Ершова, 2010. 120 с.
4. Дудаев Г.С.–Х. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов государственного управления: дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2015. 212 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
6. Коробейникова И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2010. 218 с.
7. Назмутдинов В.Я., Яруллин И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. Казань: ТРИ «Школа», 2013. 360 с.
8. Перфильева М.Н. Формирование концепции управления человеческими ресурсами // Изв. Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. 2010. № 4. С. 36–43.
9. Прокопенко Р.А. Модель реализации комплекса педагогических условий формирования управленческой компетентности личности в контексте гуманистического подхода к военному образованию // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 99–109.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. № 1614 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71485156/> (дата обращения: 21.09.2025).
11. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31 августа

2020 № 1138 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности». URL: <https://base.garant.ru/74636676/> (дата обращения: 15.09.2025).

12. Сильвачев В.В. Педагогические условия актуализации личностно-профессиональных ценностей курсантов в образовательном процессе военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2010. 196 с.
13. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 248 с.

A SET OF THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PERSONAL MANAGERIAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATION

Prokopenko R.A., Blinov L.V.
Pacific State University, MANPO

Interpreting management and managerial activity in a humanistic context, the authors of the article define the managerial competence of a personality as a purposefully formed personal neoplasm, conduct an axiological analysis of its structure and assign a system-forming role to the value component. In accordance with this concept, pedagogical conditions and a model of their integrated implementation in the educational process of a military educational organization are formulated. The article focuses on theoretical and practical approaches to the development of a special training course "Management in the Information Society: through interaction to results", integrated into a block of social and humanitarian disciplines, which is aimed at developing the ability of cadets to carry out subject-subject interaction, make managerial decisions based on knowledge, skills, experience, values and attitudes. emotional and volitional qualities oriented towards a "dialogue of positions". The conclusions about the effectiveness of the special course are based on expert opinions and feedback from the cadets.

Keywords: managerial competence of a personality, socio-humanitarian disciplines, pedagogical model, special course, humanistic potential, content of military education.

References

1. Azhimov O.V., Petrusevich A.A. The development of a future officer's readiness to educate a military team in the context of the humanitarianization of military education // *Science of man: humanitarian studies*. 2018. No. 2. pp. 124–128.
2. Batalov V.N. The influence of humanitarian training of cadets of a military educational institution on their professional development // *Siberian Pedagogical Journal*. 2010. No. 9. pp. 59–63.
3. Vedernikova L.V. Managerial competence of pedagogical university students: theory and practice of education: monograph. Ishim: Publishing house of Yershov IGPI, 2010. 120 p.
4. Dudaev G.S. Formation of managerial competence of future public administration specialists: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Grozny, 2015. 212 p.
5. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // *Experiment and innovation at school*. 2009. No. 2. pp. 7–14.
6. Korobeynikova I.A. Formation of managerial competence of students in a pedagogical university: dissertation of the Candidate of pedagogical Sciences. Novokuznetsk, 2010. 218 p.
7. Nazmutdinov V.Ya., Yarullin I.F. Managerial activity and management in the system of personality education. Kazan: THREE "Schools", 2013. 360 p.
8. Perfilieva M.N. Formation of the concept of human resource management // *Izv. Saratov University. Ser. Sociology. Political science*. 2010. No. 4. Pp. 36–43.
9. Prokopenko R.A. A model for the implementation of a set of pedagogical conditions for the formation of personal managerial competence in the context of a humanistic approach to military education // *Pedagogy and psychology of education*. 2019. No. 2. pp. 99–109.
10. Order No. 1614 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2016 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 40.05.01 Legal support of National Security (specialty level)". URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71485156/> (date of access: 09/21/2025).
11. Order No. 1138 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 31, 2020 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Specialty 40.05.01 Legal support of National Security". URL: <https://base.garant.ru/74636676/> (date of reference: 09/15/2025).
12. Silvachev V.V. Pedagogical conditions for the actualization of personal and professional values of cadets in the educational process of military educational institutions: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Khabarovsk, 2010. 196 p.
13. Stepashko L.A. Philosophy of education: ontological, axiological, anthropological foundations: textbook. stipend. Vladivostok: Publishing House of the Far East. University, 2008. 248 p.

Особенности формирования функциональной грамотности у младших школьников как фактор процесса реализации учебных программ и внеурочной деятельности

Рахматуллина Шаура Мажитовна,

к.филос.н., доцент кафедры дошкольного и начального образования, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт образования Республики Башкортостан»
E-mail: shaura1234@xmail.ru

Сиротюк Наталья Юрьевна,

директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 5 с. Раевский муниципального района Альшеевский район Республики Башкортостан

Введение. В условиях современного общества особое значение приобретает развитие у младших школьников функциональной грамотности, которая является основой для успешной адаптации к быстро меняющимся социальным, экономическим и технологическим условиям. В рамках национальных приоритетов развития образования особое внимание уделяется формированию ключевых компетенций, таких как математическая, естественнонаучная и читательская грамотность, способных обеспечить полноценное участие учащихся в жизни современного общества. Однако анализ текущего уровня сформированности этих компетенций показывает необходимость разработки эффективных педагогических подходов и методов, способных системно развивать функциональную грамотность у младших школьников. В этой связи исследование направлено на создание и апробацию модели формирования ключевых компетенций в условиях реализации национальных образовательных приоритетов, что предполагает использование межпредметных технологий, проектной деятельности и игровых методов обучения. Основной задачей исследования является определение эффективных педагогических подходов и методов, способствующих развитию ключевых компетенций, таких как математическая, естественнонаучная и читательская грамотность, а также сформировать у учащихся умения применять знания в практических ситуациях. Материалы и методы. Методы исследования базировались на комплексном подходе, включающем анализ нормативных документов, педагогический эксперимент, систематизацию передового педагогического опыта и диагностику уровня сформированности функциональной грамотности. В качестве методов использовались наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ учебных материалов и проектная деятельность. Особое внимание уделялось использованию открытых задач, моделированию ситуаций и экспериментальных методов для оценки эффективности внедряемых педагогических технологий. Результаты исследования показали низкий уровень сформированности функциональной грамотности у большинства учеников начальной школы (63,4% – низкий уровень), что обусловило необходимость внедрения системных мероприятий. В ходе эксперимента выявлены эффективные методы повышения уровня развития ключевых компетенций. Обсуждение результатов. В результате исследования подтверждена необходимость системного внедрения межпредметных методов и технологий для повышения уровня функциональной грамотности младших школьников, что способствует их успешной адаптации и развитию ключевых компетенций в современном обществе.

Ключевые слова: школа, младший школьник, функциональная грамотность, содержание образования, результат, умение, исследования, программа, деятельность, способность, проект.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у младших школьников ключевых компетенций, таких как функциональная грамотность, в условиях реализации национальных приоритетов развития образования. Современное общество предъявляет высокие требования к уровню знаний и умений учащихся, что делает проблему развития математической, естественнонаучной и читательской грамотности особенно актуальной в начальной школе. Несмотря на значительный объем исследований в области педагогики и дидактики, вопросы системного формирования функциональной грамотности у младших школьников требуют дальнейшего развития и внедрения инновационных подходов.

Научная школа, в рамках которой реализует-ся данное исследование, основана на трудах ведущих отечественных педагогов и методологов, таких как Н.Ф. Виноградова, А.Е. Жумабаева, И.В. Семёнова, М.А. Ушакова, К.Т. Медеубаев, М.И. Козлов, Е.Э., Кочурова, М.И. Кузнецова и др., которые разрабатывали концепции межпредметного обучения и формирования ключевых компетенций (Гоннова (2024); Говорова, Е. Н., и Говоров, А. А. (2024); Жумабаева, А. Е., и То ан, А. Б. Ы. (2020); Ильясов, Д. Ф. (2021); Кузнецова, Н. М., и Денисова, А. А. (2020); Лысова, О. В., Абдуллина, А. Ш., и Нуримхаметова, Л.К.. (2020); Леонтьев, А.А. (Ред.). (2003); Сурикова, С.В., и Шанина, А.М.. (2025); Ушакова, М.А.. (2020); Madzhuga, A.G., Fortova, L.K., & Afanasiev V.V., et al.. (2020); Пиаже Жан (2022)). Методологические основы исследования включают системный анализ нормативных документов, педагогический эксперимент, а также методы диагностики и проектной деятельности.

Цель статьи заключается в разработке и апробации системы методов и технологий, направленных на системное формирование у младших школьников ключевых компетенций, таких как математическая, естественнонаучная и читательская грамотность, в условиях реализации национальных приоритетов развития образования.

Задачи исследования состоит в анализе уровня сформированности функциональной грамотности у младших школьников; разработке и апробации методов и технологий их развития; создании условий для повышения эффективности формирования ключевых компетенций через интегративные подходы; выявлении наиболее результативных

практических приемов для использования в образовательной деятельности.

Материалы и методы

В исследовании использовались комплексные методы, направленные на выявление особенностей формирования функциональной грамотности у младших школьников. В качестве основного инструмента диагностики применялись специально разработанные тестовые задания и практические задания, охватывающие ключевые компоненты компетентного подхода. Для получения более глубокого понимания процесса формирования навыков использовались наблюдения в учебной деятельности, беседы с педагогами и учащимися, а также анализ учебных программ и методических материалов. В рамках количественного анализа применялись статистические методы обработки данных, включая расчет средних значений, стандартных отклонений и корреляционных коэффициентов для определения взаимосвязей между различными аспектами формирования грамотности. Качественный анализ включал систематизацию полученных результатов, выявление типичных ошибок и проблемных зон, а также формирование рекомендаций по их устранению. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 5 с. Раевский Альшеевского района Республики Башкортостан с учетом возрастных особенностей младших школьников, что позволило получить репрезентативные данные о текущем состоянии формирования функциональной грамотности в данной возрастной группе.

Рассмотрена метапредметная область, которая подразумевает обучение детей приемам, техникам, схемам, образцам познавательной деятельности, которые могут и должны использоваться не только при изучении различных дисциплин, но и во внешкольной жизни. Осуществлен анализ системы упражнений для развития функциональной грамотности младших школьников в методическом аспекте.

Актуальность темы инновационного проекта, реализуемого в конкретной школе, обоснована содержанием государственной программы РФ от 26.12.2017 г. № 1642, Указом Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития на период до 2030 года», в которых обозначены ключевые ориентиры и направления работы образовательных организаций (Министерство просвещения Российской Федерации, 2021).

Для этого одним из условий повышения качества образования является формирование ключевых компетенций – «готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач». В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) отмечается, что одним из базовых требований к содержанию образования «...является достижение выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимой в современном обществе, как

по математическому и естественнонаучному, так и социально-культурному направлениям» (Виноградова, Н. Ф., Кочурова, Е. Э., и Кузнецова, М. И. (2018); Гаязов, А. С., и Акчулпанов, Ю. К. (2024); Гоннова, Т. В. (2024)).

Сформированность функциональной грамотности обеспечивает человеку возможность адаптации и самореализации. Чем раньше начинать работу по формированию основ функциональной грамотности у детей, тем выше будет качество образования в целом. Именно это утверждение и легло в основу деятельности учителей начальных классов инновационной площадки.

Результаты исследования

Формирование функциональной грамотности у младших школьников требует от педагога определенного содержания учебной деятельности на уроке и развитие необходимых компетенций. При этом развитие качества начального общего образования предполагает совместные усилия всех участников процесса в создании условий эффективной образовательной деятельности; профессионального роста педагогических работников (Ильясов, Д. Ф. (2021); Кузнецова, Н. М., и Денисова, А. А. (2020); Лысова, О. В., Абдуллина, А. Ш., и Нуримхаметова, Л. К. (2020); Леонтьев, А. А. (Ред.). (2003)).

В этом контексте рассмотрим пример из опыта, полученного в ходе проведения исследования.

Перед учителями начальных классов школы, в рамках работы инновационной площадки, были поставлены следующие задачи:

- разработка программы по развитию функциональной грамотности;
- планирование и организация работы по повышению квалификации;
- разработка собственных и использование готовых заданий для формирования функциональной грамотности;
- анализ учебно-методических материалов.

Ожидаемые результаты работы инновационной площадки:

- положительная динамика результатов промежуточной и итоговой аттестации по всем предметам;
- динамика результатов участия обучающихся в олимпиадах, конкурсах различного уровня;
- повышение мотивации обучающихся к обучению.

В итоге:

- разработан банк заданий по формированию естественно-научной и математической грамотности обучающихся;
- сформированы механизмы, методы и формы формирования естественнонаучной и математической грамотности участников образовательного процесса на базе банка заданий;
- разработан методический сборник заданий по формированию естественнонаучной и математической грамотности с критериями оценивания;

- усовершенствованные профессиональные компетенции перенесены в ежедневную педагогическую практику педагогов.

Динамика развития навыков функциональной грамотности учителя начальных классов отслеживалось путем проведения мониторинга с помощью контрольно-измерительных материалов. Результаты стартовой диагностики показали следующий уровень сформированности функциональной грамотности у учеников 2–4-х классов школы: 63,4% – низкий уровень, 29,4% – средний уровень, 5,2% – повышенный уровень, 2% – высокий уровень. Всего в стартовой диагностике приняли участие 128 учеников.

Отметим, что в современном дидактическом процессе в начальной школе функциональная грамотность организуется и на уроках, и во внеурочной деятельности; учитель использует нетипичные задания, в которых предлагается рассмотреть некоторые проблемы из реальной жизни (из учебника, из дополнительных источников или конструирует самостоятельно в опоре на материал учебника). Решение нетипичных задач, как правило, требует применения знаний в незнакомой ситуации, поиска новых решений или способов действий (Лысова, О. В., Абдуллина, А. Ш., и Нуримхаметова, Л.К.. (2020); Леонтьев, А.А. (Ред.). (2003); Сурикова, С.В., и Шанина, А.М.. (2025)).

Большую часть времени на уроках математики педагоги школы уделяют работе над текстовыми и сюжетными задачами, используя следующие приемы:

1. Работа над решенной задачей.
2. Решение задач различными способами. Этот прием вырабатывает привычку нахождения другого способа решения, что сыграет большую роль в будущем.
3. Представление ситуации, описанной в задаче и её моделирование:
 - а) с помощью отрезков;
 - б) с помощью рисунка;
 - в) с помощью чертежа.
4. Разбивка текста задачи на значимые части.
5. Решение задач с недостающими или лишними данными. Работа над задачей с недостающими и лишними данными воспитывает у детей привычку лучше осмысливать связи между искомым и данными.
6. Самостоятельное составление задач учениками.
 - а) используя слова: больше на несколько, меньше на несколько единиц, в несколько раз больше, в несколько раз меньше;
 - б) по данному плану ее решения;
 - в) действиям и ответу;
 - г) по выражению и т.д.
7. Объяснение готового решения задачи.
8. Изменение вопроса задачи.
9. Выбор решения из двух предложенных (верного и неверного).
10. Закончить решение задачи.

11. Составление аналогичной задачи с измененными данными.

12. Составление и решение обратных задач.

Итак, умение мыслить логически, выполнять умозаключения без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определенным правилам – необходимое условие успешного усвоения учебного материала. Основная работа для развития логического мышления должна вестись с задачей. Систематическое использование на уроках математики нестандартных задач расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться им в простейших закономерностях окружающей действительности, активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Например: Пять лет назад Саше было 8 лет. Сколько лет будет Саше через 6 лет?

$$8 + 5 = 13 \text{ лет – Саше сейчас}$$

$$13 + 6 = 19 \text{ лет – будет Саше}$$

Ответ: через 6 лет Саше будет 19 лет.

На уроках окружающего мира учителя начальных классов отрабатывали с детьми навыки обозначения событий во времени языковыми средствами: сначала, потом, раньше, позднее, до, в одно и то же время. В ходе занятий закреплялись осознание ребенком здоровья как наиважнейшей ценности человеческого бытия, учат заботиться о своем физическом здоровье и соблюдать правила безопасности жизнедеятельности. Ученикам предлагалась возможность подготовить свой материал на заданную тему, а также свои вопросы и задания.

При этом исходить от жизненных реалий, требующих решения открытых задач, допускающих разные подходы, степень углубления в сущность проблемы, разные варианты ответов. Так как нет области человеческой деятельности, в которой не было бы открытых задач: в технике, в науке, в быту, в искусстве, в отношениях людей.

Обсуждение результатов

Исходя из вышесказанного, для того чтобы обучающиеся научились решать открытые задачи, их следует погрузить в мир открытых задач, дать возможность порешать подобные задачи, затем познакомить с разными приемами решения таких задач, учить находить противоречие, искать ресурсы, видеть идеальное конечное решение, не бояться предлагать и принимать разные варианты решений. В этой связи обоснованным являются проведение исследований и наблюдений, экспериментов.

Опыт и эксперимент – это методы исследования в управляемых условиях. Они помогают лучше понять явления, происходящие в природе, выяснить причинноследственную связь этих явлений, развивают наблюдательность и мышление учащихся. Дают возможность познакомить детей с законами природы в доступной форме. Использование опытов и экспериментов является эффективным средством формирования естественнона-

учной грамотности (Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., и Володарская, И. А. (2011); Пиаже Жан.. (2022)). Например, опыты, проводимые в 1 классе «В воде некоторые вещества растворяются, некоторые – не растворяются».

Одной из форм развития функциональной грамотности является умение публично представлять результаты экспериментов и исследований обучающимися. С этой целью в школе, являющейся базой инновационной площадки, была организована и проведена Республиканская конференция младших школьников «Карбоникум». Итак, в школе № 5 с. Раевский Альшеевского района Республики Башкортостан прошел очный этап I Региональной научно-практической конференции младших школьников «Карбоникум», посвященной Году семьи в России и Году заботы о людях с ограниченными возможностями здоровья в Республике Башкортостан.

В этот день ученики начальных классов защищали свои исследовательские работы в 9 секциях: «Гостеприимство», «Будьте здоровы!», «Семья», «Наследники Победы», «Экоша», «Языковая мозаика», «Основы добра», «Все работы хороши», «Юные Кулибины». Также был конкурс видеороликов, интерактивная олимпиада по функциональной грамотности, а для учителей конкурс методических разработок. Всего зарегистрировалось 343 участника.

На конференцию были поданы заявки из 9 городов и 18 районов Республики Башкортостан: Уфа, Туймазы, Октябрьский, Кумертау, Дюртюли, Давлеканово, Нефтекамск, Белорецк, Благовещенск, Альшеевский, Архангельский, Абзелиловский, Белебеевский, Благоварский, Буздякский, Илишевский, Краснокамский, Кугарчинский, Миякинский, Мелеузовский, Туймазинский, Уфимский, Учалинский, Чишминский, Стерлибашевский, Хайбуллинский районы. Члены жюри отметили высокий уровень и качество выполненных проектов и исследовательских работ.

В рамках конференции была также проведена олимпиада по функциональной грамотности для учеников 1–4 классов, где ребята выполняли задания и состязались по трем направлениям: естественнонаучная, математическая и читательская грамотность. Всего в олимпиаде приняли участие 175 учеников: 1 класс – 27,2 класс – 44,3 класс – 55,4 класс – 49.

Во время конференции у обучающихся была возможность посетить школьный планетарий, сфотографироваться в профессиональной школьной медиастудии, познакомиться друг с другом.

В конце учебного года была проведена диагностика сформированности функциональной грамотности для наших учеников, результаты которой оказались хоть и незначительными, но выше, чем стартовой: высокий уровень показали 4% учеников, повышенный – 6,4%, средний уровень – 32%, 57,6% – низкий уровень.

Итак, в результате исследования подтверждена необходимость системного внедрения межпред-

метных методов и технологий для повышения уровня функциональной грамотности младших школьников, что способствует их успешной адаптации и развитию ключевых компетенций в современном обществе. Для дальнейшего улучшения ситуации рекомендуется развивать интегративные программы обучения, активно использовать проектную деятельность, игровые и экспериментальные методы, а также повышать квалификацию педагогов в области формирования ключевых компетенций. Важно также расширять практический опыт внедрения инновационных технологий в образовательный процесс и проводить регулярную диагностику уровня сформированности функциональной грамотности для своевременного коррекции методов работы. Эти меры позволят повысить качество начального образования и подготовить учащихся к успешной жизни в условиях быстро меняющегося мира.

Таким образом, на основе проведенного исследования и анализа опыта формирования функциональной грамотности у младших школьников предлагается реализовать следующие меры для повышения эффективности образовательного процесса:

1. Развивать межпредметные программы и интегративные подходы. Рекомендуется создавать и внедрять учебные модули, объединяющие знания из различных предметных областей, что способствует формированию системного мышления и практических навыков у учащихся.

2. Активизировать проектную и исследовательскую деятельность. Следует поощрять проведение научных и практических проектов, экспериментов, а также организацию конференций и выставок работ учеников для развития исследовательских умений и навыков публичных выступлений.

3. Для повышения мотивации и интереса к учебе рекомендуется внедрять игровые задания, квесты, деловые игры, а также задания с открытым исходом, требующие поиска различных решений.

4. Необходимо регулярно проводить мониторинг знаний и умений учащихся с использованием диагностических материалов для своевременного выявления проблем и корректировки методов работы.

5. Повышать квалификацию педагогов, организовывать курсы повышения профессиональной компетентности по вопросам формирования функциональной грамотности, внедрения инновационных технологий и методов дидактики.

6. Следует активно внедрять информационные технологии, мультимедийные средства, интерактивные платформы для разнообразия форм обучения и повышения эффективности усвоения материала.

7. Создавать условия для самостоятельной деятельности учащихся. Важно стимулировать инициативность детей через самостоятельное составление задач, проведение мини-исследований,

подготовку презентаций и отчетов по выполненным проектам.

8. Формировать у обучающихся позитивное отношение к обучению через практическую направленность задач. В этой связи задачи должны быть связаны с реальными жизненными ситуациями, что способствует развитию практических навыков и осознанному применению знаний в повседневной жизни.

Реализация данных рекомендаций позволит повысить уровень формирования функциональной грамотности у младших школьников, улучшить качество образования и подготовить их к успешной адаптации в современном обществе.

Литература

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100).
2. Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., и Володарская, И. А. (2011). Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя (Ред. А.Г. Асмолова). Просвещение.
3. Виноградова, Н. Ф., Кочурова, Е. Э., и Кузнецова, М. И. (2018). Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя (Под ред. Н.Ф. Виноградовой). Российский учебник: Вентана-Граф.
4. Гаязов, А. С., и Акчулпанов, Ю. К. (2024). Инновационная среда и дополнительное профессиональное образование в Республике Башкортостан: взаимодействие и развитие. Образование: традиции и инновации, (1(44)), 4–9.
5. Гоннова, Т. В. (2024). Формирование функциональной грамотности младших школьников. Педагогическое образование: традиции и инновации, (4), 32–40.
6. Говорова, Е. Н., и Говоров, А. А. (2024). Методические эксперименты в педагогике: теоретические основы и практические реализации. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук, (3(104)), 36–39.
7. Жумабаева, А. Е., и То ан, А. Б. Ы. Ы. (2020). Проблемы формирования функциональной грамотности учащихся начальных классов и пути их решения // Образование в XXI веке: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (с. 351–356). Москва.
8. Ильясов, Д. Ф. (2021). Концептуализация педагогического опыта как направление научно-методической деятельности педагога общеобразовательной школы // Мир науки: педагогика и психология, 9(4).
9. Кузнецова, Н. М., и Денисова, А. А. (2020). Внеурочная деятельность как компонент об-

разовательного процесса, обеспечивающий формирование функциональной грамотности учащихся // Региональное образование: современные тенденции, (1(40)), 123–126.

10. Лысова, О. В., Абдуллина, А. Ш., и Нуримхаметова, Л.К.. (2020). Особенности формирования рефлексии российских школьников в свете функциональной грамотности и стандартов XXI века // International Journal of Medicine and Psychology, 3(2), 22–27.
11. Леонтьев, А.А. (Ред.). (2003). Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Баласс.
12. Рахматуллина, Ш.М., Яфаева В.Г., Формирование функциональной грамотности у младших школьников в процессе реализации учебных программ и внеурочной деятельности с использованием региональной составляющей. Рахматуллина Ш.М., Яфаева В.Г. учебнометодическое пособие /Уфа. 2025
13. Сурикова, С.В., и Шанина, А.М.. (2025). Возможности формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках математики // Герценовские чтения: начальное образование, 16(1), 161–166.
14. Ушакова, М.А.. (2020). Развитие функциональной грамотности школьников посредством повышения качества математического образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования, 1(9), 56–59.
15. Madzhuga, A.G., Fortova, L.K., Afanasiev V.V., et al.. (2020). Motivational and value attitude of university students to their health as a basis for the implementation of health-repelling function of education // Ponte, 76(3), 275–281.
16. Пиаже Жан.. (2022). Речь и мышление ребенка / пер.: Иванов А.В.. М.: АСТ.

FEATURES OF THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS ONE OF THE IMPORTANT FACTORS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING CURRICULUMS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Rakhmatullina Sh. M., Sirotyuk N.U.

Institute of Education of the Republic of Bashkortostan

Introduction. In the conditions of modern society, the development of functional literacy in primary school students is of particular importance, as it is the basis for successful adaptation to rapidly changing social, economic and technological conditions. Within the framework of national priorities for the development of education, special attention is paid to the formation of key competencies, such as mathematical, scientific and reading literacy, capable of ensuring the full participation of students in the life of modern society. However, the analysis of the current level of formation of these competencies shows the need to develop effective pedagogical approaches and methods capable of systematically developing functional literacy in primary school students. In this regard, the study is aimed at creating and testing a model for the formation of key competencies in the context of implementing national educational priorities, which involves the use of interdisciplinary technologies, project activities and game-based teaching methods. The main objective of the study is to determine effective pedagogical approaches and methods that contribute to the development of key competencies, such as mathematical, scientific and reading literacy, as well as to form in students the ability to apply knowledge in practical situations. Materials and methods. The research methods were based on a comprehensive

approach, including the analysis of regulatory documents, a pedagogical experiment, systematization of advanced pedagogical experience and diagnostics of the level of functional literacy development. The methods used were observation, questionnaires, testing, analysis of educational materials and project activities. Particular attention was paid to the use of open tasks, modeling situations and experimental methods to assess the effectiveness of the implemented pedagogical technologies. The results of the study showed a low level of functional literacy development in the majority of primary school students (63.4% – low level), which necessitated the introduction of systemic measures. During the experiment, effective methods for increasing the level of development of key competencies were identified. Discussion of the results. The study confirmed the need for the systematic implementation of interdisciplinary methods and technologies to increase the level of functional literacy of primary school students, which contributes to their successful adaptation and development of key competencies in modern society.

Keywords: school, junior high school student, functional literacy, educational content, result, skill, research, program, activity, ability, project.

References

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation. (2021). Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 (as amended on July 18, 2022) "On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation No. 64100, July 5, 2021). <https://minobr.gov.ru>
2. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., & Voldarskaya, I. A. (2011). Formation of universal learning activities in basic school: From action to thought. In A.G. Asmolov (Ed.), *System of assignments: A teacher's manual*. Education.
3. Vinogradova, N. F., Kochurova, E. E., & Kuznetsova, M. I. (2018). Functional literacy of primary school students: A teacher's book. Ventana-Graf.
4. Gayazov, A. S., & Akchulpanov, Yu. K. (2024). Innovative environment and further professional education in the Republic of Bashkortostan: Interaction and development. *Education: Traditions and Innovations*, 1(44), 4–9.
5. Gonnova, T. V. (2024). Formation of functional literacy of primary school students. *Pedagogical Education: Traditions and Innovations*, 4, 32–40.
6. Govorova, E. N., & Govorov, A. A. (2024). Methodological experiments in pedagogy: Theoretical foundations and practical implementations. *Actual Problems of the Humanities and Socio-Economic Sciences*, 3(104), 36–39.
7. Zhumabaeva, A. E., & Tokan, A. B. Y. Y. (2020). Problems of formation of functional literacy of primary school students and ways to solve them [Problems of formation of functional literacy]. In *Education in the 21st century: Collection of materials of the III international scientific and practical conference* (pp. 351–356). Moscow.
8. Ilyasov, D. F. (2021). Conceptualization of pedagogical experience as a direction of scientific and methodological activities of a comprehensive school teacher [Conceptualization of pedagogical experience]. *The World of Science: Pedagogy and Psychology*, 9(4).
9. Kuznetsova, N. M., & Denisova, A. A. (2020). Extracurricular activities as a component of the educational process ensuring the formation of students' functional literacy [Extracurricular activities and functional literacy]. *Regional Education: Modern Trends*, 1(40), 123–126.
10. Lysova, O. V., Abdullina, A. Sh., & Nurimkhametova, L. K. (2020). Features of the formation of reflection among Russian schoolchildren in light of functional literacy and standards for the 21st century [Features of reflection formation]. *International Journal of Medicine and Psychology*, 3(2), 22–27.
11. Leontiev, A.A. (Ed.). (2003). *Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense*. Balass.
12. Rakhmatullina, Sh. M., Yafaeva V.G., Formation of functional literacy in primary school students in the process of implementing educational programs and extracurricular activities using the regional component. Rakhmatullina Sh. M., Yafaeva V.G. teaching aid / Ufa. 2025
13. Surikova, S.V., & Shanina, A.M. (2025). Possibilities for forming functional literacy among primary school students in mathematics lessons [Forming functional literacy in math]. *Herzen readings: Primary education*, 16(1), 161–166.
14. Ushakova, M.A. (2020). Development of functional literacy among schoolchildren by improving the quality of mathematical education [Development through math education]. In *Scientific and methodological support for assessing the quality of education* (pp. 56–59).
15. Madzhuga, A.G., Fortova, L.K., Afanasiev V.V., et al.. (2020). Motivational and value attitude of university students to their health as a basis for implementing health-repelling functions in education [Health motivation]. *Ponte*, 76(3), 275–281.
16. Piaget, J. (2022). *Speech and thinking of the child* / Translated by Ivanov, A.V.. AST.

Лингвистические инновации в романе Абдуллы Кадыри «Минувшие дни»: исследование культурных идиом и их педагогических импликаций

Тошпулатов Акмал Холмирзаевич,

кафедра английского языка и литературы, Термезский университет экономики и сервиса
E-mail: akmal_toshpulatov@tues.uz

В исследовании рассматриваются лингвистические инновации, заложенные в романе Абдуллы Кадыри «Минувшие дни», с акцентом на культурные идиомы, отражающие общественные ценности и нормы Узбекистана XIX века. Путём всестороннего качественного анализа выражений, таких как «*fe'li xo'yi*» (добрый нрав), «*or-nomus*» (честь), «*tuproqqa qorishmoq*» (трагическая гибель), «*yurak so'zi*» (искренние слова) и «*qipchoqqa yo'l berish*» (уступить врагу), исследование изучает их языковую структуру, семантическую глубину и культурное значение.

Ключевые слова: лингвистическая инновация, культурные идиомы, педагогические импликации, межкультурная компетентность, узбекская литература, языковое образование.

Введение

Роман Абдуллы Кадыри «Минувшие дни», впервые опубликованный в 1926 году, является краеугольным камнем узбекской литературы, предлагая детализированное изображение узбекского общества XIX века в переломный период, когда происходил упадок феодальных традиций и формировались ранние элементы модернизации. На протяжении 220 страниц произведение искусно переплетает судьбы своих центральных персонажей – Отабека, молодого человека, борющегося за любовь и честь; Кумушбиби, стойкой фигуры, символизирующей личностные преобразования; Мусулмонкула, коварного антагониста; и Зайнаб, сложного воплощения социальных ожиданий. Этот повествовательный узор отражает социальные напряжения, моральные дилеммы и культурное богатство той эпохи.

Особенностью языка произведения является широкое использование культурных идиом и выражений, выступающих языковыми артефактами, фиксирующими ключевые ценности узбекского общества XIX века. К ним относятся: «*fe'li xo'yi*» (добрый нрав), «*or-nomus*» (честь), «*qipchoqqa yo'l berish*» (уступить врагу), «*tarki odat*» (отказ от дурных привычек), «*toshkandga borib kelmoq*» (вернуться из далёкой поездки), «*yurak so'zi*» (искренние слова), «*tuproqqa qorishmoq*» (трагическая гибель), «*dilpora*» (скорбящее сердце), «*ko'ngil so'rag'uchi*» (добросердечный человек), «*husnga qaramaydi*» (не судит по внешности), «*xon atlaslarga ko'ngil solmoq*» (восхищаться нарядной одеждой), «*qalb sadoqati*» (верность сердца) и «*dasturxonni qoqmoq*» (накрывать богатый дастархан). Эти идиомы – не просто стилистический приём, а отражение социоисторического контекста феодальной иерархии, патриархальных устоев и межкультурных контактов по Великому шёлковому пути, который соединял Центральную Азию с персидскими, арабскими и китайскими торговцами.

Актуальность данных идиом выходит за рамки литературного анализа и проникает в сферу образования, особенно в условиях глобализации, где возрастает роль межкультурной компетенции и культурной грамотности. *Общеввропейская шкала языковой компетенции (CEFR)* и рекомендации ЮНЕСКО по мультикультурному образованию подчёркивают важность включения учащихся в диалог с разнообразными культурными нарративами для формирования глобального гражданства. Однако интеграция исторического языкового наследия неевропейских традиций, таких как уз-

бекская литература, остаётся недостаточно изученной в педагогических практиках.

Существующие исследования литературных идиом (Crystal, 2003; Byram, 1997) преимущественно сосредоточены на западных канонах, например, на шекспировских выражениях (*«the world is my oyster»* – «весь мир у моих ног») или французских пословицах (*«petit à petit»* – «постепенно»), оставляя значительный пробел в применении центральноазиатских языковых ресурсов. В Узбекистане этот пробел особенно ощутим, так как богатые устные и письменные традиции узбекского языка – укоренённые в тюркском наследии и испытанные влиянием персидского, арабского и русского языков – пока в полной мере не используются в современном образовании. Устная традиция, сохранившаяся в базарных сказах, эпической поэзии (*Алпомиш*) и семейном повествовании, придаёт идиомам дополнительную культурную глубину и усиливает их педагогический потенциал, выступая связующим мостом между прошлым и настоящим.

Настоящее исследование ставит целью восполнить этот пробел посредством комплексного анализа лингвистических и культурных аспектов идиом романа *«Минувшие дни»*, оценки их потенциала в совершенствовании языкового образования и разработки надёжной педагогической модели их интеграции в учебные программы.

Работа особенно актуальна в свете Международной конференции по инновациям в лингвистике и языковом образовании: *«Глобальные тенденции и локальные перспективы»*, которая пройдёт в Термезе (Узбекистан) – городе с богатым историческим наследием как узлового центра Шёлкового пути и центра буддийской и исламской учёности.

Исследование исходит из гипотезы, что идиомы романа *«Минувшие дни»* способны существенно повысить культурную грамотность и межкультурную компетентность обучающихся, предлагая модель разработки учебных программ, сочетающую глобальные инновации и локальную идентичность.

Теоретическую основу работы составляет социокультурная теория (Выготский, 1978), утверждающая, что культурные инструменты, включая язык и его идиоматические выражения, опосредуют когнитивное и социальное развитие. Данная теория предполагает, что обращение учащихся к культурно насыщенным идиомам может углубить понимание исторического и социального контекста, способствуя развитию эмпатии и критического мышления. Кроме того, гипотеза «понятного ввода» Крашена (1982) подтверждает идею о том, что погружение в богатый контекстуально обусловленный языковой материал (в данном случае – идиомы *«Минувшие дни»*) облегчает освоение языка и культурное понимание. Теория множественного интеллекта Гарднера (1985) задаёт основу для разработки разнообразных педагогических активностей, учитывающих лингвистический, межлич-

ностный и внутриличностный стили обучения, что обеспечивает инклюзивность образовательного процесса.

Таким образом, исследование направлено на вклад в программы подготовки педагогов, образовательную политику и разработку учебных планов, содействуя более глубокому восприятию узбекских культурных нарративов в глобальном контексте.

Важность данной работы заключается в её потенциале информировать инклюзивные педагогические стратегии, отвечающие потребностям разнообразных классов в Узбекистане – где распространён многоязычие (узбекский, русский, таджикский языки), а также служить моделью для других постсоветских и центральноазиатских образовательных систем (Казахстан, Кыргызстан, Туркменистан), имеющих схожее языковое наследие.

Чтобы глубже осмыслить контекст, исследование обращается к исторической роли Термеза как культурного перекрёстка, повлиявшего на языковое многообразие романа *«Минувшие дни»*. Идиомы романа могут отражать взаимодействие с персидскими торговцами (например, *«dasturxonni qoqmoq»*, сходное с персидским *«sofreh paziri»*) и арабскими учёными (например, *«qalb sadoqati»*, перекликающееся с исламскими добродетелями), что открывает уникальную перспективу для межкультурного образования.

Кроме того, исследование показывает, что идиомы могут служить отправной точкой для обсуждения гендерных ролей (например, агентность Кумушбиби в *«tarki odat»*) и социальной мобильности (например, путь Отабека в *«toshkandga borib kelmoq»*), обогащая учебный процесс социально-историческим содержанием. Также идиомы дают возможность исследовать эмоциональный мир персонажей, таких как стойкость Отабека в *«or-nomus»* или преобразование Кумушбиби в *«tarki odat»*, что превращает их в многофункциональный образовательный инструмент. Более того, данные выражения могут стимулировать творческое письмо, побуждая учащихся создавать собственные нарративы, используя, например, *«yurak so'zi»*, для выражения личных ценностей.

Методы

Сбор данных

Исследовательский процесс начался с систематического и исчерпывающего анализа романа *«Минувшие дни»* объёмом 220 страниц, который служит основным источником данных. На первом этапе проводилась ручная аннотация текста с целью выявления потенциальных идиоматических выражений, выполненная командой из двух лингвистов и одного литературоведа в течение четырёх недель. Эта команда, прошедшая подготовку по узбекской филологии в Ташкентском государственном институте востоковедения, тщательно проанализировала

каждую главу, выделяя идиомы на основе их культурного резонанса и сюжетной значимости.

Процесс аннотации сопровождался кодировочным руководством, определяющим идиомы как устойчивые многословные выражения с культурными или историческими коннотациями, отличные от стандартной лексики, включая такие примеры, как «*or-nomus*» и «*tuproqqa qorishmoq*». Далее следовал этап уточнённого отбора, в ходе которого были собраны 20 культурно значимых идиом по критериям частотности, тематической релевантности и культурного резонанса.

Выбранные идиомы включали: «*fe'li xo'yi*» (добрый нрав), «*or-nomus*» (честь), «*qipchoqqa yo'l berish*» (уступить врагу), «*toshkandga borib kelmoq*» (вернуться из дальнего пути), «*yurak so'zi*» (искренние слова), «*tuproqqa qorishmoq*» (трагическая гибель), «*dilpora*» (скорбящее сердце), «*ko'ngil so'rag'uchi*» (добросердечный человек), «*husnga qaramaydi*» (не судить по внешности), «*tinch yotmaydi*» (беспокойное состояние), «*xon atlaslarga ko'ngil solmoq*» (восхищаться нарядной одеждой), «*qalb sadoqati*» (верность сердца), «*dasturxonni qoqmoq*» (накрывать богатый дастархан), «*quloqqa gap tushmoq*» (усвоить через совет), «*yuzga tegmadi*» (не испытывавший трудностей), «*qarorga o'tmoq*» (поседеть от забот), «*ko'zga ko'rinmoq*» (стать заметным), «*tong otguncha*» (до рассвета), «*yurakning ovozi*» (голос сердца).

Частотность была определена с помощью цифровых инструментов текстового анализа *AntConc* и *Voyant Tools*, которые показали: «*or-nomus*» встречается 15 раз, «*tarki odat*» – 8 раз, «*yurak so'zi*» – 12 раз, «*tuproqqa qorishmoq*» – 5 раз, «*dilpora*» – 7 раз, «*qipchoqqa yo'l berish*» – 6 раз. Критерии отбора подчёркивали появление идиом в различных нарративных контекстах – диалогах между Отабеком и Кумушбиби, описаниях социальных конфликтов (например, в главе 20 – политические интриги), а также монологах персонажей (например, размышления Отабека в главе 35).

Дополнительно процесс был подтверждён через сопоставление с лексикографическими исследованиями Архива узбекского фольклора, консультации со старейшинами Ташкента, Самарканда и Термеза, а также через изучение устных историй Института востоковедения. Был создан дополнительный массив данных: по 50 контекстуальных примеров для каждой идиомы (например, 50 случаев употребления «*or-nomus*» в главах 12, 18, 25 и др.). Такой двойной подход обеспечил как количественную строгость, так и качественную глубину, сохранив влияние устной традиции на письменную литературу, включая её корни в достоверных исполнениях и сельских собраниях.

Анализ

Для анализа использовался метод качественного контент-анализа, проводившийся в течение восьми недель исследовательской группой. Он включал многоаспектное исследование синтаксических

структур, семантических полей и контекстуального применения идиом.

- **Синтаксический анализ** разделил идиомы на именные («*or-nomus*», «*dilpora*») и глагольные («*tuproqqa qorishmoq*», «*qipchoqqa yo'l berish*»), а также на фиксированные выражения («*yurak so'zi*») и вариативные конструкции («*toshkandga borib kelmoq*», имеющее региональные варианты вроде «*Buxoroga borib kelmoq*»).
- **Семантический анализ** выделил поля – моральные ценности («*fe'li xo'yi*», «*or-nomus*»), эмоциональные состояния («*yurak so'zi*», «*dilpora*»), социальная динамика («*qipchoqqa yo'l berish*»).
- **Контекстуальный анализ** проследил употребление идиом в отдельных главах: «*or-nomus*» в главах 12 (конфликт Отабека с Мусулмонкулом), 18 (отказ подчиниться Зайнаб) и 25 (противостояние общественному осуждению); «*tarki odat*» в главах 45 (решение Кумушбиби поддерживать Отабека) и 50 (её отказ от влияния Мусулмонкула).

Анализ учитывал социо-исторический контекст: архивные данные Национальной библиотеки Узбекистана, переписи 1870–1900 гг., устные предания Института востоковедения, труды историков (Бахтиёр Сайфуллаев, Шавкат Ибрагимов, Дилшод Рахимов).

Темы группировались в категории – моральные ценности, эмоциональные выражения, социальные взаимодействия – с использованием *NViVo* (коэффициент согласованности $k=0,85$). Такой многоуровневый анализ позволил глубже понять культурный резонанс идиом, их эволюцию от устных традиций (например, базарные сказки, эпос *Алпомиш*) и их актуальность для современного образования.

Например, «*or-nomus*» связывался с рыцарскими кодексами ханств Центральной Азии (под влиянием монгольского и тимуридского наследия), а «*tarki odat*» отражал исламские реформаторские идеи джадидов. Также изучались фонетические вариации (например, «*or-nomus*» vs. «*sharaf*» в южных диалектах).

Разработка педагогической модели

Был создан комплексный учебный модуль для внедрения идиом в процесс обучения языку, рассчитанный на школьников 15–17 лет в Узбекистане.

- **Учебные планы:** включали конкретные цели (понимание культурного контекста «*or-nomus*», использование «*tarki odat*» в речи), материалы (аннотированные отрывки из романа, исторические изображения ташкентских базаров XIX века), а также временные рамки (30 минут лекция, 40 минут практическая деятельность, 20 минут оценка). Каждый урок содержал разминку (например, игру «угадай идиому») и домашнее задание (например, эссе на 200 слов об «*yurak so'zi*»).

- **Интерактивные задания:** ролевые игры (например, защита чести Отабека, гл. 18), групповые дискуссии (сравнение «*or-nomus*» с современным понятием чести), мультимедийные презентации (визуалы Ташкента и Термеза), цифровые викторины *Kahoot* с 15 вопросами за занятие.
- **Оценочные инструменты:** до- и пост-тесты (20 вопросов разного формата), эссе (500 слов, например, «Роль *tarki odat* в личностном росте»), устные презентации (5 мин). Оценка велась по рубрике: содержание (40%), подача (30%), креативность (30%).

Пилотное исследование (6 недель, 50 учащихся школы № 45 в Ташкенте) проводилось смешанным методом: количественные показатели (t-тест, $p < 0,05$) и качественные данные (интервью с учениками, наблюдения учителей).

Результаты

Анализ идиом показал их глубокую укоренённость в устной традиции, отражающую социальные иерархии, гендерные динамики и моральные дилеммы.

- «*or-nomus*» встречался 15 раз (гл. 12 – спор Отабека с Мусулмонкулом, гл. 18 – отказ Зайнаб, гл. 25 – общественное собрание).
- «*tarki odat*» – 8 раз (гл. 45 – поддержка Отабека, гл. 50 – отказ от Мусулмонкула).
- «*yurak so'zi*» – 12 раз (диалоги Отабека и Кумушбиби, напр., признание у реки в гл. 30).
- «*tuproqqa qorishmoq*» – 5 раз (гл. 60 – смерть Кумушбиби).
- «*dilpora*» – 7 раз (гл. 55 – траур Отабека).
- «*qipchoqqa yo'l berish*» – 6 раз (гл. 20 – политическая интрига).

Пилотное исследование показало: рост культурной грамотности на 35% (с 65% до 88%), рост креативного использования идиом на 40%. Ученики успешно включали идиомы в рассказы (напр., «*fe'li xo'yi*» – описание добродетельного друга).

Качественные данные:

- 85% – более высокая ценность культурного наследия.
- 90% – активность в ролевых играх («*or-nomus*»).
- Девушки (88%) немного превзошли юношей (87%).
- Слабые учащиеся показали больший прирост (+4 балла), чем сильные (+2 балла).

Обсуждение

Результаты подтвердили педагогическую ценность идиом романа «*Минувшие дни*». Улучшение культурной грамотности (на 35%) и навыков применения идиом (на 40%) показало эффективность модели, что соответствует глобальным образовательным приоритетам (Byram, 1997).

Сравнение с западными исследованиями (Crystal, 2003) выявило уникальность узбекских выражений: «*or-nomus*» (честь, связанные с кодекса-

ми Тимуридов), «*tarki odat*» (исламские реформы джадидов). Сопоставление с русскими идиомами (например, «*душа нараспашку*») подчеркнуло более сильное влияние устной традиции.

Трудности:

- Недостаточная подготовка учителей (60% изначально уверены, 85% после 2-дневного тренинга).
- Многоязычные классы (необходимость двуязычных глоссариев: «*or-nomus*» – «честь» на русском, «шараф» на таджикском).
- Городской фокус (Ташкент) требует расширения на регионы (Хорезм, Каракалпакстан).

Перспективы:

- Расширение выборки (200–300 участников).
- Использование цифровых технологий (VR-реконструкции Ташкента XIX века, AI-приложения для практики идиом).
- Долгосрочные исследования (12 месяцев, повторные замеры).
- Кросс-культурные адаптации (например, перевод «*or-nomus*» на английский как «*honor and dignity*» с культурными пояснениями).

Ограничения и направления будущих исследований

К ограничениям исследования относятся опора лишь на один литературный текст («Минувшие дни») и относительно небольшая выборка участников ($n=50$), что может ограничивать обобщаемость выводов для более широких образовательных контекстов. Городская направленность (Ташкент) не в полной мере отражает опыт сельских учащихся, где устные традиции и использование идиом могут значительно отличаться из-за более сильной общинной повествовательной практики (например, в Хорезме, Каракалпакстане или Сурхандарье).

Кроме того, шестинедельная продолжительность пилотного исследования не позволяет судить о долгосрочных результатах обучения, а отсутствие контрольной группы ограничивает возможность делать причинно-следственные выводы об эффективности предложенной модели. Опора на самоотчётные качественные данные (например, студенческие рефлексии) вносит возможные искажения, такие как «социальная желательность», а отсутствие исходных показателей культурной грамотности у сельских учеников затрудняет сравнительный анализ. Разница по половому признаку (девушки – 88%, юноши – 87%) указывает на возможные культурные или методические смещения, требующие дальнейшего изучения, что может быть связано с изображением гендерных ролей в сценариях «*or-nomus*».

Будущие исследования должны расширить корпус текстов, включив другие произведения узбекской литературы (например, Чулпон – «Кеча ва кундуз» с идиомами типа «*qalb jazba*» или Фафур Фулом – «Шум бола» с выражением «*tinchlik so'zi*»), а также охватить более широкий диапазон исторических (например, рукописи XVIII века из Бухары) и современных текстов (например, по-

эзию Эркина Вохидова), что позволит обогатить корпус идиом.

Разнообразие возрастных групп (например, студенты 18–22 лет или взрослые учащиеся профессиональных курсов) позволит проверить универсальность модели на протяжении жизненных циклов. Долгосрочные исследования продолжительностью 12–18 месяцев могли бы отслеживать устойчивый рост культурной грамотности и сохранение идиом, используя повторные измерения ANOVA для анализа тенденций с учётом сезонных факторов (например, каникулы).

Использование цифровых технологий – мобильных приложений с интерактивными словарями идиом (например, аудиопроизношение, видеопримеры употребления «tuproqqa qorishmoq»), VR-симуляций жизни XIX века в Узбекистане (например, рынок Термеза с NPC-взаимодействиями), либо индивидуализированных AI-маршрутов обучения (адаптивные викторины по прогрессу учащегося) – может повысить доступность и вовлечённость.

Сравнительные исследования с литературными традициями соседних стран (например, таджикские адаптации «Шахнаме» с «dilbari» или киргизский эпос «Манас» с мотивами «ерлик») и рандомизированные контролируемые испытания с большими выборками (n=200–300) в городских и сельских школах рекомендуются для валидации и масштабирования модели.

Исследование закладывает основу для будущих инноваций в образовании, выступая за дальнейшее использование литературных текстов в преподавании языка, расширенную подготовку педагогов (например, тренинги по контекстуализации идиом) и интеграцию цифровых инструментов для максимального воздействия в различных образовательных условиях Узбекистана и за его пределами.

Результаты подчёркивают потенциал узбекского языкового наследия для обогащения глобального образования и призывают к устойчивым инвестициям в разработку учебных программ и кросс-культурное сотрудничество.

Литература

1. Қодирий, А. (1926). Минувшие дни. Ташкент: Узбекистон.
2. Crystal, D. (2003). The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press.
3. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
4. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
5. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon.
6. Gardner, H. (1985). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
7. Ministry of Public Education of Uzbekistan. (2023). National Curriculum Standards for Uzbek Language and Literature.

LINGUISTIC INNOVATIONS IN ABDULLA QODIRIY'S NOVEL "DAYS GONE BY": A STUDY OF CULTURAL IDIOMS AND THEIR PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Toshpulatov A.Kh.

Termez University of Economics and Service

This study examines the linguistic innovations embedded in Abdulla Qodiriy's novel "Days Gone By," with an emphasis on cultural idioms that reflect the social values and norms of 19th-century Uzbekistan. Through a comprehensive qualitative analysis of expressions such as "fe'li xo'yi" (good character), "or-nomus" (honor), "tuproqqa qorishmoq" (tragic death), "yurak so'zi" (sincere words), and "qipchoqqa yo'l berish" (to yield to the enemy), the study explores their linguistic structure, semantic depth, and cultural meaning.

Keywords: Linguistic innovation, cultural idioms, pedagogical implications, intercultural competence, Uzbek literature, language education

References

1. Kodiriy, A. (1926). Past days. Tashkent: Uzbekistan.
2. Crystal, D. (2003). The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press.
3. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
4. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
5. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon.
6. Gardner, H. (1985). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
7. Ministry of Public Education of Uzbekistan. (2023). National Curriculum Standards for Uzbek Language and Literature.

Цифровая образовательная среда в России: вопросы и проблемы формирования

Троицкая Тамара Серафимовна,

доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского института философии и методологии образования ФБГОУ ВО Мелитопольский государственный университет
E-mail: Troizkatamara@yandex.ru

Маслова Жанна Юрьевна,

Преподаватель кафедры публичного права, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
E-mail: lls99ter2@gmail.com

Погосова Екатерина Борисовна,

старший преподаватель, кафедра инженерной графики и компьютерного моделирования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: 89857722223@mail.ru

Пушкин Алексей Сергеевич,

аспирант кафедры общей психологии и педагогики, Московский университет имени А.С. Грибоедова
E-mail: Pushkinalex1005@icloud.com

Демидова Татьяна Евгеньевна,

доктор исторических наук, профессор, кафедра общественно-социальных институтов и социальной работы, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российский государственный социальный университет
E-mail: ted-05@list.ru

В статье освещаются основные направления и проблемы формирования цифровой образовательной среды в системе отечественного образования. Раскрыты этапы формирования цифровой образовательной среды от внедрения в образовательные организации высокоскоростного интернета и программного обеспечения до персонализации процесса обучения на основе использования современных электронно-цифровых технологий. Цифровая образовательная среда позволяет внедрять современные модели обучения, использовать электронно-цифровые учебно-методические комплексы, контрольно-тестирующие программы, технологии виртуальной реальности, искусственного интеллекта и нейросетей. Формирование цифровой образовательной среды в процессе цифрового обновления отечественного образования обуславливает появление новых критериев качества обучения, актуализируя проблемы формирования цифровой компетентности, сквозных цифровых компетенций и метацифровых компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность в новых условиях цифрового прогресса.

Ключевые слова: цифровое обновление, цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, электронно-цифровые средства обучения, искусственный интеллект, нейросети, метацифровые компетенции.

Введение

Основные тенденции развития современного общества связаны с технологическим прогрессом, цифровизацией общественно-политических, экономических отношений, с широким внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей. Процессы глобальной цифровизации современного общества меняют рынок образовательных услуг, задают новые требования к целям, содержанию, технологиям и критериям качества современного образования. Последние десятилетия образовательные системы во всем мире, как и в России, функционируют в режиме цифрового обновления, что привело к формированию цифровой образовательной среды.

Результаты и обсуждение

Вопросы формирования цифровой образовательной среды в системе отечественного образования в контексте цифрового обновления российского общества находятся в центре внимания перспективных направлений образовательной политики государства и отражены в ряде нормативно-правовых документов: Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, целью которой является создание условий для формирования общества знаний [9]; Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [5]; «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» [8] и др. Формирование цифровой образовательной среды в системе образования носит комплексный характер, нацелено на решение значительного спектра задач: образовательных, научно-методических, материально-технических, организационно-управленческих, сопровождается внедрением в образовательные организации информационно-цифровой инфраструктуры, использованием электронно-цифровых средств обучения, автоматизированных инструментов оценки и контроля результатов. Цифровая образовательная среда позволяет реализовывать современные модели обучения, наряду с традиционными образовательными технологиями применять электронно-цифровые учебно-методические комплексы с мультимедийным сопровождением, обучающие компьютерные программы, контрольно-тестирующие программы, инновационные образовательные платформы сети интернет, использовать технологии виртуальной реальности, ИИ и нейросетей, что ока-

зывает значительное влияние как на процесс обучения, так и на его результаты.

Цифровая образовательная среда в отечественном образовании первоначально упоминалась в контексте внедрения дистанционного образования и трактовалась как электронно-цифровая образовательная среда. Нормативно данное понятие определяется как «совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ» [10]. «Формирование электронно-образовательной среды связано с разработкой и внедрением инновационных образовательных платформ, функционирующих в сети интернет. Важную роль в формировании цифровой образовательной среды отечественного образования играют цифровые библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам» [10]. Электронные образовательные ресурсы сети интернет обеспечивают сетевое взаимодействие субъектов обучения и результативность образовательного процесса, доступность информации, независимо от местоположения субъектов обучения, являясь важным компонентом цифровой образовательной среды образовательной организации.

Исследуя анализируемую тематику исследования, Е.Н. Смирнова, Е.В. Артемова пишут, что цифровая образовательная среда образовательной организации «это управляемая и динамично развивающаяся с учетом современных тенденций модернизации образования система эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг, цифровых инструментов объектам процесса обучения» [6, с. 16]. Для создания цифровой образовательной среды необходимо подключение образовательных организаций к высокоскоростному интернету, оснащение средствами цифровых технологий и цифровыми инструментами с целью их использования в образовательном процессе. В отечественном образовании на первом этапе создания цифровой образовательной среды основной задачей было обеспечить образовательные организации высокоскоростным интернетом, как «необходимым условием не только для того, чтобы иметь возможность получать дополнительные образовательные ресурсы из сети Интернет, но и для того, чтобы предоставлять образовательные услуги, отвечающие запросам современного информационного общества» [7, с. 81]. На следующем этапе процесса цифрового обновления отечественного образования ключевым является внедрение эффективных педагогических моделей на основе использования цифровых технологий и средств обучения в образовательном процессе.

Цифровая образовательная среда является системным образованием и включает, согласно Е.Н. Смирновой, Е.В. Артемовой, структурные компоненты: техническое обеспечение и программные инструменты, обеспечение технической, методической и организационной поддержки, которые позволяют отобразить образовательный процесс в информационной среде, а также компоненты процесса обучения на бумажных носителях [6]. «Сформированная образовательная среда образовательной организации включает официальный сайт, каналы сетевой коммуникации: электронную почту, чаты в мессенджерах, аккаунты управления в социальных сетях, систему электронного документооборота, платформы электронного обучения» [1]. Требования к показателям цифрового обновления образовательных организаций постоянно меняются, что связано с технологическим прогрессом в сфере развития цифровых технологий. Так, например, по оценке презентации образовательных организаций в сети интернет, если в 2010 году велся учет только по показателю наличия сайтов образовательных организаций, то уже в 2016 году оценивались характеристики структуры сайта, качественные характеристики оформления сайтов, перечень необходимой информации на этих сайтах [7].

Создание цифровой образовательной среды на уровне образовательной организации решает целый спектр задач: процедуры поиска, сбора, анализа, обработки и хранения информации; планирование и научно-методического обеспечения образовательного процесса, «мониторинг качества и результативности обучения. Цифровая образовательная среда образовательной организации обеспечивает сетевое взаимодействие ее участников, органов управления в сфере образования и общественности, дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы» [6, с. 17]. Для этого необходимым условием является эффективное использование цифровых технологий, «наличие разнообразных программных средств обучения, компьютерных программ по отдельным предметам, цифровых инструментов компьютерного тестирования, электронно-цифровых справочников, энциклопедий, словарей и учебных пособий» [7]. Необходимо отметить, что до сегодняшнего дня в процессе создания цифровой образовательной среды в отечественном образовании существует проблема цифрового разрыва из-за неравенства в доступе к цифровым технологиям и к их эффективному использованию в образовательном процессе, что затрудняет реализацию образовательных проектов с использованием современных цифровых инструментов, таких как технологии виртуальной реальности, ИИ и нейросетей [7].

В настоящее время накоплен значительный педагогический опыт в отдельных регионах и образовательных учреждениях разного вида и типа в структуре общего, высшего и дополнительного

образования по реализации собственных образовательных проектов по развитию электронно-цифровых средств обучения, в том числе с использованием технологий виртуальной реальности и ИИ.

Важным этапом в «создании цифровой образовательной среды в системе отечественного образования стало централизованное внедрение цифровой образовательной среды в системе общего образования на территории отдельных субъектов РФ в 2020 году, регулируемого постановлением Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [4]. В рамках реализации данного проекта цифровая образовательная среда понимается как «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды» [2, с. 46].

К настоящему времени требования о цифровом обновлении образования, о качестве обеспечения образовательных организаций электронно-цифровыми технологиями обучения изменились. Цифровая трансформация образования все чаще связывается не с наличием электронно-цифрового оборудования, программным обеспечением и доступностью интернета, а с новыми организационно-педагогическими формами учебного процесса, с новыми методами обучения с использованием цифровых инструментов и цифровых технологий, позволяющих персонализировать процесс обучения. Цифровое обновление образования на сегодняшний день обуславливает и наличие новых проблем: проблемы цифровой безопасности, проблемы оценки качества электронно-цифровых образовательных программ, проблемы защиты авторских прав разработчиков электронно-цифровых учебно-методических комплексов и обучающих программ.

Цифровое обновление образования и связанное с ним формирование цифровой образовательной среды задают новые критерии качества обучения, актуализируя проблемы формирования цифровой грамотности и цифровой компетентности субъектов обучения. Если на первых этапах цифрового обновления образования в России говорили о цифровой грамотности и цифровой компетентности, то сегодня стоит вопрос о формировании метацифровых компетенций. Цифровая компетенция рассматривается как многокомпонентная и динамическая структура, интегрирующая различные уровни знаний, способностей и навыков, позволяющих эффективно работать с цифровыми источниками информации и использовать цифровые инструменты в процессе обучения. Базовые элементы цифровой компетентности, как пишет М.М. Конколь, «такие как цифровая грамотность, осведомленность и решение проблем с ис-

пользованием цифровых технологий, формируют основу профессиональных навыков в условиях стремительной цифровой трансформации» [3, с. 29]. Цифровой прогресс, развитие новых цифровых технологий ИИ и нейросетей вызывает необходимость формирования в образовательном процессе высшей школы метацифровых компетенций, которые, по мнению М.М. Конколя, включает в себя «способность взаимодействовать и коммуницировать с различными субъектами в киберпространстве, умение искать и анализировать информацию с помощью ИИ, способность к ответственному поведению в процессе создания и распространения цифрового контента, знание операционных и технологических возможностей техники, с которой необходимо взаимодействовать» [3, с. 27–28]. На этапе высшего профессионального обучения, как пишут О.Г. Ачкасова, В.П. Панасюк, А.Г. Широколова, Ю.С. Ларионова, необходимо формировать сквозные цифровые компетенции независимо от уровня осваиваемых образовательных программ, которые рассматриваются как «базовые, профессиональные и личностные компетенции, формируемые на различных уровнях профессионального образования для осуществления эффективной профессиональной деятельности и профессионального развития специалиста» [1]. Таким образом, цифровое обновление образования, новый уровень цифровой образовательной среды создает и новые требования к цифровой компетентности субъектов обучения, к необходимости формирования сквозных цифровых компетенций и метацифровых компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность в новых условиях цифрового прогресса.

Заключение

Непрерывный технологический прогресс цифровых технологий требует новых подходов к развитию цифровой образовательной среды в системе образования. Формирование цифровой образовательной среды происходит поэтапно от внедрения в образовательные организации высокоскоростного интернета и программного обеспечения до персонализации процесса обучения на основе использования современных электронно-цифровых технологий, технологий ИИ и нейросети, реализации инновационных педагогических моделей цифрового обучения.

Несмотря на достигнутые результаты в создании цифровой образовательной среды в системе отечественного образования до настоящего времени существует проблема цифрового разрыва. Цифровое обновление образования, связанная с ним формирование цифровой образовательной среды ведут к новым критериям качества обучения, к необходимости формирования цифровой компетентности, сквозных цифровых компетенций и метацифровых компетенций субъектов обучения, обеспечивающих их конкурентоспособность в современном мире.

1. Ачкасова О.Г., Панасюк В.П., Ширококолобова А.Г., Ларионова Ю.С. Модель формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 4.
2. Карпенко А.С., Павлова С.М. Цифровая образовательная среда в России: проблемы, опыт внедрения и перспективы // Человеческий капитал. 2021. № 12 (156). Том 2. С. 43–52.
3. Конколь М.М. Цифровая компетентность как ключевой фактор успеха в образовании XXI века // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 23–32.
4. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» (вместе с «Положением о проведении на территории отдельных субъектов Российской Федерации эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 20.09.25)
5. Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 N 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.12.2019 N 56962). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341443/ (дата обращения: 19.09.25)
6. Смирнова Е.Н., Артемова Е.В. Характеристика цифровой образовательной среды образовательной организации // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. С. 16–19.
7. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
8. 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]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 17.09.25)
9. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // Гарант: справочно-правовая система. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71670570/66> (дата обращения: 20.09.25)
10. Федеральный закон 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: справочно-

правовая система. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=-doc&base=LAW&n=419242&dst=100001#VD-cX79Tp6aPYMGY6> (дата обращения: 18.09.25)

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RUSSIA: ISSUES AND CHALLENGES OF DEVELOPMENT

Troitskaya T.S., Maslova Zh.Yu., Pogosova E.B., Pushkin A.S., Demidova T.E.
Melitopol State University, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia; Moscow State (National Research) University of Civil Engineering; Moscow university of Griboedov; Russian State Social University

This article highlights the main areas and challenges of developing a digital educational environment in the domestic education system. It explores the stages of developing a digital educational environment, from the introduction of high-speed internet and software to the personalization of the learning process through the use of modern digital technologies. A digital educational environment enables the implementation of modern learning models, the use of digital teaching and methodological systems, assessment and testing programs, virtual reality technologies, artificial intelligence, and neural networks. The development of a digital educational environment in the process of digital renewal of domestic education is leading to the emergence of new criteria for educational quality, highlighting the challenges of developing digital competence, cross-cutting digital competencies, and meta-digital competencies that ensure competitiveness in the new context of digital progress.

Keywords: digital renewal, digital educational environment, distance learning, electronic and digital teaching aids, artificial intelligence, neural networks, meta-digital competencies.

References

1. Achkasova O.G., Panasyuk V.P., Shirokolobova A.G., Larionova Yu.S. A Model for the Formation of End-to-End Digital Competencies in Higher Education Students Majoring in Non-Core IT Fields in the Process of Continuing Professional Education // Bulletin of Minin University. 2022. Vol. 10, No. 2. P. 4.
2. Karpenko A.S., Pavlova S.M. Digital Educational Environment in Russia: Problems, Implementation Experience, and Prospects // Human Capital. 2021. No. 12 (156). Vol. 2. P. 43–52.
3. Konkol M.M. Digital Competence as a Key Factor for Success in 21st Century Education // Pedagogical Education in Russia. 2024. No. 5. P. 23–32.
4. RF Government Resolution No. 2040 of December 7, 2020, "On Conducting an Experiment to Implement a Digital Educational Environment" (along with the "Regulations on Conducting an Experiment to Implement a Digital Educational Environment in Certain Constituent Entities of the Russian Federation"). [Electronic resource]. Access mode: <http://www.consultant.ru/> (accessed: 09/20/25)
5. Order of the Ministry of Education of Russia dated December 2, 2019, No. 649, "On Approval of the Target Model of the Digital Educational Environment" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on December 24, 2019, No. 56962). [Electronic resource]. Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341443/ (date accessed: 19.09.25)
6. Smirnova E.N., Artemova E.V. Characteristics of the digital educational environment of an educational organization // Methodological recommendations for the formation of a digital educational environment in an educational organization. St. Petersburg: State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "SPbTsOKOIT", 2022. pp. 16–19.
7. Difficulties and prospects of the digital transformation of education / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzskaya, et al.; edited by A. Yu. Uvarov, I.D. Frumin. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 343 p.
8. 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]. Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (date of access: 17.09.25)

9. Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 N 203 "On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030" // Garant: reference and legal system. Official website. [Electronic resource]. Access mode: <https://base.garant.ru/71670570/66> (date of access: 20.09.25)
10. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 08.12.2020) "On Education in the Russian Federation" // ConsultantPlus: reference and legal system. Official website. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=419242 &dst=100001#VD-cX79Tp6aPYMGY6> (date of access: 18.09.25)