

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>Копачева Т.А.</i> Процесс взаимообучения при организации воспитательной деятельности в школе: теоретические вопросы и практические рекомендации.....	8
<i>Набиуллина Л.Ю., Пырова С.А.</i> Экологическое воспитание подростков на семейном обучении в цифровую эпоху: сравнительный анализ эффективности различных моделей.....	12
<i>Назранова К.А., Осипова С.И.</i> Сущность и содержание понятия «социальная активность студентов».....	17
<i>Степанов В.И., Степанова Н.В.</i> Национальная образовательная политика 2020 и ее роль в развитии государственного и частного секторов высшего образования Индии.....	22
<i>Султан Р.Г., Сидоров А.А.</i> Зрительское восприятие в хореографии и роль в постановочной работе балетмейстеров и педагогов-репетиторов	29
<i>Цуй Мэньюань, Ху Цинцзян, Чжан Хэ.</i> Инновации в образовательной модели и соответствие потребностям отрасли – пути подготовки кадров в области трансграничной электронной коммерции на основе концепции ОВЕ.....	32
<i>Чжан Гомяо.</i> Этностереотипы в отношении китайских студентов	36

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Армянинова Д.Ю.</i> Интерактивная образовательная среда и её роль в развитии речевых навыков школьников на уроках иностранного языка	41
<i>Арская М.А.</i> Формирование иноязычной коммуникативной компетенции иностранных слушателей в процессе обучения английскому языку в образовательных организациях МВД России	44
<i>Конченков А.А., Букатова В.В.</i> Развитие творческих способностей посредством проектирования художественного изделия на занятиях по ювелирному искусству в учреждениях дополнительного образования	50
<i>Армянинова Д.Ю.</i> Современные мультимедийные инструменты в языковом образовании	53
<i>Вафай Азаде.</i> Активные методы в обучении иностранному языку	58
<i>Дьяченко Л.А., Манушкина М.М., Гончаревич Н.А.</i> Организационно-педагогические условия развития информационной компетенции специалистов в области права в системе дополнительного образования	63

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.06.2025 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».

Жуков В.К. Актуальность профессиональных проб для самоопределения школьников.....	68	Хэ Синьсин. Применение технологий на основе искусственного интеллекта в процессе обучения РКИ ...	143
Загоруйко И.Н., Краснова Т.А. Репрезентация мотивационного потенциала изучения иностранного языка студентами направления «Журналистика»	74	Цуй Гуанлинь. Анализ системы подготовки артистов китайской оперы и народного искусства	148
Каличкина Т.И. Современные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного: цифровизация и интерактивные технологии.....	79	Ченцова Н.И. Развитие навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранного языка	153
Ковязина И.В. Проблема формирования основ тьюторской компетентности у студентов в образовательно-воспитательном процессе педагогического вуза.....	83	Ширяева Е.Б., Храмова М.В., Торпакова Е.А. Некоторые аспекты педагогического дизайна при разработке цифрового образовательного ресурса «русский язык как неродной»	158
Лю Ликунь. Исследования по цифровой трансформации высшего образования и реформированию модели преподавания smart-образования	87	Шовкопляс А.Ш. Мотивация самостоятельной работы студентов при изучении учетных дисциплин	165
Лю Чуан, Свиридов Б.А., Голубничий С.П., Заппаров Р.И. Оптимизация процесса вовлеченности студентов вуза в занятия восточными боевыми искусствами	91	Щербакова И.В., Тимашова М.В. Методика развития лексической компетенции обучающихся технических вузов в процессе чтения текстов немецкоязычных СМИ	170
Макарова А.В. Контекстное обучение навыкам делового общения на иностранном языке студентов вузов	95	Эмирильясова С.С. Выполнение домашнего задания как важный фактор развития иноязычных навыков в неязыковых вузе	173
Пастухов И.С., Лубышев Е.А., Тимофеева О.В. Чен Фуминь. Китайская борьба шуайцзяо как базовое средство физического воспитания.....	100		
Петрова Т.И., Гриценко А.А. Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста посредством цикла бесед «Наши герои»	105	СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	
Подисова А.Ю. Формирование креативной образовательной среды: эмоции, искусство и педагогика вдохновения.....	111	Цветкова Н.А., Стригунова Р.Д. Особенности копинг-стратегий у малолетних и многодетных матерей с разным отношением к материнству	176
Редько Е.А., Глебов М.С. Вертикальный лабораторный практикум по искусственному интеллекту как средство интеграции практико-ориентированного изучения ИИ в базовый курс информатики (7–11 классы).....	115	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Рукавишникова О.И., Кохан А.В. Критерии отбора фильмов и сериалов для изучения иностранных языков в школе	119	Ким Ю.Х.-С., Байгушева А.Р., Есакова Е.А., Рыбакова Д.А. Использование видеоконтента как основного элемента подачи материала.....	181
Садкина М.Е. Учебная активность и самостоятельность при обучении иностранному языку в условиях использования информационных и коммуникационных технологий.....	125	Бурцев В.А. Цифровая грамотность руководителей малого и среднего предпринимательства как фактор успешной автоматизации: педагогический вектор поддержки	184
Ситаров В.А., Смоленцева Т.Е. Концептуальные и методологические основы оценивания знаний студентов в условиях цифровой образовательной среды	128	Волошкина С.П. Управление знаниями как инструмент разработки программы профессионального обучения машиниста электропоезда метрополитена.....	192
Субботина Е.А. К вопросу о формировании аргументативной компетенции при обучении иностранному языку (английскому) учащихся 10–11х классов средней школы с углубленным изучением английского языка	133	Вольхин О.В., Белова Л.А., Устьянцева А.Д. Исследование синдрома профессионального выгорания у медицинского персонала и оценка эффективности комплексной программы профилактики	198
Фокина Г.В. Нормоконтроль – элемент графической подготовки в вузе	137	Ионов А.Ю., Ким Ю.Х.-С. Цифровая усталость в реалиях современного образования.....	203
Фролова Н.В. Самоучитель по обучению устной речи на иностранном языке как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов	139	Козик И.В. Специфика диалогового взаимодействия в сетевых педагогических сообществах.....	206
		Козлова Л.А., Плотникова С.Н. Выявление уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономического направления подготовки (на примере ФГБОУ ВО «Вятский ГАТУ»)	210
		Колмыкова В.А., Басюк В.С. Влияние механизмов идентификации на коммуникативный стиль преподавателя.....	215
		Копылова И.В. Применение практико-ориентированных технологий в процессе обучения праву в условиях среднего профессионального образования	219

Федорова Е.Ю., Лубышев Е.А., Красильников А.А., Куткин И.В. Изменения имиджа зимних видов спорта в перспективе проведения зимних Олимпийских игр 2026 в Кортина д'Ампеццо	225
Кудинова Т.В., Зайцев Р.Ю. Система комплексной диагностики языковых способностей с встроенным аналитическим модулем.....	229
Кулибина О.В. Ценностные приоритеты студентов российских вузов: эмпирический анализ и педагогические выводы	232
Лю Мэй, Лун Юйхун. Интегрированное обучение содержанию и языку в российском образовательном пространстве: библиометрический анализ и тенденции развития.....	238
Любина Е.В. Внедрение и эффективность аппаратно-программных комплексов фитнес-тестирования в работу преподавательского состава	245
Лю Мэйтин. Цифровое спортивное образование в Китае	249
Любина Е.В. Подготовка преподавательского состава к цифровизации образования в сфере физической культуры и спорта.....	253
Наумова Н.И., Семенина К.А. Формирование готовности студентов к организации внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку с применением информационно-коммуникационных технологий.....	256
Осипова С.И., Гафурова Н.В., Бугаева Т.П., Осипов В.В., Климович Л.В. Математическая статистика в структуре функциональной грамотности будущих инженеров	265
Попова М.Н. Комплексная диагностика уровня подготовки учителей к реализации программ по финансовой грамотности как фактор эффективности современного школьного образования	271
Чугаева К.М., Ибраимов Д.Э., Бурылин Д.С., Булискерия Б.Б., Цымбал Н.В. Интерактивный инструмент "кинематография" в рамках иноязычной подготовки специалистов технических вузов	275
Удина Е.Н., Червинская О.Ю. Некоторые подходы к организации профориентационной работы с обучающимися предпрофессиональных классов гуманитарного профиля.....	281
Чёрный С.П., Савин А.П. Формирование умственных действий и понятий у студентов Сибирской пожарно-спасательной академии на практических занятиях по философии.....	286
Чугаева К.М., Соколова М.Д., Пряшников Д.М., Скворцов А.С., Мащицкий А.Р. Проблематика внедрения цифровых образовательных ресурсов в систему высшего образования	289
Яценко Д.А. Воспитание сознательной дисциплины курсантов: проблема и опыт решения.....	294

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Владимирова Т.В. Технология проектной деятельности старших школьников.....	300

Голанова А.В., Голикова Е.И. Использование компьютерного моделирования для изучения процесса очистки природного резервуара учащимися 10–11 классов в рамках внеурочной деятельности	303
Голуб Т.В. Роль межпредметных связей в формировании естественнонаучного мышления школьников КМНС	312
Дин Дин. Стратегии интеграции традиционной китайской культуры в преподавание изобразительного искусства в начальной школе	317
Зубкова И.В. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования	321
Кислицына Н.Г., Ибрагимова Л.А. Инновационные формы и методы патриотического воспитания дошкольников в образовательных учреждениях	328
Комаровский К.А., Столярова И.Н. Потенциал TASK-BASED LEARNING для развития умений аудирования на этапе основного общего образования	332
Ступникова Н.А., Махов С.И. Формирование позитивной этнической идентичности обучающихся на уроках географии в 8 классе.....	338

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Карантыш Г.В., Черныш Н.С., Урсу Е.В., Таранова Н.А. Сравнительный анализ возможностей методик нейро- и биоэнергопластики для развития ВПФ у детей с ЗПР	344

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Вишнева А.В. Местоимения что-то, кто-то, нечто, некто как средство вербализации семантики невыразимого и семантики умолчания в повести Л.Н. Андреева "Жизнь василия Фивейского"	350
Власенко О.К. Лексические средства языкового манипулирования (на материале японских СМИ)	356
Долгова Е.Г., Каржанова Н.В., Воейкова А.А., Комкова А.М. Идеологическая и гендерная дифференциация политического дискурса США	361
Герляк Н.А. Холо-меронимические связи в бытовой лексике хантыйского языка (на материале казымского диалекта).....	367
Го Лэй. Распространение и восприятие китайской литературы в России с 1991 по 2021 гг.	371
Гринько М.А. Виды интертекстуальных связей в англоязыковом жанре фанфикшен	375
Дмитриева Л.М., Злобина Ю.И., Сорокина М.О. Культурная универсалия «достаток» в русской и китайской системе ценностей (на материале паремиологического фонда).....	380
Имаева Г.З., Имаева Е.З. Противоположность как логико-понятийная основа экономического текста.....	386
Кульпина Л.Ю., Черных М.А. Учет функций немецкого конъюнктива при переводе романа Д. Кельмана «Tull».....	389
Луговская М.Ю. Мировоззренческие и эстетические предпосылки создания лексико-синтаксических окказионализмов М.И. Цветаевой	396

<i>Махракова А.В.</i> Анализ современных тенденций в исследованиях медиаобраза государства средствами корпусных и нейросетевых инструментов ...	400	<i>Петрова Е.А.</i> Стратегии использования социокультурных особенностей и реалий изучаемого языка в процессе обучения и освоения языка.....	490
<i>Мин Янь.</i> Концепт «лето» в русской и китайской языковых картинах мира.....	406	<i>Тарлина А.С.</i> Стилистические приемы хантыйских загадок (на материале казымского диалекта)	496
<i>Новоселова Н.В., Осадчук Н.В.</i> Уникальные образы-эталоны в романских лингвокультурах: классификационный аспект (на материале французского, испанского и итальянского языков)	411	<i>Сахнова И.В.</i> Анализ технологий саморазвития обучающегося в вузе	501
<i>Рубцова Т.Е.</i> Лирическая героиня в поэзии Анны Барковой: вариативность женской судьбы	417	<i>Адилова Д.Ж.</i> Языковые традиции русского этикетного общения.....	506
<i>Островская К.З.</i> Инвентарь структурных элементов традиционных формул как инструментарий для воссоздания сказочного нарратива.....	422	<i>Баглай Н.О.</i> Актуализация концепта happiness в романе «Чудо» Р. Дж. Паласио	512
<i>Павлова М.Н.</i> Сравнительный лингвокультурологический анализ шотландских и русских народных сказок о великанах.....	426	<i>Васинович И.В., Татаринова В.С.</i> Синергия семьи и школы в приобщении младших школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям: исследование и модель взаимодействия (на примере ГБОУ СОШ № 544 с углубленным изучением английского языка Московского района г. Санкт-Петербурга)	518
<i>Потпот Р.М.</i> Языковые формулы хантыйского песенного фольклора.....	431	<i>Гун Сюаньсюань, Фэн Сюэцин.</i> Этические размышления о науке и технологиях в «Последней войне» Кира Булычева.....	523
<i>Рубцова Т.Е.</i> «Стальной муж» Анны Барковой в контексте антиутопической традиции.....	435	<i>Дорджиева Д.В., Кузнецова Е.А., Иралиева А.А., Очирова Т.Е.</i> Прагматический аспект образования эргонимов США.....	529
<i>Снегур Е.О., Снегур А.А.</i> Милитарная метафора в англоязычном медиадискурсе: семантика, прагматика, когнитивная перспектива	440	<i>Кормишин В.А.</i> Сквозные цифровые компетенции для цифрового общества: от концептуализации к интеграции в общую педагогику	533
<i>Степанова О.М.</i> Условные предложения в монологических рассуждениях англоязычного подростка (на материале романа Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»)	446	<i>Кошковаева А.Н.</i> Инновационные пути обогащения традиционных методов преподавания хореографии	539
<i>Ткаченко А.Ф.</i> Изображение расового дискурса в творчестве Р. Брэдли (на примере рассказов «Большая игра между черными и белыми», «Куколка», «Другие времена», «Высоко в небеса»).....	452	<i>Латыш А.А.</i> Анализ развития воспитательных практик взаимодействия школы в открытой системе образования в педагогической теории.....	543
<i>Халгаева Д.Д., Манджиева С.В., Джалова Д.Б., Манджиева А.М., Швидкая А.О.</i> Репрезентация категорий «Время», «Место» и «Человек» в жанре детектива	461	<i>Рублёва Г.И.</i> Педагогические механизмы формирования личности в условиях экспансии массовой культуры	548
<i>Ду Шуи.</i> Средства выражения гендерных стереотипов в английском языке (на примере романа М. Митчелл «Унесенные ветром»).....	467	<i>Серебрякова Н.Г., Серебряков И.А.</i> Анализ концептуальных проблем инженерной магистратуры	553
<i>Щербинина И.А.</i> Коммуникативные стратегии реализации концептов «МЕДИЦИНА» и «ЗДОРОВЬЕ» в виртуальных врачебных консилиумах.....	471	<i>Субботина Е.А.</i> Структура аргументативной компетенции устного иноязычного общения.....	560
<i>Эмаимо Джон Атим, Эмаимо Алисе Джон.</i> Обучение лексике и грамматике в медицинском английском для русскоязычных медицинских переводчиков	476	<i>Талалуева Т.А.</i> Проблема самоидентификации личности в условиях цифровизации	566
<i>Яскевич Д.М.</i> Лингвистическая вариативность текстовой коммуникации во франкоязычном сетевом дискурсе	479	<i>Чжан Инци, Цзэн Юань.</i> Характеристика этноориентированной модели обучения в контексте русского языка сферы бизнеса	571
ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ		<i>Яковлева Е.А.</i> Немецкие фразеологизмы с временным компонентом: исследование частотности использования в речевой практике (на основе корпуса немецкого языка DWDS-Corpus)	576
<i>Щетинина С.Ю., Кузнецова П.О.</i> Здоровье и спорт в современном Китае.....	485	<i>Хорошенькая Е.В.</i> Практическая подготовка студентов-строителей, профессиональные и общекультурные компетенции	594

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Kopacheva T.A.</i> The process of mutual learning in the organization of educational activities at school: theoretical issues and practical recommendations	8
<i>Nabiullina L.Yu., Pyrova S.A.</i> Environmental education of teenagers in home schooling in the digital age: a comparative analysis of the effectiveness of different models	12
<i>Nazranova K.A., Osipova S.I.</i> Essence and content of the concept of «Social activity of students»	17
<i>Stepanov V.I., Stepanova N.V.</i> National Education Policy 2020 and its role in the development of public and private sectors of higher education in India	22
<i>Sultan R.G., Sidorov A.A.</i> Spectator perception in choreography and the role of choreographers and teachers-tutors in the production work.....	29
<i>Cui Mengyuan, Hu Qingjiang, Zhang He.</i> Innovations in the educational model and alignment with industry needs: pathways for training cross-border e-commerce professionals based on the OBE concept.....	32
<i>Zhang Guomiao.</i> Ethnostereotypes in relation to Chinese students	36

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Armyaninova D. Yu.</i> Interactive Educational Environment and Its Role in the Development of School Students' Speech Skills in Foreign Language Lessons	41
<i>Arskaya M.A.</i> Formation of Foreign Language Communicative Competence of Foreign Students in the Process of Teaching English in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.....	44
<i>Konchenkov A.A., Bukatova V.V.</i> Development of creative abilities through designing an artistic product in jewelry art classes at institutions of additional education	50
<i>Armyaninova D. Yu.</i> Modern Multimedia Tools in Language Education	53
<i>Vafai Azadeh.</i> Active methods in teaching a foreign language	58
<i>Dyachenko L.A., Manushkina M.M., Goncharevich N.A.</i> Organizational and pedagogical conditions for the development of information competence of specialists in the field of law in the system of additional education	63
<i>Zhukov V.K.</i> Relevance of professional problems for Student self-determination	68
<i>Zagoruiko I.N., Krasnova T.A.</i> Representation of the Motivational Potential of Foreign Language Learning Among Students Majoring in «Journalism»	74
<i>Kalichkina T.I.</i> Modern trends in methods of teaching Russian as a foreign language: digitalization and interactive technologies	79
<i>Kovyazina I.V.</i> The problem of forming the foundations of tutoring competence among students in the educational process of a pedagogical university	83
<i>Liu Likun.</i> Research on the digital transformation of higher education and reforming the teaching model of smart education	87
<i>Lu Chuan, Sviridov B.A., Golubnichiy S.P., Zapparov R.I.</i> Optimization of student engagement in eastern fighting arts.....	91

<i>Makarova A.V.</i> Context-Based Teaching of Business Communication Skills in a Foreign Language for University Students.....	95
<i>Pastukhov I.S., Lubyshev E.A., Timofeeva O.V., Chen Fumin.</i> Chinese wrestling shuaijiao as a basic means for physical education of students	100
<i>Petrova T.I., Gritsenko A.A.</i> Formation of the bases of patriotism in senior preschool children by means of the cycle of conversations «Our heroes»	105
<i>Podisova A.Y.</i> Creating a Creative Educational Environment: Emotions, Art, and the Pedagogy of Inspiration.....	111
<i>Redko E.A., Glebov M.S.</i> Vertical laboratory practicum on artificial intelligence as a tool for integrating practice-oriented AI studies into the core informatics curriculum (grades 7–11)	115
<i>Rukavishnikova O.I., Kokhan A.V.</i> Criteria for selecting video series for studying foreign languages at school	119
<i>Sadkina M.Y.</i> Foreign language learner activity and autonomy by support of information and communication technologies.....	125
<i>Sitarov V.A., Smolentseva T.E.</i> Conceptual and methodological foundations for assessing students' knowledge in a digital educational environment	128
<i>Subbotina E.A.</i> To the issue of argumentative competence development at lessons of English for 10–11 graders of the Russian state secondary school specialized in English.....	133
<i>Fokina G.V.</i> Standard control – an element of graphic preparation in a university	137
<i>Frolova N.V.</i> A Self-Help Guide for Teaching Oral Speech in a Foreign Language as a Means of Forming the Foreign Language Communicative Competence of Specialists.....	139
<i>He Xinxing.</i> Application of Artificial Intelligence-Based Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language	143
<i>Cui Guanglin.</i> Analysis of the system of training artists of Chinese opera and folk art.....	148
<i>Chentsova N.I.</i> Developing Self-Regulation and Empathy Skills in the Process of Learning a Foreign Language	153
<i>Shiryaeva E.B., Khramova M.V., Torpakova E.A.</i> Some aspects of instructional design in the development of digital educational resource «Russian as a non-native language»	158
<i>Shovkoplyas A. Sh.</i> Motivation of students' independent work in the study of accounting disciplines	165
<i>Shcherbakova I.V., Timashova M.V.</i> The methodology of developing the lexical competence of technical university students in the process of reading the texts of German-language media.....	170
<i>Emirilyasova S.S.</i> Homework as a significant aspect for foreign language skills improvement in non-linguistic universities	173
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
<i>Tsvetkova N.A., Strigunova R.D.</i> Features of coping strategies of single and multiple mothers with different attitudes to motherhood	176

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Kim Yu.Kh.-S., Baygusheva A.R., Esakova E.A., Rybakova D.A.</i> Using video content as the primary element of material presentation	181
<i>Burtsev V.A.</i> Digital literacy of small and medium-sized business leaders as a factor of successful automation: a pedagogical vector of support	184
<i>Voloshkina S.P.</i> Knowledge management as a tool for developing a professional training program for an electric train driver	192
<i>Volkhin O.V., Belova L.A., Ustyantseva A.D.</i> Occupational Burnout Syndrome Among Healthcare Workers: An Empirical Study and Evaluation of a Comprehensive Prevention Program	198
<i>Ionov A.Yu., Kim Yu.Kh.-S.</i> Digital fatigue in the realities of modern education	203
<i>Kozik I.V.</i> Specifics of Dialogue Interaction in Online Pedagogical Communities	206
<i>Kozlova L.A., Plotnikova S.N.</i> Identification of the level of digital competencies of undergraduate students majoring in economics (using the example of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vyatka State Agrarian University)	210
<i>Kolmykova V.A., Basyuk V.S.</i> How do identification mechanisms affect a teacher's communication style	215
<i>Kopylova I.V.</i> The use of practice-oriented technologies in the process of teaching law in secondary vocational education	219
<i>Fedorova E. Yu., Lubyshev E.A., Krasilnikov A.A., Kutin I.V.</i> Changing the image of winter sports in the prospect of hosting the 2026 Winter Olympics in Cortina d'Ampezzo	225
<i>Kudinova T.V., Zaitsev R.Yu.</i> System of comprehensive diagnostics of language abilities with built-in analytical module	229
<i>Kulibina O.V.</i> Value priorities of Russian university students: empirical analysis and pedagogical conclusions	232
<i>Liu Mei, Long Yuhong.</i> Integrated content and language learning in the Russian educational space: bibliometric analysis and development trends	238
<i>Lyubina E.V.</i> Implementation and effectiveness of hardware and software fitness testing systems in the work of teaching staff	245
<i>Liu Meiting.</i> Digital Sports Education in China	249
<i>Lyubina E.V.</i> Training of teaching staff for digitalization of educational in the field of physical culture and sports	253
<i>Naumova N.I., Semunina K.A.</i> Formation of students' readiness to organize extracurricular activities of primary school students in Russian using information and communication technologies	256
<i>Osipova S.I., Gafurova N.V., Bugaeva T.P., Osipov V.V., Klimovich L.V.</i> Mathematical statistics in the structure of functional literacy of future engineers	265
<i>Popova M.N.</i> Comprehensive diagnostics of the level of teacher training for the implementation of financial literacy programs as a factor in the effectiveness of modern school education	271
<i>Chugaeva K.M., Ibraimov D.E., Burylin D.S., Buliskieria B.B., Tsymbal N.V.</i> An interactive cinematography tool in the framework of foreign language training for technical university specialists	275

<i>Udina E.N., Chervinskaya O. Yu.</i> Some approaches to organizing career guidance work with students in pre-professional classes in the humanities profile	281
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Formation of mental actions and concepts among students of the Siberian Fire and Rescue Academy in practical philosophy classes	286
<i>Chugaeva K.M., Sokolova M.D., Pryasnikov D.M., Skvortsov A.S., Mashchitsky A.R.</i> The problems of introducing digital educational resources into the higher education system	289
<i>Yatsenko D.A.</i> Education of the conscious discipline of cadets: the problem and experience of solving	294

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Vladimirova T.V.</i> Technology of project activity high school students	300
<i>Golanova A.V., Golikova E.I.</i> Using computer modeling to study the process of cleaning a natural reservoir by students in grades 10–11 as part of extracurricular activities	303
<i>Golub T.V.</i> The role of interdisciplinary connections in the formation of natural science thinking of students of the KMNS	312
<i>Ding Ding.</i> Strategies for Integrating Traditional Chinese Culture into Teaching Fine Arts in Primary School	317
<i>Zubkova I.V.</i> Psychological and pedagogical support for the emotional well-being of primary school students in the association of additional education	321
<i>Kislitsyna N.G., Ibragimova L.A.</i> Innovative forms and methods of patriotic education of preschool children in educational institutions	328
<i>Komarovsky K.A., Stolyarova I.N.</i> The potential of task-based learning for developing listening skills at the stage of basic general education	332
<i>Stupnikova N.A., Makhov S.I.</i> Formation of a positive ethnic identity of students in geography lessons in the 8th grade	338

SPECIAL PEDAGOGY

<i>Karantysh G.V., Chernysh N.S., Ursu E.V., Taranova N.A.</i> Comparative analysis of the possibilities of neuro- and bioenergy plasticity methods for the development of higher mental functions in children with mental retardation	344

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Vishneva A.V.</i> Pronouns something, someone, something, someone as a means of verbalizing the semantics of the inexpressible and the semantics of silence in the story by L.N. Andreev "The Life of Vasily Fiveisky"	350
<i>Vlasenko O.K.</i> Lexical means of linguistic manipulation (based on Japanese media)	356
<i>Dolgova E.G., Karzhanova N.V., Voeikova A.A., Komkova A.M.</i> Ideological and gender differentiation of US political discourse	361
<i>Gerlyak N.A.</i> Functional and semantic relations of the «whole-its parts» in the everyday vocabulary of the Khanty language (based on the material of the Kazim dialect)	367
<i>Guo Lei.</i> The distribution and perception of Chinese literature in Russia from 1991 to 2021	371
<i>Grinko M.A.</i> Types of Intertextual Relations in the English-Language Genre of Fanfiction	375

<i>Dmitrieva L.M., Zlobina Y.I., Sorokina M.O.</i> The cultural universal «prosperity» in the Russian and Chinese value system (based on the material of the paremiological foundation)	380
<i>Imaeva G.Z., Imaeva E.Z.</i> The opposite as the logical and conceptual basis of the economic text.....	386
<i>Kulpina L.Y., Chernykh M.A.</i> Taking into account the functions of the German conjunctive in the translation of D. Kelman's novel "Tyll".....	389
<i>Lugovskaya M. Yu.</i> Ideological and aesthetic prerequisites for the creation of lexico-syntactic occasionalisms by m. I. Tsvetaeva.....	396
<i>Makhrakova A.V.</i> Contemporary trends in state media image research: a corpus linguistics and artificial intelligence approach.....	400
<i>Ming Yan.</i> The concept of "summer" in Russian and Chinese language worldviews.....	406
<i>Novoselova N.V., Osadchuk N.V.</i> Unique Archetypal Images in Romance Linguacultures: A Classification Framework (Based on French, Spanish, and Italian Data)....	411
<i>Rubtsova T.E.</i> Lyrical heroine in the poetry of Anna Barkova: the variability of female destiny.....	417
<i>Ostrovskaya K.Z.</i> Inventory of structural elements of traditional formulas as a toolkit for recreating a folk-tale narrative	422
<i>Pavlova M.N.</i> Comparative linguoculturological analysis of Scottish and Russian folk tales of giants	426
<i>Potpot R.M.</i> Language Formulas of Khanty Song Folklore	431
<i>Rubtsova T.E.</i> «Husband of steel» by Anna Barkova in the context of the dystopian tradition	435
<i>Snegur E.O., Snegur A.A.</i> The military metaphor in English-language media discourse: semantic, pragmatic, and cognitive dimensions	440
<i>Stepanova O.M.</i> Conditional sentences in the monologue of an English-speaking teenager (based on D.D. Salinger's novel "The catcher in the rye").....	446
<i>Tkachenko A.</i> The image of racial discourse in the works of R. Bradbury (using the example of the short stories «The big game between blacks and whites», «Doll», «Other times», «High in the sky»)	452
<i>Khalgaeva D.D., Mandzhieva S.V., Dzhalova D.B., Mandzhieva A.M., Shvidskaya A.O.</i> Representation of the categories "time", "place" and "person" in the detective genre	461
<i>Du Shuyi.</i> Means of expressing gender stereotypes in the english language (using the example of the novel by M. Mitchell "Gone with the wind")	467
<i>Shcherbinina I.A.</i> Communicative Strategies for Realizing the Concepts of "MEDICINE" and "HEALTH" in Virtual Medical Consultations	471
<i>Emaimo John Atim, Emaimo Alice John</i> Teaching lexis and structure in medical English for Russian medical translators.....	476

<i>Yaskevich D.M.</i> Linguistic variation of textual communication in French-language online discourse.....	479

DISCUSSION TOPICS

<i>Schetinina S.Yu., Kuznetsova P.O.</i> Health and sport in modern China	485
<i>Petrova E.A.</i> Strategies for using the socio-cultural features and realities of the language being studied in the learning and language acquisition process	490
<i>Tarlina A.S.</i> Stylistic techniques in Khanty riddles (based on the kazym dialect)	496
<i>Sakhnova I.V.</i> The analysis of technologies of self-development of the student at the university	501
<i>Adilova D. Zh.</i> Language traditions of Russian etiquette communication	506
<i>Baglai N.O.</i> Actualization of the concept happiness in the novel "Wonder" by R.J. Palacio	512
<i>Vasinovich I.V., Tatarinova V.S.</i> Synergy of family and school in introducing primary school students to traditional spiritual and moral values: research and interaction model (using the example of State Budgetary Educational Institution Secondary School No. 544 with in-depth study of English in the Moscow District of St. Petersburg)	518
<i>Gong Xuanxuan, Feng Xiaoqing.</i> Ethical Reflections on Science and Technology in The Last War by Kir Bulychiev ...	523
<i>Dordjueva D.V., Kuznetsova E.A., Iralieva A.A., Ochirova T.E.</i> The pragmatic aspects of us ergonym education	529
<i>Kormishin V.A.</i> Cross-cutting digital competencies for the digital society: from conceptualization to integration into general pedagogy	533
<i>Koshkodaeva A.N.</i> Innovative ways to enrich traditional methods of teaching choreography	539
<i>Latysh A.A.</i> Analysis of the development of educational practices of school interaction in an open education system in pedagogical theory	543
<i>Rubleva G.I.</i> Pedagogical mechanisms for the formation of a thinking personality in the context of the expansion of mass culture	548
<i>Serebryakova N.G., Serebryakov I.A.</i> Analysis of conceptual issues in engineering master's programs.....	553
<i>Subbotina E.A.</i> The structure of argumentative competence in oral speech communication	560
<i>Talalueva T.A.</i> Issue of personal self-identification in the digital epoch	566
<i>Zhang Yingqi, Zeng Yuan.</i> Characteristics of the ethno-oriented model of training in the context of the Russian language in the sphere of business	571
<i>Yakovleva E.A.</i> German phraseological phrases with a temporal component: a study of frequency of use in speech practice (on the basis of DWDS-Corpus German language corpus)	576
<i>Khoroshenskaya E.V.</i> Practical training of construction students, professional and general cultural competencies.....	594

Процесс взаимообучения при организации воспитательной деятельности в школе: теоретические вопросы и практические рекомендации

Копачева Татьяна Андреевна,

соискатель ученой степени кандидата наук, СмолГУ;
заместитель директора МБОУ «СШ № 8»
E-mail: kopachevatanya@gmail.com

Статья посвящена теме процесса взаимообучения в организации воспитательной деятельности в школе. Особое внимание в статье уделяется понятию «Взаимообучения», технологии взаимообучения. Процесс взаимообучения в организации воспитательной работы является одним из значимых вопросов в образовательной организации, т.к. воспитание осуществляется только в процессе совместной деятельности педагогов, обучающихся, социальных партнеров образовательного учреждения.[1] Данная статья посвящена вопросам взаимообучения в организации воспитательной работы в школе, ее теоретическим вопросам и практическим рекомендациям. Цель данной статьи – раскрыть сущность процесса взаимообучения в воспитательной деятельности школы и предложить практические рекомендации для его успешной организации. Данная статья будет полезна заместителям директора по воспитательной работе, советникам директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, классным руководителям, молодым специалистам и всем, кто непосредственно связан с процессом воспитания в современной школе.

Ключевые слова: взаимообучение, воспитание, наставничество, сотрудничество, сотворчество, технологии, методы, взаимодействие.

Современная система образования немыслима без качественно организованной воспитательной работы, которая обеспечивает не только передачу знаний, но и формирование личностных, социальных и нравственных основ учащихся. В условиях трансформации педагогических парадигм всё большую значимость приобретают интерактивные и субъектно-ориентированные подходы, среди которых особое место занимает технология взаимообучения. Её актуальность обусловлена необходимостью развития у школьников навыков кооперации, саморегуляции, а также осознанного участия в образовательных и социальных процессах. Взаимообучение в воспитательной деятельности – это особая форма организации образовательного процесса, при которой учащиеся не только принимают знания, но и активно передают их друг другу, делятся жизненным опытом, ценностями и личными открытиями [2]. Этот процесс основан на принципах равноправного обмена, где каждый ученик одновременно выступает и в роли обучающего, и в роли обучаемого. В этом контексте особую ценность приобретает технология взаимообучения – процесс, при котором обучающиеся являются полноправными участниками воспитательного процесса. Взаимообучение способствует развитию лидерских способностей, эмпатии и коллективной ответственности, необходимых в условиях современного общества.

Взаимообучение представляет собой форму образовательного взаимодействия, при которой ученики одновременно выступают в ролях обучающих и обучаемых. Этот подход основан на принципах равноправия, сотрудничества и активной субъектности обучающихся. Воспитательная деятельность через взаимообучение направлена не только на передачу знаний, но и на формирование ценностных ориентиров, социальных навыков и этических норм.

Под взаимообучением понимается особый формат педагогического взаимодействия, при котором обучающиеся выступают не только в роли воспринимающих информацию субъектов, но и в качестве активных трансляторов знаний и умений по отношению к своим сверстникам. В педагогике данный подход соотносится с идеями деятельностного метода и опирается на принципы субъектности, сотрудничества и диалога.

Историко-педагогический анализ позволяет отнестись истоки концепции взаимообучения к гуманистическим теориям воспитания. Так, в трудах В.А. Сухомлинского подчёркивалась значимость детского содружества, коллективного опыта

и взаимной поддержки как неотъемлемых составляющих воспитательной среды. Его идеи подчеркивают важность создания теплой, дружелюбной атмосферы, где учащиеся учатся поддерживать друг друга и развивать социальные качества – основы успешного взаимообучения. [5] Л.С. Выготский и его концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) подчеркивают, что учащийся осваивает новое наиболее эффективно именно в процессе взаимодействия с более опытным товарищем, который помогает преодолеть текущие ограничения. Взаимообучение реализует эту идею через парное и групповое сотрудничество, обеспечивая динамическое развитие личности. [6] Джон Дьюи рассматривал обучение как процесс активной деятельности и практического опыта. Для него школа – это «лаборатория жизни», где учащиеся учатся не через пассивное восприятие информации, а через взаимодействие, совместное творчество и решение реальных задач. Взаимообучение позволяет реализовать этот принцип, превращая процесс воспитания в живой и деятельностный опыт.

Современные педагогические теории подчеркивают, что личностное развитие учащихся происходит через социальное взаимодействие, обмен опытом и совместное решение проблем. Взаимообучение выступает эффективным инструментом формирования умений сотрудничать, принимать ответственность и учитывать интересы других.

Преимущества использования взаимообучения в воспитательной деятельности являются активизация личности ученика: учащиеся перестают быть пассивными объектами воспитания и становятся активными субъектами, формирующими свою среду; развитие эмпатии и социальной ответственности: обмен опытом и помощь сверстникам способствует развитию чувствительности к потребностям других; формирование лидерских качеств и коммуникативных навыков: в процессе взаимообучения дети учатся выражать свои мысли, слушать и договариваться; создание атмосферы доверия и сотрудничества: взаимодействие на равных способствует улучшению климата в коллективе и укреплению взаимопонимания.

В структуре воспитательной работы школы могут быть выделены следующие формы реализации принципов взаимообучения:

- Парное обучение, при котором обучающиеся формируют устойчивые диады с чередованием ролей «обучающий – обучаемый»;
- Групповые проекты и коллективные творческие дела, развивающие способности к распределению функций, принятию общих решений и рефлексии результатов деятельности;
- Тьюторское и наставническое сопровождение, где старшие обучающиеся систематически помогают младшим адаптироваться, осваивать нормы и ценности школьной среды;
- Ролевое взаимодействие и моделирование социальных ситуаций, формирующее практические навыки поведения в социуме через инсценировки, тренинги и дискуссии. [3]

Реализация технологий взаимообучения в воспитательной работе школы позволяет достигать целого спектра позитивных результатов, включая: активное развитие коммуникативных умений, в том числе конструктивного диалога, умения слушать и выражать собственную позицию; формирование ответственности за коллективный результат, развитие навыков саморегуляции и самодисциплины; рост внутренней мотивации через включённость в социально значимую деятельность; создание условий для персонализации воспитания, опоры на индивидуальные маршруты ученического развития.

Эффективность технологий взаимообучения подтверждается конкретными практиками, внедряемыми в образовательных организациях. В статье предлагаются практические рекомендации по организации процесса взаимообучения:

1. Создание благоприятной образовательной среды: среды доверия и сотрудничества. Важно сформировать атмосферу открытости и уважения, где каждый ученик чувствует себя значимым и услышанным. Регулярное проведение тренингов и интерактивных игр, мероприятий на командообразование, проведение интерактивных тренингов по этикету, безопасности, разрешению конфликтов и другим аспектам нормативного поведения, направленных на формирование чувства единства и взаимопомощи. Активное поощрение инициатив и идей учеников, создание условий для их реализации.

2. Разработка проектов «от учеников для учеников». Организация тематических недель: «День медиаграмотности», «Творческий калейдоскоп», «Мы за ЗОЖ!», «Психология счастья», «Неделя дружбы», «Школа безопасности» и другие, способствующих развитию коллективного сознания. Проведение совместных мероприятий, где старшеклассники обучают младших навыкам и ценностям, важным для школьной жизни, реализация исследовательских и социокультурных проектов старшеклассниками, направленных на развитие гражданской позиции, патриотизма и социальной ответственности.

3. Введение системы ученического наставничества «Воспитание в единстве». Назначение старших обучающихся для поддержки адаптации первоклассников и новых учеников, а также курирование учебных и внеурочных проектов младших школьников с помощью наставников.

4. Акцент на развитие эмпатии и коммуникативных навыков. Организация занятий и тренингов по развитию эмоционального интеллекта и навыков активного слушания. Использование ролевых игр и упражнений, способствующих развитию понимания и уважения к чужой точке зрения.

5. Интеграция элементов взаимообучения в существующие формы воспитательной работы. Включение принципов и форм взаимообучения в классные часы, кружки, школьные конференции и другие мероприятия.

6. Подготовка и обучение педагогов. Педагоги должны обладать навыками фасилитации и под-

держки диалога, уметь направлять процесс, не подвывая инициативу детей.

7. Формирование групп с учётом интересов и возможностей учащихся. Группы для взаимообучения лучше создавать с учётом индивидуальных особенностей, чтобы стимулировать разнообразные формы взаимодействия.

8. Регулярный рефлексивный анализ. Важно проводить обсуждения и рефлексии, где учащиеся могут оценить свой вклад, успехи и сложности, что способствует осознанности и развитию саморегуляции.

Вывод

Процесс взаимообучения – это не просто методика, а динамичная и живущая система, требующая внимательного отношения, такта и глубокого понимания индивидуальности каждого ребёнка. Грамотно организованный и поддерживаемый, он способствует построению в школе настоящего сообщества сотрудничества и доверия, где каждый ученик ощущает свою значимость и ответственность. Поощряя инициативу, направляя усилия и создавая условия для личностного роста, школа формирует поколение, способное учиться не только у взрослых, но и друг у друга, становясь зрелыми, ответственными и активными гражданами современного общества. Теоретическое понимание основ взаимообучения в сочетании с продуманной практической реализацией делает этот подход особенно ценным в условиях современного образования. Технологии взаимообучения открывают перед современной школой новые горизонты воспитательной деятельности, трансформируя её из монолога педагога в живой и равноправный диалог участников образовательного процесса. Такие подходы способствуют развитию ответственности, уважения, эмпатии, взаимопомощи – качеств, критически важных для становления личности в условиях современного общества. Практика убеждает: когда сами учащиеся становятся носителями ценностей и активными субъектами воспитания, процесс приобретает подлинную глубину и личностную значимость. Однако важно помнить, что эффективность взаимообучения возможна лишь при условии чуткого педагогического сопровождения, продуманного планирования и искреннего доверия к потенциалу детей.

Литература

1. П. В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.С. Парфенова, М.Р. Мирошкина, Т.Н. Тихонова, Е.Ф. Добровольская, И.Н. Попова; под ред. П.В. Степанова. – Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020–119 с. – (Серия: Примерная программа воспитания).
2. Терминологический словарь студента. Красноярск. 2016.

3. Педагогика. Словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013–268 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия; под ред. В.Г. Панова [Текст] – М.: «Большая Российская Энциклопедия», 1993. – 607 с.
5. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) / В.А. Сухомлинский. – Киев: Акта, 2012. – 563 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., 1999. –352 с.
7. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития» – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2022.
8. Дашина, Н.С. Психология и педагогика Юнита 2. Общая педагогика [Текст] / Н.С. Дашина. – Современная Гуманитарная Академия. Дистанционное образование. – М., 2008.
9. Беликова, Е.В. Шпаргалка по педагогике (для педагогов) [Текст] / Е.В. Беликова, Л.В. Елисева, Е.М. Буслаева. – М.: Аллель, 2010.
10. Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001 г. 256 с.
11. Воспитательная работа в образовательной организации: новые подходы и вызовы времени. Сборник научно-практических материалов Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил: ГАПОУ СО «Нижнетагильский техникум металлообрабатывающих производств и сервиса», 2022–238 с.
12. Методический электронный журнал. Федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС на базе ТОИПКРО (ФЭП ТОИПКРО) № 1 – Томск, 2022–141 с.
13. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс. М.: ВЛАДОС, 2010. 334 с.
14. Дереклеева Н.И. Справочник завуча: Воспитательная работа. 5–11 классы. – М., 2006.
15. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

THE PROCESS OF MUTUAL LEARNING IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AT SCHOOL: THEORETICAL ISSUES AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Корачева Т.А.
Smolensk State University

The article is devoted to the topic of the process of mutual learning in the organization of educational activities at school. The article pays special attention to the concept of "Mutual learning", the technology of mutual learning. The process of mutual learning in the organization of educational work is one of the significant issues in an educational organization, because education is carried out only in the process of joint activities of teachers, students, and social partners of an educational institution.[1] This article is devoted to the issues of mutual learning in the organization of educational work at school, its theoretical issues and practical recommendations. The purpose of this article is to reveal the essence of the process of mu-

tual learning in the educational activities of the school and to offer practical recommendations for its successful organization. This article will be useful to deputy directors for educational work, advisors of the director for education and interaction with children's public associations, class leaders, young specialists and all, who is directly connected with the process of education in modern school.

Keywords: mutual training, education, mentoring, cooperation, collaboration, collaboration, technologies, methods, interaction.

References

1. P. V. Stepanov, N.L. Selivanova, V.V. Kruglov, I.S. Parfenova, M.R. Miroshkina, T.N. Tikhonova, E.F. Dobrovaskaya, I.N. Popova; podrd. P.V. Stepanova. – Education in modern school: from program to action. Methodical guide– M.: FGBNU «ISRO RAO», 2020–119 pp. – (Series: Exemplary program of education).
2. Student Terminology Dictionary. Krasnoyarsk. 2016.
3. Pedagogy. Vocabulary of the system of basic concepts. – M.: Publishing Center IET, 2013–268 p.
4. Russian Pedagogical Encyclopedia; Ed. V.G. Panova [Text] – M: «The Big Russian Encyclopedia», 1993. – 607 p.
5. Sukhomlinsky, V. A. I give my heart to children (new reading) / V.A. Sukhomlinsky. Kiev: Akta Publ., 2012. 563 p.
6. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Ed. 5, ispr. – Publishing house “Labyrinth”, Moscow, 1999. 352 p.
7. Vygotsky L.S. Pedology of school age. Lectures on developmental psychology” – Moscow: Canon+ ROOI “Rehabilitation”, 2022.
8. Dashina, N.S. Psychology and pedagogy of Unit 2. General pedagogy [Text] / N.S. Dashina. – Modern Humanitarian Academy. Distance education. – M., 2008.
9. Belikova, E.V. Cheatgalka on pedagogy (for teachers) [Text] / E.V. Belikova, L.V. Eliseeva, E.M. Buslayeva. – M.: Allet, 2010.
10. D. Johnson, R. Johnson, E. Johnson-Holubeck. Teaching methods. Training in cooperation / Per. with Eng. 3. S. Zamchuk. SPb.: School of Economics, 2001. 256 p.
11. Educational work in the educational organization: new approaches and challenges of the time. Collection of scientific-practical materials of the All-Russian scientific-practical conference. Nizhny Tagil: GAPO SO «Nizhny Tagil Technical School of Metalworking Productions and Services», 2022–238 p.
12. Methodical Electronic Journal. Federal Experimental Site FIRO RANHiGS on the basis of TOIKRO (FEP TOIKRO) 1 – Tomsk, 2022–141 p.
13. Lihachev B.T. Philosophy of education. Special course. M.: VLADOS, 2010. 334 p.
14. Derecleava N.I. Directory of Head: Educational work. 5–11 classes. – M., 2006.
15. Methods of educational work: Study.manual for students. higher. ped. studies. institutions / L.A. Baikova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkin, etc. Under Ed. V.A. Slastenina. – M.: Publishing Center «Academy», 2004.

Экологическое воспитание подростков на семейном обучении в цифровую эпоху: сравнительный анализ эффективности различных моделей

Набиуллина Лилия Юрьевна,

магистрант, ФГБОУ «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Пырова Светлана Александровна,

к.с.-х.н. доцент, ФГБОУ «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Данная статья посвящена сравнительному анализу эффективности различных моделей экологического воспитания подростков, находящихся на семейном обучении, в условиях цифровой эпохи. Цель: выявление наиболее результативных подходов к формированию экологической культуры у подростков, обучающихся вне традиционной школьной системы, с учетом возможностей и вызовов цифрового пространства. Методы: исследования включают анкетирование родителей и подростков, находящихся на семейном обучении, а также анализ образовательных программ и цифровых ресурсов, используемых в процессе экологического воспитания. Результаты: исследования демонстрируют, что интеграция цифровых инструментов (онлайн-курсы, виртуальные экскурсии, интерактивные симуляции) в сочетании с практической деятельностью (экологические проекты, волонтерство) оказывает положительное влияние на формирование экологической культуры подростков. Выводы: исследования указывают на необходимость разработки персонализированных моделей экологического воспитания, учитывающих индивидуальные потребности и интересы подростков, а также активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Практическая значимость работы заключается в предоставлении рекомендаций для родителей и разработчиков образовательных программ по оптимизации экологического воспитания на семейном обучении в цифровой среде.

Ключевые слова: экологическое воспитание, семейное обучение, цифровизация, подростки, сравнительный анализ, эффективность, модели, экологическая культура, цифровые ресурсы, родители.

Введение

В современном мире, характеризующемся глобальными экологическими проблемами, формирование экологической культуры у подрастающего поколения становится приоритетной задачей образования. Особую актуальность данный вопрос приобретает в контексте семейного обучения, которое становится все более популярной формой образования, особенно в условиях цифровизации [1, 2]. Семейное обучение предоставляет уникальные возможности для индивидуализации образовательного процесса, но также ставит перед родителями новые вызовы, связанные с организацией обучения и воспитания детей в цифровой среде [3].

Цель исследования: Выявить наиболее эффективные модели экологического воспитания подростков на семейном обучении в условиях цифровой эпохи.

Задачи исследования:

1. Определить существующие модели экологического воспитания на семейном обучении.
2. Провести сравнительный анализ эффективности различных моделей экологического воспитания с использованием цифровых инструментов.
3. Выявить факторы, влияющие на успешность экологического воспитания подростков на семейном обучении в цифровой среде.
4. Разработать рекомендации для родителей и разработчиков образовательных программ по оптимизации экологического воспитания на семейном обучении.

Актуальность исследования: Экологическое воспитание является важной составляющей формирования гармонично развитой личности, способной к осознанному и ответственному отношению к окружающей среде [4]. В условиях цифровизации образовательного процесса, исследование эффективности различных моделей экологического воспитания на семейном обучении приобретает особую актуальность, поскольку позволяет выявить наиболее результативные подходы к формированию экологической культуры у подростков, обучающихся вне традиционной школьной системы [5].

Новизна исследования: Впервые проводится комплексное исследование эффективности различных моделей экологического воспитания подростков на семейном обучении в условиях цифровой эпохи. Выявляются факторы, влияющие на успешность экологического воспитания в цифровой среде, и предлагаются рекомендации по оптимизации данного процесса [6].

Научная значимость: Результаты исследования вносят вклад в развитие теории и практики экологического образования, расширяют представления о возможностях и ограничениях использования цифровых технологий в процессе экологического воспитания подростков, находящихся на семейном обучении [7].

Практическая значимость: Разработанные рекомендации могут быть использованы родителями, образовательными организациями и разработчиками образовательных программ для повышения эффективности экологического воспитания подростков на семейном обучении в цифровой среде [8].

Таблица 1

Модель экологического воспитания	Описание	Частота упоминаний (примерно)
Интеграция экологических знаний в общеобразовательные предметы	Включение экологических вопросов в изучение биологии, географии, химии и других предметов.	Высокая
Использование цифровых ресурсов	Активное использование онлайн-курсов, виртуальных экскурсий и интерактивных симуляций для изучения экологических проблем.	Высокая
Практическая деятельность (экологические проекты, волонтерство)	Организация экологических проектов, участие в волонтерских акциях и посещение экологических мероприятий.	Средняя
Другие модели (укажите примеры)	Например, чтение книг на экологическую тематику, просмотр документальных фильмов, обсуждение экологических новостей.	Низкая

Анализ таблицы. Данная таблица показывает, какие модели экологического воспитания наиболее распространены среди родителей, находящихся на семейном обучении. Преобладание интеграции в общеобразовательные предметы и использование цифровых ресурсов может говорить о стремлении родителей использовать доступные и удобные инструменты для экологического образования своих детей.

Таблица 2

Параметр	Описание	Влияние/Связь
Уровень экологической культуры	Знания об экологических проблемах, интерес к экологическим темам.	Выше у тех, кто активно использует цифровые ресурсы и участвует в практической деятельности.
Использование цифровых ресурсов	Онлайн-курсы, виртуальные экскурсии, интерактивные симуляции.	Положительная корреляция с уровнем экологической культуры ($r = 0.65$, $p < 0.01$).
Участие в экологических проектах	Волонтерские акции, экологические мероприятия.	Положительное влияние на формирование экологической ответственности ($t = 2.87$, $p < 0.05$).

Анализ таблицы. Результаты анкетирования подростков подтверждают важность использования цифровых ресурсов и участия в практической деятельности для повышения уровня экологической культуры и формирования экологической ответственности. Статистические данные (коэффициент корреляции и t-критерий) подтверждают значимость этих факторов.

Анализ образовательных программ и цифровых ресурсов

Проведен анализ 20 образовательных программ и 30 цифровых ресурсов (онлайн-курсы, вирту-

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования были использованы следующие методы:

Анкетирование родителей

Проведено анонимное анкетирование 150 родителей, чьи дети в возрасте 12–16 лет находятся на семейном обучении. Анкета включала вопросы о моделях экологического воспитания, используемых в семье, цифровых ресурсах, применяемых в образовательном процессе, а также об отношении родителей к экологическим проблемам (табл. 1).

Анкетирование подростков

Проведено анонимное анкетирование 150 подростков (12–16 лет), находящихся на семейном обучении. Анкета включала вопросы об их экологических знаниях, интересах, участии в экологических проектах и использовании цифровых ресурсов для изучения экологических проблем (табл. 2).

альные экскурсии, интерактивные симуляции), используемых в процессе экологического воспитания на семейном обучении (табл. 3).

Анализ таблицы. Данная таблица выделяет ключевые характеристики эффективных образовательных программ и цифровых ресурсов для экологического воспитания. Акцент делается на индивидуализации, интерактивности, практической применимости и поддержке.

Таблица 3

Характеристика	Описание	Эффективность
Учет индивидуальных потребностей и интересов подростков	Программы и ресурсы, адаптированные к возрасту, уровню знаний и интересам подростков.	Повышает вовлеченность и мотивацию.
Интерактивное обучение	Наличие интерактивных элементов (игры, викторины, симуляции), возможность активного участия в процессе обучения.	Способствует лучшему усвоению материала.
Практическая деятельность	Возможность применения полученных знаний на практике (проекты, эксперименты, исследования).	Развивает навыки и умения, формирует экологическую ответственность.
Обратная связь и поддержка	Наличие обратной связи от педагогов и родителей, возможность задавать вопросы и получать консультации.	Повышает уверенность и мотивацию, помогает справиться с трудностями.

Сравнительный анализ моделей экологического воспитания (обобщенный) (табл. 4)

Таблица 4

Модель экологического воспитания	Эффективность	Преимущества	Недостатки (потенциальные)
Интеграция экологических знаний в общеобразовательные предметы	Средняя, если не подкреплена другими методами.	Легко реализуема, не требует дополнительных ресурсов.	Может быть недостаточно глубокой, не всегда вызывает интерес у подростков.
Использование цифровых ресурсов	Высокая, при условии выбора качественных и интерактивных ресурсов.	Обеспечивает доступ к широкому спектру информации, позволяет использовать современные технологии обучения.	Требует наличия доступа к интернету и цифровым устройствам, может привести к перегрузке информацией.
Практическая деятельность (экологические проекты, волонтерство)	Высокая, особенно в сочетании с другими моделями.	Формирует экологическую ответственность, развивает навыки и умения, позволяет внести реальный вклад в защиту окружающей среды.	Требует организации и координации, может быть ограничена доступностью экологических мероприятий.
Комплексная модель (интеграция + цифровые ресурсы + практика)	Самая высокая.	Объединяет преимущества всех моделей, обеспечивает всестороннее развитие экологической культуры подростков.	Требует значительных усилий и ресурсов для реализации.

Анализ таблицы. Комплексная модель, сочетающая все три подхода (интеграцию, цифровые ресурсы и практику), является наиболее эффективной. Она позволяет сформировать у подростков не только знания и навыки, но и развить экологическую ответственность и готовность к активным действиям [9].

Статистический анализ данных

Полученные данные были обработаны с использованием методов статистического анализа (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ) для выявления значимых различий и взаимосвязей между переменными.

Результаты исследования

Анализ анкет родителей показал, что наиболее распространенными моделями экологического воспитания на семейном обучении являются:

Интеграция экологических знаний в общеобразовательные предметы: Родители стараются

включать экологические вопросы в изучение биологии, географии, химии и других предметов.

Использование цифровых ресурсов: Активное использование онлайн-курсов, виртуальных экскурсий и интерактивных симуляций для изучения экологических проблем.

Практическая деятельность: Организация экологических проектов, участие в волонтерских акциях и посещение экологических мероприятий.

Анализ анкет подростков показал, что уровень экологической культуры выше у тех, кто активно использует цифровые ресурсы и участвует в практической деятельности. Результаты статистического анализа подтвердили наличие значимой положительной корреляции между использованием цифровых ресурсов и уровнем экологической культуры ($r = 0.65$, $p < 0.01$). Также было выявлено, что участие в экологических проектах оказывает положительное влияние на формирование экологической ответственности у подростков ($t = 2.87$, $p < 0.05$).

Сравнительный анализ эффективности различных моделей экологического воспитания показал, что наиболее результативной является модель, сочетающая интеграцию экологических знаний в общеобразовательные предметы, активное использование цифровых ресурсов и участие в практической деятельности. Эта модель позволяет не только сформировать у подростков необходимые знания и навыки, но и развить экологическую ответственность и готовность к активным действиям по защите окружающей среды [10].

Анализ образовательных программ и цифровых ресурсов выявил, что наиболее эффективными являются те, которые учитывают индивидуальные потребности и интересы подростков, предоставляют возможность для интерактивного обучения и практической деятельности, а также обеспечивают обратную связь и поддержку со стороны родителей и педагогов.

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить наиболее эффективные модели экологического воспитания подростков на семейном обучении в условиях цифровой эпохи. Результаты исследования показали, что интеграция цифровых инструментов (онлайн-курсы, виртуальные экскурсии, интерактивные симуляции) в сочетании с практической деятельностью (экологические проекты, волонтерство) оказывает положительное влияние на формирование экологической культуры подростков.

Основные выводы исследования: Наиболее результативной моделью экологического воспитания является та, которая сочетает интеграцию экологических знаний в общеобразовательные предметы, активное использование цифровых ресурсов и участие в практической деятельности.

Активное использование цифровых ресурсов и участие в экологических проектах оказывает положительное влияние на формирование экологической ответственности у подростков.

Наиболее эффективными являются образовательные программы и цифровые ресурсы, которые учитывают индивидуальные потребности и интересы подростков, предоставляют возможность для интерактивного обучения и практической деятельности, а также обеспечивают обратную связь и поддержку со стороны родителей и педагогов.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для родителей и разработчиков образовательных программ по оптимизации экологического воспитания на семейном обучении в цифровой среде:

1. Разрабатывать персонализированные модели экологического воспитания, учитывающие индивидуальные потребности и интересы подростков.
2. Активно использовать цифровые ресурсы для изучения экологических проблем и организации интерактивного обучения.

3. Поощрять участие подростков в экологических проектах и волонтерских акциях.
4. Обеспечивать обратную связь и поддержку со стороны родителей и педагогов.

Литература

1. Абрамова, М.А. Семейное образование в России: история, современное состояние и перспективы развития / М.А. Абрамова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 6–14.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 18–22.
3. Баданина, К.А. Влияние социальных факторов на развитие семейного образования / К.А. Баданина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 12–5. – С. 50–55.
4. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: учебное пособие / Н.С. Дежникова, Л.Ю. Иванова, И.В. Онитко, И.В. Вагнер. – Москва, 2023. – 234 с.
5. Деятельное экологическое образование как элемент воспитания гражданской ответственности и субъектности подростка / А.Н. Камнев // Социально-политическое исследование. – 2021. – № 1 (10). – С. 98–112.
6. Машарова, Т.В. Экологическое воспитание младших подростков / Т.В. Машарова. – Киров, – 51 с.
7. Миронова, Т.Е. Развитие экологического воспитания подростков во взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности / Т.Е. Миронова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2022. – № 4–11. – С. 65–67.
8. Пахомова, В.А. Внеклассная работа по воспитанию экологического поведения подростков / В.А. Пахомова // Научные исследования студентов и учащихся: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Пенза, 2025. – С. 174–176.
9. Пестенко, И.И. Формирование патриотических чувств у подростков через воспитание у них экологической культуры / И.И. Пестенко // Интернаука. – 2021. – № 16–2 (192). – С. 15–16.
10. Сабрекова, М.С. Экологические ценности младших подростков: о необходимости обновления содержания экологического воспитания / М.С. Сабрекова // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 2 (144). – С. 139–149.

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF TEENAGERS IN HOME SCHOOLING IN THE DIGITAL AGE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF DIFFERENT MODELS

Nabiullina L.Yu., Pyrova S.A.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after. I.N. Ulyanova

This article is devoted to a comparative analysis of the effectiveness of various models of environmental education for homeschooled adolescents in the digital age. Objective: to identify the most effective approaches to the formation of environmental culture among adolescents studying outside the traditional school system, taking into account the opportunities and challenges of the digital space. Methods: The research includes a survey of parents and adolescents who are homeschooled, as well as an analysis of educational programs and digital resources used in the process of environmental education. Results: Research demonstrates that the integration of digital tools (online courses, virtual excursions, interactive simulations) in combination with practical activities (environmental projects, volunteering) has a positive impact on the formation of environmental culture in adolescents. Conclusions: The research points to the need to develop personalized models of environmental education that take into account the individual needs and interests of adolescents, as well as the active involvement of parents in the educational process. The practical significance of the work lies in providing recommendations for parents and developers of educational programs to optimize environmental education in family education in the digital environment.

Keywords: environmental education, family education, digitalization, teenagers, comparative analysis, efficiency, models, environmental culture, digital resources, parents.

References

1. Abramova, M.A. Family education in Russia: history, current state and development prospects / M.A. Abramova // *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy.* – 2023. – No. 4. – P. 6–14.
2. Asmolov, A.G. System-activity approach in the development of new generation standards / A.G. Asmolov // *Pedagogy.* – 2019. – No. 4. – P. 18–22.
3. Badanina, K.A. Influence of social factors on the development of family education / K.A. Badanina // *Actual problems of humanitarian and natural sciences.* – 2024. – No. 12–5. – P. 50–55.
4. Fostering environmental culture in children and adolescents: a tutorial / N.S. Dezhnikova, L. Yu. Ivanova, I.V. Onitko, I.V. Wagner. – Moscow, 2023. – 234 p.
5. Active environmental education as an element of educating civic responsibility and subjectivity of adolescents / A.N. Kamnev // *Social and political research.* – 2021. – No. 1 (10). – P. 98–112.
6. Masharova, T.V. Environmental education of younger adolescents / T.V. Masharova. – Kirov, – 51 p.
7. Mironova, T.E. Development of environmental education of adolescents in the relationship between educational and extracurricular activities / T.E. Mironova // *Modern trends in the development of science and technology.* – 2022. – No. 4–11. – P. 65–67.
8. Pakhomova, V.A. Extracurricular work on the education of environmental behavior of adolescents / V.A. Pakhomova // *Scientific research of students and pupils: collection of articles of the XVI International scientific and practical conference, Penza, 2025.* – P. 174–176.
9. Pestenko, I.I. Formation of patriotic feelings in adolescents through the education of environmental culture in them / I.I. Pestenko // *Internauka.* – 2021. – No. 16–2 (192). – P. 15–16.
10. Sabrekova, M.S. Environmental values of younger adolescents: on the need to update the content of environmental education / M.S. Sabrekova // *Bulletin of the Vyatka State University.* – 2022. – No. 2 (144). – P. 139–149.

Сущность и содержание понятия «социальная активность студентов»

Назранова Ксения Андреевна,

аспирант, ассистент кафедры общей и социальной педагогики, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: ksen.nazranowa@inbox.ru

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры фундаментального естественнонаучного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: ossi@yandex.ru

В условиях динамичных социально-экономических изменений и трансформации образовательного пространства проблема развития социальной активности студенческой молодежи приобретает особую актуальность. Современное общество предъявляет новые требования к выпускникам вузов, ожидая от них не только профессиональной компетентности, но и сформированной гражданской позиции, способности к социальным инициативам и ответственной общественной деятельности. В этом контексте исследование сущности и содержания социальной активности студентов становится важной научной задачей. В свете указанной актуальности данная статья посвящена теоретическому исследованию понятия «социальная активность студентов», которая последовательно раскрывается через систему родовидовых отношений между базовыми понятиями: «активность», «социальная активность» и «социальная активность студентов». В работе представлен междисциплинарный анализ указанного феномена: философские, социологические, психологические и педагогические аспекты. Такой развернутый анализ позволил уточнить и конкретизировать сущность и содержание данного понятия, а также описать компонентную структуру социальной активности студентов. Данная работа предназначена для исследователей и практиков, занимающихся вопросами развития социальной активности студенческой молодежи.

Ключевые слова: активность, социальная активность, социальная активность студентов, компоненты социальной активности студентов.

В условиях стремительных социально-экономических преобразований и цифровой трансформации общества социальная активность студентов становится одним из важнейших факторов их профессионального самоопределения и гражданского становления. Современные вызовы: глобализация образовательного пространства, изменение ценностных ориентаций молодого поколения и новые требования цифровой экономики, актуализируют необходимость формирования у будущих специалистов компетенций социального взаимодействия и общественной вовлеченности.

О важности этого процесса свидетельствует и государственная образовательная политика, нашедшая отражение в новых стратегических документах. Смена программных ориентиров – от завершившегося в 2024 году национального проекта «Образование» к новому проекту «Молодежь и дети» (2025–2030 гг.) – демонстрирует преемственность в вопросах развития социальной активности студенческой молодежи. Как отмечается в паспорте проекта, одной из ключевых задач является «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [14], что подчеркивает сохраняющуюся актуальность исследуемой проблемы.

Сам феномен «социальная активность студентов» представляет собой сложную многоуровневую категорию, требующую системного анализа через призму родовидовых отношений между базовыми понятиями: «активность» (родовое понятие), «социальная активность» (видовое понятие первого порядка) и «социальная активность студентов» (видовое понятие второго порядка).

Анализ философских концепций раскрывает активность как фундаментальное свойство материи, обладающее тремя существенными характеристиками: способности к самодвижению, преобразованию других объектов и развитию внутренних состояний под влиянием внешних воздействий [5]. То есть активность понимается как универсальное свойство бытия, интегрирующее процессы самодвижения, преобразования среды и саморазвития личности.

В социологической науке сформировалось три ключевых подхода к пониманию активности:

- структурно-функциональный подход, в котором Т. Парсонс рассматривал активность как механизм поддержания социального порядка через интернализацию норм [2];
- конфликтологический подход, акцентирующий роль активности как движущей силы социальных изменений через классовое противостояние [16],

– символический интеракционизм, фокусирующийся на микровзаимодействиях и символическом обмене как основе формирования активной личности [4].

Подобное многообразие теоретических подходов не следует считать противоречивым – оно отражает сложную, многоаспектную природу активности, которая одновременно выполняет функции стабилизации социальных структур, выступает источником их изменений и формируется в процессе межличностного взаимодействия.

Особый вклад в определение активности внесла отечественная психологическая школа. А.Н. Леонтьев в своих работах обосновал фундаментальную роль активности как исходного условия любой осмысленной деятельности, он подчеркивал, что «активность лежит в основе целеполагания и инициации деятельности» [5]. С.Л. Рубинштейн в своей концепции акцентировал внимание на субъектной природе активности, рассматривая ее как интегральную характеристику личности. В этом ракурсе активность предстает как «генеральная характеристика субъекта» [6], как сущностное проявление человеческой субъектности, отражающее уровень личностной зрелости и способность к саморегуляции. В.А. Петровский развивает эти идеи, раскрывая преобразующий потенциал активности, утверждая что «активность выполняет развивающую функцию, приводя к качественному преобразованию деятельности» [7]. Его теория неадаптивной активности демонстрирует, что подлинная активность всегда содержит творческое начало, направленное на качественное преобразование как внешней деятельности, так и внутреннего мира личности.

В системе педагогического знания активность находит свое отражение как ключевая категория, определяющая методологические основы образовательного процесса. Она раскрывается через понимание деятельностной природы обучения и воспитания, где подлинное образование возможно исключительно через собственную, внутренне мотивированную деятельность обучающегося.

Если обратиться к истории педагогики, то впервые мы находим корни обоснования принципа активности в трудах Я.А. Коменского, который отмечал, что процесс обучения должен быть ориентирован на стимулирование интересов и потребностей учеников [8]. Его знаменитый тезис о необходимости «воспламенить в детях горячее стремление к знанию и учению» [9] подчеркивает, что это самое стремление к познанию должно выражаться в активном участии учеников в процессе учения.

Эти идеи продолжают свое развитие и в современной педагогике, трансформируясь в более сложный феномен, который не ограничивается внешними проявлениями активности в образовательном процессе, а трансформируется во внутреннее качество личности, формирующееся в процессе осмысленного взаимодействия с социумом. Этот тезис находит свое подтверждение в работе А.Г. Асмолова, который отмечает, что «актив-

ность – качество личности, формируемое под воздействием социальных условий, которое не может выражаться вне опыта человечества и зависит от задатков, направленности, моральных качеств личности» [1].

Тогда, исходя из анализа перечисленных источников, становится возможным синтезировать и определить активность следующим образом: активность – сознательная, целенаправленная и преобразующая деятельность личности, направленная на изменение себя и окружающей действительности.

Проведенный анализ понятия «активность» позволил нам уточнить сущность данного феномена, однако для последовательного перехода к рассмотрению социальной активности необходимо предварительно проанализировать понятие «социум», который мы понимаем как исторически сложившуюся систему социальных отношений и институтов, пространство социализации и поле для реализации субъектной позиции личности [11]. Именно в этом триединстве проявляется диалектика социальной активности: с одной стороны, она формируется под влиянием социокультурных условий, с другой – сама выступает движущей силой социальных преобразований.

Е.А. Мартынова и Е.В. Рябов предлагают рассматривать социальную активность как «включенность человека в общественные отношения, сознательную деятельность, направленную на преобразование социальных условий, и совокупность личностных качеств, проявляющихся в общественно значимой деятельности» [12], то есть, по сути, выделяя три взаимосвязанных аспекта: включенность в общественные отношения, преобразовательную направленность деятельности и личностные качества субъекта, которые в своем единстве и представляют рассматриваемый феномен.

Концепция С.Л. Рубинштейна вносит принципиально важный диалектический взгляд на проблему, раскрывая социальную активность как двусторонний процесс взаимного изменения личности и социальной среды, и выражает представление об активности как «форме связи человека с окружающей действительностью, во взаимодействии с которой изменяется как действительность, так и сам человек» [15].

Теория А.В. Петровского развивает эти положения, акцентируя внимание именно на личностном аспекте социальной активности, которую он понимает как «активную жизненную позицию человека, выражающуюся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела» [11]. Согласно его подходу, личность реализует себя не только через непосредственные действия, но и через то влияние, которое она оказывает на окружающих.

Синтезируя различные подходы, можно определить социальную активность как осознанное и целенаправленное участие личности в общественных процессах, направленное на решение

социальных задач, изменение себя и окружающей действительности, а также готовность действовать в интересах социальной общности. Это определение отражает диалектическое единство личности и социума, где активность выступает связующим звеном между индивидуальными устремлениями и запросами общества.

Уточняя типы и виды социальной активности, обратимся к классификациям различных ученых, рассматривающих этот вопрос в своих исследованиях. Так, концепция социальной активности, разработанная С.В. Тетерским, представляет собой многоуровневую систему взаимодействия личности с различными сферами общественной жизни. В основе данной классификации лежит принцип направленности социальной активности, где каждая ступень отражает специфический характер отношений между индивидом и социальной средой:

- общественно-политическая ступень (личность – государство) раскрывает формы гражданского участия в управлении общественными процессами;
- благотворительная ступень (личность – личность) отражает гуманистическую направленность социальной активности, в данном случае акцент делается на межличностных отношениях помощи и поддержки;
- информационно-нравственная ступень (личность – социум) охватывает процессы формирования общественного сознания и распространения знаний;
- экологическая ступень (личность – природа) актуализирует вопросы ответственного отношения к окружающей среде;
- общественно-экономическая ступень (личность – производство) отражает взаимосвязь социальной активности с экономическими процессами [17].

Существует также авторская классификация социальной активности, выделенная М.А. Петруниной, которая включает в себя пять ключевых типов социальной активности, каждый из которых обладает специфическими характеристиками и функциями:

- познавательная активность, которая представляет собой целенаправленный процесс приобретения знаний и навыков, необходимых для личностного и профессионального развития;
- коммуникативная активность, которая создает условия для социального функционирования личности через систему межличностных взаимодействий;
- гражданская активность, направлена на решение общественно значимых проблем через различные формы коллективной самоорганизации;
- политическая активность как форма включения в политическую жизнь проявляется через различные виды участия – от выполнения распоряжений властей до организации протестных акций;

– трудовая активность характеризуется сознательным и инициативным участием в производственных процессах [12].

Также, необходимо отметить уровневую дифференциацию социальной активности, разработанную Т.К. Мухиной, основанную на степени вовлеченности личности в общественные процессы. Её концепция раскрывает качественные различия в проявлениях социальной активности через три ключевых уровня:

- низкий уровень активности характеризуется преобладанием пассивной позиции, отсутствием устойчивых социальных интересов и целенаправленных действий;
- средний уровень проявляется в ситуативной, эпизодической социальной активности, где участие носит скорее формальный, чем осознанный характер, отсутствует устойчивая мотивационная основа, самостоятельность в принятии решений выражена слабо;
- высокий уровень отличается комплексом характеристик: творческий и ответственный подход к социальной деятельности, гармоничное сочетание личных и общественных интересов, способность к инициации и реализации значимых социальных проектов, устойчивая мотивация и осознанная гражданская позиция [14].

Как отмечает Т.К. Мухина, переход между уровнями представляет собой динамический процесс, обусловленный как внутренними (личностными) факторами, так и внешними (социальными) условиями.

Для перехода к рассмотрению термина «социальная активность студентов» – основной категории данной статьи, необходимо уточнить специфику студенчества как особой возрастной и социальной группы.

По определению И.С. Кона юношеский возраст это период, когда «человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность» [15]. Этот тезис подтверждает в своих работах Д.Б. Эльконин, который отмечает, что учебно-профессиональная деятельность становится центральным механизмом социализации, обеспечивающим переход к зрелости [20].

Особую значимость в этом контексте приобретает процесс ценностно-смыслового самоопределения. Как отмечают исследователи, именно в юношеском возрасте происходит «формирование нравственного стержня, помогающего преодолевать жизненные трудности» [9]. Ценностные ориентации, находящиеся на пересечении мотивационной и когнитивной сфер, выполняют регулятивную функцию, определяя направленность и содержание социальной активности. Как справедливо отмечают исследователи, «инициативность и свежесть идей молодежи находят непосредственное отражение в ее социальной активности» [2].

На основании проведенного анализа представляется возможным сформулировать определение

социальной активности студентов, учитывающее его родовидовую природу. Как производное понятие, социальная активность студентов наследует фундаментальные характеристики активности как родового понятия, включая ее целенаправленность, преобразовательный потенциал и внутреннюю мотивационную основу. Одновременно данное понятие интегрирует специфические особенности социальной активности, проявляющиеся в ориентации на общественные ценности и включенности в систему социальных взаимодействий. Поэтому мы определяем социальную активность студентов как интегративное свойство личности, состоящее из совокупности мотивационно-ценностных ориентаций, знаний, умений и рефлексивно-оценочных действий, позволяющее активно участвовать в социальном взаимодействии и решении социальных задач, преобразовывать себя и окружающую среду в контексте специфики получаемой профессии для достижения личностных и социально ориентированных целей.

Анализ сущности и содержания понятия позволил определить ее компонентную структуру и представить социальную активность студентов как системное единство четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного (осознание значимости социальной активности), когнитивного (система знаний о различных типах и видах социальной активности, а также понимание механизмов социального взаимодействия), поведенческого (практическое участие в социальных преобразованиях) и рефлексивного (анализ собственной деятельности и нахождение эффективных способов реализации социальной активности).

Таким образом, подводя итоги размышлений о сущности и содержании понятия «социальная активность студентов» становится возможным определить его как интегративное свойство личности, состоящее из совокупности мотивационно-ценностных ориентаций, знаний, умений и рефлексивно-оценочных действий, позволяющее активно участвовать в социальном взаимодействии и решении социальных задач, преобразовывать себя и окружающую среду в контексте специфики получаемой профессии для достижения личностных и социально ориентированных целей. Уточнив, при этом, что структура социальной активности представляет собой системное единство четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, поведенческого и рефлексивного компонент.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – 104 с.
2. Величко, В.Н. Психологические закономерности личности в юношеском возрасте / В.Н. Величко // Педагогика, психология и медико-

- биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2007. – № 4. – С. 107–111.
3. Коменский, Я.А. Учитель учителей: педагогические статьи / Я.А. Коменский. – Москва: Карпуз, 2008. – 285 с. – ISBN 978–5–8403–1480–7.
4. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.
5. Леденева, А.В. Социально-педагогические предпосылки формирования профессиональной активности / А.В. Леденева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 24–34.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2019. – 858 с.
7. Мартынова, Е.А. Социальная активность как педагогическая проблема / Е.А. Мартынова, Е.В. Рябова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 4 (145). – С. 108–111.
8. Мухина, Т.К. Сущность социальной активности личности / Т.К. Мухина // МНИЖ. – 2023. – № 1 (127). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-sotsialnoy-aktivnosti-lichnosti> (дата обращения: 25.05.2025).
9. Олейникова, А.В. Актуализация проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций в юношеском возрасте / А.В. Олейникова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2011. – № 2. – С. 12–18.
10. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева; науч. ред. пер. М.С. Ковалева. – Москва: Аспект Пресс, 1998. – 269 с. – ISBN 5–7567–0225–3.
11. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – Москва: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
12. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности школьника в эстетической деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М.А. Петрунина; ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург, 2016. – 24 с.
13. Потапова, К. И. У истоков символического интеракционизма: социальная психология Дж.Г. Мида / К.И. Потапова // СИСП. – 2016. – № 4–1 (28). – С. 77–88.
14. Российская Федерация. Государственная программа. Молодежь и дети: государственная программа Российской Федерации на 2025–2030 годы: [утверждена Правительством РФ 15 января 2025 г. № 12-РП]. — Москва, 2025. – 56 с.
15. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С.Л. Рубин-

штейн – Москва.: Издательство Московского университета, 1982. – 346 с.

16. Сычева, Е.Ю. Дискурс природы конфликта в классической социологии / Е.Ю. Сычева, Л.Н. Кусова, В.А. Тимофеева // Экономика. Социология. Право. – 2021. – № 4 (24). – С. 144–158. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-prirody-konflikta-v-klassicheskoy-sotsiologii> (дата обращения: 14.04.2025).
17. Тетерский, С.В. Проблемы исследования социальной активности молодёжи [Электронный ресурс] / С.В. Тетерский // Интелрос – Интеллектуальная Россия. – URL: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/-3-2009/4386-problemy-issledovaniya-socialnoj-aktivnosti-molodezhi.html (дата обращения: 20.04.2025).
18. Фокина, А.М. Принципы обучения Я.А. Коменского / А.М. Фокина // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 27–1. – С. 83–89.
19. Шелехов, И.Л. Взаимодействие систем «Личность» – «Социум» / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Ped.Rev.. – 2017. – № 3 (17). – С. 117–127.
20. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20

ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT OF «SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS»

Nazranova K.A., Osipova S.I.
Siberian Federal University

In the conditions of dynamic socio-economic changes and transformation of educational space, the problem of social activity development of student youth becomes especially relevant. Modern society makes new demands to university graduates, expecting from them not only professional competence, but also a formed civic position, the ability to social initiatives and responsible social activity. In this context, the study of the essence and content of students' social activity becomes an important scientific task. In the light of the above relevance, this article is devoted to the theoretical study of the concept of «students' social activity», which is consistently revealed through the system of generic relations between the basic concepts: «activity», «social activity» and «social activity of students». The paper presents an interdisciplinary analysis of this phenomenon: philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects. Such a detailed analysis allowed to clarify and specify the essence and content of this concept, as well as to describe the component structure of students' social activity. This work is intended for researchers and practitioners engaged in the development of social activity of student youth.

Keywords: activity, social activity, social activity of students, components of students' social activity.

References

1. Asmolov, A.G. Personality as a subject of psychological research / A.G. Asmolov. – Moscow: Moscow University Publishing House, 1984. – 104 с.

2. Velichko, V.N. Psychological regularities of personality in the youth age / V.N. Velichko // Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sport. – 2007. – № 4. – С. 107–111.
3. Komensky, J.A. Teacher of teachers: pedagogical articles / J.A. Komensky. – Moscow: Karapuz, 2008. – 285 с. – ISBN 978–5–8403–1480–7.
4. Kon, I.S. Kon. Psychology of youthful age: Problems of personality formation / I.S. Kon. – Moscow: Prosveshchenie, 1979. – 175 с.
5. Ledeneva, A.V. Social and pedagogical prerequisites for the formation of professional activity / A.V. Ledeneva // Scientific Review. Pedagogical Sciences. – 2016. – № 1. – С. 24–34.
6. Leontiev, D.A. Leontiev. Psychology of sense: nature, structure and dynamics of sense reality / D.A. Leontiev. – Moscow: Smysl, 2019. – 858 с.
7. Martynova, E.A. Social activity as a pedagogical problem / E.A. Martynova, E.V. Ryabova // Global Scientific Potential. – 2023. – № 4 (145). – С. 108–111.
8. Mukhina, T.K. The essence of social activity of a personality / T.K. Mukhina // MNIJ. – 2023. – № 1 (127). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-sotsialnoj-aktivnosti-lichnosti> (date of address: 25.05.2025).
9. Oleinikova, A.V. Actualization of the problem of formation of value-sense orientations in adolescence / A.V. Oleinikova // Vestnik of A.P. Chekhov Taganrog Institute. – 2011. – № 2. – С. 12–18.
10. Parsons, T. The system of modern societies / T. Parsons; per. from English L.A. Sedova, A.D. Kovalev; ed. by M.S. Kovalev. – Moscow: Aspect Press, 1998. – 269 с. – ISBN 5–7567–0225–3.
11. Petrovsky, V.A. Psychology of maladaptive activity / V.A. Petrovsky. – Moscow: Gorbunok LLP, 1992. – 224 с.
12. Petrunina, M.A. Formation of the schoolchild's social activity in aesthetic activity: specialty 13.00.01 «General pedagogy, history of pedagogy and education»: thesis abstract: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / M.A. Petrunina; GOU VPO «Orenburg State Pedagogical University». – Orenburg, 2016. – 24 с.
13. Potapova, K.I. At the origins of symbolic interactionism: social psychology of J.G. Mead / K.I. Potapova // SISP. – 2016. – № 4–1 (28). – С. 77–88.
14. Russian Federation. State program. Youth and children: State program of the Russian Federation for 2025–2030: [approved by the Government of the Russian Federation on January 15, 2025, No. 12-RP]. – Moscow, 2025. – 56 с.
15. Rubinstein S.L. Theoretical issues of psychology and the problem of personality / S.L. Rubinstein – Moscow: Moscow University Press, 1982. – 346 с.
16. Sycheva, E. Yu. Discourse on the nature of conflict in classical sociology / E. Yu. Sycheva, L.N. Kusova, V.A. Timofeeva // Economics. Sociology. Law. – 2021. – № 4 (24). – С. 144–158. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-prirody-konflikta-v-klassicheskoy-sotsiologii> (date of reference: 14.04.2025).
17. Tetersky, S.V. Problems of research of social activity of youth [Electronic resource] / S.V. Tetersky // Intelros – Intellectual Russia. – URL: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/-3-2009/4386-problemy-issledovaniya-socialnoj-aktivnosti-molodezhi.html (date of address: 20.04.2025).
18. Fokina, A.M. Principles of learning J.A. Comenius / A.M. Fokina // Priority scientific directions: from theory to practice. – 2016. – № 27–1. – С. 83–89.
19. Shelekhov, I.L. Interaction of the systems «Personality» – «Society» / I.L. Shelekhov, G.V. Belozeroва // Ped.Rev. – 2017. – № 3 (17). – С. 117–127.
20. Elkonin, D.B. To the problem of periodization of mental development in childhood / D.B. Elkonin // Voprosy Psychologii. – 1971. – № 4. – С. 6–20

Национальная образовательная политика 2020 и ее роль развитии государственного и частного секторов высшего образования Индии

Степанов Виктор Иванович,

канд. пед. наук, ректор, Алтайский экономико-юридический институт

Степанова Наталья Викторовна,

канд. техн. наук, старший научный сотрудник, АО НПФ «Информационные и сетевые технологии»

Статья посвящена анализу Национальной образовательной политики 2020 и ее роли в развитии государственного и частного секторов высшего образования в Индии. Целью данного исследования является выявление основных аспектов реформирования государственного и частного секторов высшего образования в стране, которые привели ее к высоким показателям. Методологическая база включает в себя контент анализ источников и литературы по теме работы. Авторы приходят к выводу, что Национальная образовательная политика 2020 предусматривает полный пересмотр системы высшего образования в целях преодоления этих проблем и обеспечения высококачественного высшего образования на основе равенства и инклюзивности, а высшие учебные заведения, обладающие автономией, будут вносить инновации в учебные программы, педагогику, выбор курсов, проведение экзаменов и оценивание студентов, что может значительно улучшить качество, предлагаемого ими образования. NEP 2020 идет к достижению этой цели путем принятия инновационных политик для улучшения качества, привлекательности, доступности и увеличения предложения путем открытия высшего образования для частного сектора. Одним из результатов исследования стал вывод о том, что исторический опыт реформирования государственного и частного секторов высшего образования в Индии, отражающий всю противоречивость и сложность процессов, характерных для многонационального и многоконфессионального государства, будет иметь практическую ценность для разработки Проекта Стратегии развития системы образования в Российской Федерации до 1936 года с перспективой до 2040 года.

Ключевые слова: Индия, Национальная образовательная политика 2020, высшее образование, государственный сектор, частный сектор, совершенствование системы высшего образования

В стремительно меняющемся мире, переживающем глобальные трансформации, нацеленные на формирование многополярности, Индия стремится к максимальному продвижению национальных интересов.

Для достижения стратегических целей приоритетное внимание уделяется модернизации высшей школы, призванной обеспечить внутренний рынок труда высококвалифицированными кадрами. Без этого невозможно добиться структурных изменений в экономике, ускоренного развития важнейших отраслей промышленности и получения статуса новой сверхдержавы [1].

Национальная образовательная политика 2020 года уделяет значительное внимание развитию высшего образования в Республике Индия, поскольку страна движется в направлении становления экономики и общества, основанных на знаниях, а всё большее число молодых индийцев стремится к получению высшего образования.

Согласно данным Всеиндийского обследования высшего образования (AISHE), количество университетов увеличилось с 864 в 2016/17 учебном году до 1113 в 2020/21, а количество колледжей – с 40026 до 43796 за тот же период. Из них 446 университетов находятся в частном управлении; 43% университетов расположены в сельской местности; 17 университетов предназначены исключительно для женщин: по два в Харьяне, Карнатаке, Раджастане, Тамилнаду и Западной Бенгалии, и по одному – в Андхра-Прадеше, Ассаме, Дели, Химачал-Прадеше, Махараштре, Одише и Уттаракханде [2].

Частный сектор продолжает сталкиваться с серьёзными проблемами, связанными с его легитимностью, даже несмотря на его стремительное распространение и «старение» [3].

К числу основных проблем, с которыми в настоящее время сталкивается система высшего образования в Индии, относятся:

- высокая фрагментированность системы высшего образования;
- недостаточное внимание к развитию когнитивных навыков и результатам обучения;
- жёсткое разделение дисциплин, ранняя специализация и распределение студентов по узким направлениям;
- ограниченный доступ к образованию, особенно в социально-экономически неблагополучных районах, где мало учебных заведений, ведущих преподавание на местных языках;
- ограниченная автономия преподавателей и учебных заведений;

- неэффективные механизмы управления карьерным ростом преподавателей и руководителей;
- слабый акцент на научные исследования в большинстве университетов и колледжей, а также недостаток конкурентного финансирования исследований по различным дисциплинам;
- неоптимальное управление и руководство в вузах;
- неэффективная система регулирования;
- наличие крупных аффилированных университетов, что снижает качество обучения студентов [4].

В партнёрстве с Департаментом высшего образования Национальный институт трансформации Индии (NITI Aayog) внёс существенный вклад в работу Комиссии по высшему образованию при разработке Национальной образовательной политики 2020 года [5].

NEP 2020 предусматривает полное переосмысление системы высшего образования для преодоления указанных проблем и обеспечения качественного образования на основе принципов равенства и инклюзивности.

Ключевые изменения, предложенные в рамках Национальной образовательной политики 2020 года:

- переход к системе, основанной на крупных многопрофильных университетах и колледжах, при этом как минимум один университет должен находиться в каждом округе или поблизости;
- внедрение междисциплинарного бакалавриата;
- обеспечение педагогической и институциональной автономии;
- пересмотр учебных программ, практик преподавания, методов оценки и поддержки студентов с целью расширения их образовательного опыта;
- утверждение принципа безупречного подбора преподавателей и руководителей учреждений на основе заслуг;
- создание Национального фонда научных исследований для финансирования выдающихся исследовательских проектов, прошедших экспертную оценку, и поддержки активных научных исследований в университетах и колледжах;
- управление высшими учебными заведениями независимыми квалифицированными советами с академической и административной автономией;
- введение системы регулирования «лёгкое, но жёсткое» (light but tight) через единый регулятор;
- расширение доступа, справедливости и инклюзивности с помощью комплекса мер: увеличения предложений качественного государственного образования, предоставления стипендий студентам из малообеспеченных семей в частных университетах, развития онлайн-

образования и открытого дистанционного обучения, создания инклюзивной инфраструктуры и образовательных материалов для студентов с ограниченными возможностями [6].

Основным направлением NEP 2020 в отношении высшего образования является прекращение фрагментации системы высшего образования путём преобразования высших учебных заведений в крупные многопрофильные университеты, колледжи и кластеры знаний, каждый из которых будет стремиться иметь 3000 и более студентов. Это поможет создать динамичные сообщества учёных, способствовать всестороннему развитию студентов в различных дисциплинах – включая художественные, творческие и аналитические предметы, а также спорт, – развивать активные исследовательские сообщества, в том числе в междисциплинарной области, и повысить эффективность использования как материальных, так и человеческих ресурсов в рамках высшего образования. Таким образом, переход к крупным многопрофильным университетам и вузовским кластерам является основной рекомендацией этой политики в отношении структуры высшего образования [7].

В 2022 году правительство Индии инициировало создание специального комитета по преобразованию вузов республики в многопрофильные учреждения под председательством профессора Р.П. Тивари. В начале сентября этого же года комитет опубликовал свои предложения на официальном сайте Комиссии по университетским грантам [6].

Следовательно, рекомендация Национальной образовательной политики 2020 заключается в поэтапном отказе от небольших колледжей и обеспечении минимального набора – 3000 студентов в любом колледже. По состоянию на 2019 год 6,5% колледжей имели численность менее 500 студентов; почти 92% – менее 2000 студентов; и только 4% колледжей – более 3000 студентов. Причины существования таких небольших колледжей следующие: во-первых, правительство поощряло создание высших учебных заведений в сельской местности для улучшения доступа к образованию, особенно для девушек; во-вторых, существует множество учебных заведений с одной программой, большинство из которых находятся в частном секторе. В то время как в городских районах можно относительно легко объединить колледжи под одним управлением, гораздо сложнее консолидировать или объединить учреждения, находящиеся под разным управлением. Более того, такие усилия по консолидации в сельской местности могут привести к увеличению неравенства в доступе к высшему образованию [7].

NEP 2020 предлагает новое концептуальное определение высшего учебного заведения – университета или колледжа. Университетом будет считаться многопрофильное высшее учебное заведение, предлагающее программы для студентов и выпускников с высококачественным преподаванием, научной работой и участием в жизни

сообщества. Это определение охватывает широкий спектр учреждений – от университетов с интенсивными исследованиями (research-intensive universities), уделяющих равное внимание преподаванию и исследованиям, до университетов с акцентом на преподавание (teaching-intensive universities), которые также проводят значительные исследования.

Автономный колледж, присуждающий степени (autonomous degree-granting college), будет означать крупное многопрофильное высшее учебное заведение, ориентированное преимущественно на обучение студентов. Хотя такие колледжи не ограничиваются только преподаванием, они, как правило, меньше по размеру, чем типичные университеты. Предусмотрен поэтапный механизм предоставления ступенчатой автономии колледжам на основе прозрачной системы аккредитации. Колледжи будут стимулировать и поддерживаться в достижении минимальных контрольных показателей, необходимых для каждого уровня аккредитации. Предполагается, что со временем каждый колледж станет либо автономным колледжем, присуждающим степени, либо учредительным колледжем (constituent college) университета, то есть частью университета. При наличии соответствующих аккредитаций автономные колледжи могут трансформироваться в университеты с интенсивными исследованиями или с интенсивным обучением.

Важно отметить, что эти три типа учреждений не являются жёсткой категоризацией, а отражают непрерывный процесс. Высшие учебные заведения будут обладать автономией и возможностью перехода из одной категории в другую в зависимости от своих целей, действий и результатов. Основным критерием различий между этими типами учреждений будет направленность их деятельности. Система аккредитации будет использовать дифференцированные, актуальные стандарты, соответствующие специфике каждого типа вузов. Однако требования к качеству преподавания и образования будут одинаковыми для всех высших учебных заведений [10].

Государственные и частные высшие учебные заведения будут подчиняться единым требованиям регулирования, аккредитации и академических стандартов [8].

Национальная образовательная политика 2020 предложила разделить университеты на три группы: исследовательские университеты, университеты с акцентом на преподавание и автономные колледжи, присуждающие степени. Хотя эти границы условны, и переход к более высоким категориям возможен и желателен, на практике это будет трудно реализовать. Университетам с акцентом на преподавание, скорее всего, не хватит времени и ресурсов для перехода в разряд исследовательских университетов [9].

Согласно NEP 2020, к 2040 году все высшие учебные заведения должны стремиться к тому, чтобы стать многопрофильными. Кроме того, для

оптимального использования инфраструктуры и ресурсов численность студентов в них должна составлять несколько тысяч человек. Поскольку этот процесс займёт время, первым этапом станет переход к многопрофильности к 2030 году, а затем – постепенное увеличение числа студентов. В регионах с недостаточным количеством вузов необходимо создавать и развивать больше высших учебных заведений для обеспечения полного доступа, равенства и инклюзивности. К 2030 году в каждом округе или поблизости должен быть как минимум один крупный многопрофильный вуз. Следует развивать как государственные, так и частные качественные вузы, где обучение будет вестись на местных/индийских языках или на двух языках. Цель – увеличить валовый коэффициент охвата высшим образованием (GER), включая профессиональное образование, с 26,3% (в 2018 году) до 50% к 2035 году [13].

Национальная образовательная политика 2020 провозглашает стремление правительства развивать высшее образование. Государство является основной силой, способствующей и стимулирующей рост частного сектора. Планируется увеличение числа как государственных, так и частных вузов, при этом особое внимание будет уделяться развитию большого числа высококлассных государственных учебных заведений. Вузы, предоставляющие образование наивысшего качества (в соответствии с положениями NEP 2020), будут поощряться к расширению своих возможностей. Учебные заведения смогут реализовывать программы открытого дистанционного обучения (Open Distance Learning, ODL) и онлайн-программы, при условии наличия соответствующей аккредитации. Это расширит их предложения, улучшит доступ к образованию, повысит GER и создаст возможности для непрерывного обучения. Лучшие аккредитованные учебные заведения, реализующие ODL, будут поощряться и поддерживаться при разработке высококачественных онлайн-курсов [4].

Все частные университеты имеют право на гарантированную автономию в зависимости от их аккредитационного статуса. Все частные университеты/автономные колледжи должны поддерживать открытость в своих финансовых делах и совет директоров несет ответственность за любые нарушения в системе бухгалтерского учета. В состав совета директоров должны входить выдающиеся люди с хорошей репутацией в своей профессиональной области, чтобы направлять быстрое развитие вузов [18].

Частные высшие учебные заведения играют все более важную роль в Индии. Это помогает расширить доступ к высшему образованию и обеспечить качественное образование по доступной цене [10].

Исследователь Дип Кумар отмечает, что многие студенты в Индии не имеют доступа к современным технологиям и гаджетам. Задача состоит в том, чтобы помочь студентам, лишенным этих благ. Министерство образования должно прило-

жить все усилия, чтобы найти финансовые возможности и способы решения проблемы цифрового разрыва и неравенства в области цифровых технологий [11].

Согласно данным Всемирного банка (World Bank), в Индии в 2020 году 43% населения имели доступ к интернету, а у 57% населения такая возможность отсутствовала [12].

Согласно данным за 2017–2018 годы, 32% студентов в городских районах и 58% студентов в сельских районах не имели доступа к интернету. Среди студентов из зарегистрированных племен (Scheduled tribe, ST) и зарегистрированных каст (Scheduled caste, SC) 58% не имели доступа к интернету. В то время как 55% городских студентов не имели устройства, достаточного для получения высшего образования в режиме онлайн, в сельской местности этот показатель составлял 83%.

Можно сделать вывод о том, что улучшение доступа к интернету в городских и сельских районах Индии и повышение материального благосостояния студентов обеспечит доступность высшего образования в форме онлайн.

Высшие учебные заведения с одним направлением подготовки со временем будут упразднены, и все они начнут двигаться к тому, чтобы стать динамично развивающимися многопрофильными вузами или частями развивающихся многопрофильных вузовских кластеров, чтобы обеспечить и поощрить высококачественное междисциплинарное и междисциплинарное преподавание и исследования в различных областях знаний. Вузы с одним направлением подготовки, в частности, будут добавлять кафедры по различным направлениям, которые укрепят единственное направление подготовки, по которому они в настоящее время работают. Благодаря получению соответствующих аккредитаций все высшие учебные заведения будут постепенно продвигаться к полной автономии – академической и административной. Автономия государственных учреждений будет подкреплена адекватной государственной поддержкой и стабильностью. Частные учебные заведения, стремящиеся к высококачественному и справедливому образованию, будут поощряться. Новая система регулирования, предусмотренная настоящей Национальной образовательной политикой 2020, будет способствовать развитию общей культуры расширения возможностей и автономии для инноваций, в том числе путем постепенного отказа от системы "аффилированных колледжей" в течение 15 лет через систему градуированной автономии. Все колледжи, в настоящее время присоединенные к университету, должны со временем достичь необходимых контрольных показателей, чтобы обеспечить установленные аккредитационные критерии и в конечном итоге стать автономными колледжами, присуждающими степени (autonomous degree-granting colleges).

Организация системы высшего образования Индии является наследием колониальной традиции. Согласно данным Higher Education Profile

2019–2020 307 университетов страны контролируют учебную программу, экзамены, поддерживают минимальные стандарты качества и, в конечном итоге, присуждают степени 41114 аффилированным колледжам (Affiliated Colleges), что составляет 92,5% от общего количества колледжей [13].

Согласно данным Всеиндийского исследования высшего образования 2019–2020 (All India Survey on Higher Education 2019–20, AISHE 2019–20) существуют 16 университетов, в которых насчитывается 500 и более колледжей [14].

Один университет может отвечать за большое количество колледжей, некоторые из которых расположены в нескольких часах езды от университетского кампуса, например, университет Савитрибай Фуле Пуна (Savitribai Phule Pune University), расположенный в штате Махараштра имеет 612 аффилированных колледжей, большинство из которых находятся на некотором расстоянии от главного кампуса в Пуне. Рекомендации, содержащиеся в NEP 2020, включают постепенный отказ от системы аффилированных колледжей, но их будет довольно сложно реализовать без ущерба для контроля качества, который современная система обеспечивает в некоторых колледжах [15].

Многие ученые, эксперты в области образования критикуют Национальную образовательную политику 2020 из-за возможности приватизации высшего образования, что может привести к отрицанию социальной справедливости. Большинство университетов в Индии придерживаются системы подчинения правительству, которое не дает им полной автономии в своей деятельности. Целью NEP 2020 является отказ от системы прикрепления колледжей к какому-либо университету в течение 15 лет. Это не только предоставит колледжам полную свободу в принятии решений относительно структуры оплаты, функционирования, но и подготовит почву для приватизации. [15].

Следовательно, несмотря на критические замечания по поводу системы аффилиации, постепенный отказ от неё позволит создать автономные высшие учебные заведения, которые смогут внедрять инновации в учебные программы, педагогику и оценивание.

Одной из основных целей Национальной образовательной политики 2020 года является предоставление междисциплинарного и междисциплинарного либерального образования.

Многое указывает на то, что в 2020-х годах и индийское высшее образование охватит волна популярности свободных искусств и наук. Это наглядно видно на примере успешного Ашокского университета и появляющихся аналогичных новых частных вузов, делающих ставку на гуманитарное образование широкого профиля и даже предлагающих бакалаврские программы по этому направлению. Среди других заметных признаков – недавние инициативы ряда ведущих государственных вузов страны, включая некоторые отделения в сети Индийских технологических институтов, Индийских институтов информационных техно-

гий и Индийских институтов управления, по запуску новых бакалаврских программ, сочетающих профильные курсы в области инженерного дела или менеджмента с гуманитарными курсами. Индийское правительство хочет уделить больше внимания свободным искусствам и наукам, под которыми в Индии понимается, в основном, многопрофильное образование, и тем самым повысить низкие на данный момент показатели занятости среди выпускников вузов [17].

В стратегии NEP 2020 подчёркивается необходимость ознакомления с разнообразными гуманитарными предметами. Рекомендуются, чтобы студенты инженерных специальностей изучали гуманитарные дисциплины, а студенты гуманитарных направлений были хорошо знакомы с естественными науками. Новая модель STEAM (science, technology, engineering, the arts, mathematics) – это подход к преподаванию и обучению, который объединяет науку, технологии, инженерное дело, гуманитарные науки и математику, чтобы направлять студентов к творческому участию в содержательной учебной деятельности и формированию способности к решению сложных проблем. Образование будет двигаться в направлении интегративных и либеральных подходов, станет многопрофильным и междисциплинарным.

В Национальной образовательной политике 2020 отмечается, что структура и продолжительность программ получения степени должны быть скорректированы соответствующим образом. Бакалавриат будет длиться 3 или 4 года, с несколькими вариантами выхода в течение этого периода с соответствующими сертификатами, например, сертификат (certificate) после завершения одного года обучения по дисциплине или области, включая профессиональные области, диплом (diploma) после двух лет обучения или степень бакалавра (Bachelor's degree) после трёхлетней программы. Однако четырёхлетняя многопрофильная программа бакалавриата должна быть предпочтительным вариантом, поскольку она даёт возможность получить полный спектр целостного и многодисциплинарного образования в дополнение к фокусу на выбранной специальности и специализации по выбору студента. Четырёхлетняя программа также может привести к получению степени «с исследованиями» (with Research), если студент выполнит серьёзный исследовательский проект в своей основной области (областях) обучения, утверждённой вузом.

Бакалавриат в индийских вузах традиционно представляет собой трёхгодичную узкоспециализированную программу по одному конкретному направлению, не предусматривающую возможности выбора разнообразных дополнительных курсов, выходящих за рамки основной специализации. Стратегия NEP 2020 предлагает переход от нынешней системы к системе четырёхгодичного многопрофильного бакалавриата [15].

Следует отметить, что высшее образование в Индии – это, в основном, бакалавриат, ведущий

к получению первой университетской степени. Хотя его доля в общем количестве зачисленных снизилась с 89% в 2005 году до 79,8% в 2019 году, он продолжает оставаться доминирующим сегментом высшего образования. За тот же период наблюдалось увеличение набора на программы диплома/сертификата: с 1,0% в 2005 году до 7,2% в 2019 году. Основной сдвиг в спросе на высшее образование, по-видимому, происходит на уровне бакалавриата – от программ, ведущих к степени, к программам уровня диплома. Это изменение отражает сдвиг в ориентации разнообразной группы студентов, поступающих в вузы на этапе массовизации высшего образования в Индии.

Число студентов, обучающихся в магистратуре, невелико – 10,8% (2019 г.). Набор на исследовательские программы (докторантура) не только низок, но и снизился с 0,66% в 2005 году до 0,45% в 2019 году. Низкий уровень набора в докторантуру является серьёзным ограничением для подготовки квалифицированных преподавателей для сектора высшего образования. Когда система перейдёт от стадии массовизации к стадии универсализации, как это предусмотрено NEP 2020, потребуется большее количество преподавателей.

Преобразование существующих бакалаврских и магистерских программ, ориентированных на получение информации, в программы, ориентированные на исследования, является сложным процессом. Для этого, во-первых, преподаватели вузов должны развивать исследовательские навыки; во-вторых, высшие учебные заведения должны обеспечить необходимую исследовательскую инфраструктуру; в-третьих, студенты должны быть подготовлены как независимые мыслители, способные создавать новые знания и анализировать существующую информацию. Рекомендуемая квалификация для назначения на должность преподавателя в высшем учебном заведении – докторская степень и не менее пяти прав интеллектуальной собственности в форме научных публикаций или патентов [18].

Национальная образовательная политика 2020 предусматривает создание образцовых государственных университетов для целостного и многопрофильного образования – Многопрофильных образовательных и исследовательских университетов (Multidisciplinary Education and Research Universities, MERUs), целью которых станет достижение самых высоких мировых стандартов качества образования. Вузы сосредоточатся на исследованиях и инновациях посредством создания центров инкубации стартапов, центров развития технологий, развития более тесных связей между промышленностью и академическим сообществом, проведения междисциплинарных исследований. Кроме того, университеты будут разрабатывать специальные механизмы и конкурсы для продвижения исследований и инноваций среди студентов [4].

NEP 2020 предусматривает ориентацию на исследования и инновации, создание новых знаний

или интерпретацию существующих через систематический анализ. Это позволит эффективно решать множество проблем. Исследования и инновации как основной компонент высшего образования создают новую интеллектуальную собственность, способствующую решению научных и прикладных задач. Новая образовательная политика 2020 года трансформирует систему высшего образования от информационно-центричной к системе, ориентированной на знания и инновации [18].

Национальный портал стипендий будет укреплен и расширен, чтобы помочь финансовым нуждам студентов, обладающих высокими академическими достижениями. Частные вузы будут поощряться к предоставлению большего количества стипендий своим студентам [18].

Национальная образовательная политика 2020 направлена на преодоление противоречий, препятствий и проблем в сфере высшего образования, четкое регулирование расширения сети вузов и набора студентов, устранение различий в доступе к высшему образованию по половому, кастовому и географическому признакам, всестороннее развитие цифровых технологий в образовательном процессе и управлении вузами и т.д. [6].

Новая политика в области образования будет сопровождаться приходом большого количества частных игроков в образовательную сферу, управление которыми будет осуществляться государством для обеспечения их сотрудничества с государственными учреждениями [19].

Реализация NEP 2020 позволит Индии укрепить свои позиции на рынке труда, обеспечить ведущие отрасли экономики высококвалифицированными специалистами и значительно повысить её конкурентоспособность.

Всё это свидетельствует о динамике коренных преобразований высшей школы Индии, стремящейся одновременно сохранить лучшие национальные традиции и органично вписаться в мировое образовательное пространство.

Заключение

Авторы приходят к выводу, что Национальная образовательная политика 2020 предусматривает полный пересмотр системы высшего образования с целью преодоления существующих проблем и обеспечения качественного образования на основе принципов равенства и инклюзивности. Автономные высшие учебные заведения смогут внедрять инновации в учебные программы, педагогические подходы, выбор курсов, проведение экзаменов и оценивание студентов, что может значительно повысить качество предоставляемого образования.

NEP 2020 стремится к достижению этой цели путем принятия инновационных решений, направленных на повышение качества, привлекательности, доступности и расширение предложения за счёт привлечения частного сектора в сферу высшего образования.

Одним из выводов исследования стало утверждение о том, что исторический опыт реформирования государственного и частного секторов высшего образования в Индии, отражающий всю противоречивость и сложность процессов, характерных для многонационального и многоконфессионального государства, может иметь практическую ценность при разработке Проекта стратегии развития системы образования в Российской Федерации до 2036 года с перспективой до 2040 года.

Литература

1. Степанов В.И., Степанова Н.В. Предпосылки разработки и утверждения Национальной образовательной политики 2020 // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 5. – С. 57.
2. Annual Report 2022–23. [Электронный ресурс] // Department of Higher Education Ministry of Education. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/Annual%20Report_2022–23_English.pdf (ата обращения 07.06.2025).
3. Levy D.C. A World of Private Higher Education// Oxford University Press. – 2024. – 336 p.
4. National Education Policy 2020. Ministry of Human Resource Development. // Government of India. – 2020. – 65 p.
5. Степанов В.И., Степанова Н.В. Роль пятилетних планов социально-экономического развития Индии в модернизации государственного и частного секторов высшего образования // Вестник педагогических наук. –2025. – № 5. – С. 94–105.
6. Шкунов В.Н., Радченко Л.Р. Новая образовательная политика в Республике Индия и ее влияние на высшее образование // Уфа. – 2024. – С. 205–216.
7. Varghese N.V. Directions of Change in Higher Education in India: From Massification to Universalization // Changing Higher Education in India. – 2022. – P. 23–46.
8. Jain, P.K. A Critical Analysis of New Education Policy 2020 and It's Future Implications // Journal of Commerce and Trade (H. Agarwal, Ed.). –2021. –Vol. 16. Issue 2. – P. 2. DOI: <https://doi.org/10.26703/JCT.v16i2–1>.
9. Marginson S., Varghese N.V. and Chattopadhyay S. Changing HE in India – Introduction // Changing Higher Education in India. – 2022. – P. 1–22.
10. Betsurmath C.G, Chidambaram S.B. National Education Policy 2020, India: A planned change management requisite for higher education institutions // Journal of Infrastructure, Policy and Development. – 2024. –Vol. 8. Issue 9. – P. 7. DOI: <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i9.3020>.
11. Kumar D. A Critical Analysis and a Glimpse of New Education Policy –2020 // International Journal of Scientific & Engineering Research. – 2020. –Vol. 11. Issue 10. –P. 248–249.

12. India. The World Bank. [Электронный ресурс] // URL.: <https://data.worldbank.org/country/india?view=chart> (дата обращения 07.06.2025).
13. Higher Education Profile 2019–20. // New Delhi. – 2021. – P. 1–2.
14. All India Survey on Higher Education 2019–20. [Электронный ресурс] // New Delhi, – 2020. – P. 9. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/aishe_eng.pdf (дата обращения 07.06.2025).
15. Altbach P., Mathews E. In Indian Higher Education Finally Waking Up? // *Change: The Magazine of Higher Learning*. – 2020. – Vol. 52. No. 3. – P. 54. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2020.1745602>.
16. Sarna K.K., Puri S., Kochar K.S. National Education Policy-2020: A Critical Review // Hans Shodh Sudha. – 2021. – Vol. 1. Issue 3. –P. 12.
17. Пушкар В. Индии грядет волна популярности гуманитарного образования // *Международное высшее образование. Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education* (Бостонский колледж, США). – 2022. – № 109. – С. 18–20.
18. Aithal P.S., Aithal S². Analysis of the Indian National Education Policy 2020 towards Achieving its Objectives // *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMITS)*. – 2020. – Vol. 5. No. 2. – P. 19–41. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3988767>.
19. Ghosh S., Mahato M. A New Approach of the National Education System With Special Reference to NEP 2020: A Critical Estimation Int. // *International Journal of Advanced Research*. – 2022. – 10 (Dec). – P. 72. DOI: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/15809>.

NATIONAL EDUCATION POLICY 2020 AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC AND PRIVATE SECTORS OF HIGHER EDUCATION IN INDIA

Stepanov V.I., Stepanova N.V.

Altai Economics and Law Institute, Information and Network Technologies

The article is devoted to the analysis of the National Education Policy 2020 and its role in the development of public and private sectors of higher education in India. The purpose of this study is to identify the main aspects of reforming the public and private sectors of higher education in the country, which led to its high performance. The methodological base includes content analysis of sources and literature on the topic of work. The authors conclude that the National Education Policy 2020 envisages a complete overhaul of the higher education system to overcome these challenges and ensure high quality higher education based on equity and inclusiveness, with higher education institutions enjoying autonomy to innovate in curriculum, pedagogy, course selection, examination and student assessment, which can significantly improve the quality of education they offer. NEP 2020 moves towards achieving this goal by adopting innovative policies to improve quality, attractiveness, accessibility and increase supply by opening up higher education to the private sector. One of the findings of the study is that the historical experience of reforming the public and private sectors of higher education in India, reflecting all the contradictions and complexity of the processes characteristic of a multinational and multi-religious state, will be of practical value for the development of the Draft Strategy for the Development of the Education System in the Russian Federation up to 1936 with a perspective up to 2040.

Keywords: India, National Education Policy 2020, Higher Education, Public Sector, Private Sector, Improving the Higher Education System

References

1. Stepanov V.I., Stepanova N.V. Prerequisites for the development and approval of the National Education Policy 2020 // *Modern professional education*. – 2025. – No. 5. – P. 57.
2. Annual Report 2022–23. [Electronic resource] // Department of Higher Education Ministry of Education. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/Annual%20Report_2022–23_English.pdf (accessed 07.06.2025).
3. Levy D.C. A World of Private Higher Education // Oxford University Press. – 2024. – 336 p.
4. National Education Policy 2020. Ministry of Human Resource Development. // Government of India. – 2020. – 65 p.
5. Stepanov V.I., Stepanova N.V. The Role of Five-Year Plans for Socio-Economic Development of India in Modernizing the Public and Private Sectors of Higher Education // *Bulletin of Pedagogical Sciences*. – 2025. – No. 5. – P. 94–105.
6. Shkunov V.N., Radchenko L.R. New Education Policy in the Republic of India and its Impact on Higher Education // *Ufa*. – 2024. – P. 205–216.
7. Varghese N.V. Directions of Change in Higher Education in India: From Massification to Universalization // *Changing Higher Education in India*. – 2022. – P. 23–46.
8. Jain, P.K. A Critical Analysis of New Education Policy 2020 and It's Future Implications // *Journal of Commerce and Trade* (H. Agarwal, Ed.). – 2021. – Vol. 16. Issue 2. – P. 2. DOI: <https://doi.org/10.26703/JCT.v16i2-1>.
9. Marginson S., Varghese N.V. and Chattopadhyay S. Changing HE in India – Introduction // *Changing Higher Education in India*. – 2022. – P. 1–22.
10. Betsumath C.G., Chidambaram S.B. National Education Policy 2020, India: A planned change management requisite for higher education institutions // *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. – 2024. – Vol. 8. Issue 9. – P. 7. DOI: <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i9.3020>.
11. Kumar D. A Critical Analysis and a Glimpse of New Education Policy –2020 // *International Journal of Scientific & Engineering Research*. – 2020. – Vol. 11. Issue 10. –P. 248–249.
12. India. The World Bank. [Electronic resource] // URL: <https://data.worldbank.org/country/india?view=chart> (access date 06/07/2025).
13. Higher Education Profile 2019–20. // New Delhi. – 2021. – P. 1–2.
14. All India Survey on Higher Education 2019–20. [Electronic resource] // New Delhi, – 2020. – P. 9. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/aishe_eng.pdf (access date 06/07/2025).
15. Altbach P., Mathews E. In Indian Higher Education Finally Waking Up? // *Change: The Magazine of Higher Learning*. – 2020. – Vol. 52.No. 3. – P. 54. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2020.1745602>.
16. Sarna K.K., Puri S., Kochar K.S. National Education Policy-2020: A Critical Review // Hans Shodh Sudha. – 2021. – Vol. 1. Issue 3. –P. 12.
17. Pushkar V. India is Riding a Wave of Popularity of Humanities Education // *International Higher Education*. Russian-language version of the International Higher Education newsletter (Boston College, USA). – 2022. – No. 109. – P. 18–20.
18. Aithal P.S., Aithal S². Analysis of the Indian National Education Policy 2020 towards Achieving its Objectives // *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMITS)*. – 2020. – Vol. 5. No. 2. – P. 19–41. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3988767>.
19. Ghosh S., Mahato M. A New Approach of the National Education System With Special Reference to NEP 2020: A Critical Estimation Int. // *International Journal of Advanced Research*. – 2022. – 10 (Dec). – P. 72. DOI: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/15809>.

Зрительское восприятие в хореографии и роль в постановочной работе балетмейстеров и педагогов-репетиторов

Султан Румия Гарифулаевна,

старший преподаватель кафедры народного танца факультета хореографии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры»

E-mail: sultanrumiyagarifulaevna@mail.ru

Сидоров Андрей Андреевич,

старший преподаватель кафедры народного танца факультета хореографии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры»

E-mail: antancor1992@mail.ru

Статья посвящена исследованию роли зрительского восприятия в процессе работы хореографа-постановщика. Важность учета особенностей зрительного восприятия при создании и реализации хореографических композиций. Подробно изучаются различные аспекты влияния восприятия зрителя на конечный результат хореографического произведения: формирование и подчеркивание образов персонажей, определение и выделение наиболее важных эпизодов и моментов, эффективное перемещение зрительского внимания в нужное время и пространство. Особое внимание уделяется использованию приемов управления восприятием зрителя через игру планов и уровней сцены, изменение перспективы и выбор точек восприятия. Анализируются методы усиления воздействия художественного материала путем гармонизации движений танцоров с музыкальным сопровождением, организацией световых эффектов и применением символики пространства.

Ключевые слова: зрительское восприятие, балетмейстер, акцентированное внимание, исполнители, процесс восприятия.

Восприятие – форма чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их. Знание законов зрительского восприятия приводит к духовной связи зрителя и исполнителей. Использование и применение этих законов позволяют зрителю более точно понять и прочувствовать то, что хотят показать исполнители.

Зрительское восприятие хореографического номера – активный процесс, в котором зритель оценивает хореографический номер полностью, «поглощая» его полностью одновременно: костюмы, музыку, лексику, композицию, оформление сцены, эмоциональную составляющую. Чем сложнее и символичнее компоненты хореографического номера, тем сложнее и труднее будет воспринимать зрителю.

Есть нюанс в подготовленности зрителя, насколько часто он воспринимает хореографические номера, даже вид хореографии порой имеет значение. Неподготовленный зритель воспринимает постановку на уровне односложного ответа: «мне понравилось» или «не понравилось». Подготовленный зритель воспринимает хореографический номер более детально, ему может понравиться лексика, но не понравится костюмы и музыка... компоненты имеют значение, уже более детальное. Также, подготовленный зритель имеет определённый опыт в восприятии: он может сравнивать, анализировать и понимать различные смыслы, заложенные в номер.

Необходимо сразу балетмейстеру – постановщику ориентироваться на того, зрителя, который будет непосредственно воспринимать хореографический номер. В одном случае, это концертный номер, и главными зрителями будут выступать родители и родственники детей – участников коллектива. В другом случае, конкурсный номер, где главными зрителями выступают жюри, а не родители детей-участников коллектива. В этом случае мы ориентируемся на профессионалов в области хореографического искусства, и не даем себе право выпускать из виду какой то элемент постановки. Продумываем все: все мелочи, детали, освещение, костюмы, реквизит, композицию танца. Конечно, более правильным будет подход – всегда делать свои хореографические номера с тем же трепетом и уровнем подготовки, как к конкурсному номеру. Тогда будет сразу уровень коллектива и «качество» представленного репертуара на любой площадке, будь то маленькая сцена города, или большая сцена международного конкурса или проекта.

Зрительское восприятие напрямую влияет на то, как хореографический номер будет оценён. Какого эффекта и результата добьётся балетмейстер. Почувствует ли зритель, сидящий в зале то, что хотели донести, или нет...

Законы зрительского восприятия необходимо сразу учитывать при сочинении, постановочной деятельности и репетиторских репетициях. Начнём по порядку.

Можно выделить несколько общих законов зрительского восприятия. Безусловно, они схожи с законами построения композиции танца, но в большей степени направлены и нацелены именно на зрительское восприятие. Это: закон актуальности, закон контраста, закон точки восприятия, закон перспективы и закон сценических планов.

Закон актуальности – это соответствие хореографического номера времени, месту, характеру происходящего в реальности. Рисунки танца, музыкальное оформление, костюмы, лексический материал должны соответствовать стилю, народности, эпохе, характерным жестам и движениям выбранному образу. Немаловажную роль несёт свежесть и новизна в номере – мир движется, хореография изменяется, усложняется, да и физические возможности исполнителей растут с каждым годом. Главное, чтобы ваш хореографический номер был актуален по всем параметрам.

Закон контраста – сочетание противоположных элементов в рисунке, лексике, композиции, темпах. Плоскостные рисунки хорошо сочетаются с объёмными, видна динамика только в сравнении с менее динамичными моментами, смена рисунков с округлённых на прямолинейные (круг сменяется коллоной, полукруг – линией и т.д),

В момент сочинения хореографического номера, когда уже определён образ и главный посыл номера балетмейстеру необходимо определиться каким будет выход: с точки, с выхода, смешанным. Если мы хотим показать скорость, быстроту, решимость и непреодолимое желание действовать – выбираем вариант с выхода. Причём с выхода с левой стороны, так по законам зрительского восприятия левый глаз считывает информацию чуть быстрее правого. И действия с левой стороны зачастую выглядят быстрее действий с правой стороны. И наоборот, если необходимо показать смятение, неуверенность, тревогу, сомнение – мы используем выход с правой стороны. Если нам нужно донести традиционность, неспешность и сформированный уклад – то подходит выход с любой стороны (зачастую это выход с правой стороны) неспешными движениями, повторяющимся шагом с не сильно активной работой верха).

То же самое и касается направления движения внутри хореографического номера: перемещение в танцевальной комбинации также подчиняются этому закону, который усилит тот эффект, которого мы хотим добиться.

Если мы хотим показать праздничность, торжественность в своём номере, необходимо использовать такие рисунки как линия, колонна, круг по па-

рам. Именно эти рисунки помогут нам добиться необходимого эффекта.

В случае, героического образа или ещё большей демонстрации значимости героя или героев хорошо подходит перемещение по сценической площадке с заднего плана к первому по прямой линии в профильном ракурсе. При использовании стремительного бега или быстрых движений в этом перемещении достигается эффект напора, силы, окутывающей волны энергии.

Если говорить про ракурсы в перемещениях по сценической площадке, стоит упомянуть влияние движений в профиль. Длительное положение и отсутствие смены ракурсы дают ощущение затянутости, растянутого танца. Но, если мы говорим про кукольные танцы, танцы игрушек неживых предметов, то профиль играет роль на «окаменение» фигуры, что подходит в данном случае. Особенно позы в профиль.

Ракурс «диагонального» размещения более выигрышный, так как даёт больше объёма, возможностей рассмотреть исполнителя на разных планах и ракурсах. Диагональный рисунок является самым «громкоговорящим»: раскрытым и читаемым для зрителя.

Эффект стройности и строгости имеет рисунок «круг». В русский танцах «Круг» символизирует солнце, равноправие, круговорот жизни. В отличие от кругового рисунка, «Квадратный» рисунок имеет более статичный эффект: традиционность, устойчивость и фундаментальность. В квадратном рисунке, к сожалению, во многих номерах преобладает только профильный ракурс. Но как заиграет постановка, когда в танцевальных комбинациях вплетены ракурсы и уровни.

Хорошо просматривается в любом рисунке приём «иллюзорности»: когда мы иллюстрируем зрителю, акцентируем внимание на каком – то одном действии или движении. К примеру, при исполнении сольной партии с высокими прыжками, основная масса исполнителей приседают, происходит более яркое и сильное отличие в уровнях у солиста и массовки. Зрителю кажется, что солист прыгает очень высоко. Или, всем известный ход ансамбля «Берёзка». Девушки словно плывут на сцене. Этот эффект создаётся утяжелённым к низу платьем исполнительниц и мелким ходом со сведёнными вместе коленками. Или, различные ходы по кругу, когда создаётся эффект развёрнутого круга на зрителя. Это создаётся путём приседания исполнителей на первом плане и поднятием на полупальцы исполнителей на заднем плане.

Также балетмейстеру – постановщику необходимо учитывать количество исполнителей в своём номере. Одна и та же лексика на большом количестве исполнителей будет смотреться хорошо, а на одном или нескольких затаянута. Это происходит из за концентрации внимания на одном человеке, для удержания которого необходимы сменяемые ракурсы, уровни, планы, ритмы. Фатально долгое и затаянута нахождение в одном месте, на одном уровне, на одном плане и в одной точ-

ке. Необходимо использовать всю сцену, весь воздух, которых окружает исполнителя. Но, бывают и такие постановки, когда это делается намеренно для создания определённого образа. Тогда это оправдано той, целью, которую мы хотим добиться в итоге.

Закон точки восприятия – направления фокуса внимания зрителя в необходимое место для балетмейстера – постановщика. Умение переводить фокус зрителя на разные моменты – события на сцене приводит к запоминанию ярких фрагментов номера, эффекта неожиданного появления персонажей, за счёт перевода фокуса с выходящих с кулис исполнителей на яркий лексически или композиционно момент на другом плане сцены.

Закон перспективы в хореографическом номере работает также, как и в изобразительном искусстве. Все, что ближе к нам имеет большее значение и размер, и все, что дальше – меньшее. В соответствии с этим мы расставляем детей в рисунках в зависимости от роста.

Закон использования сценических планов – работа исполнителей в номере с использованием не только ширины и глубины сцены, но и высоты. Все пространство сцены, весь воздух – так говорят хореографы. У нас есть три уровня – низкий (на полу, в полу, в положении – на коленях), средний (на уровне человеческого роста (стоя на ногах), верхний (поддержки, работа с реквизитов в момент поднятия или подкидывания). Также выделяют три плана сценического пространства: первый план (план для эмоций и актерских моментов), второй план (лексических комбинаций, солистов, основного действия), третий план (для антуража, массовки, атмосферных зарисовок). Грамотное использование уровней и планов дает много возможностей балетмейстеру – постановщику в реализации своих задумок и раскрытия образа номера.

Есть классный способ проверить свою работу на восприятие. Стать зрителем. Зритель воспринимает постановку с того ракурса, на котором он сидит. Будь то центр зрительного зала, то правая или левая ложа, балкон или первый ряд. Балетмейстеру – постановщику на репетициях нужно в целом рассматривать с разных уголков зрительного зала. В таком случае открываются интересные ракурсы и моменты, которых не видно при просмотре с центральных мест. Немного докрутить и исправить номер – постановка заиграет с разных ракурсов также интересно как и с центрального места.

Учитывать зрительское восприятие важно. Важно для более лучшего контакта со зрителем.

Быть понятым зрителями и понимать то, что хотели сказать и донести исполнители – главное в хореографическом номере.

Литература

1. Гракова А.В. Философские основы восприятия танцевального искусства. Человек всистеме танца. Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 74–77.
2. Рычкова Р.Э. Преобразующие личность выразительные средства хореографии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках VIII Всероссийского конкурса русского танца «Храним наследие России». Орел, 2024. С. 214–217
3. Усачёв Ю.Ю. Визуальная форма пластики современного танца: характеристика, особенности, поиски воплощения. Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 8–5 (39). С. 8–10.

SPECTATOR PERCEPTION IN CHOREOGRAPHY AND THE ROLE OF CHOREOGRAPHERS AND TEACHERS-TUTORS IN THE PRODUCTION WORK

Sultan R.G., Sidorov A.A.

Kemerovo State Institute of Culture

The article is devoted to the study of the role of the viewer's perception in the process of the choreographer-director's work. The importance of taking into account the peculiarities of visual perception when creating and implementing choreographic compositions. Various aspects of the influence of the viewer's perception on the final result of a choreographic work are studied in detail: the formation and emphasis of the characters' images, the definition and selection of the most important episodes and moments, the effective movement of the viewer's attention to the right time and space. Particular attention is paid to the use of techniques for managing the viewer's perception through the play of plans and levels of the stage, changing perspective and choosing points of perception. The methods of enhancing the impact of artistic material by harmonizing the movements of dancers with musical accompaniment, organizing lighting effects and using the symbolism of space are analyzed.

Keywords: audience perception, choreographer, accented attention, performers, perception process.

References

1. Grakova A.V. Philosophical foundations of perception of dance art. Man in the dance system. Collection of articles of the VI-II International scientific and practical conference. Penza, 2024. Pp. 74–77.
2. Rychkova R.E. Expressive means of choreography that transform personality. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference within the framework of the VIII All-Russian competition of Russian dance "Preserving the heritage of Russia". Orel, 2024. P. 214–217.
3. Usachev Yu. Yu. Visual form of plasticity of modern dance: characteristics, features, search for embodiment. International research journal. 2015. No. 8–5 (39). P. 8–10.

Инновации в образовательной модели и соответствие потребностям отрасли – пути подготовки кадров в области трансграничной электронной коммерции на основе концепции OBE

Цуй Мэньюань,

преподаватель Института международной торговли и экономики Синьцзянского финансово-экономического университета; научный сотрудник Центра по исследованию экономического сотрудничества между Китаем (Синьцзян) и Центральной Азией

Ху Цинцзян,

доцент Института международной торговли и экономики Синьцзянского финансово-экономического университета

Чжан Хэ,

преподаватель Института международной торговли и экономики Синьцзянского финансово-экономического университета
E-mail: 825658119@qq.com

Статья посвящена анализу образовательных подходов к подготовке кадров в сфере трансграничной электронной коммерции в условиях ускоряющейся глобализации. Особое внимание уделяется внедрению концепции образования, ориентированного на результаты (OBE), как эффективному инструменту адаптации учебных программ к требованиям современного рынка труда. Цель исследования – определить возможности и направления реформирования образовательной модели для формирования междисциплинарных и практико-ориентированных компетенций у студентов. В качестве методов использованы сравнительный анализ традиционного и OBE-обучения, а также системный подход к проектированию учебных программ. Результаты исследования показывают, что внедрение OBE способствует повышению качества подготовки специалистов, расширяет сотрудничество между вузами и отраслью и позволяет интегрировать международные ресурсы и практики в образовательный процесс. Сделан вывод о целесообразности широкого применения концепции OBE в вузах, ориентированных на подготовку специалистов в сфере трансграничной электронной коммерции.

Ключевые слова: трансграничная электронная коммерция; образование, ориентированное на результат (OBE); образовательная реформа; подготовка кадров; практико-ориентированное обучение.

Введение

Глобальный рынок трансграничной электронной коммерции продолжает расти благодаря глобализации и технологическому прогрессу. В 2023 году объём сделок достиг примерно 3,5 трлн долл. США [5]. Распространение интернета, особенно в Юго-Восточной Азии, Южной Азии и Латинской Америке, ускоряет расширение трансграничной торговли. Основными драйверами выступают развитие интернет-инфраструктуры и мобильных платежей, изменения потребительского спроса и оптимизация глобальной логистики. Пандемия COVID-19 также ускорила переход к онлайн-покупкам, что усилило рост трансграничной электронной коммерции.

Тем не менее, мировой рынок сталкивается с рядом вызовов. Различия в налоговой и таможенной политике, логистических расходах и платёжных системах между странами повышают порог выхода на внешние рынки [5]. Языковые барьеры, культурные различия и правовое регулирование создают дополнительные трудности для бизнеса. Компании вынуждены адаптироваться к местным условиям и разрабатывать дифференцированные стратегии под конкретные рынки.

Китай, будучи крупнейшим рынком электронной коммерции в мире, демонстрирует особенно стремительное развитие трансграничной торговли. В 2023 году объём трансграничной электронной коммерции в Китае превысил 2 трлн юаней, со среднегодовым ростом около 20% [4]. Государственная поддержка, развитая производственная база и растущий потребительский спрос способствуют росту отрасли. Создание специальных пилотных зон, налоговые льготы и другие меры стимулировали развитие отрасли, в то время как мощная производственная база обеспечивает эффективные цепочки поставок. Рост числа интернет-пользователей и интерес к импортным товарам также стимулируют развитие трансграничной электронной торговли и динамику рынка.

Несмотря на бурный рост отрасли, существует острая нехватка профессиональных кадров. Спрос на специалистов с междисциплинарными компетенциями резко увеличился, однако система высшего образования не успевает за этими изменениями. Подготовка по соответствующим направлениям в вузах всё ещё отстаёт от потребностей рынка. Хотя всё больше университетов открывают специальности, связанные с электронной коммерцией и международной торговлей, содержание

Финансирование проекта – Исследование выполнено при поддержке следующих научных фондов: Проект Центра по исследованию экономического сотрудничества между Китаем (Синьцзян) и Центральной Азией, гуманитарная база вузов Китая (Синьцзян), 2025 год: «Пути и стратегии инновационного развития трансграничной электронной коммерции в Синьцзяне с использованием цифровых технологий» (№ проекта: XJEDU2025J116). Проект по исследованию и реформе бакалаврского образования вузов Синьцзяна, 2024 год: «Реформа и практика преподавания курса “Введение в мировую экономику” на основе концепции OBE» (№ проекта: XJGXJGPTA-2024008). Проект по исследованию и реформе магистратуры вузов Синьцзяна, 2025 год: «Исследование и практика развития цифровых инновационных компетенций у студентов программ магистратуры по экономике и управлению в вузах Синьцзяна» (№ проекта: XJ2025GY45).

курсов зачастую остаётся чрезмерно теоретическим и оторванным от практики. Отрасль требует не только профессиональных знаний, но и навыков в области иностранных языков, межкультурной коммуникации и понимания глобальных рынков – на что в текущей образовательной системе не обращается должного внимания [2]. Кроме того, слабое сотрудничество между вузами и предприятиями ограничивает возможности практической подготовки студентов.

На этом фоне внедрение концепции образования, ориентированного на результаты (ОБЕ), становится особенно актуальным [6]. Данная концепция фокусируется на конечных результатах обучения, исходя из потребностей отрасли, и предполагает развитие прикладных навыков, востребованных на рынке. В следующих разделах рассмотрены проблемы несоответствия традиционной образовательной модели требованиям отрасли и предложены пути реформирования обучения на основе ОБЕ.

Материалы и методы

Исследование выполнено с использованием методов сравнительного и системного анализа. В качестве материалов использованы статистические данные и аналитические отчёты о развитии трансграничной электронной коммерции [4], [5], а также научные публикации по вопросам подготовки кадров и образовательных реформ в сфере электронной коммерции [1], [2], [6]. Произведён сравнительный анализ традиционной системы обучения и подхода ОБЕ, включающий изучение учебных программ, методов преподавания и оценки знаний. Кроме того, проведён обзор опыта некоторых вузов и предприятий по реализации практико-ориентированных образовательных проектов.

Результаты

Анализ показал существенное несоответствие между традиционной системой подготовки специалистов и потребностями индустрии трансграничной электронной коммерции. Традиционная система обучения акцентирует внимание на передаче теоретических знаний, тогда как отрасль требует практико-ориентированных умений. Например, в традиционных программах недостаточно внимания уделяется развитию практических навыков и проектной работе, в то время как подход ОБЕ предполагает интеграцию практики и теории на каждом этапе обучения (табл. 1).

Таблица 1. Сравнение традиционной учебной модели и концепции ОБЕ

Аспект обучения	Традиционное обучение	Концепция ОБЕ
Учебные цели	Усвоение базовых теоретических знаний	Развитие практических навыков и способности решать прикладные задачи

Аспект обучения	Традиционное обучение	Концепция ОБЕ
Содержание курсов	Теоретические основы без тесной связи с практикой	Интеграция теории и практики через практические проекты и анализ кейсов
Методы преподавания	Ориентация на преподавателя: лекции, семинарские занятия	Ориентация на студента: проектное обучение, интерактивные методы, междисциплинарные проекты
Методы оценки	Преимущественно экзамены и теоретические тесты	Разнообразные формы оценки: практические проекты, командная работа, решение реальных задач
Результаты обучения	Выпускники имеют теоретические знания, но слабые практические навыки	Чётко определены результаты обучения, обеспечивается применение знаний и умений на практике

Как видно из таблицы, традиционная модель обучения не обеспечивает необходимых результатов в подготовке кадров для электронной коммерции. Отсутствие тесной связи с индустрией приводит к тому, что у выпускников недостаточно практического опыта. Слабое взаимодействие вузов с предприятиями ограничивает возможности студентов применять знания в реальных условиях. В то же время внедрение ОБЕ-ориентированных программ позволяет сконцентрироваться на формировании конкретных компетенций, востребованных на рынке, и оценивает студентов по достижению этих результатов, а не только по объёму усвоенной теории [1].

Также выявлено, что недостаточное участие представителей индустрии в образовательном процессе негативно сказывается на качестве подготовки. Без взаимодействия с бизнесом учебные программы устаревают и не отражают текущие тенденции рынка. Например, отсутствие стажировок и проектных заданий от компаний снижает у студентов понимание реальных бизнес-процессов. Концепция ОБЕ предлагает интегрировать реальные бизнес-проекты в учебный процесс для усиления практической подготовки студентов [7]. Участие студентов в решении прикладных задач (маркетинговые исследования, продвижение продуктов, анализ рынков) способствует приобретению ими ценного опыта командной работы и развития профессиональных навыков.

На основе проведённого анализа разработаны рекомендации по реформированию образовательной модели подготовки специалистов для трансграничной электронной коммерции. Прежде всего, необходима модернизация учебных программ с учётом потребностей рынка. В учебный план целесообразно включить дисциплины, развивающие востребованные отраслевые компетенции, такие как межкультурная коммуникация, анализ данных, международная логистика [3]. Модульный подход к построению курсов позволит быстро обновлять

содержание и адаптировать его под изменения в отрасли.

Во-вторых, следует усилить взаимодействие между университетами и предприятиями при подготовке студентов. Внедрение учебных проектов, производственных практик и стажировок с участием профильных компаний – ключевой фактор развития практических навыков выпускников. Совместная разработка курсов с представителями индустрии, использование практико-ориентированных заданий и кейсов уже успешно реализуются в ряде китайских вузов [10]. Такой подход повышает эффективность обучения и конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

В-третьих, целесообразно интегрировать разнообразные модели обучения и оценки, характерные для подхода ОВЕ. Речь идёт о сочетании традиционных и инновационных форматов: например, использование онлайн-платформ для изучения теории и офлайн-практикумов для применения знаний, внедрение системы обратной связи, при которой студенты и преподаватели совместно отслеживают прогресс. Также важно комбинировать формирующее (в течение курса) и итоговое оценивание. Такой комплексный подход способствует всестороннему развитию способностей студентов.

В-четвёртых, необходимо формировать у студентов ключевые компетенции, ориентируясь на планируемые результаты обучения. Для сферы трансграничной электронной коммерции приоритетными являются компетенции в области межкультурной коммуникации, цифровой грамотности и инновационного мышления. Практическая отработка этих навыков может осуществляться через имитацию реальных сценариев: решение кейсов, участие в студенческих бизнес-проектах, проведение учебных сделок по экспортно-импортным операциям. Отмечено, что выпускники, прошедшие подготовку по ОВЕ-модели, более успешно применяют полученные навыки на практике и востребованы работодателями [8].

Обсуждение

Предложенные меры по реформированию подготовки кадров на основе концепции ОВЕ соответствуют современным тенденциям модернизации высшего образования. Реализация данных подходов позволит сократить разрыв между содержанием образовательных программ и реальными требованиями рынка труда в сфере электронной коммерции. Важным условием успеха является повышение квалификации преподавателей и активное участие работодателей в разработке и реализации учебных программ. Зарубежный и китайский опыт показывает, что ориентация обучения на конечные результаты повышает качество подготовки выпускников и их конкурентоспособность на глобальном рынке [1], [6]. В то же время внедрение ОВЕ требует изменения устоявшихся академических практик, достаточного ресурсного обеспечения и готовности университе-

тов к инновациям. Дальнейшие исследования могут быть направлены на поиск оптимальных моделей партнёрства университетов и бизнеса, использование технологий VR/AR и искусственного интеллекта в образовательном процессе, а также интеграцию целей устойчивого развития (SDG) в программы подготовки кадров для цифровой экономики [9].

Заключение

Стремительное развитие трансграничной электронной коммерции обуславливает необходимость опережающего реформирования системы подготовки специалистов. Концепция обучения, ориентированного на результаты (ОВЕ), обеспечивает переход от традиционной парадигмы передачи знаний к формированию конкретных компетенций, востребованных отраслью. Основные выводы проведённого исследования заключаются в следующем. Во-первых, модернизация учебных курсов и развитие междисциплинарных навыков студентов повышают соответствие образования потребностям рынка. Во-вторых, углубление сотрудничества с бизнесом и внедрение практико-ориентированных методов обучения позволяют выпускникам получить ценный опыт, необходимый для работы в сфере электронной коммерции. В-третьих, разнообразие методов преподавания и оценки (включая цифровые инструменты) усиливает вовлечённость студентов и качество усвоения материала. В-четвёртых, интернационализация подготовки специалистов через интеграцию международных образовательных ресурсов расширяет их кругозор и адаптивность к глобальной деловой среде. Таким образом, применение подхода ОВЕ в подготовке кадров для трансграничной электронной коммерции способствует более полному соответствию выпускников требованиям современной цифровой экономики.

Литература

1. Пэн Сицань. Исследование реформы модели преподавания «трёх этапов и шести интеграций» в курсе «Трансграничная электронная коммерция» // Современная теория и практика образования. 2024. № 16. С. 55–61.
2. Фу Хэн. Проектирование курсового проекта по языковым услугам трансграничной электронной коммерции в форме «учебного сообщества» – на примере подготовки специалистов по деловому английскому // Электронное обучение иностранным языкам. 2021. № 3. С. 109–114.
3. Чэнь Цуйцуй. Пути подготовки кадров в области логистики трансграничной электронной коммерции в вузах // Вестник Шаньсийского финансово-экономического университета. 2023. № 45. С. 148–150.
4. Ван Юхао. Как трансграничная электронная коммерция повышает устойчивость цепочек поставок предприятий: микроэкономические данные китайских публичных компаний // Ис-

следования мировой экономики. 2024. № 6. С. 105–119.

5. Чжан Хуншэн. Трансграничные торговые платформы как инструмент глобальной инклюзивной торговли: теоретические механизмы, эмпирические факты и политические рекомендации // Исследования международного бизнеса. 2021. № 4. С. 74–86.
6. Ван Цзиньцзинь. Логика и проектирование рамки подготовки высококачественных кадров в области трансграничной электронной коммерции в контексте «новых гуманитарных наук» // Исследования высшего образования в Хэйлунцзяне. 2022. № 10. С. 154–160.
7. Чжэн Хуэйин. Создание ресурсной базы для идеологического воспитания в курсах профессиональных колледжей: нормы, ориентация и технологические парадигмы // Площадка нравственного воспитания. 2024. № 7. С. 111–119.
8. Лю Янь, Ван Лэй. Механизмы подготовки кадров для трансграничной электронной коммерции на основе концепции OBE // Педагогика высшей школы. 2023. № 6. С. 77–83.
9. Чжан Вэй. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении электронной коммерции // Инновации в образовании. 2023. № 12. С. 95–101.
10. Ли Цзюнь. Университетско-предпринимательское сотрудничество в подготовке специалистов электронной коммерции // Университетское образование. 2022. № 8. С. 66–72.

INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL MODEL AND ALIGNMENT WITH INDUSTRY NEEDS: PATHWAYS FOR TRAINING CROSS-BORDER E-COMMERCE PROFESSIONALS BASED ON THE OBE CONCEPT

Cui Mengyuan, Hu Qingjiang, Zhang He

Center for Studies on Economic Cooperation between China (Xinjiang) and Central Asia, Xinjiang University of Finance and Economics

This article analyzes educational approaches to training professionals in the field of cross-border e-commerce amid accelerating globalization. Special attention is given to the implementation of outcome-based education (OBE) as an effective tool for adapting academic programs to the demands of the modern labor mar-

ket. The aim of the study is to identify opportunities and directions for reforming the educational model to foster interdisciplinary and practice-oriented competencies among students. The methodology includes a comparative analysis of traditional and OBE-based instruction, as well as a systems approach to curriculum design. The results demonstrate that the introduction of OBE enhances the quality of professional training, strengthens collaboration between universities and industry, and facilitates the integration of international resources and practices into the educational process. The study concludes that broad adoption of the OBE concept is advisable for universities focused on preparing specialists in cross-border e-commerce.

Keywords: cross-border e-commerce; outcome-based education (OBE); educational reform; professional training; practice-oriented learning.

References

1. Peng Xican. Research on the teaching model reform of “three stages and six integrations” in the course “Cross-border E-commerce” // Modern Theory and Practice of Education. 2024. No.16. pp. 55–61.
2. Fu Heng. Design of a course project for cross-border e-commerce language services in the form of a “learning community” – on the example of Business English training // Electronic Foreign Language Learning. 2021. No.3. pp. 109–114.
3. Chen Cuicui. Ways of training personnel in the field of cross-border e-commerce logistics in universities // Bulletin of Shanxi University of Finance and Economics. 2023. No.45. pp. 148–150.
4. Wang Yuhao. How cross-border e-commerce increases the resilience of enterprise supply chains: microeconomic data of Chinese public companies // World Economy Studies. 2024. No.6. pp. 105–119.
5. Zhang Hongsheng. Cross-border trading platforms as a tool of global inclusive trade: theoretical mechanisms, empirical facts and policy recommendations // International Business Research. 2021. No.4. pp. 74–86.
6. Wang Jingjin. The logic and design of a framework for training high-quality cross-border e-commerce personnel in the context of “new liberal arts” // Higher Education Research in Heilongjiang. 2022. No.10. pp. 154–160.
7. Zheng Huiyin. Creating a resource base for ideological education in vocational college courses: norms, orientation and technological paradigms // Moral Education Platform. 2024. No.7. pp. 111–119.
8. Liu Yan, Wang Lei. Mechanisms of training cross-border e-commerce personnel based on the OBE concept // Pedagogy of Higher School. 2023. No.6. pp. 77–83.
9. Zhang Wei. Application of virtual and augmented reality technologies in e-commerce training // Innovations in Education. 2023. No.12. pp. 95–101.
10. Li Jun. University-business cooperation in e-commerce specialist training // University Education. 2022. No.8. pp. 66–72.

Чжан Гомяо,

аспирант Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена
E-mail: 651778446@qq.com

Количество китайских студентов, обучающихся в российских вузах, с каждым годом становится все более впечатляющим. В то же время их включение в российскую образовательную среду по-прежнему остается достаточно сложным, ввиду специфики национального характера, исторических традиций, культурных отличий и стереотипов, укоренившихся в сознании российских граждан на более ранних этапах взаимодействия между нашими народами. Вследствие этого применяемые в России методики психолого-педагогического сопровождения, рассчитанные на иностранцев оказываются недостаточно эффективными, не вовлекают расширенное число учащихся и требуют модернизации с учетом имеющихся реалий. Решить проблему могло бы получение более точных данных относительно представлений российских студентов и педагогов о том, какими особенностями характера и поведения обладают учащиеся из КНР. Рассмотрение выявленных в ходе полевого исследования этностереотипов, наряду с описанием их влияния на межкультурную коммуникацию представлено в настоящей статье.

Ключевые слова: китайские студенты, межкультурная коммуникация, этнопедагогика, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация и инклюзивность.

В последние годы количество иностранных студентов, обучающихся в вузах стран постсоветского пространства стремительно увеличивается. При этом значительная часть иностранных студентов приезжают из КНР. Так, по данным официальной статистики [1] около 50 000 молодых людей из Китая обучались в России в 2024–2025 гг. Так как гуманитарные связи между нашими странами продолжают укрепляться, очевидно, что в скором времени цифры будут еще более впечатляющими. Разумеется такое количество студентов привело к формированию их устойчивого восприятия как среди педагогов, так и среди однокурсников. Это обосновало интерес к изучению отношения к китайскому студенту со стороны русскоговорящих учащихся и педагогов описания стереотипов, сложившихся в сознании последних применительно к ребятам из КНР. Предполагается, что это поможет оптимизировать программы психолого-педагогического сопровождения в вузах РФ таким образом, чтобы они обеспечивали построение инклюзивной образовательной среды, одинаково комфортной для россиян и китайцев.

В этой связи полезно упомянуть концепцию стереотипа национальной идентичности, согласно которой под стереотипами надлежит понимать убеждения и мнения людей, разделяющих одну и ту же культуру, об особенностях или поведении членов других этнических групп [2]. Такие убеждения подчеркивают различия и игнорируют сходства, потенциально делая отношения между определенными группами сложными и противоречивыми [3].

Стереотип национальной идентичности проистекает из социальной идентичности и состоит в том, чтобы характеризовать людей одного происхождения и подчеркивать их различия, будь то положительные или отрицательные, по отношению к себе. Согласно этому определению, социальная идентичность состоит из упрощенных мнений, согласованных одной группой относительно этнических черт, приписываемых другой [4].

Многие исследования [5] показывают, что представление россиян о Китае действительно сохраняет влияние стереотипного мышления. В совсем недавнем исследовании, проводившемся на территории Москвы и Московской области Чжан Сюй, в частности отметил, что русские полагают, что китайцы едят исключительно палочками, занимаются кунг-фу, тщательно придерживаются основ фэн-шуй и стараются скрывать свои истинные чувства и намерения, постоянно выражаясь эвфемизмами.

Что касается изучения стереотипов, сложившихся в отношении китайских общин в США и За-

падной Европе, то по данным этих исследований китайцы не стремятся к интеграции в местное сообщество, редко общаются с представителями других культур, если это не связано с бизнесом или крайней необходимостью, предпочитают консервативный образ жизни, мало чем отличающийся от того, к которому они привыкли на родине, и в целом представляют угрозу для местного населения, так как являются умными хитрыми и целеустремленными [6]. В тоже время опрошенные отмечали и положительные качества китайцев, такие как, например коллективизм и взаимовыручку, ориентацию на семью и трудолюбие [7].

Как видно из приведенного описания в США и странах Евросоюза существуют в основном два стереотипа в отношении китайской группы, проживающей за рубежом. С одной стороны, они признаются очень трудолюбивыми, а с другой - коллективом, слабо интегрированным в социальный план, придерживающимся знакомых им норм и правил, не всегда понятных и разделяемых гражданами страны, в которой они находятся.

В этом смысле интересен взгляд Дж. Райана и Г. Слетхауга, которые указывают, что в литературе, посвященной такой специфической группе как китайские иностранные студенты, как правило, приписываются такие характеристики как пассивность, неспособность к критическому мышлению, выбор стратегий обучения, основанных на поверхностном понимании сути предмета и концентрирующихся на простом заучивании [8].

Общее количество работ, в которых рассматривались бы стереотипы, сложившиеся в сознании граждан других стран в отношении китайских студентов пока крайне малочисленны. Среди них выделяются исследования В. Вен и Р. Клемента [9], Р. Рубл и Я. Чжан [10], а также работы М. Бреснахана и Я. Чжу [11], в которых представлены стереотипы, сложившиеся у студентов американских университетов по отношению к китайским иностранным студентам. Работ схожей направленности о российских и китайских учащихся вузов в РФ пока практически не проводилось.

Итак, Р. Рубл и Я. Чжан провели двухфазное исследование стереотипов американских одноклассников в отношении китайских студентов. На первом этапе они осуществили опрос, посредством которого американских парней и девушек просили описать китайца с помощью коротких фраз или отдельных слов. На втором этапе новой выборке респондентов предлагалось выбрать из 30 наиболее частотных характеристик, полученных после обработки данных первого этапа, отличающих, по мнению американцев, студентов из КНР.

В результате исследования были выявлены пять групп стереотипов, которые имеются у американских студентов применительно к китайцам. В первую группу, набравшую максимальное количество баллов, вошли такие характеристики как "умные", "хорошо разбирающиеся в науках", "трудолюбивые". Во вторую – "дружелюбные", "приятные в общении" и "образованные". Этот стереотип

контрастирует с более ранними исследованиями, в которых говорилось, что китайские студенты кажутся американцам холодными и отстраненными [12].

Третья группа стереотипов определяет китайских студентов как группу, которая общается только со своими соотечественниками, имеет низкий уровень владения английским языком и плохо интегрирована в культуру принимающей страны. При этом в описываемой работе подчеркивается, что знание культурных особенностей вновь прибывшего студента может вызвать сочувствие у местного учащегося, который с большей готовностью примет иностранного студента, если хотя бы немного с ним пообщается. Четвертая группа стереотипов включает прилагательные, которыми чаще всего описывают китайского студента: "тихий", "застенчивый", "одинокий" и "необщительный". Последняя группа стереотипов может быть обозначена как резко негативная, так как она включает такие определения как "странные", "не уважающие личное пространство", "шумные", "неряшливые", "хитрые", "раздражающие" и "не говорящие ни на каком языке кроме китайского".

М. Бреснахан и Я. Чжу при рассмотрении противоречивых характеристик китайских студентов, которыми они обладают по мнению одноклассников из США, обращают внимание на их чрезмерную осмотрительность, склонность к молчанию и сдержанность в выражении эмоций. В то же время они поясняют, что ни одну из этих черт нельзя считать отрицательной, так как все они полностью соответствуют национальной культуре Китая. Идеальный студент из КНР просто обязан внимательно слушать преподавателя, чтобы не "потерять лицо", "сохранить лицо" [13] одноклассников, не выставить себя и других некомпетентными, не быть отвергнутым сверстниками, создать коллективный положительный имидж всей группы, подарив собственное "мянцзы" людям, с которыми он учится [14].

Проведя количественное и качественное исследование с выборкой из 92 студентов американских университетов, они пришли к следующим выводам:

- некоторые американские учащиеся подвергают китайских студентов стигматизации из-за их языковых ограничений, скрытности или молчаливости;
- сдержанность китайских студентов негативно влияет на отношение к ним;
- улучшение навыков межкультурной коммуникации американских студентов помогает им лучше понять китайских парней и девушек, стать более отзывчивыми и терпимыми.

В то же время многие ученые за рубежом [15] и в России [16] поднимают ключевой аспект улучшения инклюзивности студентов-иностранцев и утверждают, что при любом уровне владения языком принимающей страны, иностранцы не смогут свободно общаться с местными учащимися, если те не окажутся к этому готовы. Это означает, что желание вступить в коммуникацию

должно, как минимум, быть взаимным. Кроме того, они подчеркивают важность знания других точек зрения, поощрения межкультурного общения и повышение осведомленности студентов об этнопсихологической специфике друг друга в том числе и благодаря совместному размещению ребят из разных стран в общежитиях вуза.

С опорой на данные, собранные в рассмотренных работах, было решено провести полевое исследование, ставившее целью выявление стереотипов российских студентов и педагогов, обучающихся и преподающих в Кубанском государственном университете (Краснодар), по отношению к китайским учащимся, с которыми им приходилось взаимодействовать. Настоящее исследование является частью изучения более широкой проблемы, связанной с обеспечением психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в российских вузах, повышением их социальной интеграции и академической успеваемости, укреплению образовательных связей между РФ и КНР.

Цель исследования состояла в том, чтобы выяснить, каковы проблемы, потребности, решения, передовой опыт, представления и характеристики различных субъектов, вовлеченных в процесс обучения и социальной интеграции китайских иностранных студентов имеются в настоящее время в российских вузах. Круг участников исследования был широким и включал российских студентов, преподавателей и административный персонал.

Данные, подлежащие анализу, были собраны с помощью онлайн-опросников, состоящих из десяти вопросов, первые три из которых касались социально-демографических показателей респондентов, в то время как остальные были направлены на выявление стереотипов в отношении китайских студентов, сложившихся в российском университетском сообществе.

Выборка для исследования была небольшой и включала 30 студентов, троих преподавателей и двоих административных работников КубГУ. Анализ данных, собранных посредством опросника, проводился автором настоящей работы. Рассмотрим некоторые из полученных в ходе исследования результатов. Во-первых, большую часть опрошенных составили лица женского пола – 68% против 32% мужчин. 95% респондентов указали, что их возраст составляет от 20 до 30 лет, в то время как 5% – старше 50 лет (максимальный возраст). 47% респондентов являются студентами магистратуры и 53% – студентами бакалавриата. 79% респондентов учатся и работают на Кафедре зарубежного регионоведения и востоковедения Факультета истории, социологии и международных отношений КубГУ. В то время как оставшиеся 21% – на непрофильных факультетах.

Изложим, каким образом распределилось мнение респондентов в случае с ответами на несвязанные с социодемографическими данными вопросами анкеты. Первым из них был вопрос о том,

имеется ли у студентов / сотрудников опыт обучения / работы с китайскими студентами. Вопрос был задан с целью выявления относительно обоснованного или абсолютно стереотипного восприятия студентов из КНР со стороны россиян, реально контактировавших с ними, и тех, представление которых сложилось на основании чужого опыта, информации из СМИ, невключенного наблюдения и т.д. В результате выяснилось, что 62,3% респондентов имели соответствующий опыт личного взаимодействия, в то время как 38,7% – нет.

Что касается вопроса о том, готовы ли респонденты инициировать разговор с китайским студентом без лишней необходимости, то при ответе на него большая часть респондентов продемонстрировала открытость и готовность к установлению коммуникации: 85,4% ответили, что сделают это без раздумий, и только 14,6%, что предпочтут не вступать в контакт. Поскольку результат был ожидаемым, в одном из следующих вопросов респондентам предлагалось оценить важность предрасположенности к общению для обеих сторон, добавляя, что закрытым и ориентированным на общение исключительно с представителями своего народа следует считать не только китайского студента, но и местных студентов, особенно с непрофильных факультетов, на которых вероятность и главное необходимость такого взаимодействия является крайне невысокой.

Седьмой вопрос предполагал перечисление трех характеристик, которые по мнению респондентов отличают студентов из Китая. С помощью этого вопроса предполагалось получить наиболее частотные ответы и выяснять, касаются ли они стереотипов национальной идентичности. Обработка данных позволила сформировать следующий перечень определений, данных студентам из КНР: трудолюбивый, сдержанный, уважительный, вежливый, застенчивый, тихий, прилежный, любопытный, добрый, смеющийся, серьезный, замкнутый, не склонный к участию, недоверчивый, отстраненный, самостоятельный, правильный, умный, скромный, самодостаточный, наблюдательный, ответственный, дисциплинированный, напористый, любящий, рассудительный, расчетливый, благодарный, дружелюбный.

В свою очередь в десятку наиболее часто используемых прилагательных в порядке возрастания частоты вошли: трудолюбивый, сдержанный, уважительный, вежливый, застенчивый, серьезный, тихий, прилежный, любопытный и добрый. Восприятие китайского студента как трудолюбивого человека совпадает с одним из стереотипов россиян в отношении китайских граждан в целом [17]. Более того, прилагательные, перечисленные российскими студентами и педагогами, в большей степени позитивны, чем тем, о которых говорилось в работе Р. Рубл и Я. Чжан. Это доказывает, что россияне оценивают китайских однокурсников и студентов более высоко, чем их американские коллеги.

При ответе на следующий вопрос от респондентов требовалось указать, какие проблемы, по их мнению, могут возникнуть или возникают при совместной работе с китайскими студентами. Примечательно, что отвечая на него и студенты, и педагоги согласились с тем, что наибольшие трудности у китайских ребят вызывает командная работа и вовлеченность на занятиях. Среди основных причин, провоцирующих эти проблемы чаще других назывались языковой барьер, трудности с выражением собственного мнения, культурные различия, недопонимание, отсутствие инициативы, различия в организации практических занятий в РФ и КНР, разные способы самовыражения, разный темп работы и даже отличия китайской и российской образовательных систем.

Если немного углубиться в причины этих проблем, станет очевидным, что:

- языковой барьер связан с низкой языковой компетентностью китайских студентов;
- трудности, связанные с выражением своего мнения продиктованы культурными особенностями и национальными нормами вежливости;
- культурные различия восходят к недостатку знаний студентов о стране происхождения друг друга;
- недопонимание объясняется принятой в Китае недопустимости каких-либо замечаний на занятиях;
- отсутствие инициативы подтверждает установку, согласно которой, прежде чем что-то сделать, следует дождаться конкретных указаний преподавателя;
- заучивание материала без обсуждения до сих пор представляет собой основу китайской образовательной практики.

В соответствии с изложенными результатами можно сформулировать следующие выводы:

- российские граждане предпочитали при описании китайских студентов следующие прилагательные: уважительный, прилежный, вежливый, любопытный, добрый;
- среди оценок, которые можно воспринять как менее позитивные выделялись: сдержанный, тихий и застенчивый;
- отрицательными качества, характерными для китайских студентов, опрошенные называли неспособность к социальной интеграции и стремление общаться исключительно с согражданами;
- российские студенты и педагоги в целом более благожелательны к китайцам, чем американцы, однако в их воображении существуют как положительные, так и отрицательные стереотипы в отношении этой этнокультурологической общности, которые могут негативно сказываться на эффективности коммуникации между ними.

Если мы примем во внимание вышеизложенное, обнаруженные трудности и негативные стереотипы могут быть устранены с помощью модернизированной программы психолого-педагогического

сопровождения, направленной на улучшение качества взаимодействия между российскими и китайскими студентами и педагогами. При этом более глубокие знания относительно личностных характеристик различных групп учащихся, помогло бы укрепить взаимопонимание и партнерство между ними и способствовало бы дальнейшему развитию образовательных обменов между РФ и КНР.

Литература

1. 48,000 Chinese students studying in Russia, Russian deputy PM says. – Текст: электронный // China.org: [сайт]. – URL: http://www.china.org.cn/world/Off_the_Wire/2024-08/21/content_117378591.htm (дата обращения: 10.06.2025).
2. Hilton, J.L. Stereotypes / J.L. Hilton, H.W. Von. – Текст: непосредственный // *Annual Review of Psychology*. – 1996. – № 47. – pp. 237–271.
3. Веревкин, О.Л. Стереотипы восприятия этнических групп / О.Л. Веревкин. – Текст: непосредственный // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2009. – № 6(94). – С. 193–207.
4. Ван, Л. Стереотипы национальной культуры и проблема идентичности в условиях глобализации / Л. Ван, А.Г. Нестеров. – Текст: непосредственный // *Научный диалог*. – 2018. – № 4. – С. 205–215.
5. Чжан, С. Преодоление культурологических стереотипов россиян о Китае / С. Чжан. – Текст: непосредственный // *Культура и цивилизация*. – 2024. – № 14(6A). – С. 104–112.
6. Zhang, L. Stereotypes of Chinese by American College Students: Media Use and Perceived Realism / L. Zhang. – Текст: непосредственный // *International Journal of Communication*. – 2015. – № 9. – pp. 1–20.
7. Zhu, J. A Comparative Look at Chinese and American Stereotypes – A focus group Study / J. Zhu. – Текст: электронный // *Journal of Intercultural Communication*. – 2016. – № 16(3). – https://www.researchgate.net/publication/311387886_A_comparative_look_at_chinese_and_american_stereotypes_A_focus_group_study.
8. Ryan, J. International Education and the Chinese Learner / J. Ryan, G.E. Slethaug. – 1st edition. – Hong Kong: Hong Kong University Press, 2010. – 216 p. – Текст: непосредственный.
9. Wen, W. A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL / W. Wen, R. Clément. – Текст: непосредственный // *Language, Culture and Curriculum*. – 2003. – № 16. – pp. 18–38.
10. Ruble, A.R. Stereotypes of Chinese international students held by Americans / A.R. Ruble, Y. Zhang. – Текст: непосредственный // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2013. – № 37. – pp. 202–211.
11. Bresnahan, M. “They Make No Contribution!” versus “We Should Make Friends with Them!” —American

Domestic Students' Perception of Chinese International Students' Reticence and Face / M. Bresnahan, Y. Zhu. – Текст: непосредственный // Journal of International Students. – 2018. – № 8(4). – pp. 1614–1625.

12. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition / S.T. Fiske, A.J. Cuddy, P. Glick, J. Xu. – Текст: непосредственный // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – № 82(6). – pp. 878–902.
13. Просеков, С. А. «Лицо» китайца: содержание понятия / С.А. Просеков. – Текст: непосредственный // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – № 3. – С. 191–201.
14. Liu, J. Negotiating Silence in American Classrooms: Three Chinese Cases / J. Liu. – Текст: непосредственный // Language and Intercultural Communication. – 2002. – № 2(1). – pp. 37–54.
15. Zimmerman, S. Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus / S. Zimmerman. – Текст: непосредственный // Communication Education. – 1995. – № 44(4). – pp. 321–335.
16. Глебова, Т.А. Методы поддержки социокультурной интеграции студентов-иностранцев в образовательных учреждениях / Т.А. Глебова. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 191–196.
17. Чен, Ж. Отношение к этностереотипам в современном российском обществе (на примере Китая и Сингапура) / Ж. Чен, М. Ван. – Текст: непосредственный // Национальная ассоциация ученых. – 2022. – № 79. – С. 25–27.

ETHNOSTEREOTYPES IN RELATION TO CHINESE STUDENTS

Zhang Guomiao

Herzen state pedagogical university of Russia

The number of Chinese students studying at Russian universities is becoming more impressive every year. At the same time, their inclusion in the Russian educational environment is still quite difficult due to the specifics of the national character, historical traditions, cultural differences, and stereotypes rooted in the minds of Russian citizens at earlier stages of interaction between our peoples. As a result, the methods of psychological and pedagogical support used in Russia, designed for foreigners, are not effective enough, do not involve an expanded number of students, and require modernization taking into account the existing realities. The problem could be solved by obtaining more accurate data on the ideas of Russian students and teachers about what character and behavior characteristics Chinese students possess. A review of the ethnostereotypes identified during the field study, along with a description of their impact on intercultural communication, is presented in this article.

Keywords: Chinese students, intercultural communication, ethno-pedagogy, psychological and pedagogical support, adaptation and inclusivity.

References

1. 48,000 Chinese students studying in Russia, Russian deputy PM says. – Text: electronic // China.org: [website]. – URL: http://www.china.org.cn/world/Off_the_Wire/2024-08/21/content_117378591.htm (accessed: 06/10/2025).
2. Hilton, J.L. Stereotypes / J.L. Hilton, H.W. Von. – Text: direct // Annual Review of Psychology. 1996. No. 47. pp. 237–271.
3. Verevkin, O.L. Stereotypes of perception of ethnic groups / O.L. Verevkin. – Text: direct // Monitoring of public opinion: economic and social changes. – 2009. – № 6(94). – pp. 193–207.
4. Wang, L. Stereotypes of national culture and the problem of identity in the context of globalization / L. Wang, A.G. Nesterov. – Text: direct // Scientific dialogue. – 2018. – No. 4. – pp. 205–215.
5. Zhang, S. Overcoming cultural stereotypes of Russians about China / S. Zhang. – Text: direct // Culture and civilization. – 2024. – No. 14(6A). – pp. 104–112.
6. Zhang, L. Stereotypes of Chinese by American College Students: Media Use and Perceived Realism / L. Zhang. – Text: direct // International Journal of Communication. – 2015. – № 9. – pp. 1–20.
7. Zhu, J. A Comparative Look at Chinese and American Stereotypes – A focus group Study / J. Zhu. – Text: electronic // Journal of Intercultural Communication. – 2016. – № 16(3). – https://www.researchgate.net/publication/311387886_A_comparative_look_at_chinese_and_american_stereotypes_A_focus_group_study.
8. Ryan, J. International Education and the Chinese Learner / J. Ryan, G.E. Slethaug. – 1st edition. – Hong Kong: Hong Kong University Press, 2010. – 216 p. – Text: direct.
9. Wen, W. A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL / W. Wen, R. Clément. – Text: direct // Language, Culture and Curriculum. – 2003. – No. 16. – pp. 18–38.
10. Ruble, A.R. Stereotypes of Chinese international students held by Americans / A.R. Ruble, Y. Zhang. – Text: direct // International Journal of Intercultural Relations. – 2013. – № 37. – pp. 202–211.
11. Bresnahan, M. “They Make No Contribution!” versus “We Should Make Friends with Them!” – American Domestic Students' Perception of Chinese International Students' Reticence and Face / M. Bresnahan, Y. Zhu. – Text: direct // Journal of International Students. – 2018. – № 8(4). – pp. 1614–1625.
12. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively following from perceived status and competition / S.T. Fiske, A.J. Cuddy, P. Glick, J. Xu. – Text: direct // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – № 82(6). – pp. 878–902.
13. Prosekov, S.A. The “face” of the Chinese: the content / S.A. Prosekov. – Text: direct // Knowledge. Understanding. Ability. – 2020. – No. 3. – pp. 191–201.
14. Liu, J. Negotiating Silence in American Classrooms: Three Chinese Cases / J. Liu. – Text: direct // Language and Intercultural Communication. – 2002. – № 2(1). – pp. 37–54.
15. Zimmerman, S. Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus / S. Zimmerman. – Text: direct // Communication Education. – 1995. – № 44(4). – pp. 321–335.
16. Glebova, T.A. Methods of supporting the socio-cultural integration of foreign students in educational institutions / T.A. Glebova. – Text: direct // The world of science, culture, and education. – 2025. – № 2(111). – pp. 191–196.
17. Chen, J. Attitude to ethnostereotypes in modern Russian society (on the example of China and Singapore) / J. Chen, M. Wang. – Text: direct // National Association of Scientists. – 2022. – No. 79. – pp. 25–27.

Интерактивная образовательная среда и её роль в развитии речевых навыков школьников на уроках иностранного языка

Армянинова Диана Юрьевна,

аспирант кафедры педагогики и методики преподавания
иностраннных языков, ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Шаталова»
E-mail: diana_2814@mail.ru

В статье рассматривается роль интерактивной образовательной среды в формировании речевых навыков школьников на уроках иностранного языка. Показано, что цифровая среда, основанная на интерактивном взаимодействии и мультимедийных инструментах, способствует развитию всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, письма и чтения. Особое внимание уделяется педагогическим условиям эффективного внедрения технологий, а также вызовам, связанным с цифровым неравенством и необходимостью повышения квалификации учителей. Сделан вывод о значительном потенциале интерактивных платформ в построении индивидуальных траекторий обучения и формировании устойчивой языковой компетенции у школьников. Цель: Определить влияние использования интерактивной образовательной среды на формирование и развитие речевых навыков школьников при обучении иностранному языку. Методы: Анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование учащихся и преподавателей, сравнительный анализ результатов обучения в традиционной и интерактивной среде. Результаты: Выявлено, что внедрение интерактивных технологий (интерактивные доски, онлайн-платформы, мультимедийные упражнения) способствует более активному участию учащихся в учебном процессе, улучшает восприятие и запоминание материала, способствует росту коммуникативной активности. Выводы: Интерактивная образовательная среда является эффективным инструментом формирования речевых навыков школьников, создаёт мотивационную и коммуникативную среду, необходимую для успешного изучения иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, речевые навыки, интерактивная образовательная среда, мультимедийные технологии, школьное обучение, цифровые платформы, говорение, аудирование, цифровая педагогика, методика преподавания.

Введение

Современное образование находится в процессе активной цифровой трансформации, что обуславливает переосмысление традиционных подходов к формированию образовательных результатов, в частности речевых навыков при изучении иностранных языков. В этом процессе ключевое значение приобретает интерактивная образовательная среда – совокупность цифровых инструментов, обучающих платформ и методик, обеспечивающих динамичное взаимодействие ученика с учебным контентом, педагогом и сверстниками в реальном времени [3, с. 19]. Формирование как устной, так и письменной речи требует постоянной практики в ситуациях, максимально приближённых к реальным коммуникативным контекстам. Здесь интерактивная среда выступает инструментом, создающим такие условия, усиливая радикально роль самостоятельности, рефлексии и ответственности ученика за собственное обучение [2, с. 11].

Интерактивная модель обучения, базирующаяся на деятельностном и личностно-ориентированном подходе, обеспечивает активное включение учащихся в процесс через дискуссии, совместную работу, обратную связь и проектную деятельность. Поддерживаемое цифровыми средствами обучение становится не столько передачей информации, сколько процессом создания новых знаний, структуры которых строятся в диалоге обучающихся с учителем и ресурсами учебной среды.

Литературный обзор

Под интерактивной образовательной средой (ИОС) понимается организованное педагогом цифровое пространство, включающее образовательные платформы, ресурсы мультимедиа, систему обратной связи, элементы геймификации и коллективной работы. Главная характеристика – наличие двустороннего взаимодействия: ученик не принимает информацию пассивно, а активно её преобразует, дополняет, интерпретирует и применяет [4, с. 36].

Н.В. Елухина акцентирует внимание на мотивационном, когнитивном и поведенческом вовлечении, создаваемом через интерактивность. Вовлекая обучающихся в деятельностную модель, среда стимулирует самостоятельность и критическое мышление [4, с. 37]. Именно это качество делает интерактивную среду эффективным инструментом формирования речевых навыков.

Речевые навыки формируемые в рамках ИОС включают:

Аудирование – понимание аутентичной речи, работа с акцентами и интонациями.

Говорение – владение навыками диалогической и монологической речи, способности аргументировать и обсуждать.

Чтение – анализ и интерпретация текстов разного типа.

Письмо – создание текстов: сообщения, эссе, электронных писем.

Интерактивные технологии позволяют целенаправленно тренировать эти навыки посредством адаптивных заданий, немедленной обратной связи и автоматической проверки [5, с. 27].

Интерактивные технологии позволяют тренировать каждый из этих видов речевой деятельности с использованием мультимедийных и сетевых ресурсов.

1. Говорение. Использование платформ типа iTalki, Tandem, Zoom и виртуальных симуляторов позволяет организовать реальное речевое взаимодействие с носителями и сверстниками. Платформа iTalki предоставляет инструменты для индивидуальных разговорных практик, а Tandem – для обмена языковым и культурным опытом. Zoom-конференции с иностранными гостями позволяют преодолевать коммуникативные барьеры и развивать диалогические навыки в естественных условиях [6, с. 73].

2. Аудирование. Использование аутентичных видеоподкастов с субтитрами (FluentU, BBC Learning English, TED-Ed) позволяет развивать навыки восприятия речи в различных жанрах. Это не только расширяет словарный запас, но и формирует способность улавливать интонационно-стилистические особенности [4, с. 39].

3. Письмо. Сервисы вроде Grammarly и Cambridge Write & Improve обеспечивают интерактивную проверку письменных ошибок с пояснениями и рекомендациями. Они мотивируют к самоанализу и завершают цикл работы над письменной речью, обеспечивая учащимся чувство прогресса [7, с. 49].

4. Чтение. Электронные библиотеки с гиперссылками, адаптированные тексты, интерактивные тесты – все это помогает сформировать аналитический подход к чтению, развивая навыки критического восприятия [5, с. 27].

Интерактивная образовательная среда позволяет не только дифференцировать задания по уровню сложности, но и персонализировать траекторию обучения, что крайне важно для развития уверенных речевых навыков.

В отличие от фронтального обучения, цифровая среда предоставляет учащемуся возможность самостоятельного выбора темпа, типов заданий, форматов работы. Это способствует снижению уровня тревожности и формированию внутренней мотивации к языковой деятельности. Ученики чаще чувствуют собственную успешность, получают немедленную обратную связь, что в свою очередь положительно влияет на желание общаться и учиться дальше [10, с. 117].

Кроме того, игровые элементы и визуализация, активно используемые в цифровых средах, делают процесс обучения более эмоционально насыщенным и увлекательным. Например, платформа Duolingo предлагает уровни, баллы, награды, что психологически воспринимается учащимися как прогресс и успех, даже при небольших достижениях [7, с. 50].

Для того чтобы интерактивная образовательная среда эффективно способствовала формированию речевых навыков, необходимы следующие условия:

- методическое проектирование уроков с четкими целями, логикой деятельности, целями обучения;
- разнообразие форм и уровней сложности заданий – от игровых до аналитических;
- сбалансированное сочетание самостоятельной и коллективной работы;
- поддержка и сопровождение со стороны педагога – обеспечивающего обратную связь и рефлексия [8, с. 102];
- оснащенность техническими средствами – необходимой техникой, интернетом;
- повышение цифровой компетентности учителей через методические тренинги и практику.

Выполнение этих условий обеспечивает стабильность мотивации, развитие уверенности и речевой инициативы младших и старших школьников. Геймификация (награды, уровни, баллы), автоматическая проверка и наличие визуальной обратной связи создают обратный эффект успеха и вовлеченности [7, с. 50; 10, с. 117].

Крупные исследования подтверждают эффективность интерактивных сред. Так, например, согласно Гавриловой, применение интерактивных платформ в классе увеличило общий уровень речевой компетенции на 23%, а мотивации – на 30% [10, с. 117].

Проект с использованием VR-симуляций показал, что учащиеся начинают активнее использовать устную речь, снижается тревожность [Zhang et al., 2021].

Исследования по Duolingo демонстрируют устойчивый рост языковых навыков при регулярном использовании – 15–20% прироста лексического и грамматического уровня за один семестр.

Задачи рода «моделирование общения с носителем в аэропорту» не только повышают уверенность, но и дают ощутимые результаты в реальных речевых ситуациях.

Кроме уже рассмотренных набирают обороты новые перспективные инструменты такие как:

Адаптивные платформы с ИИ – подстраивающие задания по темпу, типу восприятия, стилю мышления [6, с. 73].

VR/AR технологии – иммерсивное погружение в языковую среду, преодоление коммуникативной тревожности, моделирование реальных действий.

Коллаборативные платформы для обмена – международные проекты, видеоконференции для решения актуальных задач.

Методическая поддержка учителя – глубокое обучение в применении интерактивных медиаресурсов в конкретных предметных ситуациях.

Эти направления открывают возможности для развития личности, креативности, умения работать в команде и управлять процессом обучения.

Заключение

Однако важно учитывать и вызовы, с которыми сталкиваются школы: цифровой разрыв (неравный доступ к технике и интернету), недостаточная квалификация учителей, перегрузка учащихся мультимедийной информацией, отсутствие единого цифрового контента по стандарту ФГОС [14, с. 64].

Таким образом, интерактивная образовательная среда оказывает значительное влияние на развитие речевых навыков школьников, обеспечивая условия для личностно-ориентированного, деятельностного и коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Она позволяет учащимся включаться в активное речевое взаимодействие, осваивать язык через моделирование реальных ситуаций и получать регулярную практику устной и письменной речи в удобной цифровой форме.

При грамотной методической организации и педагогическом сопровождении интерактивные технологии становятся не только технической инновацией, но и инструментом качественного изменения всей методики преподавания иностранных языков в школе. Перспективы развития связаны с углублением адаптивных решений, внедрением VR и AR-технологий, а также расширением платформ для коллаборативного обучения и международных языковых обменов.

Литература

1. Бим И.Л. Методика преподавания иностранных языков как наука. – М.: Просвещение, 2001. – 192 с.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная компетенция: понятийные рамки и методологические подходы. – М.: Академия, 2015. – 160 с.
3. Громова Н.А. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам. – СПб.: Лань, 2019. – 212 с.
4. Елухина Н.В. Современные мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам. – М.: Флинта, 2020. – 224 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения: учебник. – М.: Логос, 2003. – 256 с.
6. Карпов В.Н. Информационные технологии в образовательной практике. – Казань: Центр инновационного образования, 2018. – 198 с.
7. Полат Е.С. Мультимедийные технологии в образовании: теория и практика. – М.: Академия, 2015. – 240 с.
8. Соловьёв А.В. Интерактивные методы и средства обучения. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 174 с.

9. Пассов Е.И. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам: теоретико-практический курс. – М.: Гнозис, 2003. – 352 с.
10. Биджанова В.Л. Педагогические технологии XXI века: вызовы цифровой школы. – М.: Просвещение, 2020. – 208 с.
11. Комарова Т.А. Проблемы мультимедийного обучения в средней школе // Современное образование. – 2019. – № 3. – С. 61–66.

INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS' SPEECH SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Armyaninova D. Yu.

Shatalov Donetsk State Pedagogical University

The article examines the role of an interactive educational environment in developing school students' speech skills in foreign language lessons. It demonstrates that a digital environment based on interactive engagement and multimedia tools facilitates the development of all types of speech activity: speaking, listening, writing, and reading. Special attention is given to the pedagogical conditions for the effective implementation of these technologies, as well as to challenges related to digital inequality and the need for teacher professional development. The study concludes that interactive platforms hold significant potential for constructing personalized learning trajectories and fostering sustainable language competence among students. Objective: To determine the impact of using an interactive educational environment on the development of school students' speech skills in the context of foreign language learning. Methods: Analysis of academic literature, pedagogical observation, surveys of students and teachers, and comparative analysis of learning outcomes in traditional and interactive environments. Findings: The integration of interactive technologies (interactive whiteboards, online platforms, multimedia exercises) leads to greater student engagement in the learning process, improved comprehension and retention of material, and increased communicative activity. Conclusions: An interactive educational environment is an effective tool for developing students' speech skills. It creates a motivational and communicative atmosphere essential for successful foreign language acquisition.

Keywords: Foreign language, speech skills, interactive educational environment, multimedia technologies, school education, digital platforms, speaking, listening, digital pedagogy, teaching methodology.

References

1. Bim I.L. Methods of Teaching Foreign Languages as a Science. – M.: Education, 2001. – 192 p.
2. Vyatutnev M.N. Communicative Competence: Conceptual Framework and Methodological Approaches. – M.: Academy, 2015. – 160 p.
3. Gromova N.A. Digital Technologies in Teaching Foreign Languages. – St. Petersburg: Lan, 2019. – 212 p.
4. Elukhina N.V. Modern Multimedia Technologies in Teaching Foreign Languages. – M.: Flinta, 2020. – 224 p.
5. Zimnyaya I.A. Psychology of Learning: Textbook. – M.: Logos, 2003. – 256 p.
6. Karpov V.N. Information Technology in Educational Practice. – Kazan: Center for Innovative Education, 2018. – 198 p.
7. Polat E.S. Multimedia technologies in education: theory and practice. – M.: Academy, 2015. – 240 p.
8. Solovyov A.V. Interactive methods and means of teaching. – Ekaterinburg: UrFU, 2016. – 174 p.
9. Passov E.I. Communicative methods of teaching foreign languages: theoretical and practical course. – M.: Gnosis, 2003. – 352 p.
10. Bidzhanova V.L. Pedagogical technologies of the 21st century: challenges of the digital school. – M.: Education, 2020. – 208 p.
11. Komarova T.A. Problems of multimedia learning in secondary school // Modern education. – 2019. – No. 3. – P. 61–66.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции иностранных слушателей в процессе обучения английскому языку в образовательных организациях МВД России

Арская Марина Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Сибирского юридического института МВД России

Статья посвящена изучению процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных слушателей, обучающихся английскому языку для специальных целей в образовательных учреждениях Министерства внутренних дел Российской Федерации. Рассматриваются ключевые аспекты подготовки специалистов правоохранительных органов к эффективному использованию английского языка в профессиональной деятельности. Анализируются методы и технологии обучения, направленные на развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, включая языковой, речевой и социокультурный компоненты. Предлагаются примеры учебных кейсов для развития навыков иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональном контексте.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, иностранные студенты, образовательные организации МВД России, английский язык, активные и интерактивные методы обучения.

Обучение иностранным языкам является важным аспектом образовательной программы сотрудников полиции Российской Федерации, а также правоохранительных органов других стран, чьи студенты получают высшее юридическое образование в образовательных организациях системы МВД России. Для эффективной реализации международного сотрудничества и межкультурного взаимодействия сотрудникам полиции необходимы знания иностранного, особенно английского языка, как языка международного общения. В связи с этим обучение английскому языку в высших образовательных учреждениях направлено на формирование специфической иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей специалистам эффективно взаимодействовать в различных профессиональных ситуациях.

Обучение иностранных специалистов английскому языку имеет ряд особенностей, обусловленных проблемами адаптации иностранных слушателей к новой иноязычной среде, что необходимо учитывать при разработке и реализации программ учебных дисциплин, целью которых является обучение английскому языку для осуществления коммуникации в условиях профессиональной деятельности.

В настоящей статье представлены промежуточные результаты научно-исследовательской работы, проводимой авторским коллективом в Сибирском юридическом институте МВД России (далее – СибЮИ МВД России) и посвященной основным вопросам, связанным с поиском путей повышения эффективности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных слушателей.

Объектом исследования выступил процесс обучения иностранных слушателей английскому языку в образовательных организациях МВД России, предметом исследования – формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции иностранных слушателей по учебной дисциплине «Иностранный язык».

Целью исследования является выявление наиболее эффективных методов и технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных слушателей учебных заведений МВД России, изучающих английский язык для специальных целей. Для достижения данной цели был выполнен ряд задач, а именно: определены структура и содержание учебных программ для изучения иностранного (английского) языка

иностранными слушателями, обучающимися в образовательных организациях МВД России, проведена оценка эффективности существующих методик обучения английскому языку иностранных слушателей, разработаны и применены методики для оценки уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией у иностранных слушателей, изучены возможности и целесообразность использования современных активных и интерактивных методов обучения, а также их дидактический потенциал для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, изучены основные факторы, оказывающие влияние на изучение английского языка в иноязычной аудитории. Результатом данной работы стали методические рекомендации по совершенствованию учебного процесса, содержащие комплекс практических советов по организации учебного процесса в иноязычной аудитории, а также заданий и упражнений, направленных на развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных слушателей, обучающихся в образовательных организациях системы МВД России.

В процессе исследования авторы применяли такие методы как: изучение нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в подразделениях МВД России, анализ учебно-методической и научной литературы, посвящённой теме исследования, интервью и опрос преподавателей и слушателей, участвующих в учебном процессе, наблюдение за учебным процессом и оценка результатов контрольных мероприятий (тестирований, контрольных срезов и т.п.).

Выбор темы исследования обусловлен необходимостью совершенствования методик обучения иностранному языку в рамках образовательного процесса в ведомственных заведениях МВД России.

Об актуальности данной темы свидетельствует репрезентативный корпус работ, научной и учебно-методической литературы, посвященной проблеме исследования, в которых рассматриваются различные вопросы, связанные с проблемами формирования знаний, умений и навыков иностранных слушателей в рамках компетентностного подхода в процессе изучения иностранного языка в высших учебных заведениях нашей страны. Вопросами повышения эффективности обучения иностранных слушателей в российских вузах занимались Берестнева О.Г., Лапшина Е.Г., Прокопьева С.И., Рахимов Т.Р., Хасанова Г.Б. [3,6,9,10,13] и др. Психологические и методические особенности обучения английскому иностранным студентам отражены в исследованиях Лучниковой А.В., Тутыниной Т.И. [7]. Отдельные работы посвящены особенностям подготовки иностранных слушателей в вузах силовых структур, в том числе, в образовательных организациях МВД России [5,8,11]. Анализ данных работ позволил выделить определенные аспекты, учет которых может повысить эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обуче-

ния иностранному языку студентов-иностранцев в высших учебных заведениях Российской Федерации. К таким аспектам могут быть отнесены различие культур, наличие у иностранных слушателей языкового барьера при обучении, языковая интерференция и др. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Основными составляющими иноязычной коммуникативной компетенции являются языковой, речевой и социокультурный компоненты. Сформированность языкового компонента предполагает знание лексики, грамматики и фонетики изучаемого иностранного языка. Речевой компонент связан с такими видами речевой деятельности как чтение, говорение, аудирование и письмо [1]. Знание страны изучаемого языка, национально обусловленного речевого поведения носителей языка, особенности осуществления иноязычного общения входят в состав социокультурного компонента. В условиях неязыкового вуза указанные выше параметры рассматриваются в контексте профессионально ориентированного обучения, что позволит выпускникам осуществлять иноязычное общение, т.е. коммуникацию в профессиональной сфере, а также использовать иностранный язык как средство самообразования. Формирование указанной компетенции у иностранных слушателей в российском вузе обусловлено рядом особенностей. Следует помнить, что достаточно часто иностранные студенты владеют русским языком на начальном (базовом) уровне, что исключает возможность его использования в качестве языка-посредника. Т.н. компенсаторная разновидность коммуникативной компетенции обусловлена «отсутствием опоры в процессе обучения на родной язык, что влечет необходимость декодирования смысла, используя неситуативный, вербальный и поведенческий контексты поведения [13, с. 2]», а слабое владение английским языком создает благоприятные условия для интерференционного переноса с родного языка на английский язык, так как «внутриязыковые факторы (...) порождают естественную неоднородность выражения содержания даже сходного или идентичного целевого назначения [13, с. 3]». Поэтому для своевременного преодоления нежелательной интерференции преподаватель должен иметь представление об основных понятиях и особенностях синтаксического, фонетического и грамматического уровней родного языка студентов-иностранцев.

Образовательные организации МВД России принимают слушателей из разных стран, что создает многоязычную и культурно разнообразную среду. В СибЮИ МВД России на курсах подготовки иностранных специалистов получают высшее юридическое образование студенты из разных стран, в том числе, из Республики Таджикистан.

Поэтому, при обучении английскому языку иностранных слушателей важно учитывать языковые особенности таджикского языка, которые могут повлиять на процесс изучения английского языка.

Некоторые внутриязыковые факторы, на которые следует обратить внимание в процессе формирования языкового компонента иноязычной коммуникативной компетенции, перечислены ниже.

Фонетические особенности, а именно, противопоставление гласных звуков по долготе, наличие либо отсутствие оглушение в конце слова, разница в произношении определенных звуков, их наличие или отсутствие в родном языке. Так, фонемный состав английского языка характеризуется набором звуков, некоторые из которых отсутствуют в таджикском [4 с. 77]. Например, произношение такого звонкого согласного звука как [w], а также межзубных фрикативных звуков как [θ] (в слове «think») или [ð] («this»), традиционно вызывает трудности у таджикских студентов.

Грамматические особенности. Таджикский язык использует другие (по сравнению с английским языком) временные формы. Так, общая система времен изъявительного наклонения таджикского глагола включает 11 форм [2, с. 182], в связи с чем освоение некоторых времён в английском языке, например, таких как Present Perfect или Past Perfect, происходит достаточно трудно. В области синтаксиса показательным является пример с несовпадением порядка слов при построении предложений в разных языках. Таджикский язык чаще использует свободный порядок слов, тогда как в английском он фиксированный (SVO – субъект, глагол, объект).

Словообразование. В таджикском языке преимущественно используется аффиксальный способ образования новых слов, тогда как в английском данное явление менее распространено. Иностранные студенты сталкиваются с трудностями в понимании и использовании фразовых глаголов, которые являются важной частью английского языка и т.д.

Таким образом, следует подчеркнуть, что при изучении английского языка студентами из Таджикистана межъязыковая интерференция проявляется во всех аспектах языка, включая фонетический, грамматический, лексико-семантический и другие уровни. Подобная категоризация позволяет найти оптимальные пути для преодоления отрицательного воздействия родного языка на изучаемый язык. Среди целого ряда методов и психологических подходов для устранения интерференции (например, фонетические, грамматические, лексические), в контексте настоящего исследования нельзя не отметить психологический подход, при котором в задачи преподавателя входит создание языковой среды, предусматривающее изучение культуры изучаемого языка, национально-культурных особенностей речевого, а также социального поведения носителей языка.

В современных условиях создание речевой среды становится возможным благодаря использованию современных (педагогических) технологий. Использование онлайн-платформ, мультимедийных материалов и социальных сетей позволя-

ет создать интерактивную и динамичную учебную среду, что дает возможность слушателям взаимодействовать друг с другом, а также с носителями языка и культуры, значительно обогащая их опыт иноязычного общения в профессиональной сфере. Проведение дебатов, дискуссий, круглых столов для обсуждения актуальных вопросов будущей профессиональной деятельности на английском языке, а также использование при обучении современных интерактивных технологий, деловых и ролевых игр, где иностранные слушатели могут применять полученные знания в реальных или смоделированных ситуациях, способствует развитию навыков коммуникативной компетенции.

Независимо от тематики интерактивных заданий, в задачи преподавателя входит постоянный мониторинг и своевременная коррекция явлений интерференции, указанных выше

Приведем пример ситуаций в рамках кейс-технологии, применяемой в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции у слушателей из Таджикистана, обучающихся в СибЮИ МВД России.

А. Кейс «*International Conference*» (Международная конференция)» в рамках учебной темы «*International cooperation in fighting Crimes*» (Международное сотрудничество в сфере борьбы с преступностью).

Ситуация: иностранные слушатели, обучающиеся в Академии МВД России, участвуют в симуляции международной конференции по борьбе с транснациональной преступностью. Цель – тренировать навыки и умения применять в речи профессиональную иноязычную лексику, развить навыки межкультурной коммуникации и ознакомиться со стратегиями ведения переговоров на английском языке.

Преподаватель предлагает обучающимся разделиться на группы, представляющие разные страны (например, Россию, США, Великобританию, Таджикистан, Киргизию) и решить следующие задачи:

1. Подготовить краткую презентацию о текущих проблемах борьбы с преступностью в своей стране и предложить пути международного сотрудничества. Использовать ключевую лексику (лексический минимум) по теме: *international cooperation, transnational crime, law enforcement, extradition, database exchange, intelligence sharing, joint operations* и т.п.

2. Участвовать в обсуждении, задавая вопросы и высказывая свои мнения о предложениях других стран, используя изученные фразы-клише для участия в дискуссиях (*I agree with you ..., I disagree with you because ..., My information is that ..., That's quite right ...* и т.п.).

3. Подготовить итоговое резюме (*Summary*) о достигнутых договоренностях и рекомендациях.

В ходы работы с кейсом последовательно реализуются четыре этапа:

1. Подготовительный этап. Каждая группа проводит исследование по своей теме, готовит мате-

риалы и презентацию. Преподаватель рекомендует необходимые ресурсы и дает советы по структуре презентации.

2. Представление результатов работы (презентация). Каждая группа представляет свои идеи на английском языке, используя визуальные материалы (например, постеры или презентации).

3. Дискуссия. После каждой презентации проходит сессия вопросов и ответов, где участники могут задавать вопросы и обсуждать предложенные идеи.

4. Итоговое резюме: После обсуждения группы работают над составлением итогового документа, в котором фиксируются основные идеи и рекомендации для международного сотрудничества в сфере борьбы с преступностью.

Предполагаемые образовательные результаты:

1. Развитие навыков публичных выступлений и презентации результатов работы на английском языке.

2. Формирование умения вести переговоры и обсуждения в международной среде.

3. Освоение специализированной лексики на английском языке в области международного права и правоохранительной деятельности.

4. Осознание важности и необходимости международного сотрудничества в борьбе с преступностью.

В. Кейс «*Fighting Drug Related Crimes*» (Борьба с преступлениями в сфере незаконного оборота наркотиков) в рамках учебной темы «*Drug Related Crimes*» (Преступления в сфере незаконного оборота наркотиков).

Ситуация: Смоделировать работу правоохранительных органов разных стран в международной операции по выявлению и задержанию наркокурьеров, перевозящих запрещённые вещества через границу.

Задачи:

1. Распределить между собой роли сотрудников подразделений правоохранительных органов разных стран (отдела по борьбе с наркотиками, отдела международного сотрудничества и т.д.).

2. Провести переговоры и обмен информацией с коллегами из других стран на английском языке. Использовать профессиональную лексику по теме: *drug trafficking, narcotics, smuggling, undercover operation, buy and bust operation, seizure, informant, arrest warrant, controlled delivery, etc.*

3. Составить отчёт на английском языке о ходе операции и её результатах.

4. Обсудить возможные трудности и культурные особенности взаимодействия в международных правоохранительных операциях.

В ходе работы по предложенной ситуации обучающиеся делятся на группы, каждая из которых отвечает за отдельный аспект операции (разведка, задержание и т.д.).

В ходе ролевой игры они обмениваются информацией, согласовывают действия и принимают решения, используя английский язык.

После «завершения операции» проводится совместное обсуждение и анализ, особое внимание уделяется языковыми коммуникативным навыкам, а также важности осуществления межкультурного профессионального взаимодействия в сфере борьбы с незаконным оборотом наркотиков.

Предполагаемые образовательные результаты:

1. Тренировка употребления в речи специализированной терминологии и лексического минимума по изучаемой теме.

2. Развитие навыков делового общения на иностранном языке.

3. Формирование умения работать в команде.

4. Осознание важности и необходимости международного сотрудничества в борьбе с преступлениями в сфере незаконного оборота наркотиков.

Использование на занятиях данных, либо подобных (согласно тематике курса) кейсов способствует интеграции языковых и профессиональных компетенций, что является важным аспектом подготовки иностранных слушателей в образовательных организациях МВД России.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило важность целенаправленного формирования иноязычных коммуникативных компетенций у иностранных слушателей, получающих высшее профессиональное образование в образовательных организациях МВД России. Анализ существующей практики преподавания иностранного языка для иностранных слушателей показал значимость комплексного подхода к обучению, включающего различные виды деятельности, способствующие развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Использование современных информационных технологий и интерактивных форматов обучения повышает эффективность освоения материала.

Подготовленные авторами рекомендации, выполненные с учетом профессиональные потребности сотрудников органов внутренних дел, могут служить основой для дальнейших исследований и разработок, а также новых методологических решений, направленных на повышение квалификации будущих выпускников – иностранных слушателей образовательных организаций МВД России в области владения английским языком.

Литература

1. Арская, М.А. Некоторые формы и методы контроля коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся неязыковых вузов / М.А. Арская. – Текст: электронный // Бизнес и общество. – 2023. – N 4 (40). – URL: http://business-society.ru/2023/4-40-2/103_arская.pdf.
2. Атамова, С.М. Соотнесенность форм видо-временной системы таджикского глагола с формами времени русского глагола / С.М. Атамова // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафуро-

- ва. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnesennost-form-vido-vremennoy-sistemy-tadzhikskogo-glagola-s-formami-vremeni-russkogo-glagola> (дата обращения: 20.05.2025).
3. Берестнева, О.Г. Роль личностно-ориентированной среды вуза в социально-психологической адаптации иностранных студентов / О.Г. Берестнева, О.В. Марухина, Е.Е. Мокина // Вестник евразийской науки. 2013. № 4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostno-orientirovannoy-sredy-vuza-v-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 15.04.2025).
 4. Каримова, Д.Н. Фонетический строй некоторых звуков таджикского языка в сопоставлении с английским / Д.Н. Каримова // Вестник Педагогического университета. 2017. № 3 (70).
 5. Ковшикова, Е.В. Специфика обучения иностранных слушателей вуза системы МВД РОССИИ языку специальности «Судебная экспертиза» / Е.В. Ковшикова // *Primo aspectu*. 2024. № 1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-inostrannyh-slushateley-vuza-sistemy-mvd-rossii-yazyku-spetsialnosti-sudebnaya-ekspertiza> (дата обращения: 20.05.2025).
 6. Лапшина, Е.Г. Иностранные студенты в России: особенности обучения и адаптации / Е.Г. Лапшина // Актуальные проблемы высшего аграрного образования. 2014. № 2. С. 9–11.
 7. Лучникова, А.В. Психологические и методические особенности обучения студентов-иностранцев английскому языку как иностранному / А.В. Лучникова, Т.И. Тутынина // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-metodicheskie-osobennosti-obucheniya-studentov-inostrantsev-angliyskomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 12.02.2025).
 8. Олейникова, О.Н. Специфика подготовки иностранных слушателей вузов силовых структур к участию в научных мероприятиях / О.Н. Олейникова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 1. С. 89–93.
 9. Прокопьева, С.И. Иноязычная аудитивная компетенция как дидактическая категория обучения иностранному языку / С.И. Прокопьева // Образовательный вестник «Сознание». 2017. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-auditivnaya-kompetentsiya-kak-didakticheskaya-kategoriya-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 31.03.2025).
 10. Рахимов, Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т.Р. Рахимов // Язык и культура. Томск: Томский государственный университет. 2010. № 4 (12).
 11. Савицкая, И.Г. Особенности обучения иностранных слушателей-юристов в вузах МВД России / И.Г. Савицкая // Вестник Воронежского государственного университета» (серия «Проблемы высшего образования»). 2019. № 4. С.67–70.
 12. Хасанова Г.Б. К проблеме обучения иностранных студентов в российских вузах / Г.Б. Хасанова // *Primo aspectu*. 2024. № 4 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 18.05.2025).
 13. Шашкова, В.Н. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции иностранных слушателей средствами английского языка / В.Н. Шашкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V2. – 0,4 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186015.htm>.

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Arskaya M.A.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article is devoted to the study of the process of forming foreign language communicative competence of foreign students studying English for special purposes in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The key aspects of training law enforcement specialists for the effective use of English in their professional activities are considered. The methods and technologies of teaching aimed at developing all components of foreign language communicative competence, including language, speech and socio-cultural components are analyzed. Examples of educational cases for developing skills of foreign language communicative competence in a professional context are offered.

Keywords: foreign language communicative competence, foreign students, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, English language, active and interactive teaching methods.

References

1. Arskaya, M.A. Some forms and methods of monitoring the communicative foreign language competence of students of non-linguistic universities / M.A. Arskaya. – Text: electronic // *Business and society*. – 2023. – N 4 (40). – URL: http://business-society.ru/2023/4-40-2/103_arskaja.pdf.
2. Atamova, S.M. Correlation of the forms of the aspect-tense system of the Tajik verb with the tense forms of the Russian verb / S.M. Atamova // *Scientific notes of the Khujand State University named after academician B. Gafurov. Humanities*. 2016. No. 2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnesennost-form-vido-vremennoy-sistemy-tadzhikskogo-glagola-s-formami-vremeni-russkogo-glagola> (date of access: 20.05.2025).
3. Berestneva, O.G. The role of the personality-oriented environment of the university in the socio-psychological adaptation of foreign students / O.G. Berestneva, O.V. Marukhina, E.E. Moki-na // *Bulletin of Eurasian Science*. 2013. No. 4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostno-orientirovannoy-sredy-vuza-v-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov> (date of access: 15.04.2025).
4. Karimova, D.N. Phonetic structure of some sounds of the Tajik language in comparison with English / D.N. Karimova // *Bulletin of the Pedagogical University*. 2017. No. 3 (70).
5. Kovshikova, E.V. Specifics of teaching foreign students of the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia the language of the specialty "Forensic examination" / E.V. Kovshik-

- ova // *Primo aspectu*. 2024. No. 1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-inostrannyh-slushateley-vuza-sistemy-mvd-rossii-yazyku-spetsialnosti-sudebnaya-ekspertiza> (date of access: 20.05.2025).
6. Lapshina, E.G. Foreign students in Russia: features of training and adaptation / E.G. Lapshina // *Actual problems of higher agricultural education*. 2014. No. 2. Pp. 9–11.
 7. Luchnikova, A.V. Psychological and methodological features of teaching foreign students English as a foreign language / A.V. Luchnikova, T.I. Tutynina // *Eurasian Humanitarian Journal*. 2019. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-metodicheskie-osobennosti-obucheniya-studentov-inostrantsev-angliyskomu-yazyku-kak-inostrannomu> (date of access: 12.02.2025).
 8. Oleynikova, O.N. Specifics of training foreign students of universities of law enforcement agencies for participation in scientific events / O.N. Oleynikova // *Bulletin of the Voronezh State Pedagogical University*. 2023. No. 1. Pp. 89–93.
 9. Prokopyeva, S.I. Foreign language auditive competence as a didactic category of teaching a foreign language / S.I. Prokopyeva // *Educational Bulletin "Consciousness"*. 2017. No. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-auditivnaya-kompetentsiya-kak-didakticheskaya-kategoriya-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (date of access: 31.03.2025).
 10. Rakhimov, TR Features of the organization of training of foreign students in a Russian university and the direction of its development / TR Rakhimov // *Language and Culture*. Tomsk: Tomsk State University. 2010. No. 4 (12).
 11. Savitskaya, IG Features of training foreign law students in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia / IG Savitskaya // *Bulletin of the Voronezh State University (series "Problems of Higher Education")*. 2019. No. 4. P. 67–70.
 12. Khasanova GB On the problem of teaching foreign students in Russian universities / G.B. Khasanova // *Primo aspectu*. 2024. No. 4 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (date of access: 18.05.2025).
 13. Shashkova, V.N. Formation of professional communicative competence of foreign students by means of the English language / V.N. Shashkova // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. – 2018. – No. V2. – 0.4 p.l. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186015.htm>.

Развитие творческих способностей посредством проектирования художественного изделия на занятиях по ювелирному искусству в учреждениях дополнительного образования

Конченков Анатолий Александрович,
старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский
государственный университет»
E-mail: konchenkov@mail.ru

Букатова Виктория Викторовна,
старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский
государственный университет»
E-mail: vi444@mail.ru

В статье рассматриваются понятия «творчество» и «способности», а также понятие «творческие способности», проявляемые в конкретных видах деятельности, том числе, различных видах художественной практики. Актуальность исследования вызвана необходимостью целенаправленного ускоренного развития личностных качеств гуманистического вектора развития в эпоху цифровизации. Новизна данного исследования заключается в поиске оптимального выбора вида художественно-образовательной деятельности для достижения поставленной цели. На основе анализа изложенных в статье материалов, делается вывод о возможности использования процесса проектирования украшений на занятиях по ювелирному делу для развития творческих способностей в учреждениях дополнительного образования. Метод исследования – сравнительно-аналитический.

Ключевые слова: творчество, способности, проектирование художественное, ювелирное искусство, образование.

Введение

В современном мире, где знания и умения соседствуют с необходимостью уметь мыслить креативно, творческие способности становятся одним из ключевых факторов успеха, особенно в области искусства и дизайна. Стремление к гармоничному развитию личности, адаптации к быстро меняющимся научным и техническим реалиям выдвигают задачу развития детского творчества на первый план. Новизна предлагаемого исследования заключается в выборе оптимального вида художественно-образовательной практики, направленной на достижение намеченной цели. В качестве метода исследования используется сравнительный анализ.

Изложение основного материала

В рамках данного исследования необходимо определить основные понятия, касающиеся его. Существуют различные научные подходы к определению понятий «творчество» и «способности». Например, в Новой философской энциклопедии Института философии РАН творчество рассматривается как иерархически организованная совокупность способностей, определяющих уровень и качество мыслительных процессов, необходимых для адаптации к изменяющимся и неизвестным условиям в сенсомоторных, наглядных, оперативно-деятельностных и логико-теоретических формах. Творчество является переходом на более высокий уровень интеллектуального развития личности [4].

Н.А. Бердяев определяет понятие «творчество» как свободу личности. Творчество, возвышает и очищает человека. Творчество обогащает положительным опытом, раскрывает самость, подвигает на глубокое переживание, преодоление себя [1]. Творчество – порождает нечто качественно новое, что отличается неповторимостью, общественно-исторической уникальностью.

Результат творчества сложно предсказать, даже при воспроизведении одинаковых условий, поскольку он уникален для каждого автора и отражает его личностные качества, не относящиеся ни к трудовым навыкам, ни к логическим операциям. Именно это отличает творческий продукт от производственного и придает ему дополнительную ценность.

Рассмотрим понятие «способности». Способности определяются как индивидуальные психологические особенности личности, определяющие готовность к успешной деятельности. Они отлича-

ются от знаний, навыков и умений, которые приобретаются человеком в результате упорного труда, даже при отсутствии склонностей к этому виду деятельности. Быстрота, легкость и успешность в определенной деятельности являются признаками таких способностей. Анализ компонентов творческих способностей выявляет, что творческое воображение и мышление (гибкость мысли, оригинальность, любознательность и прочее) являются необходимыми элементами.

Креативность же можно рассматривать как способность личности, влияющую на жизненный опыт, проявляющуюся в принятии оригинальных решений, познавательном интересе, непрерывном саморазвитии, что в итоге позволяет создавать новые идеи и продукты. Развитие творческих способностей школьников – это динамичный процесс, имеющий творческий аспект. Аспект, при котором происходит закономерное и качественное изменение структурных компонентов изучаемого феномена проходит в рамках и процессе специально организованной деятельности [3].

Развитие творческих способностей помогает развивать критическое мышление, улучшает способность к анализу и синтезу информации, развивает умение находить нестандартные решения проблем. В мире, где конкуренция все более усиливается, творческий подход к задачам и проблемам становится ключевым преимуществом. Кроме того, развитие творческих способностей способствует личностному росту, повышает самооценку и уверенность, улучшает коммуникационные навыки и способствует общему благополучию индивида. Таким образом, развитие творческих способностей не только актуально, но и необходимо для успешного выживания и развития в современном мире.

Успешное развитие творческих способностей невозможно без создания определенных условий, благоприятствующих их формированию.

Таковыми условиями являются:

1. Раннее, устойчивое физическое и интеллектуальное развитие детей.
2. Создание благоприятной обстановки, определяющей развитие ребенка.
3. Самостоятельное решение задач, требующих максимального напряжения, до истощения ребенком своих возможностей.
4. Предоставление ребенку возможности выбора вида деятельности, чередовании вида деятельности, продолжительности занятий одним видом деятельности и т.д.
5. Доброжелательное участие и помощь взрослых.
6. Комфортная психологическая обстановка, поощрение стремления ребенка к творчеству [2].

Активизация развития творческого потенциала обучающихся представляет собой существенный аспект системы дополнительного образования, в котором ювелирное искусство занимает уникальную позицию. Будучи высоко креативной формой художественного ремесла, ювелирное ис-

кусство способствует повышению интенсивности развития творческих способностей у детей и подростков.

Появившись как результат осознания первобытным человеком себя как личность, ювелирное искусство стало наиболее эффективной платформой складывающихся первых эстетических представлений об окружающем мире. В желании как то украсить свое тело, человек отыскивал в природе предметы, соответствующие его представлениям о красоте и гармонии. Отбирая и складывая в различные комбинации ракушки и галечник, перья и когти животных человек абстрагировался от своих конкретных практических нужд. Таким образом, ювелирное искусство с древних времен наиболее эффективно культивирует способность к распознаванию художественной ценности в чистом виде.

В рамках дополнительного образования, процесс проектирования художественных ювелирных изделий способствует развитию воображения, эстетического вкуса и творческого мышления обучающихся.

В рамках занятия по дополнительному образованию обучающимся предлагалось спроектировать украшение из природных материалов, с подбором определённой цветовой гаммы и фактуры, обусловленных заданной тематикой. Предварительным этапом проектирования являлось определение художественного образа, для чего проводилась беседа, посвященная истории, развитию и социокультурной роли украшения. Учащиеся в возрасте 12–13 лет демонстрируют осознание социальной значимости украшений как способа выражения индивидуальности посредством доступных элементов (аксессуары, бижутерия). Подчеркивается, что бижутерия выполняет функцию интегратора, объединяющего различные элементы ансамбля (одежда, аксессуары) в целостный образ.

Во время занятия дети озвучивают свои ассоциации, связанные с выбранным образом, после чего педагог дает свои рекомендации по оптимальным художественно-графическим средствам визуализации творческой идеи. Визуализация выполняется примерно в размере формата А4 в виде эскиза, макета или аппликации с использованием различных материалов (предметы быта, фрагменты пуговиц, скрепки, булавки и прочее). Представленные фор-эскизы в соответствии с поставленными задачами способствуют развитию нестереотипного, переосмыслению функций предметов, наделяя их новой ролью.

Применение аппликативных техник предпочтительнее традиционной работы с красками, поскольку работа с краской требует определенных художественных навыков, тогда как коллажирование освобождает ребенка от целого ряда трудностей и ограничений, высвобождает фантазийную часть сознания для процесса проектирования.

Перспективным направлением дальнейшего развития данной темы является переход от графического проекта к непосредственной работе с ма-

териалом. Подобный подход способствует углублению понимания творческого художественного процесса проектирования. Занятие можно построить и в формате коллективного мозгового штурма.

Опыт, полученный учащимися, может быть экстраполирован на процесс проектирования с использованием других материалов, например, текстиля. Текстиль, являясь продуктом развитой человеческой деятельности, не имеющих аналогов в природе, представляет широкие возможности для творческого самовыражения. Отказ от графической репрезентации и перенос фокуса на материал, не имеющих аналогов в природе (более высокий уровень абстрагирования), требует развития абстрактного обобщающего мышления. Создание произведения в данном виде декоративно-прикладного искусства предполагает повышенную концентрацию, освоение математических закономерностей, таких как симметрия, метр, ритм. Эти понятия особенно эффективно усваиваются на занятиях по вязанию на спицах, в технике «макrame» и кружевоплетению.

Выводы

Один из ключевых принципов развития творческих способностей на занятиях по ювелирному искусству – это стимуляция воображения и поощрение экспериментальной деятельности. При проектировании художественного изделия ученики могут свободно экспериментировать с формами, материалами и техниками, искать новые способы выражения своих идей и открыть неожиданные возможности создания украшений. Такой подход содействует развитию творческого мышления, позволяя учащимся находить нестандартные решения и обогащать свой художественный опыт.

Не менее важным аспектом развития творческих способностей в процессе проектирования ювелирных изделий является формирование эстетического вкуса и чувства прекрасного. Создание украшений требует не только владения техническими навыками, но и способности видеть красоту, гармонию, целостность и сбалансированность формы и цвета. При проектировании художественного изделия ученики учатся анализировать и оценивать свои работы, развивая чувство пропорции, цветовосприятия и чувства стиля.

Кроме того, проектирование художественного изделия на занятиях по ювелирному искусству способствует развитию учеников как личности. Создание уникального украшения требует терпения, самодисциплины и сосредоточенности, что помогает развивать устойчивость к трудностям. Кроме того, процесс создания украшения может стать формой самовыражения и самоидентификации, позволяя ученикам раскрыть свои таланты и творческий потенциал. В контексте дополни-

тельного образования, проектирование художественных изделий в рамках занятий ювелирным искусством представляет собой значимый фактор развития креативности у детей и подростков. Данный процесс способствует формированию чувства красоты и гармонии, а также обеспечивает приобретение прикладных навыков, необходимых для успешного развития в различных сферах жизни. Интеграция подобных занятий в образовательную программу настоятельно рекомендуется, поскольку способствует раскрытию творческого потенциала и самоактуализации личности обучающегося.

Литература

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; председатель научно-ред. совета В.С. Степин. – М.: Мысль, 2000–2001.
2. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. Опыт оправдания / Н.А. Бердяев. – М.: Академический проект, 2015. – 522 с.
3. Карпова, Л.Г. Развитие творческих способностей младших школьников / Л.Г. Карпова // Концепт: науч.-метод. интернет-журн. – 2015.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2002. – 146 с.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES THROUGH DESIGNING AN ARTISTIC PRODUCT IN JEWELRY ART CLASSES AT INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Konchenkov A.A., Bukatova V.V.
Pacific National University

The article discusses the concepts of "creativity" and "abilities," as well as the concept of "creative abilities" manifested in specific activities, including various types of artistic practice. The relevance of the research is due to the need for targeted accelerated development of personal qualities of the humanistic vector of development in the era of digitalization. The novelty of this research lies in the search for the optimal choice of artistic and educational activity to achieve the goal. Based on the analysis of the materials presented in the article, a conclusion is drawn about the possibility of using the process of designing jewelry in jewelry classes to develop creative abilities in institutions of additional education. Research method – comparative-analytical.

Keywords: creativity, abilities, artistic design, jewelry art, education.

References

1. New philosophical encyclopedia: in 4 volumes / Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences; National public scientific foundation; Chairman of the scientific-editorial council V.S. Stepin. – M.: Mysl, 2000–2001.
2. Berdyaev, N.A. Philosophy of freedom. The meaning of creativity. Experience of justification / N.A. Berdyaev. – M.: Academic project, 2015. – 522 p.
3. Karpova, L.G. Development of creative abilities of primary school students / L.G. Karpova // Concept: scientific and method. Internet journal. – 2015.
4. Druzhinin, V.N. Psychology of general abilities / V.N. Druzhinin. – St. Petersburg, 2002. – 146 p.

Армянинова Диана Юрьевна,

аспирант кафедры педагогики и методики преподавания
иностранных языков, ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Шаталова»
E-mail: diana_2814@mail.ru

В современных условиях цифровизации образования мультимедийные технологии становятся неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам. Они способствуют созданию интерактивной, адаптивной и мотивационно насыщенной образовательной среды. Цель: Систематизировать и проанализировать мультимедийные инструменты, применяемые в системе иноязычного образования, с позиции их функциональной эффективности и педагогической целесообразности. Методы: Теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный подход, систематизацию и классификацию цифровых инструментов, а также интерпретацию эмпирических данных о влиянии мультимедийных технологий на учебную мотивацию и успеваемость. Результаты: В статье представлена классификация мультимедийных инструментов по критериям типа представления информации, уровня интерактивности, сферы применения и режима доступа. Подробно рассмотрены пять функциональных групп мультимедийных средств: электронные платформы, мобильные приложения, VR/AR-технологии, интерактивные тренажёры и языковые сообщества. Анализ показал положительное влияние мультимедийных технологий на развитие всех видов речевой деятельности, повышение мотивации и формирование самостоятельности учащихся. Выводы: Мультимедийные технологии, при грамотной педагогической интеграции, способны существенно повысить качество и эффективность иноязычного образования. Однако их успешное применение требует устранения цифрового неравенства, методической подготовки преподавателей и адаптации содержания к особенностям аудитории. Перспективным направлением развития является внедрение искусственного интеллекта и иммерсивных технологий в языковое обучение.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, иноязычное образование, цифровые инструменты, мотивация, коммуникативная компетенция, интерактивность, VR/AR, индивидуализация обучения.

Введение

Мультимедийные инструменты, применяемые в системе языкового образования, представляют собой совокупность цифровых технологий, направленных на повышение эффективности иноязычного обучения за счёт его интерактивности, наглядности и индивидуализации. Как подчёркивает Е.С. Полат [5, с. 368], использование мультимедийных средств способствует оптимизации образовательного процесса, позволяя адаптировать учебное содержание к различным когнитивным стилям и уровню подготовки обучающихся.

Литературный обзор

Современная классификация мультимедийных инструментов в контексте обучения иностранным языкам строится на принципе функциональной дифференциации и охватывает широкий спектр программных и аппаратных решений, дидактически ориентированных на развитие языковой компетенции. При этом основными основаниями для классификации выступают:

- тип представления информации (текстовые, аудиальные, визуальные, комбинированные);
- уровень интерактивности (пассивные ресурсы, интерактивные тренажёры, симуляции);
- сфера применения (лексика, грамматика, аудирование, устная речь, письмо);
- режим доступа (онлайн-платформы, мобильные приложения, автономные электронные курсы).

Такой подход позволяет не только систематизировать многообразие мультимедийных средств, но и выстроить их целенаправленное педагогическое применение в соответствии с задачами языковой подготовки и индивидуальными особенностями обучающихся.

Согласно классификации, предложенной Н.В. Елухиной [3, с.224] в работе «Современные мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам», мультимедийные инструменты, применяемые в иноязычном образовании, можно условно разделить на несколько функциональных групп. Такая дифференциация основана на характере используемых цифровых средств, их дидактической направленности и степени взаимодействия с обучающимся.

1. Электронные учебники и образовательные платформы. Данная категория включает в себя как цифровые аналоги традиционных учебников, так и полноформатные интерактивные среды обучения, к которым относятся такие платформы, как

Moodle, Coursera, OpenAI Classroom и др. Эти инструменты обеспечивают структурированную подачу учебного материала, способствуют развитию навыков самообучения, а также позволяют организовать дистанционное взаимодействие между преподавателем и студентом. Как подчёркивает В.Н. Карпов [4, с. 304], подобные когнитивно ориентированные технологии обеспечивают гибкость обучения, а также активизируют мыслительную деятельность обучающихся благодаря многоуровневому представлению информации.

2. Мобильные приложения для изучения языка. К данной группе относятся такие популярные ресурсы, как Duolingo, Memrise, LingQ, в которых реализованы элементы геймификации, адаптивного обучения и обратной связи. Эти приложения позволяют учащимся осваивать язык в индивидуальном ритме, используя смартфоны или планшеты в повседневных условиях, вне зависимости от времени и места. Как показали исследования Е.С. Полат [5, с. 368], внедрение мобильных приложений в учебный процесс способствует увеличению мотивации к изучению языка на 40% за счёт повышения вовлечённости и ощущения контроля над собственным обучением.

3. Виртуальные и дополненные реальности. Технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности открывают новые горизонты в моделировании аутентичной языковой среды. Они позволяют воспроизводить ситуации общения, максимально приближенные к реальным, что способствует развитию речевых навыков и снижению языкового барьера. К числу примеров относятся такие приложения, как Google Expeditions и ImmerseMe, интеграция которых в образовательный процесс обеспечивает эффект погружения и стимулирует активное усвоение лексико-грамматического материала. Как отмечает Н.А. Громова [2, с. 47–54], подобные технологии расширяют возможности визуализации и контекстуализации языка, особенно в формате проектного и проблемно-ориентированного обучения.

4. Языковые онлайн-тренажёры и интерактивные тесты. Данная категория включает в себя цифровые ресурсы, направленные на автоматизированную отработку и контроль языковых знаний. Примеры таких платформ – Quizlet, Kahoot, Rosetta Stone. Они позволяют учащимся в удобной форме практиковать лексику, грамматику, синтаксис, а также получать немедленную обратную связь. Согласно исследованию В.Л. Биджановой [1, с. 22–29], регулярное использование онлайн-тестов способствует ускоренному усвоению языкового материала в среднем на 25%, что связано с высокой степенью повторяемости, визуализации и адаптивности заданий.

5. Коммуникационные платформы и языковые сообщества. Эта группа охватывает цифровые среды, в которых происходит реальное межкультурное и меязыковое взаимодействие. Платформы iTalki, HelloTalk, Tandem, а также специализированные форумы, видеочаты и социальные сети

создают условия для регулярной языковой практики с носителями языка и другими учащимися со всего мира. Подобные инструменты способствуют развитию не только речевых, но и социокультурных навыков, формируют у обучающихся устойчивую мотивацию за счёт включённости в аутентичные коммуникативные ситуации.

Таким образом, расширенная классификация мультимедийных инструментов включает как дидактически ориентированные платформы, так и технологии, имитирующие реальные речевые практики. Их интеграция в образовательный процесс позволяет обеспечить целостный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, сочетая когнитивное развитие с коммуникативной активностью в цифровой среде.

Совокупное использование мультимедийных инструментов в образовательной практике создает условия для формирования динамичной, интерактивной и адаптивной среды, ориентированной на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Благодаря разнообразию форматов и функциональных возможностей, данные технологии обеспечивают комплексное развитие всех видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма – в контексте реального, приближенного к естественному, языкового общения.

Мультимедийные средства позволяют интегрировать визуальные, аудиальные и текстовые каналы восприятия, что способствует активации когнитивных процессов, улучшению запоминания и повышению уровня вовлечённости учащихся. Такие ресурсы, как электронные платформы, мобильные приложения, интерактивные тренажёры и VR/AR-технологии, не только расширяют инструментарий преподавателя, но и обеспечивают учащимся возможность самостоятельного выбора темпа и траектории обучения, что особенно важно в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Анализ эффективности применения мультимедийных инструментов в преподавании иностранных языков предполагает оценку их влияния на различные аспекты учебной деятельности, включая:

- мотивацию обучающихся, устойчивость интереса к предмету;
- качество усвоения учебного материала и динамику прогресса;
- уровень развития отдельных языковых навыков (лексика, грамматика, произношение и др.);
- интерактивность и обратную связь в учебной коммуникации;
- формирование самостоятельности и развитие навыков самоорганизации;
- психологическую комфортность и снижение уровня тревожности при выполнении речевых заданий.

Согласно эмпирическим данным, представленным в исследовании Е.С. Полат [5, с. 368], использование мультимедийных технологий в процессе

обучения иностранным языкам оказывает значительное позитивное влияние на уровень учебной мотивации. В частности, автор отмечает, что вовлечённость учащихся возрастает в среднем на 35–50% по сравнению с традиционными методами преподавания. Подобный эффект обусловлен совокупным воздействием нескольких ключевых факторов, характерных для мультимедийной образовательной среды.

Во-первых, важную роль играет геймификация – внедрение игровых элементов в структуру учебного процесса. Такие платформы, как Duolingo и Kahoot, используют механизмы баллов, достижений, рейтингов и визуальных наград, что усиливает мотивационную составляющую обучения и способствует формированию устойчивого интереса к языковой практике.

Во-вторых, мультимедийные технологии обеспечивают высокую степень интерактивности, позволяя учащимся активно взаимодействовать с учебным контентом. Аудио– и видеоматериалы, задания с немедленной обратной связью, симуляционные упражнения и многоканальное восприятие информации делают процесс изучения языка более живым, персонализированным и эмоционально насыщенным.

В-третьих, современные цифровые платформы обладают адаптивными функциями, основанными на технологиях искусственного интеллекта. Примеры таких решений – Smart Sparrow, Busuu – анализируют динамику обучения каждого учащегося и автоматически подстраивают уровень сложности заданий, подбирая оптимальное содержание и темп. Это создаёт условия для индивидуального образовательного маршрута, повышая учебную мотивацию за счёт ощущения успеха и преодоления достижимых вызовов.

Таким образом, мотивационный потенциал мультимедийных технологий реализуется через сочетание игровых, интерактивных и адаптивных механизмов, что делает их неотъемлемой частью современного иноязычного образования.

Применение аудиовизуальных ресурсов в процессе обучения иностранным языкам занимает важное место в формировании навыков аудирования и устной речи. Согласно исследованию Н.В. Елухиной [3, с.224], регулярное использование подкастов, обучающих видеоматериалов и других аудиовизуальных форматов способствует повышению уровня понимания устной речи на 30–40%. Это обусловлено тем, что учащиеся вовлекаются в восприятие живой, аутентичной речевой информации, представленной в реальном темпе и с различными акцентами, что формирует слуховую гибкость и улучшает распознавание интонационных и фонетических особенностей.

Использование таких ресурсов, как TED Talks, BBC Learning English, FluentU, позволяет создать контекстуально насыщенную обучающую среду, в которой языковой материал подаётся в формате лекций, интервью, диалогов и ситуационных выступлений. Это не только повышает мотивацию

учащихся, но и способствует развитию критического мышления, расширению словарного запаса и формированию социокультурной компетенции.

Не менее значимым направлением является применение коммуникативных платформ, таких как iTalki, HelloTalk, Tandem, которые обеспечивают возможность прямого речевого взаимодействия с носителями языка. Такие ресурсы способствуют активному развитию разговорной речи, улучшению произношения, спонтанности высказываний и способности вести диалог в реальном времени. Благодаря интерактивному характеру общения обучающиеся не только практикуют языковые навыки, но и погружаются в аутентичную языковую среду, что способствует снижению психологического барьера при использовании иностранного языка.

Использование грамматических тренажёров и адаптивных тестовых систем в процессе изучения иностранного языка способствует формированию прочной и структурированной языковой базы. Такие цифровые инструменты, как Grammarly и образовательный портал British Council Learn English, позволяют учащимся отрабатывать грамматические конструкции в интерактивной форме, получая мгновенную обратную связь и исправления. Это способствует осознанному усвоению правил и снижает количество типичных ошибок в письменной и устной речи.

Адаптивные платформы, например Quizlet и Rosetta Stone, используют механизмы персонализации учебного материала в зависимости от уровня подготовки и динамики освоения контента. Такие системы эффективно формируют навыки автоматического распознавания грамматических структур и активного применения грамматических моделей в различных контекстах.

Согласно результатам исследования В.Л. Биджановой [1, с. 22–29], регулярное применение грамматических и тестовых мультимедийных ресурсов способствует улучшению знаний по грамматике на 20–30%. Этот эффект достигается за счёт цикличности повторений, визуального подкрепления правил, вариативности упражнений и возможности самостоятельного контроля прогресса.

Несмотря на очевидные преимущества и широкие возможности, мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам обладают рядом ограничений, которые следует учитывать при их внедрении и использовании в образовательной практике.

1. Проблема цифрового неравенства (разрыва). Одним из наиболее острых вопросов остаётся ограниченный доступ отдельных категорий обучающихся к необходимой технической инфраструктуре. Отсутствие высокоскоростного интернета, современных устройств (компьютеров, планшетов, смартфонов) и соответствующего программного обеспечения существенно снижает доступность цифровых образовательных ресурсов. Как подчёркивает В.Н. Карпов [4, с.304], цифровой

разрыв препятствует равному участию в образовательном процессе и может усиливать социальное неравенство.

2. Отсутствие живого межличностного взаимодействия. Онлайн-обучение, даже при использовании интерактивных платформ, не всегда обеспечивает необходимый уровень эмоционального контакта между преподавателем и обучающимся. Это может снижать степень мотивации и вовлечённости, особенно у учащихся младшего возраста или с низким уровнем самоорганизации. По мнению Н.А. Громовой [1, С.22–29], нехватка личного общения в виртуальной среде снижает эффективность образовательного воздействия и ограничивает формирование устойчивых коммуникативных навыков.

3. Когнитивная перегрузка. Избыточное количество цифровых стимулов – визуальных, аудиальных, текстовых – при недостаточной педагогической фильтрации может вызывать перенасыщение информацией, затрудняя восприятие и переработку учебного материала. Е.С. Полат [5, с. 368] указывает на риск когнитивной перегрузки, которая проявляется в снижении концентрации внимания, быстрой утомляемости и ухудшении усвоения.

4. Необходимость педагогической и методической адаптации. Мультимедийные технологии требуют качественной интеграции в структуру учебного процесса и осмысленного выбора с учётом целей, возраста и уровня подготовки учащихся. Недостаточная методическая подготовка педагогов и отсутствие системной адаптации интерактивных инструментов могут снижать их эффективность до 20–30%, как показано в исследовании В.Л. Биджановой [1, С. 22–29].

Таким образом, успешное использование мультимедийных технологий в обучении возможно лишь при условии инфраструктурной обеспеченности, методической компетентности преподавателя и психологической готовности обучающихся. Только комплексный подход позволяет нивелировать риски и реализовать потенциал цифровой среды в обучении иностранным языкам.

Перспективы развития мультимедийных технологий в сфере языкового образования напрямую связаны с активным внедрением передовых цифровых решений, направленных на углубление персонализации, расширение возможностей иммерсивного обучения и повышение адаптивности образовательной среды.

Одним из ключевых векторов является интеграция искусственного интеллекта в образовательные платформы. Современные автоматизированные системы способны анализировать динамику учебного прогресса, выявлять индивидуальные затруднения учащихся и в реальном времени подбирать оптимальный учебный контент. Такие технологии позволяют не только адаптировать процесс обучения под конкретного обучающегося, но и обеспечивают обратную связь высокого каче-

ства, минимизируя потребность в постоянном контроле со стороны преподавателя.

Следующим направлением развития является внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), позволяющих моделировать аутентичные языковые ситуации в интерактивной и визуально насыщенной среде. Использование VR-симуляций способствует формированию коммуникативной компетенции в условиях, максимально приближенных к реальной иноязычной среде, что особенно эффективно на этапе развития разговорных навыков и социокультурной адаптации.

Кроме того, перспективным направлением выступает развитие адаптивных образовательных систем, способных проводить глубокую диагностику языковых компетенций обучающихся. Такие системы будут предлагать персонализированные траектории обучения, ориентированные на укрепление слабых сторон и развитие индивидуальных стратегий овладения иностранным языком.

Заключение

Таким образом, мультимедийные технологии становятся неотъемлемым элементом современного языкового образования, обеспечивая его доступность, интерактивность и эффективность. Однако для реализации их полного потенциала требуется методическая адаптация, педагогическая поддержка и грамотная интеграция в учебный процесс. Лишь при условии целостного и осознанного подхода возможно эффективное использование мультимедийных ресурсов как инструмента формирования устойчивых и функциональных иноязычных компетенций.

Литература

1. Биджанова, В.Л. Эффективность применения интерактивных мультимедийных средств в обучении иностранному языку / В.Л. Биджанова // Педагогика и образование. – 2020. – № 5. – С. 22–29.
2. Громова, Н.А. Цифровая образовательная среда и её влияние на коммуникативное развитие студентов / Н.А. Громова // Вестник педагогических наук. – 2019. – № 4. – С. 47–54.
3. Елухина, Н.В. Современные мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам / Н.В. Елухина. – М.: Логос, 2020. – 224 с.
4. Карпов, В.Н. Цифровая педагогика: вызовы и решения / В.Н. Карпов. – СПб.: Питер, 2018. – 304 с.
5. Полат, Е.С. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении: учебное пособие / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2015. – 368 с.
6. TED Talks. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ted.com> (дата обращения: 15.06.2025).

7. BBC Learning English. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> (дата обращения: 15.06.2025).
8. British Council Learn English. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learnenglish.britishcouncil.org> (дата обращения: 15.06.2025).
9. Duolingo. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duolingo.com> (дата обращения: 15.06.2025).
10. Kahoot. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kahoot.com> (дата обращения: 15.06.2025).
11. Rosetta Stone. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rosettastone.com> (дата обращения: 15.06.2025).
12. iTalki. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.italki.com> (дата обращения: 15.06.2025).
13. HelloTalk. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hellotalk.com> (дата обращения: 15.06.2025).
14. Tandem. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tandem.net> (дата обращения: 15.06.2025).
15. Smart Sparrow. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.smartsparrow.com> (дата обращения: 15.06.2025).

MODERN MULTIMEDIA TOOLS IN LANGUAGE EDUCATION

Armyaninova D. Yu.

Shatalov Donetsk State Pedagogical University

In the current context of digitalization in education, multimedia technologies are becoming an integral part of the foreign language learning process. They contribute to the creation of an interactive, adaptive, and motivation-rich educational environment. Objective: To systematize and analyze multimedia tools used in the field of foreign language education in terms of their functional efficiency and pedagogical appropriateness. Methods: Theoretical analysis of scientific literature, comparative and contrastive approach, systematization and classification of digital tools, as well as interpretation of empirical data on the impact of multimedia technologies on learning motivation and academic performance. Findings: The article presents a classification of multimedia tools based on the type of information representation, level of interactivity, field of application, and access mode. Five functional groups of multimedia tools are

examined in detail: e-learning platforms, mobile applications, VR/AR technologies, interactive simulators, and language communities. The analysis revealed the positive impact of multimedia technologies on the development of all types of speech activity, increased motivation, and the formation of learner autonomy. Conclusions: When effectively integrated into pedagogy, multimedia technologies can significantly enhance the quality and effectiveness of foreign language education. However, their successful implementation requires addressing digital inequality, providing methodological training for teachers, and adapting content to the characteristics of the target audience. Promising areas for future development include the integration of artificial intelligence and immersive technologies into language learning.

Keywords: multimedia technologies, foreign language education, digital tools, motivation, communicative competence, interactivity, VR/AR, individualized learning.

References

1. Bidzhanova, V.L. Efficiency of using interactive multimedia tools in teaching a foreign language / V.L. Bidzhanova // *Pedagogy and education*. – 2020. – No. 5. – P. 22–29.
2. Gromova, N.A. Digital educational environment and its impact on the communicative development of students / N.A. Gromova // *Bulletin of pedagogical sciences*. – 2019. – No. 4. – P. 47–54.
3. Elukhina, N.V. Modern multimedia technologies in teaching foreign languages / N.V. Elukhina. – M.: Logos, 2020. – 224 p.
4. Karpov, V.N. Digital pedagogy: challenges and solutions / V.N. Karpov. – SPb.: Piter, 2018. – 304 p.
5. Polat, E.S. Using information and communication technologies in teaching: a tutorial / E.S. Polat. – M.: Academy, 2015. – 368 p.
6. TED Talks. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ted.com> (accessed: 15.06.2025).
7. BBC Learning English. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> (accessed: 15.06.2025).
8. British Council Learn English. [Electronic resource]. – Access mode: <https://learnenglish.britishcouncil.org> (accessed: 15.06.2025).
9. Duolingo. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.duolingo.com> (access date: 15.06.2025).
10. Kahoot. [Electronic resource]. – Access mode: <https://kahoot.com> (access date: 15.06.2025).
11. Rosetta Stone. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.rosettastone.com> (access date: 15.06.2025).
12. iTalki. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.italki.com> (access date: 15.06.2025).
13. HelloTalk. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.hellotalk.com> (access date: 15.06.2025).
14. Tandem. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.tandem.net> (date of access: 15.06.2025).
15. Smart Sparrow. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.smartsparrow.com> (date of access: 15.06.2025).

Вафай Азаде,

канд. филол. наук

E-mail: vafai.azadeh@yahoo.com

В статье представлены дефиниции понятия «активные методы обучения», отражающие сущностные характеристики данной категории как формы организации образовательного процесса, ориентированных на активное включение обучающихся в учебно-познавательную деятельность. Рассматриваются теоретико-методологические основы применения активных методов в преподавании иностранного языка, в т.ч. в контексте коммуникативного подхода. Акцент сделан на особенностях таких методов, как проектный метод, кейс-метод, ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм. Все эти методы способствуют формированию и развитию речевой, социокультурной и метапредметной компетенций. Подчеркивается, что применение активных методов обучения стимулирует критическое мышление, инициативу, навыки сотрудничества и самостоятельность обучающихся, а также способствует преодолению языкового барьера посредством переключения акцента на устную спонтанную речь и повышения толерантности к ошибкам. В статье приводятся примеры реализации активных методов в практике преподавания иностранного языка, демонстрирующие их эффективность в создании аутентичной коммуникативной среды.

Ключевые слова: активные методы обучения, коммуникативный подход, когнитивная активность, мотивация, видеоролик, ролевая игра, иноязычная игра.

Современный этап развития системы образования можно охарактеризовать как трансформационный. Регулярно принимаются меры, направленные на реорганизацию образовательного процесса, переосмыслению роли учащихся и преподавателей, модернизации педагогических технологий. Основной задачей подобных мероприятий выступает повышение качества и результативности образовательного процесса посредством повышения активности, когнитивных и метакогнитивных способностей обучающихся. Переход от пассивного подхода к активному, а в последующем – к интерактивному выступает одним из наиболее перспективных направлений научно-теоретических исследований и прикладной педагогической практики. Особенно актуальным в данном контексте представляется рассмотрение специфики применения активных методов обучения применительно к конкретной академической дисциплине.

Прежде всего следует определить содержание термина «активные методы обучения». Как показывает анализ новейшей научной литературы и периодики по рассматриваемой нами тематике, среди исследователей до сих пор не наблюдается единства мнений в отношении интерпретации данной категории. Так, к примеру, Е.Е. Абрамова и Е.Р. Пронина предлагают определять активные методы обучения как совокупность методов, направленных на развитие стремления к активной познавательной деятельности самих обучающихся в образовательном процессе, развития умения логически мыслить, корректно формулировать свои высказывания на профессиональном языке, вести дискуссии, а также учитывать позиции других [1, с. 4].

Н.Б. Тошбоева, в свою очередь, предлагает следующую дефиницию: методы, направленные на «побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями», а также на обеспечение возможностей для формирования и развития познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда [11, с. 400].

О.Г. Савка и С.В. Сумина понимают категорию «активные методы обучения» как «способ реализации новой парадигмы образования, средство развития индивида в процессе обучения, улучшения качества образования, уменьшения нагрузки обучающихся», становления субъективности и активной позиции обучающихся [9, с. 20].

О.Ю. Попова и А.В. Щеколдина к активным относят методы, побуждающие к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения новыми знаниями, умениями и навыками

ми. Активные методы, по мнению авторов, применяются с целью повышения уровня мотивации при изучении дисциплины, формирование атмосферы психологического комфорта и эмоциональной вовлеченности [8, с. 49].

О.А. Эсонов интерпретирует понятие «активные методы обучения» как методы, предполагающие интенсивную деятельность и практическую подготовку, применение знаний в практических ситуациях, в т.ч. самостоятельное. Ключевым отличием активных методов обучения от традиционных выступает то, что педагог не излагает готовое знание, а является лишь инициатором самостоятельной активности обучающихся, которые должны сами найти это знание [14, с. 366].

Имплементация активных методов обучения происходит посредством достижения следующих задач: (1) повышение интереса обучающихся к изучению дисциплины; (2) установление взаимосвязи между преподавателем и обучающимися; (3) формирование навыков самостоятельной работы; (4) стимулирование познавательной активности [10, с. 355]; (5) развитие аналитических способностей и метапредметных навыков [3, с. 74]; (6) повышение академической успеваемости по предмету.

Особенно важным, по нашему мнению, представляется внедрение активных методов обучения в практику преподавания иностранного языка. На текущий момент в освоении инородной культуры и языка ее носителей наблюдается ряд барьеров, рисков и трудностей. Возникает противоречие между текущей потребностью в специалистах, свободно владеющих иностранным языком как в письменной, так и в устной формах, с одной стороны, и текущей практикой изучения иностранных языков, которая не всегда способна обеспечить высокий уровень иноязычной компетенции – с другой. Налицо потребность в переходе к современным методикам обучения иностранным языкам, которые направлены на развитие навыков общения, понимания культуры, повышение интереса и мотивации [2, с. 366].

Пассивные методы обучения приводят к тому, что обучающиеся в большей степени владеют грамматикой языка, навыками чтения и письменной речи, и в меньшей – формируют полноценную иноязычную компетенцию, включая умения слушать и понимать носителей языка, разговаривать на общие и узкоспециализированные тематики. Во многих случаях педагоги используют лекционный, монологический режим обучения, в связи с чем обучающиеся редко имеют возможность проявить коммуникативную инициативу и когнитивную активность в целом. Одним из результатов применения пассивных методов обучения выступает формирование т.н. языковой тревожности и языкового барьера.

В педагогике языковой барьер принято трактовать как затруднение, которое мешает достижению субъектом запланированных результатов освоения иностранного языка, особое психическое

состояние, проявляющееся в пассивности обучающегося. Языковой барьер – достаточно сложное, многоаспектное явление, которое затрагивает функционирование когнитивной, эмоциональной, мотивационной и операционной сфер личности. Эмоциональный компонент проявляется в психологическом дискомфорте при потребности общения на иностранном языке. Операционный и когнитивный барьеры, в свою очередь, происходят из-за низкого уровня коммуникативных навыков и умений. В ряде случаев обучающиеся, несмотря на хорошие знания отдельных элементов языка (грамматики, лексики, культуры речи), оказываются не способными заговорить на иностранном языке, особенно в условиях неподготовленной коммуникации [4, с. 598]. Мотивационный барьер наблюдается при недостаточном осознании важности иноязычной коммуникации [6, с. 79].

Преодолеть языковую тревожность и языковой барьер можно посредством применения активных методов обучения. Применение активных методов на уроках иностранного языка существенно повышает познавательную активность, побуждает к мыслительной и практической деятельности [12, с. 5].

Как правило, рассмотрение вопросов, связанных со внедрением активного обучения иностранному языку, реализуется в контексте коммуникативного подхода. Коммуникативный подход уже достаточно давно считается одним из наиболее из самых популярных и эффективных подходов к обучению иностранным языкам. В рамках коммуникативного подхода предполагается активное участие обучающихся и постоянно использование языка в коммуникации.

Активные методы, как показывает педагогическая практика, достаточно легко встраиваются в парадигму коммуникативного подхода. В отличие от традиционных методов, где акцент ставится на освоение грамматики, лексики, письменной коммуникации, активные методы при следовании коммуникативному подходу формируют не просто знания о языке, а иноязычную коммуникативную компетенцию. Обучение языку строится вокруг диалоговых форматов взаимодействия, дискуссий, проблем, аутентичных лингвокультурных материалов, а не вокруг упражнений и заданий из учебных пособий.

Языковые ошибки, которые допускают обучающиеся, являются нормальной практикой при подобном подходе, и постепенно толерантность самих обучающихся к ним возрастает. Таков механизм преодоления языкового барьера. Допущенные ошибки корректируются самими обучающимися, одноклассниками или преподавателями. При этом, не все ошибки подлежат немедленной или обязательной коррекции. Корректируются, как правило, ошибки, искажающие смысл высказывания или препятствующие коммуникации, а также регулярно повторяющиеся ошибки, указывающие на стабильный дефицит конкретного сегмента знаний о языке. Незначительные же откло-

нения, не влияющие на общее понимание, могут быть проигнорированы в интересах поддержания речевого потока и развития спонтанной речи. Подобный селективный подход к коррекции ошибок позволяет не только сохранить мотивацию обучающихся, но и обеспечивает устойчивый прогресс в преодолении языкового барьера.

Безусловно, языковые ошибки, совершаемые обучающимися в процессе овладения иностранным языком, представляют собой естественный и, более того, необходимый компонент учебного процесса в рамках коммуникативно-ориентированного подхода. Именно в ходе спонтанного речевого взаимодействия обучающиеся сталкиваются с дефицитами в знании лексики, грамматических структур или социолингвистических норм, что побуждает их к поиску стратегий компенсации. С течением времени формируется определённый уровень толерантности к собственным и чужим ошибкам, что снижает уровень языковой тревожности и способствует более свободному включению в речевое взаимодействие. Таким образом, формируется комфортное учебное иноязычное пространство, где ошибки становятся не препятствием, а дидактическим ресурсом.

Рассмотрим некоторые конкретные активные методы, применяемые в контексте коммуникативного подхода, более подробно.

Во-первых, следует отметить метод проектов. Метод предполагает выполнение обучающимися различных проектов, в процессе чего используется иностранный язык. Метод проектов является одним из наиболее эффективных активных методов обучения в преподавании иностранного языка, поскольку он способствует активизации и интеграции лингвистических, коммуникативных и социокультурных компетенций обучающихся. В основе учебного проекта, как правило, находится идея, проблемная задача, достижение которой требует от обучающихся самостоятельного поиска, анализа, синтеза и презентации информации с использованием иностранного языка в качестве основного инструмента. Проекты могут быть реализованы в разных форматах – индивидуальном, парном или групповом.

Проектная деятельность в контексте преподавания иностранного языка стимулирует использование языка в реальных или приближённых к реальным условиям [2, с. 367]. Проект позволяет отработать в реальной речи грамматические правила и новую лексику по изучаемой теме, что, в свою очередь, стимулирует преодоление разрыв между теорией и практикой языка, способствует формированию межкультурной компетенции, критического мышления, навыков сотрудничества и информационно-поисковой грамотности. Метод проектов способствует повышению внутренней мотивации, поскольку учащиеся вовлекаются в решение значимых и интересных для них задач, получая при этом реальный продукт своей деятельности. Таким образом происходит осознание

практической ценности изучаемого языка и повышение когнитивной активности.

В качестве одной из разновидностей метода проектов можно отметить создание видеороликов. Видеоролик создается по изучаемой на данный момент теме и предполагает значительную долю внеаудиторной самостоятельной работы в команде. Съёмка видеоролика, по сути, представляет собой проектную работу, результат которой представляется в аудиовизуальном цифровом формате. Как правило, учащиеся разбиваются на группы, каждая из которых должна снять сюжетный ролик продолжительностью 5–10 минут [5]. После формирования команд обучающиеся распределяют «должности», исходя из своих интересов и сильных сторон: актерская группа, операторская группа, сценаристы, монтажеры.

Сформированная команда определяет общую концепцию видеоролика, его сюжетную линию, собирает необходимые данные, выбирает съёмочные локации. Перед обучающимися, как очевидно, будут стоять и переводческие задачи. На этапе презентации все обучающиеся отсматривают полученные видеоролики и обсуждают их преимущества и недостатки – как с точки зрения тематики и техники выполнения, так и с точки зрения использования иноязычных коммуникативных средств и приемов.

Еще одним эффективным активным методом освоения иностранного языка выступает ролевая игра. Ролевая игра представляет собой имитацию реальной коммуникативной ситуации, в которой обучающиеся взаимодействуют друг с другом в рамках выделенных им ролей. Ключевым преимуществом ролевой игры выступает создание условий обучения, максимально приближенных к параметрам естественного, аутентичного иноязычного общения [8, с. 50]. Обучающимся могут быть предложены карточки с описанием персонажа и задания, которое нужно выполнить в ходе ролевой игры.

В современной педагогической практике используется также метод мозгового штурма. Данный метод относится к коммуникативным и проблемным, и в его основе находится проблемная задача, решение которой формируется посредством высказывания идей в непрерывном потоке. Педагог перед началом мозгового штурма описывает суть решаемой проблемы, при необходимости обучающимся раздается вспомогательный материал (информацию о проблеме, глоссарий, языковые клише).

Главным стимулом для повышения активности со стороны обучающихся является характер проблемы, которая должна быть интересной для конкретного возрастного контингента учебной группы, либо же спорной с правовой, этической, нравственной точки зрения. Проведение мозгового штурма предполагает безоговорочное принятие любых идей и умозаключений, без критики и «отсеивания». Подобное снятие ограничения также

благоприятно сказывается на устранении языкового барьера.

Схожим методом выступает метод кейс-стади. Кейс является конкретной, приближённой к реальности проблемной ситуацией, изложенной в виде краткого описания. Проблема, при этом, может быть решена посредством коллективного обсуждения, сопоставления разных аргументов и выводов. Применение кейса на уроке иностранного языка способствует развитию навыков устной речевой деятельности, а также формированию критического мышления, умения анализировать, интерпретировать и сравнивать факты. Все это согласуется с обозначенными выше принципами активных методов обучения. В конечном итоге обучающиеся находят решения проблемной ситуации, которых может быть несколько или не быть в принципе [13, с. 184].

Перечень активных методов обучения иностранному языку, безусловно, не исчерпывается вышеописанными. Эти и другие подобные методы способны охватить все компоненты когнитивного и психологического потенциала обучающихся, благотворно сказываются на уровне самостоятельности, способности к принятию решений, налаживать взаимодействие на чужом языке, устранять страх перед устным высказыванием [7, с. 5].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

Активные методы обучения можно определить как совокупность педагогических методов, инструментов и технологий, направленных на вовлечение обучающихся в процесс познания посредством решения проблемных задач, анализа, обсуждения, моделирования ситуаций, сотрудничества и творческой деятельности.

В отличие от традиционного (репродуктивного) подхода к изучению иностранного языка, где превалирует ретрансляция готового знания по вектору «преподаватель – обучающиеся», активные методы формируют у обучающихся активную учебную позицию, стимулируют развитие когнитивной активности, критического мышления, коммуникативной компетентности и навыков самообучения.

В преподавании иностранного языка активные методы обучения способствуют созданию аутентичной коммуникативной среды и формируют условия для реального применения языковых навыков. Среди эффективных активных методов обучения можно отметить следующие: кейс-стади, проекты, ролевая игра, мозговой штурм

Литература

1. Абрамова, Е.Е. Анализ активных методов обучения педагогов / Е.Е. Абрамова, Е.Р. Пронина // Педагогический вестник. – 2022. – № 21. – С. 4–7.
2. Бердиева, Т.М. Современные подходы в методике изучения иностранных языков / Т.М. Бердиева, А.М. Батырова // Наука и мировоззрение. – 2024. – № 29. – С. 366–368
3. Гичибекова, Р.М. Активные методы обучения как средство развития профессионального мышления студентов / Р.М. Гичибекова, А.П. Салахбеков, З.Н. Ибрагимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84–1. – С. 73–75.
4. Дронова, С.Ю. Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке / С.Ю. Дронова // Вестник ТГУ. – 2024. – № 3. – С. 596–607.
5. Заболотских, Л.В. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Л.В. Заболотских, Е.С. Гончаренко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 3 (844). – С. 46–52.
6. Крылов, Э.Г. Причины возникновения барьеров в процессе обучения студентов технического университета иностранному языку / Э.Г. Крылов, К.Д. Сомова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 77–90.
7. Нуждова, Е.Н. Тренинг как активная форма обучения иностранному языку: содержание и структура / Е.Н. Нуждова // Наука и образование. – 2022. – № 3. – 8 с.
8. Попова, О.Ю. Роль активных методов в повышении эффективности обучения иностранному языку будущих специалистов гостиничного бизнеса / О.Ю. Попова, А.В. Щеколдина // Artium Magister. – 2023. – № 2. – С. 47–53
9. Савка, О.Г. Эффективность использования активных методов обучения в образовательном процессе вуза / О.Г. Савка, С.В. Сумина // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 7–8. – С. 19–25.
10. Томилов, А.А. Опыт применения активных методов обучения при проведении учебных занятий / А.А. Томилов, М.В. Киргинцев // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2021. – № 20. – С. 353–360.
11. Тошбоева, Н.Б. Особенности активных методов обучения / Н.Б. Тошбоева // Экономика и социум. – 2021. – № 5–2 (84). – С. 398–401
12. Филимонова, М.В. Технология активных методов обучения на уроках английского языка / М.В. Филимонова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – № 2. – С. 5–10.
13. Хильченко, Т.В. Использование активных методов обучения в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка / Т.В. Хильченко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (54). – С. 183–187.
14. Эсонов, О.А. Классификация методов активного обучения в высшей школе / О.А. Эсонов // Экономика и социум. – 2021. – № 2–2 (81). – С. 364–367.

Vafai Azadeh

The article presents definitions of the concept “active teaching methods” reflecting the essential characteristics of this category as a form of organizing the educational process, aimed at the active inclusion of students in educational and cognitive activities. The theoretical and methodological foundations of the use of active methods in teaching a foreign language are considered, including in the context of the communicative approach. The emphasis is placed on the features of such methods as the project method, case method, role-playing games, discussions, brainstorming. All the abovementioned methods stimulate the formation and development of speech, socio-cultural and meta-subject competencies. It is emphasized that the use of active teaching methods stimulates critical thinking, initiative, cooperation skills and independence of students, and also helps to overcome the language barrier by switching the emphasis to oral spontaneous speech and increasing tolerance for errors. Examples of the implementation of active methods in the practice of teaching a foreign language are given, demonstrating their effectiveness in creating an authentic communicative environment.

Keywords: active teaching methods, communicative approach, cognitive activity, motivation, video-project method, role-playing game, foreign language communication.

References

1. Abramova, E.E. Analysis of active teaching methods for teachers / E.E. Abramova, E.R. Pronina // *Pedagogical Bulletin*. – 2022. – No. 21. – P. 4–7.
2. Berdieva, T.M. Modern approaches to the methodology of learning foreign languages / T.M. Berdieva, A.M. Batyrova // *Science and worldview*. – 2024. – No. 29. – P. 366–368
3. Gichibekova, R.M. Active teaching methods as a means of developing students' professional thinking / R.M. Gichibekova, A.P. Salakhbekov, Z.N. Ibragimova // *Problems of modern pedagogical education*. – 2024. – No. 84–1. – P. 73–75.
4. Dronova, S. Yu. Overcoming the language barrier in students in the development of communicative competence in a foreign language / S. Yu. Dronova // *Bulletin of TSU*. – 2024. – No. 3. – P. 596–607.
5. Zabolotskikh, L.V. Experience in implementing interactive technologies in teaching foreign languages in a non-linguistic university / L.V. Zabolotskikh, E.S. Goncharenko // *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*. – 2022. – No. 3 (844). – P. 46–52.
6. Krylov, E.G. Causes of barriers in the process of teaching students of a technical university a foreign language / E.G. Krylov, K.D. Somov // *Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy*. – 2023. – No. 1. – P. 77–90.
7. Nuzhdova, E.N. Training as an active form of teaching a foreign language: content and structure / E.N. Nuzhdova // *Science and education*. – 2022. – No. 3. – 8 p.
8. Popova, O. Yu. The role of active methods in improving the effectiveness of teaching a foreign language to future hotel business specialists / O. Yu. Popova, A.V. Shchelodina // *Artium Magister*. – 2023. – No. 2. – P. 47–53
9. Savka, O.G. Efficiency of using active teaching methods in the educational process of a university / O.G. Savka, S.V. Sumina // *Higher education today*. – 2021. – No. 7–8. – P. 19–25.
10. Tomilov, A.A. Experience of using active teaching methods in conducting training sessions / A.A. Tomilov, M.V. Kirgintsev // *Aerospace Forces. Theory and Practice*. – 2021. – No. 20. – P. 353–360.
11. Toshboeva, N.B. Features of active teaching methods / N.B. Toshboeva // *Economy and Society*. – 2021. – No. 5–2 (84). – P. 398–401
12. Filimonova, M.V. Technology of active teaching methods in English lessons / M.V. Filimonova // *Actual problems of pedagogy and psychology*. – 2023. – No. 2. – P. 5–10.
13. Khilchenko, T.V. Use of active teaching methods in the system of methodological training of future foreign language teachers / T.V. Khilchenko // *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*. – 2022. – No. 2 (54). – P. 183–187.
14. Esonov, O.A. Classification of active learning methods in higher education / O.A. Esonov // *Economy and society*. – 2021. – No. 2–2 (81). – P. 364–367.

Организационно-педагогические условия развития информационной компетенции специалистов в области права в системе дополнительного образования

Дьяченко Лариса Александровна,

аспирант, Институт космических и информационных технологий, ФГАУ ВО Сибирский федеральный университет
E-mail: tor-lara@yandex.ru

Манушкина Маргарита Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра современных образовательных технологий, Институт педагогики, психологии и социологии, ФГАУ ВО Сибирский федеральный университет
E-mail: margma@yandex.ru

Гончаревич Наталья Алексеевна,

старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Институт педагогики, психологии и социологии, ФГАУ ВО Сибирский федеральный университет
E-mail: jyxftdbx@mail.ru

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, необходимые для эффективного развития информационной компетенции практикующих юристов в системе дополнительного профессионального образования. Основное внимание уделяется анализу принципов андрагогики, сформулированных М. Ноулзом, включая приоритет самостоятельности обучения, актуализацию профессионального опыта, практико-ориентированный подход и формирование внутренней мотивации. Эти принципы стали методологической основой для разработки образовательных программ. В результате была разработана гибкая модульная система обучения. Особое внимание уделяется персонализации образовательного процесса через систему индивидуальных образовательных траекторий. Предложенная модель обучения позволяет юристам осваивать необходимые цифровые компетенции без отрыва от профессиональной деятельности. Материалы исследования представляют практическую ценность для разработчиков образовательных программ, корпоративных тренеров и руководителей юридических служб, заинтересованных в цифровизации профессиональной подготовки кадров.

Ключевые слова: андрагогика, информационная компетенция, цифровые технологии, дополнительное образование, электронное обучение, интегративный подход, индивидуализация, профессиональное развитие.

Введение

Актуальность

В условиях стремительного развития информационных технологий и их внедрения в различные сферы профессиональной деятельности, включая юридическую деятельность, актуальность формирования информационной компетенции специалистов становится особенно значимой.

Выявление и анализ организационно-педагогических условий, способствующих результативному формированию информационной компетенции работающих специалистов в области права, является важным шагом к повышению эффективности труда юристов в современной цифровой среде.

Цели и задачи статьи

Выявить и обосновать совокупность организационно-педагогических условий результативного развития информационной компетенции работающих специалистов в области права.

Понятие «организационно-педагогические условия», а также родственные ему понятия, такие как «педагогические условия», «организационные условия» сегодня широко обсуждаются в научной литературе [1, 4, 6, 12].

Наиболее полный анализ осуществили Н. Ипполитова и Н. Стерхова, выделив следующий ряд признаков, характеризующих понятие «организационно-педагогические условия» [4]:

1. Данный тип условий рассматривается исследователями [3] как совокупность специально разработанных возможностей, включая содержание, формы и методы целостного педагогического процесса, которые способствуют успешному решению задач в области образования.

2. Комплекс мероприятий, отражающих данные условия, составляет основу для управления педагогической системой (образовательным процессом или его элементами) в различных ситуациях.

3. Эти мероприятия отличаются взаимосвязанностью и взаимозависимостью, что в совокупности обеспечивает эффективность в решении поставленных образовательных задач.

4. Ключевой задачей организационно-педагогических условий является организация таких мероприятий, которые позволяют осуществлять целенаправленное и планируемое управление развитием целостного педагогического процесса, то есть управление процессуальными аспектами образовательной системы.

5. Комплекс организационно-педагогических условий формируется с учетом структуры осуществляемого процесса [4].

На основании приведенного анализа научной литературы для цели данной работы под организационно-педагогическими условиями будет пониматься совокупность специально разработанных, форм, методов и содержания целостного педагогического процесса, которые будут способствовать успешному решению задач в области образования, выступать основой для управления образовательным процессом или его элементами и обладать системностью.

При обсуждении организационно-педагогических условий формирования информационной компетентности работающих специалистов в области права, важным обстоятельством выступает тот факт, что обучающиеся являются взрослыми, профессионально состоявшимися людьми, осуществляющими юридическую деятельность и зачастую не имеющие возможности обучения с отрывом от производства.

В 1980 году Малкольм Ноулз сформулировал четыре ключевых допущения об особенностях обучения взрослых (андрагогики), которые принципиально отличаются от подходов к обучению детей (педагогика). В 1984 году он добавил пятый принцип, завершив тем самым свою концепцию.

Эти положения легли в основу современного понимания образования взрослых и активно применяются в корпоративном обучении, тренингах и программах повышения квалификации. Кратко охарактеризуем каждый из них.

1. Самостоятельность (Self-Concept). Согласно мнению М. Ноулза «по мере взросления самооценка человека меняется от зависимой личности к самоуправляемой» [13]. В отличие от детей, которые привыкли следовать указаниям педагогов, взрослые стремятся к автономии в обучении. Они хотят сами определять:

- цели (зачем им нужны знания),
- методы (как лучше усвоить материал),
- оценку результатов (насколько эффективно прошло обучение).

Таким образом, обучение работающих специалистов в области права должно быть гибким, с возможностью персонализации и самостоятельного контроля процесса.

2. Опыт как ресурс обучения (Adult Learner Experience). В соответствии с концепцией Ноулза «с возрастом человек накапливает опыт, который становится основой для дальнейшего обучения». Взрослые не усваивают знания «с чистого листа» – они постоянно соотносят новую информацию с уже имеющимся опытом. Применительно к обучающему курсу, можно предположить меньшую эффективность исключительно теоретического материала и больший обучающий эффект при разборе реальных практических ситуаций.

В отличие от работы с детьми, ошибки и прошлые решения становятся важным учебным материалом.

3. Готовность к обучению (Readiness to Learn). Согласно утверждению Ноулза, «с возрастом готовность учиться всё больше связывается с социальными ролями и актуальными задачами». Данный тезис означает, что в взрослые не учатся «на перспективу» – они осваивают то, что нужно здесь и сейчас.

Так, по данным портала «РосНавык» [7] на базе анализа требований в 6584 вакансиях по специальности «юриспруденция» к специалистам в области права предъявляются следующие требования к информационной компетенции:

- ведение документооборота (систематизация информации) – в 34,1% случаях (2251 вакансия);
- базовые знания ПК – 11,7% (771 вакансия);
- знание Microsoft Excel – 5% (335 вакансий);
- знание Microsoft Word – 4,4 (296 вакансий).

Отметим, что низкие показатели по знанию программ Microsoft Office обусловлено не отсутствием соответствующего требования, а тем, что навыки работы с текстовыми редакторами необходимы «по умолчанию», как, например, и навыки работы с информационно-правовыми системами.

Следует сказать, что ряд потребностей в настоящее время ещё не отражён в запросах работодателей. Так, например, в отсутствие в настоящее время повсеместного внедрения искусственного интеллекта в обработку правовых документов данный навык ещё не является критичным при трудоустройстве, но станет таким в ближайшее десятилетие.

На практике реализация готовности к обучению по М. Ноулзу означает, что программы для работающих специалистов в области права должны быть привязаны к их текущим потребностям, а не абстрактным «знаниям вообще».

4. Практическая ориентация (Orientation to Learning). Данный тезис тесно связан с предыдущим. Как утверждает М. Ноулз, «с возрастом обучение смещается от теоретического к практико-ориентированному, от академического к решению конкретных проблем». Взрослые не хотят «проходить тему» – им нужно сразу применять знания.

Реализация данного тезиса в рамках обучающего курса возможна посредством обучения через действие (learning by doing). Не изучение структуры нейросети, а практический промпт-инжиниринг для решения конкретной юридической задачи. Теория должна быть минимизирована в пользу практических инструментов.

5. Позднее М. Ноулз выделил и пятый принцип, который тоже имеет большое значение при обучении взрослых – внутренняя мотивация (Motivation to Learn): «У взрослых мотивация к обучению внутренняя, а не внешняя».

Если детей может мотивировать оценка или давление родителей, то взрослые учатся, только если видят личную пользу. На практике данный тезис означает, что работающему специалисту необходимо показать выгоду – как обучение решит их конкретные проблемы. Внешние, дисциплинар-

ные стимулы (сертификаты, штрафы за непрохождение курсов) менее эффективны. Таким образом, автономия выбора, например, темы и уровня изучения, повысит вовлечённость.

С учетом этих принципов, обучение специалистов в области права новым информационным технологиям должно опираться на уже знакомое им профессиональное содержание. Данное обстоятельство предполагает использование интегративного подхода для выбора содержания и методов преподавания.

Необходимость интеграции различных областей знаний и навыков обусловлена несколькими объективными факторами:

- устойчивыми интегративными процессами в науке, образовании и культуре, которые влияют на профессиональную деятельность;
- увеличением значимости системного и синтетического подходов к изучению явлений как в природе, так и в обществе;
- растущей интеграцией междисциплинарных знаний, что способствует более глубокому пониманию сложных профессиональных задач;
- повышением требований к фундаментальной подготовке специалистов, что требует более широкого и глубокого освоения материала;
- увеличением значимости методологической составляющей профессиональной подготовки. [5]

Цифровая трансформация юридической деятельности сама по себе выступает интегративным процессом. В таких условиях межпредметная интеграция становится одним из значимых факторов эффективности профессионального образования.

Интегративные процессы вызывают изменения как структуры, так и содержания профессиональной деятельности, объединяя различные функции и создавая новые комбинации знаний и навыков. Что приводит к оценке качества подготовки специалистов не столько с позиций их знаний и умений, но, в большей мере, их способностью эффективно решать комплексные профессиональные задачи.

При этом, интеграция представляет собой не простое соединение различных предметов или курсов. Интеграция – это процесс, направленный на синтез разрозненных компонентов в единое целое, учитывающий общие цели и функции обучения. В таком контексте межпредметные связи становятся основой интеграции, а сам процесс выступает как высшая форма их реализации.

Интегративные процессы могут иметь место и внутри одного предмета. Такая интеграция происходит за счет включения нового содержательного материала или создания совершенно новых курсов. Интеграция может быть реализована через различные формы: новые предметы с обновленным содержанием, интегрированные курсы, объединяющие материалы нескольких дисциплин, или разовые интегративные занятия [8].

Таким образом, **первым педагогическим условием** для формирования информационной компетентности специалистов в области права является межпредметная интеграция. Эта интеграция

осуществляется путем отбора содержания обучения, основанного на четырехкомпонентной модели дизайна обучения 4C/ID, которая позволяет преодолеть фрагментацию знаний и обеспечить их целостность и комплексность [2]. Обучение специалистов в области права информационным технологиям должно основываться на реальных, аутентичных задачах, решаемых в юридической практике с использованием информационных технологий, а также учитывать комплексное правовое и цифровое содержание.

Исходя из принципа самостоятельности обучения М. Ноулза, применительно к обучению работающих специалистов в области права, требуется особый подход к формам и средствам обучения. Следует остановиться на тех, которые позволяют учащемуся самостоятельно управлять темпом своего обучения, выбирать время и место прохождения обучения.

Современный технологический рост, культурные, политические, социальные изменения ставят перед любым профессионалом требование непрерывного образования. Методика, направленная на развитие компетентности взрослого работающего человека, не должна конфликтовать с его профессиональной деятельностью – она должна обеспечивать возможность повышать квалификацию в любой период жизни профессионала. Данным требованиям отвечает образование средствами электронного обучения, предполагающее удаленное, асинхронное прохождение курсов. Преимущество электронного обучения заключается в гибкости, доступности, возможности работы в удобном темпе. Кроме того, электронные курсы позволяют раздробить содержание на удобные короткие уроки, что способствует лучшему усвоению информации и снижению когнитивной нагрузки на работающего специалиста.

Таким образом, **вторым организационно-педагогическим условием** формирования информационной компетентности специалистов в области права выступает организация обучения средствами электронного курса, предполагающего удаленное и асинхронное прохождение с возможностью самостоятельно выбирать время и темп обучения.

В соответствии с принципом мотивации М. Ноулза обучение должно быть связано с личными или профессиональными целями обучающегося. Учет уникальных потребностей и целей способствует более целенаправленному и эффективному обучению.

Когда обучение адаптировано под интересы и потребности учащихся, они становятся более мотивированными и заинтересованными в учебном процессе, что способствует созданию более привлекательной и актуальной образовательной среды. Поэтому **третьим организационно-образовательным условием** выступает индивидуализация образования.

Основой реализации индивидуального подхода может выступать заложенная в методику воз-

возможность строить индивидуальные траектории обучения, выбирая те темы и тот уровень освоения навыка, который окажется достаточным для конкретного человека. Осознанный выбор контента, связанного с реальными задачами на работе, повысит ценность обучения для специалиста, а, следовательно, мотивацию обучения. Кроме того, индивидуализированный подход способствует развитию у взрослых учащихся навыков самоуправления и ответственности за собственное обучение. Это помогает им стать более активными участниками образовательного процесса и формирует у них уверенность в своих силах.

Как показывают исследования, индивидуализированный подход, позволяющий учиться в соответствии со своими потребностями и темпом, позволяет достигать лучших результатов [9, 10].

Обеспечение индивидуализированного подхода в обучении позволяет максимально использовать потенциал каждого взрослого учащегося, что в свою очередь, способствует развитию профессиональной компетенции и личностного роста.

Реализация индивидуального подхода при обучении взрослых работающих специалистов может быть реализована дроблением содержания на тематические кластеры, и предоставлением обучающемуся возможности самостоятельно выбирать темы и уровни. Пример структуры обучающего курса предложен на таблице 1.

Таблица 1. Пример структуры обучающего курса

	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3
Тема 1. Документооборот в рамках арбитражного процесса.	Блок 1.1. Знакомство с системой КАД. Структура карточки дела.	Блок 1.2. Формирование поисковых запросов, подача документов.	Блок 1.3. Использование интерактивных сервисов КАД (Арбитр-бот, онлайн-заседания).
Тема 2. Использование ГИИ для решения рутинных задач в юридической деятельности.	Блок 2.1. Знакомство с ГИИ, виды ГИИ, принципы работы.	Блок 2.2. Формулирование запроса.	Блок 2.3... Анализ данных с использованием ГИИ.
.....	...	...	...

Отметим, что данная структура носит примерный характер. Например, тема «Использование ГИИ для решения рутинных задач в юридической деятельности» состоит из большего количества модулей, включая, такие блоки как «формирование юридических документов», «критический анализ полученных результатов», и др. При этом данные блоки могут быть отнесены к разным уровням освоения.

Сортировка содержания по уровням освоения происходит согласно таксономии Блума-Андерсона. Первый уровень в каждой теме соответствует двум нижним уровням таксономии: за-

поминать, понимать. Во втором уровне добавляется анализировать, применять. В третьем уровне – оценивать, создавать. Таким образом, цели (и результаты) обучения в рамках каждой темы распределяются посредством блоков от запоминания до создания [11].

Такая структура, на наш взгляд, наиболее отвечает специфике обучения взрослых. Обучающийся может выбрать только то содержание, которое релевантно не только его профессиональным задачам, но и уже приобретенным знаниями и навыкам, и самостоятельно простроить индивидуальную траекторию обучения. К примеру специалист по важной для него теме выбирает продвинутый уровень, по близким – средний, а по другим – ознакомительный. Или какую-то из тем просто игнорирует. В то же время, специалист может игнорировать темы и блоки, относящиеся к уже имеющимся знаниям и навыкам. Так, выпускники юридических факультетов чаще всего знакомы с системой КАД, представляют себе структуру карточки дела, владеют терминологией условных обозначений, но не сталкивались с таким функционалом как подача процессуальных документов в электронном виде. Работающие юристы зачастую не имеют опыта участия в он-лайн заседаниях, в заседаниях в режиме веб-конференций, не использовали в своей практике Арбитр-бота.

Блочная структура курса позволяет педагогу добавлять новые темы и блоки, делает образовательный курс пригодным к изменению и улучшению.

Выводы

Таким образом, были выделены и обоснованы следующие организационно-педагогические условия.

Первое выделенное условие – межпредметная интеграция определяет такие компоненты методической системы, как цели и содержание.

Второе – реализация обучения средствами электронного курса определяет средства и организационные формы методической системы.

Третье условие – реализация индивидуального подхода, выступает методом обучения.

Выделенные и обоснованные организационно-педагогические условия отражают все необходимые компоненты методической системы и выступают взаимосвязанными и взаимодействующими элементами.

Литература

1. Беликов В.А. Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. № 6. С. 23–38.
2. Ван Мариенбор Й. Дж.Г., Киршнер П.А. Десять шагов комплексного обучения. Четырехкомпонентная модель дизайна обучения. Москва: Альпина Паблишер, 2023. 454 с. URL: <https://znanium.ru/read?id=442699> (Дата обращения: 26.06.2025).

3. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.
4. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
5. Кирягина М.Е. Интегративный подход к подготовке как основа повышения качества профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 23. С. 317–321.
6. Львов Л.В. Педагогические условия: проблемы исследования // Вестник ЧГАА. 2013. Т. 63. С. 194–199.
7. Официальный портал РосНавык [Электронный ресурс] URL: <https://lk.rosnavyk.ru/dashboard?active=17471266488996> (Дата обращения: 15.05.2025).
8. Ощепкова О.В., Благоев Ю.В. Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (23). С. 164–169.
9. Пономарева Е.Ю. «Использование информационно-коммуникационных технологий в условиях индивидуализированного подхода к обучению» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–2. С. 493–495.
10. Сичинава А.В. Проблемы индивидуализированного и дифференцированного обучения в условиях реализации федеральных образовательных программ // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 6. С. 42–49.
11. Султанова Г.С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 1. С. 14–19.
12. Трегубова Е.Д., Савва Л.И., Лешер О.В. Формирование готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности: теоретико-экспериментальный аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Том № 8. С. 39.
13. Christopher Pappas. The Adult Learning Theory – Andragogy – of Malcolm Knowles. [Электронный ресурс] URL: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles> (Дата обращения: 15.05.2025).

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF LAW IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Dyachenko L.A., Manushkina M.M., Goncharevich N.A.
Siberian Federal University

This article examines the organizational and pedagogical conditions necessary for the effective development of information competence among practicing lawyers within the system of additional professional education. The primary focus is on analyzing the principles of andragogy formulated by M. Knowles, including the priority of self-directed learning, the relevance of professional experience, a practice-oriented approach, and the development of intrinsic motivation. These principles served as the methodological foundation for designing educational programs.

As a result, a flexible modular training system was developed. Special attention is given to the personalization of the educational process through a system of individualized learning pathways. The proposed training model enables lawyers to acquire essential digital competencies without interrupting their professional activities. The research findings hold practical value for educational program developers, corporate trainers, and legal department managers interested in the digital transformation of professional training.

Keywords: andragogy, information competence, digital technologies, additional education, e-learning, integrative approach, personalization, professional development.

References

1. Belikov V.A. Relevance of the study of pedagogical conditions for solving the problems of personality education // Bulletin of SUGHPU. 2018. No. 6. P. 23–38.
2. Van Marienboer J.J.G., Kirshner P.A. Ten steps of integrated learning. Four-component model of learning design. Moscow: Alpina Publisher, 2023. 454 p. URL: <https://znanium.ru/read?id=442699> (Accessed: 06/26/2025).
3. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analysis of the content of the concept “Organizational and pedagogical conditions” // Bulletin of Tula State University. Humanities. 2014. No. 2. P. 143–152.
4. Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: essence, classification // General and Professional Education. 2012. No. 1. Pp. 8–14.
5. Kiryagina M.E. Integrative approach to training as a basis for improving the quality of professional education // Bulletin of the Kazan Technological University. 2011. No. 23. Pp. 317–321.
6. Lvov L.V. Pedagogical conditions: research problems // Bulletin of the ChGAA. 2013. Vol. 63. Pp. 194–199.
7. Official portal of RosNavyk [Electronic resource] URL: <https://lk.rosnavyk.ru/dashboard?active=17471266488996> (Accessed: 05/15/2025).
8. Oshchepkova O.V., Blagov Yu.V. Theoretical foundations for the implementation of an integrative approach in the educational process // Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2014. No. 3 (23). Pp. 164–169.
9. Ponomareva E. Yu. “Use of information and communication technologies in the context of an individualized approach to learning” // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 81–2. Pp. 493–495.
10. Sichinava A.V. Problems of individualized and differentiated learning in the context of the implementation of federal educational programs // Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. No. 6. Pp. 42–49.
11. Sultanova G.S. Bloom's Taxonomy as a Tool for Intellectually Developing Students' Learning // Higher Education Today. 2019. No. 1. P. 14–19.
12. Tregubova E.D., Savva L.I., Leshner O.V. Formation of Readiness of Secondary Vocational Education Teachers for Project Activities: Theoretical and Experimental Aspect // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. No. 3. Vol. No. 8. P. 39.
13. Christopher Pappas. The Adult Learning Theory – Andragogy – of Malcolm Knowles. [Electronic resource] URL: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles> (Accessed: 05/15/2025).

Жуков Владислав Константинович,

аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: mail@ Herzen.spb.ru

Раннее профессиональное самоопределение для школьников во многом способствует их профессиональному росту и успешности в будущем. Одна из ведущих ролей в профессиональной социализации школьников принадлежит педагогам. От них зависит, какие формы профориентации они будут использовать при работе с детьми, насколько это взаимодействие будет интересно, как будет содействовать решению основной задачи – правильному профессиональному выбору. По утверждению психологов, желание самореализоваться является наиболее важным фактором в развитии личности и на этапе выбора будущего профессионального направления нуждается в педагогическом сопровождении.

В теории и практике профессионального самоопределения молодёжи наблюдается переход от конкретной ориентации на необходимые обществу профессии, к личностно-ориентированным подходам, формированию субъективной позиции в выборе будущей профессии, проектируются и реализуются различные подходы к организации профессионального самоопределения, применяются лучший опыт при разработке инновационных подходов к социальному и профессиональному самоопределению.

Сегодня, одной из наиболее востребованной форм, являются профессиональные пробы, способствующие знакомству с элементами определенной трудовой деятельности. Школьники получают возможность погрузиться в какую-либо профессию и сделать вывод в пользу конкретной.

В статье рассматриваются методики проектирования профессиональных проб, а также представлены результаты опытно-экспериментальной работы, полученной при проведении профессиональной пробы «Оператор БПЛА».

Ключевые слова: профессиональные пробы, виртуальная профессиональная проба, оператор БПЛА, профессиональное самоопределение.

Термин «профессиональные пробы» ввёл в 70-е годы XX века японский ученый и ректор университета Асия С.Фукуяма. Согласно его системе, получившей название F-тест, необходимо дать детям возможность «пробовать себя» в различных профессиях, чтобы к моменту выбора направления, по окончании школы, понимать, кем хочется стать в будущем [10].

В работах учёных: Е.А. Климова [2], Е.Ф. Зеер [1], Е.Ю. Пряжникова [6], представлены классические отечественные исследования в профориентации, мы знакомимся с содержанием феномена профессионального самоопределения. Задача оказания школьникам квалифицированной помощи в жизненном, профессиональном и социальном самоопределении, причём непрерывном, сегодня становится приоритетной в системе образования. Если раньше она решалась за счёт организации факультативных (профориентационных) курсов или модуля в учебном курсе «Технология», то сегодня активно проектируются различные педагогические системы, модели школ, классов, основанные на профессиональной социализации, используются различные педагогические технологии, ориентированные на развитие профессионально значимых качеств детей, мотивационные потребности и ценности личности.

Существуют различные подходы к проектированию профессиональных проб. В данной статье представлены модели проектирования профессиональных проб ведущими учеными, занимающимися их изучением: С.Н. Чистяковой [11], И.С. Сергеевым [8], В.Н. Пронькиным [5].

По мнению С.Н. Чистяковой, профессиональная проба – это профессиональное испытание, в ходе которого моделируются элементы определенной профессии. Благодаря данной практике, школьники получают знания о видах профессиональной деятельности. Автор выделяет следующие этапы в ходе проведения профессиональной пробы: вводно-ознакомительный, подготовительный, исполнительский, где школьники узнают о профессиях, посещают выставки и экскурсии, выполняют теоретические и практические задания, моделирующие конкретные ситуации и действия, соответствующие определенной профессии. Итогом проб, по являются оценки за выполнение практического задания или полученный законченный продукт [12].

В работах И.С. Сергеева, профессиональная проба – испытание себя в профессии. По его мнению, школьник должен определить в какой-либо профессии ее достоинства и понять предрасположенность или своё отрицание к данной профессии. Ученым выделены и условия, способствующие

щие более эффективному проведению профессиональных проб: выбор направлений в соответствии с интересами ребенка и учетом возрастных особенностей. Особое значение уделяется материально-техническому оснащению и руководству процессом. Важным фактором, по мнению И.С. Сергеева, является экономическая составляющая выбора – востребованность данной профессии в конкретном субъекте проживания [8].

Содержание профессиональной пробы в трудах В.Н. Пронькина основано на результатах исследований, проводившихся кафедрой технологического образования РГПУ им. А.И. Герцена и ученым в 2022 году (опрошено более 3000 школьников Санкт-Петербурга). По полученным данным, профессиональные пробы входят в тройку наиболее эффективных и востребованных профориентационных практик (из 27 предложенных) [4].

В своих исследованиях учёный выделяет два основных элемента профессиональной пробы – профессиональную задачу и профессиональный способ действия и обращает внимание на необходимость чёткой формулировки критериев профессиональной пробы, позволяющих отличать её от других практик, выделяя самые необходимые элементы для проведения «минимально жизнеспособной профессиональной пробы» (перефразируя метафору Эрика Риса про минимально жизнеспособный продукт/ minimum viable product, MVP) [7].

Предложены составляющие профессиональной пробы, такие как: принятие **роли «профессионала»** (ожидаемой модели поведения, образа); постановка **профессиональной задачи** (включающей мотивы заказчика, ожидаемый результат); **профессиональный способ действия** (выполнение задачи с учётом всех условий труда данной профессии– техники безопасности, приемов выполнения и использования оборудования и др.); **практическое выполнение поставленной задачи** (пребывание участника в роли профессионала); **рефлексия** (выход из роли, обсуждение процесса, реакций).

Опираясь на такой подход, В.Н. Пронькин характеризует профессиональную пробу, как ролевое практическое решение профессиональной задачи профессиональными способами с целью самоопределения.

Взяв за научно-методическую основу представленные выше материалы, автором была разработана профессиональная проба по погружению и демонстрации школьникам профессиональных действий оператора беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) в виртуальной среде.

Эксперимент проходил в городе Сосновый Бор Ленинградской области в рамках цикла профориентационных экскурсий в технические лаборатории Центра развития творчества. Здесь были созданы все необходимые для проведения профессиональных проб условия: рабочие места, оснащённые современными информационно-коммуникационными технологиями для подготов-

ки специалистов по управлению БАС в виртуальной реальности. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение: профессиональная проба «оператор БПЛА» помогает выявить и усилить интерес к данной профессии и, благодаря полученному опыту и рефлексии, определиться с желанием или отказом заниматься направлением в будущем.

Базовым эмпирическим методом выбрано формализованное анкетирование школьников. Для получения мнения экспертов об эффективности профессиональных проб, были приглашены педагог школы и методический сотрудник Центра, наблюдавшие за процессом проведения. Основными методами анализа полученной количественной информации определены методы графического представления данных, обработанных в программе Microsoft Office Excel.

В соответствии с подходом, предложенным В.Н. Пронькиным, школьники должны «принять» роль оператора БПЛА – специалиста по дистанционному управлению беспилотными летательными аппаратами, отвечающего непосредственно за их обслуживание и выполнение поставленной задачи – например, доставке груза из пункта А в пункт В. Данная задача должна быть выполнена и проанализирована участниками.

В нашем исследовании мы провели пробу с использованием технологий виртуальной реальности. Данное понятие «виртуальная профессиональная проба» достаточно узко представлено в научно-педагогической литературе. Важно отметить, что исследователи данного аспекта понимают и рассматривают не как организацию деятельности по моделированию элементов профессии с применением технологий виртуальной реальности, а как виртуальное пространство (тренажер на персональном компьютере) [3].

Технологии виртуальной реальности, используемые в нашем случае, предоставили обучающимся возможность получить уникальный опыт деятельности за счёт виртуализации профпробы. Погружение в виртуальный мир происходит индивидуально, что, в данном случае, способствует экономии времени для первого ознакомления с профессией.

Виртуальная профессиональная проба не является заменой традиционной пробы оператора БПЛА и, естественно, что для полного погружения в профессию одной профессиональной пробой недостаточно, но она визуальна эффектна для погружения в основы профессии.

Операторы БАС (БПЛА, дроны, и т.д.), согласно требованиям военной и гражданской авиации, должны осуществлять разведывательные полеты, наблюдение за объектами, мониторинг окружающей среды, пожаротушение, аэрофотосъемку и многое другое [9], следовательно, одним из главных навыков, позволяющих выполнять поставленные задачи, является пилотирование. Следовательно, организация пилотирования в виртуальной среде даст возможность каждому учащему-

ся осознать, интересно ли ему это направление и соответствуют ли его физические и психические данные условиям труда, предъявляемые профессией.

Для реализации профессиональной пробы используется индивидуальное оборудование: приложение виртуальной реальности, установленное на ПК, шлем виртуальной реальности, пульт управления.

Определены пять ключевых элементов профессиональной пробы:

1. **«Погружение в роль оператора БПЛА»**, включает в себя введение в профессию (общие сведения, профессионально важные качества, медицинские противопоказания) и знакомство с VR (изучение оборудования, использование программного обеспечения).

2. **«Профессиональная задача»** – выбор тематики полёта – разведка, наблюдение за объектами. В данном случае, решение основной задачи – пилотирования, совмещается с интерпретацией целеполагания полёта, наиболее интересной для самого «оператора».

3. **«Профессиональный способ действия»** направлен на индивидуальное решение участниками задач подключения и настройки VR, запуск приложения, управление дроном посредством использования джойстика и шлема виртуальной реальности, прохождение обучающего полёта, с учётом всех требований и ограничений, предписанных условиями работы.

4. **«Практическое выполнение профессиональной задачи»** – прохождение тестового полёта, осуществление взлёта и посадки дрона, полёта по заданной трассе в виртуальном пространстве.

5. **«Выход из роли»** (рефлексия) – подведение итогов профпробы педагогом, самооценка результатов обучающимся, демонстрация полученных навыков по управлению БАС и использованию технологий VR.

Бесспорно, что при реализации краткосрочной профессиональной пробы происходит относительно поверхностное знакомство с профессией оператора БПЛА, а повышению качества и наибольшей эффективности будет способствовать комплексная программа, основанная на реализации учебно-тематического плана не менее чем 18-ти часов занятий. Но заинтересовать школьников, привлечь их на программы в учреждения дополнительного образования во внеурочное время, возможно. В чём мы убедились, получив результаты исследования участников, после проведения профессиональных проб. При анализе был выделен блок удовлетворенности профпробами. Было предложено ответить на вопрос: «Удовлетворён ли ты профессиональными пробками» с вариантами ответов: «3» – полностью удовлетворен, «2» – в основном удовлетворен, «1» – частично удовлетворен, «0» – не удовлетворен.

Показателями для оценивания были определены: оборудование для полета, работа педагога, содержание профессиональных проб и новизна.

Рассмотрим обобщенные данные по удовлетворенности участников профессиональных проб, представленные в виде гистограммы (рис. 1).



Рис. 1. Удовлетворенность участников профессиональными пробками

Можно констатировать, что все участники полностью удовлетворены ролью ведущего (100%). Большая часть опрошенных полностью или в основном удовлетворены оснащением полётной зоны (97,8%) и содержанием профессиональных проб (92%). Относительно новой информации, полученной в рамках занятия, понятно, что часть детей имеет опыт управления БПЛА (21,9%) и для них полученная в рамках профпроб информация, не является новой. Резюмируя выше обозначенное, можно говорить, что профпробы проведены успешно, респонденты удовлетворены участием в них.

Анализ личного участия предлагалось оценить по тем же критериям, но для следующих показателей: активность, заинтересованность, польза для будущего, связь с увлечениями, настроение в процессе и удовлетворенность личным результатом. Полученные данные представлены на рис. 2.

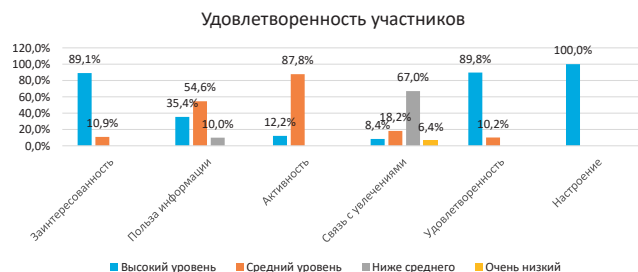


Рис. 2. Удовлетворенность участников профессиональными пробками

Можно отметить, что 89,1% опрошенных проявили высокий уровень заинтересованности профессиональными пробками, а 10,9% средний. Такие параметры, как настроение в процессе (100%), удовлетворенность от полученного результата (89,9%), были оценены на высоком и среднем уровне и не получили низких результатов. Пользу для себя в будущем увидели 35,4% участников, на среднем уровне 54,6% и только 10% поставили бал «ниже среднего». Вероятнее всего, они не связывают свою жизнедеятельность с использованием БПЛА. Активность на высоком уровне подтвердили 12,2% респондентов, большая часть проявила средний уровень активности – 87,8%, возможно, это связано с совершенно новым для них видом деятельности. Полностью пробки соответствовали интересам детей у 8,4%, на среднем уровне – у 18,2%, у 67% – ниже среднего уровня,

а у 6,4% очень низкая связь. Поэтому, несмотря на высокий интерес участников профпроб к самому процессу, интерес к БПЛА и к профессии оператора отмечен далеко не у всех.

Следующий блок вопросов касался интереса к управлению БАС. Были предложены вопросы: интересовался/лась ли ты БПЛА до посещения мероприятия? Повлияло ли мероприятие на твой интерес к БАС? Хотел/а бы ты связать свою будущую профессию с данным направлением? Варианты ответа были: «Да», «Нет», «Затрудняюсь ответить». Данные по ответам школьников представлены ниже (см. таблицу 1).

Таблица 1. Интересы детей БПЛА

Вопрос	Да (%)	Нет (%)	Затрудняюсь ответить (%)
Интересовался/лась ли ты БПЛА до посещения мероприятия?	92,3	0	7,7
Повлияло ли мероприятие на твой интерес к БАС?	57,7	10,1	32,2
Повлияли ли профессиональные пробы на твой интерес к изучению БПЛА? Как?	Интерес усилился 62,1	Интерес пропал 0	Другое 37,9
Хотел/а бы ты дальше заниматься этим направлением?	17,2	21,1	61,7

Из таблицы видно, что до посещения профессиональных проб школьники интересовались БАС (92,3%). Только 7,7% затруднились ответить.

Но посещение профессиональных проб заинтересовало 57,7%, при этом у них интерес усилился, 32,2% затруднились ответить, а на 10,1% детей не повлияло мероприятие. Никто из детей не ответил, что после прохождения профессиональных проб у них пропал интерес к БАС, даже если они считают, что этот навык им не пригодится в жизни. Продолжить заниматься данным направлением захотели 17,2% опрошенных, 33,6% затруднились ответить, а 61,7% точно не захотели связать свою жизнь с данной профессией.

На открытый вопрос анкеты школьники ответили, что было интересно и информативно и им бы хотелось, чтобы подобных профессиональных проб проводилось побольше и по разным направлениям.

Педагог, проводивший профессиональные пробы отметил, что ребята проявляли активность и даже, если у них не всё получалось, они продолжали пробовать. У педагогических сотрудников, наблюдавших за проведением профессиональных проб, сложилось положительное мнение, они отметили высокий уровень по всем параметрам: содержательность, практикоориентированность, знакомство с профессией, сведения и методика, актуальность, работа педагога, материально-технические условия, активность участников, оценивая по шка-

ле от 0 до 3. Данные представлены на рисунке 3, из которого видно, что большинство параметров было оценено коллегами на высоком уровне.



Рис. 3. Удовлетворенность участников профессиональными пробами

Такие показатели, как практико-ориентированность и актуальность заслужили от одного эксперта высокой, а от другого средней оценки. Один эксперт считал, что актуальная практика полётов начнется при управлении реальным БАС (дети испытывали виртуальную среду). Интересно, что оба эксперта оценили активность участников высоко. Вероятнее дети, оценивая себя, занижали оценку из-за своих неудачных проб пилотирования. Было отмечено, что профессиональные пробы прошли эффективно, интересно и содержательно, как для детей, так и для самих коллег.

Подводя итоги эксперимента, можно констатировать, что профессиональные пробы, даже краткосрочные, вызывают большой интерес у школьников и усиливают желание заниматься данным направлением дополнительно. Важно отметить, что три человека из принявших участие в эксперименте, стали посещать занятия дополнительно. Пережитой опыт и самоанализ способствовали тому, что некоторые из участников смогли определить, соответствует ли управление БАС их интересам или нет.

Приобретающая популярность форма профориентационной работы на основе профессиональных проб является отличной технологией для самореализации личности ребенка, выявления практических интересов и склонностей, способствующая развитию компетентностей у увлеченных и творчески одаренных учащихся. Практикоориентированность профессиональных проб вызывает детей больший интерес, чем теоретические формы профориентационной работы (беседы, лекции, тестирования и др.).

Бесспорно, потенциал профессиональных проб наибольшим образом проявляется при сетевом взаимодействии различных образовательных организаций и реального сектора экономики, что помогает решать профориентационные задачи, актуальные для данного региона или субъекта.

Литература

1. Зеер Е.Ф. Основы профориентологии: учеб. пособие для студентов/ Э.Ф. Зеер, А.М. Пав-

- лова, Н.О. Садовникова. – Москва: Высш. шк., 2005. – 157 с.: ил., табл.; ISBN 5-06-005311-3.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 301 с.: ил., табл.; ISBN 978-5-7695-5690-6.
 3. Пиценко Н.В. Виртуальные профессиональные пробы как значимая составляющая профессионального самоопределения // Виртуальные мастерские – технология умножения профессионально-познавательных возможностей, обучающихся СПО: сборник материалов всероссийского научно-практического форума (г. Екатеринбург, 31 марта 2021 г.). Екатеринбург: РГППУ, 2021.
 4. Пронькин В.Н. Исследование эффективности и востребованности профориентационных практик с точки зрения субъектов технологического образования/Пронькин В. Н./Исследование технологического образования. 2020–2022: коллективная монография/Национальный методический совет по технологическому образованию. – Москва, 2023. – С. 107–114.
 5. Пронькин В.Н. Ключевые элементы профессиональной пробы: опыт технологического образования/В сб. статей Технологическое образование: теория и инновационные практики (К 45-летию кафедры технологического образования РГПУ им. А.И. Герцена): Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 28–30 марта 2023 года) / ред. кол.: О.В. Костейчук, А.В. Сарже, С.Ф. Эхов. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2023 – С. 66–73., (дата обращения 27.01.2025 г.).
 6. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. – М., 2005–494с.
 7. Рис Э. Бизнес с нуля: метод Lean Startup для быстрого тестирования идей и выбора бизнес-модели. Пер. с англ. – 3-е изд. – М.: Альпина паблишер, 2014. Электронное издание ООО «Альпина Паблишер», 2014, URL: <https://books.yandex.ru/reader/vCSCi58L?resource=book>, (дата обращения 24.12.2024 г.).
 8. Сергеев И.С. Профессиональные пробы в вопросах и ответах / И.С. Сергеев, И.В. Кузнецова, Е.А. Никодимова // Профессиональное образование. Столица. – М., 2016. – № 6. – С. 2–9. – ISSN 1999-2262.
 9. Синяткин Д.А. Создание многофункциональных беспилотных летательных аппаратов: пути решения проблемных вопросов / Д.А. Синяткин, А.Ю. Божков, М.А. Горчаков. // Военная мысль. – 2018. – № 10. – С. 86–91: 1 рис., 1 табл. – Библиогр. в сносках. – ISSN 0236-2058.
 10. Фукуяма Сигэкадзу. Теоретические основы профессиональной ориентации: [Перевод]/С. Фукуяма; Под ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева. – Москва: МГУ, 1989. – 105 с., 29 см.; ISBN 5-211-01708-0.
 11. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях //Профессиональное образование и рынок труда. –2018. -№ 1. – С. 54–60.
 12. Чистякова С.Н. Профессиональные пробы. Технология и методика проведения: методическое пособие для учителей общеобразовательных организаций / – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2014–206с.: ил., табл.; ISBN 978-5-4468-0772-7.

RELEVANCE OF PROFESSIONAL PROBLEMS FOR STUDENT SELF-DETERMINATION

Zhukov V.K.

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

Early professional self-determination for schoolchildren greatly contributes to their professional growth and success in the future. One of the leading roles in the professional socialization of schoolchildren belongs to teachers. It depends on them what forms of career guidance they will use when working with children, how interesting this interaction will be, and how it will contribute to solving the main task of making the right professional choice. According to psychologists, the desire to self-actualize is the most important factor in personal development and needs pedagogical support at the stage of choosing a future professional direction.

In the theory and practice of professional self-determination of young people, there is a transition from a specific orientation towards professions necessary for society, to personality-oriented approaches, the formation of a subjective position in choosing a future profession, various approaches to organizing professional self-determination are being designed and implemented, and the best practices are being applied in developing innovative approaches to social and professional self-determination.

Today, one of the most sought-after forms is professional tests that promote familiarity with the elements of a particular work activity. Students have the opportunity to immerse themselves in any profession and draw a conclusion in favor of a particular one. The article discusses the methods of designing professional samples, as well as the results of experimental work obtained during the professional test "UAV operator".

Keywords: professional tests, virtual professional test, UAV operator, professional self-determination.

References

1. Zeer E.F. Fundamentals of career guidance: textbook. handbook for students/ E.F. Zeer, A.M. Pavlova, N.O. Sadovnikova. – Moscow: Higher School of Economics, 2005. 157 p.: ill., tab.; ISBN 5-06-005311-3.
2. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: a textbook / E.A. Klimov. – 4th ed., erased. Moscow: Akademiya Publ., 2010. 301s.: ill., tab.; ISBN 978-5-7695-5690-6.
3. Picen N.V. Virtual professional trials as a significant component of professional self-determination // Virtual workshops are a technology for multiplying professional and cognitive opportunities for vocational education students: a collection of materials from the All-Russian Scientific and Practical forum (Yekaterinburg, March 31, 2021). Yekaterinburg: RGPPU, 2021.
4. Pronkin V.N. Investigation of the effectiveness and relevance of career guidance practices from the point of view of subjects of technological education/Pronkin V. N./A study of technological education. 2020–2022: a collective monograph/National Methodological Council for Technological Education. – Moscow, 2023. – pp. 107–114.
5. Pronkin V.N. Key elements of a professional test: the experience of technological education/In the collection of articles Technological education: theory and innovative practices (On the 45th anniversary of the Department of Technological Education of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University): Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (St. Petersburg, March 28–30, 2023) / edited by O.V. Kosteychuk, A.V. Sarge, S.F. Ekhev. –

- St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2023 – pp. 66–73., (accessed 01/27/2025).
6. Pryazhnikova E.Yu., Pryazhnikov N.S. Career guidance. Moscow, 2005–494s.
 7. Fig E. Business from scratch: the Lean Startup method for quickly testing ideas and choosing a business model. Translated from English – 3rd ed. – Moscow: Alpina Publisher, 2014. URL: <https://books.yandex.ru/reader/vCSCi58L?resource=book>, (accessed 12/24/2024).
 8. Sergeev I.S. Professional tests in questions and answers / I.S. Sergeev, I.V. Kuznetsova, E.A. Nikodimova // Professional education. Stolitsa, Moscow, 2016, No. 6, pp. 2–9, ISSN 1999-2262.
 9. Sinyatkin D.A. Creation of multifunctional unmanned aerial vehicles: ways to solve problematic issues / D.A. Sinyatkin, A. Yu. Bozhkov, M.A. Gorchakov. // Military thought. – 2018. – No. 10. – pp. 86–91: 1 fig., 1 table. – Bibliogr. in footnotes. – ISSN 0236-2058.
 10. Fukuyama Shigekazu. Theoretical foundations of professional orientation: [Translation]/Shigekazu Fukuyama; Edited by E.N. Zhiltsov, N.N. Nechaev. Moscow: MSU Publishing House, 1989. 105 p.; 29 cm; ISBN 5-211-01708-0.
 11. Chistyakova S.N. The relevance of the problem of professional self-determination of students in modern conditions // Vocational education and the labor market. – 2018. -No. 1. – pp. 54–60.
 12. Chistyakova S.N. Professional tests. Technology and methods of conducting: a methodological guide for teachers of general education organizations / – 2nd ed., revised. and add. Moscow: Akademiya Publ., 2014–206c.: ill., tab.; ISBN 978-5-4468-0772-7.

Репрезентация мотивационного потенциала изучения иностранного языка студентами направления «Журналистика»

Загоруйко Илья Николаевич,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра журналистики, Удмуртский государственный университет
E-mail: ilyazag@mail.ru

Краснова Татьяна Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистической типологии и лингводидактики, Удмуртский государственный университет
E-mail: tanja-krasnova@bk.ru

Статья посвящена исследованию мотивационного потенциала изучения английского языка студентами направления «Журналистика» и его влияния на успешность освоения языковых компетенций. На основе анкетирования и диагностического тестирования 104 студентов выявлена прямая корреляция между уровнем интереса к языку и результативностью обучения. Группы с высоким (67%), низким (10%) и смешанным (23%) интересами продемонстрировали значительные различия в уровне владения языком (высокий – 38,5%, низкий – 28,8%). Установлено, что интеграция профессионально-ориентированных заданий (интервью, репортажи) и активных форматов обучения (проекты, дебаты) повышает вовлеченность студентов. Также были выявлены проблемы, представляющие собой недостаток методик спонтанной речи и специализированной лексики.

Ключевые слова: мотивация, английский язык, журналистика, профессиональная коммуникация, межкультурная компетенция, уровни владения языком, методика преподавания, образовательные стратегии, медиапространство.

На сегодняшний день обучение английскому языку считается одним из ключевых аспектов образовательной парадигмы. В условиях современной высшей школы невозможно представить образовательный процесс без интеграции курса иностранных языков. Английский язык выступает в качестве универсальной платформы для осуществления межкультурной коммуникации. Профессионалы, обладающие высоким уровнем владения английским языком, пользуются значительным спросом на рынке труда, поскольку они способны интегрироваться в международные корпорации, принимать участие в глобальных научных форумах и беспрепятственно взаимодействовать с зарубежными партнерами.

Основная **цель** педагогического процесса по обучению иностранному языку заключается в формировании и развитии у обучающихся коммуникативных компетенций, а также в приобретении практических навыков использования изучаемого языка. При этом следует учитывать специфику профессиональной подготовки студентов, так как важно обеспечить их знаниями, которые найдут непосредственное применение в будущей профессиональной деятельности.

Настоящая статья посвящена исследованию взаимосвязи между мотивацией студентов, обучающихся по направлению 42.03.02 «Журналистика» к изучению английского языка и их успешностью в освоении профессионально-ориентированных языковых компетенций, а также разработать ряд рекомендации по оптимизации образовательного процесса с учетом выявленных проблем и потребностей обучающихся.

В рамках заявленного исследования предлагается следующая **гипотеза**. Уровень мотивации студентов-журналистов к изучению английского языка напрямую влияет на их успешность в освоении профессиональных коммуникативных навыков. Интеграция активных, практико-ориентированных методов обучения (проекты, мастер-классы, имитация профессиональных ситуаций) и учет индивидуальных мотивационных профилей студентов способствуют повышению эффективности образовательного процесса, преодолению языковых барьеров и подготовке конкурентоспособных специалистов для глобального медиапространства.

Обратимся к ФГОС (3++) по направлению бакалавриата 42.03.02 Журналистика. В соответствии с государственным образовательным стандартом иностранный язык входит в перечень обязательных дисциплин и относится к циклу гуманитарных

и социально-экономических дисциплин, обеспечивающих подготовку бакалавра [13].

Таким образом, без дисциплины «Иностранный язык» студент направления «Журналистика» не получит полное высшее образование, не станет компетентным специалистом в своей области и не сможет создать качественный, актуальный и творческий продукт [6, с. 64].

В рамках журналистской практики профессиональная коммуникация включает в себя взаимодействие и обмен информацией не только среди профессионалов, но также подразумевает внешние контакты – ситуации взаимодействия специалистов с представителями иных сфер. Задача педагогов заключается в предоставлении студентам основополагающих знаний о языковой среде, её языке и культуре, а также подготовке их к профессиональному общению с коллегами из различных стран на изучаемом языке. Важно отметить, что согласно требованиям ФГОС (3++), современная система образования должна формировать такую систему обучения, которая позволит специалисту быстро адаптироваться к изменяющимся условиям работы и акцентирует внимание на изучении иностранных языков [5, с. 24].

Для обеспечения эффективного образовательного процесса, направленного на развитие профессиональных компетенций обучающихся, педагог обязан обладать глубокими методологическими знаниями, способствующими профессиональному планированию учебных занятий. Важным аспектом является адаптация рабочей программы дисциплины к специфическим потребностям конкретной студенческой аудитории. Помимо этого, необходимо акцентировать внимание на развитии коммуникативных умений студентов [1], включая устные (говорение), аудиальные (слуховое восприятие), письменные (письмо) и визуальные (чтение) формы взаимодействия. В рамках обучения важно уделять особое внимание формированию фонетических, лексико-грамматических навыков, а также стимулировать творческое мышление учащихся. Ключевым элементом учебного процесса выступает организация самостоятельной работы студентов.

Тем не менее, одним из наиболее значимых критериев качества образовательного мероприятия является способность преподавателя моделировать на занятиях ситуации профессионального общения, что позволяет студентам погружаться в реальную профессиональную среду и применять полученные теоретические знания на практике. Важно учитывать, что представители журналистской профессии обладают высокой степенью креативности и требуют индивидуализированного подхода в образовательном процессе [9, с. 58].

Преподаватели стремятся сформировать у учащихся межкультурную коммуникативную компетенцию (лингвистические и социолингвистические компоненты) и учебно-познавательную компетенцию, которая позволит развить умения приобретать необходимую информацию и знания самосто-

ятельно. Если говорить о межкультурной парадигме, студенту необходимо овладеть умением сопоставлять явления культурологического характера, свойственные носителям контактирующих языков, в целях адекватного межкультурного взаимопонимания [2; 7; 9] – это социокультурная компетенция. Социокультурная компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений, способностей личности обеспечивать общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с нормами того или иного языка [10, с. 133].

Для обеспечения высокого уровня профессиональной подготовки студентов необходимо разрабатывать учебные программы с особым вниманием к отбору образовательного контента, а также создавать учебно-методические комплексы, способствующие углублению знаний социокультурной направленности и совершенствованию лингвистических компетенций обучающихся. Это позволит всесторонне развить их профессиональную коммуникативную компетентность, что является одной из ключевых задач образовательного процесса [4].

Направление подготовки «Журналистика» ориентировано на выпуск специалистов различного профиля, включая специалистов по продвижению и распространению медиапродукции, корреспондентов СМИ, телеведущих, продюсеров теле – и радиопередач, редакторов СМИ. Освещая события страны и мира, журналист являет собой проводника нации [3, с. 38].

Рассмотрим несколько факторов, оказывающих влияние на необходимость изучения иностранного языка будущими журналистами, где основное внимание уделяется качественному развитию навыков говорения и письма. Среди них выделяются следующие моменты.

- Ознакомление с содержанием ведущих международных периодических изданий и доступной англоязычной научной и художественной литературой посредством аналитической работы с текстом.
- Интерпретация прямой трансляции публичных выступлений известных деятелей медийного пространства, просмотр интервью известных лиц искусства, спорта и крупных международных событий, направленных на сбор аналитического материала [14].
- Минимизация потребности в привлечении профессиональных лингвистов-переводчиков, что повышает вероятность приобретения уникальной информации.
- Реализация возможности работы в рамках иностранных медиаплощадок.
- Для удовлетворения личностных потребностей: повышение образовательного уровня путем прохождения языковых курсов, повышающих уровень владения иностранным языком, углубленное самостоятельное изучение литературы на английском языке, расширение собственного мировоззрения и интеллектуального горизонта.

Обучение английскому языку на кафедре журналистики имеет свою специфику: студентов необходимо подготовить к профессиональному общению в различных сферах деятельности, таких как политическая, искусствоведческая, криминальная и спортивная. Это требует междисциплинарного подхода, который предполагает:

- развитие фоновых знаний высокого уровня;
- практическую адаптацию к материалам, с которыми работают будущие журналисты;
- активное вовлечение студентов в учебный процесс.

Последнее включает не только актуализацию школьных знаний, но и формирование навыков анализа и синтеза текстов [11]. Кроме того, разные направления журналистики предъявляют уникальные требования к лексическому запасу. Например, спортивный репортёр должен свободно оперировать терминами вроде «пенальти» или «офсайд», а криминальный обозреватель – знать юридические формулировки. Владение специализированной лексикой позволяет студентам: точнее воспринимать информацию; анализировать её с профессиональной точки зрения; создавать качественные материалы в рамках выбранного профиля.

Сегодня применение новых телекоммуникативных, высокотехнологических средств [12, с. 47] в области массмедиа, повышение качества медиаобразования требует от преподавателей по-новому взглянуть на систему подготовки журналистов. Нельзя отрицать, что вузовская методика обучения языкам, особенно профессионально-ориентированная, не развита в должной мере. Практически не разработаны соответствующие методики обучения спонтанной речи на иностранном языке [8, с. 5], однако данный навык крайне важен для журналистов. Отсутствие современной, четко разработанной методики приводит к определённым трудностям во время подготовки студентов данного направления. Такого рода трудности вскрывают недостаточность используемого подхода, что способствовало выявлению ключевых моментов мотивации активно изучать английский язык среди студентов 1–2 курсов.

На первом этапе исследования студентам (общей численностью 104 человека) была предложена анкета, предполагающая как выбор одного варианта ответа, так и множественный выбор и направлена на выявление ключевых мотивов, предпочтений и сложностей, связанных с изучением английского языка в контексте профессии журналиста. Она включает 10 вопросов, структурированных по следующим тематическим блокам: 1) мотивация, 2) использование языка, 3) образовательные предпочтения, 4) навыки и сложности, 5) предложения по улучшению.

Результаты позволили выявить уровень мотивации студентов и определить степень развития у них навыков устной речи и письменной коммуникации.

Анализ результатов проведенного анкетирования позволил разделить всех респондентов на три обобщённые группы: высокий интерес, низкий интерес и категорию «другое». По каждому элементу представлены следующие количественные показатели.

1. Студенты с высоким интересом:

- Основные цели: международная журналистика (64%), устная речь (71%), проектная работа (86%).
- Мотивация: публикации в СМИ (71%), мастер-классы по новостям (57%).

2. Студенты с низким интересом:

- Часто не используют английский вне учебы (80%).
- Не видят смысла в письме (70%), предпочитают пассивные форматы (лекции – 90%).

3. Категория «Другое»:

- Смешанные ответы: интерес к соцсетям (29%), нейтральное отношение к письменным навыкам (50%).
- Часть студентов могла выбрать вариант «другое» вследствие ограниченности интересов (например, блогинг, научная коммуникация).

На следующем этапе исследования было проведено диагностическое тестирование, в рамках которого выявлены 4 уровня владения языком, выстроенного благодаря следующим заданиям.

1. Диктант. Работа со специализированного словаря, связанного с выбранной темой (тематика разбита согласно функциональным стилям языка).
2. Интервью. В данном блоке студенты могут сосредоточиться на грамматических аспектах составления вопросов всех типов, варианты реагирования на реплики интервьюируемого.
3. Репортаж. Предполагается работа, улучшающая навыки аудирования, так как имитируется работа с места событий.
4. Написание аналитической статьи. Данный блок подразумевает сбор и обработку информации, написание авторской статьи.

Отметим, что критерии уровней владения языком в исследовании обозначены следующими ступенями:

«Высокий» – студент активно участвует в диалоге, задает вопросы, быстро реагирует на ситуацию, убедительно предоставляет информацию, в речи и письме использует фразовые глаголы и сложные конструкции, небольшие запинки и паузы.

«Средний» – студент корректно задает вопросы, но с достаточно длительными паузами, ему необходимо больше времени для построения фраз, поддерживает диалог, допускает незначительные ошибки, которые не искажают суть информации и не препятствуют пониманию общего смысла.

«Базовый» – студент задает простые вопросы, ему требуется много времени для раздумий, однако он старается поддержать диалог, допускает ряд лексических и грамматических ошибок, например,

если не знает слово, не может сразу подобрать синоним или объяснить описательно.

«Низкий» – студент не может корректно сформулировать вопрос, не участвует в диалоге, не может последовательно построить простые фразы, допускает ошибки в каждой конструкции, скудный словарный запас.

Так, по результатам тестирования были получены следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Уровень	Кол-во студентов	Процент
Высокий	40	38,5%
Средний	24	23,1%
Базовый	10	9,6%
Низкий	30	28,8%

Проведенное исследование мотивационного потенциала изучения английского языка студентами направления «Журналистика» выявило прямую корреляцию между уровнем интереса к языку и успешностью его освоения. Результаты анкетирования и диагностического тестирования 104 студентов позволили выделить три ключевые группы:

1. **Студенты с высоким интересом** (67% опрошенных) демонстрируют выраженную ориентацию на профессиональные цели: международная журналистика (64%), проектная работа (86%), публикации в СМИ (71%). Их мотивация подкрепляется высоким уровнем владения языком (38,5% испытуемых), что подтверждает эффективность целеполагания в образовательном процессе.
2. **Студенты с низким интересом** (10%) характеризуются пассивным отношением: избегание использования языка вне учебы (80%), предпочтение лекций активным форматам (90%). Это отражается в их результатах – 28,8% относятся к низкому уровню, испытывая трудности во всех видах речевой деятельности.
3. **Категория «другое»** (23%) объединяет студентов со смешанными мотивами (интерес к соцсетям – 29%, узкие профессиональные ниши). Их распределение по среднему (23,1%) и базовому (9,6%) уровням указывает на необходимость дифференцированного подхода в обучении.

Исследование подтвердило, что ключевыми факторами успеха являются:

- **Интеграция профессионально-ориентированных задач** (интервью, репортажи, аналитические статьи) в учебный процесс, что повышает практическую значимость языка.
- **Активные форматы обучения** (проекты, дебаты, мастер-классы), стимулирующие вовлеченность и снижающие страх ошибок.
- **Индивидуализация подходов** для студентов с низкой мотивацией через связь языка с их интересами (например, блоггинг, социальные медиа).

Однако выявленные проблемы – недостаточная разработанность методик спонтанной речи, дефицит специализированной лексики в учебных программах – требуют пересмотра образовательных стратегий. Для подготовки конкурентоспособных журналистов необходимо усилить акцент на:

- **Развитие креативных и аналитических навыков** через работу с реальными медиаматериалами.
- **Внедрение технологий** (подкасты, цифровые платформы) для имитации профессиональной среды.
- **Сотрудничество с зарубежными медиаэкспертами**, что расширит межкультурный опыт студентов.

Таким образом, мотивация студентов-журналистов к изучению английского языка выступает не только индикатором их текущих достижений, но и основой для построения гибкой, практико-ориентированной системы образования, отвечающей вызовам глобального медиапространства.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Горина, В.А. Формирование профессиональной компетенции преподавателя второго иностранного языка // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ «Рема», 2014. – С. 29–39. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3(689). Сер. Педагогические науки). – URL: <http://www.vestnik-mslu.ru/Vestnik3-2014pdf> (дата обращения: 16.05.2024).
3. Данилова, Л.Н. Психолого-педагогическое обоснование изучения иностранных языков в раннем детстве // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obosnovanie-izucheniya-inostrannyh-yazykov-v-rannem-detstve> (дата обращения: 16.05.2024).
4. Дубовер, Д.А., Пенязь, А.В. Развитие социальных и личностных компетенций в условиях высшего медийного образования // Концепт. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnyh-i-lichnostnyh-kompetentsiy-v-usloviyah-vysshego-mediynogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.05.2024).
5. Ерома, Ж.И. Обучение чтению аутентичных профессионально ориентированных текстов на польском языке // Реализация компетентностного подхода в обучении языкам специальностей. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 24–36. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 20 (599). Сер. Педагогические науки).
6. Иншаков, О.В., Фролов, Д.П. Векторы повышения креативного потенциала человеческого капитала в сфере высшего образования // Вестник ВолГ У. – 2003. – № 6. – С. 64–72.

7. Коряковцева, Н.Ф. Новые технологии в языковом образовании и автономия обучающегося // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ «Рема», 2014. – С. 40–47. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3(689). Сер. Педагогические науки). – URL: <http://www.vestnik-mslu.ru/Vestnik3–2014pdf> (дата обращения: 16.05.2024).
8. Мкртчян, А.Е. Развитие спонтанных речевых навыков в процессе обучения межкультурной коммуникации студентов-журналистов. – Ереван: РАУ, 2018. – 134 с.
9. Мороз, Н.Ю., Перлова, О.В. Современные подходы к преподаванию иностранных языков студентам направлений подготовки «журналистика», «социология», «Реклама и связи с общественностью» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 2 (773). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-prepodavaniyu-inostrannyh-yazykov-studentam-napravleniy-podgotovki-zhurnalistika-sotsiologiya-reklama-i-svyazi-s> (дата обращения: 16.05.2024).
10. Павловская, И.Ю., Горина, О.Г. Корпусно-когнитивные методы изучения лексической стороны речи на иностранном языке // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 132–138.
11. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
12. Таров, Д.А., Тарова, И.Н. Инвариантное содержание образовательной телекоммуникативной компетенции студента университета // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – № 4 (40). – С. 62–69.
13. Cottrell, S. The Study Skills Handbook. Third Edition. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. – 352 p.

REPRESENTATION OF THE MOTIVATIONAL POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AMONG STUDENTS MAJORING IN “JOURNALISM”

Zagoruiko I.N., Krasnova T.A.
Udmurt State University

The article explores the motivational potential of English language learning among journalism students and its impact on their success in acquiring language competencies. Based on surveys and diagnostic testing of 104 students, a direct correlation was identified between the level of interest in the language and learning outcomes. Groups with high (67%), low (10%), and mixed (23%) motivation demonstrated significant differences in language proficiency levels (high – 38.5%, low – 28.8%). It was established that integrating profession-oriented tasks (interviews, reports) and active learning formats (projects, debates) enhances student engagement. Additionally, challenges were identified, including a lack of methodologies for developing spontaneous speech and specialized vocabulary.

Keywords: motivation, English language, journalism, professional communication, intercultural competence, language proficiency levels, teaching methodology, educational strategies, media space.

References

1. Verbitsky, A.A. (1991). Active Learning in Higher Education. Moscow: Vysshaya Shkola. 207 p.
2. Gorina, V.A. (2014). Formation of the professional competence of the second foreign language teacher. Topical Issues of Teaching Foreign Languages at the Present Stage, 29–39. (Moscow State Linguistic University Bulletin; Iss. 3(689). Series: Pedagogical Sciences). Moscow: FGBOU VPO MSLU “Rema”. Retrieved from <http://www.vestnik-mslu.ru/Vestnik3–2014pdf> (accessed: 16.05.2024).
3. Danilova, L.N. (2017). Psychological and pedagogical justification for learning foreign languages in early childhood. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, (2). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obosnovanie-izucheniya-inostrannyh-yazykov-v-rannem-detstve> (accessed: 16.05.2024).
4. Dubover, D.A., & Peniaz, A.V. (2020). Development of social and personal competencies in the context of higher media education. Konzept, (2). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sotsialnyh-i-lichnostnyh-kompetentsiy-v-usloviyah-vysshego-mediynogo-obrazovaniya> (accessed: 16.05.2024).
5. Yeroma, Zh.I. (2010). Teaching reading of authentic professionally oriented texts in Polish. Implementation of the Competency-Based Approach in Teaching Languages for Specific Purposes, 24–36. (Moscow State Linguistic University Bulletin; Iss. 20 (599). Series: Pedagogical Sciences). Moscow: IPK MSLU “Rema”.
6. Inshakov, O.V., & Frolov, D.P. (2003). Vectors for increasing the creative potential of human capital in higher education. Volgograd State University Bulletin, (6), 64–72.
7. Koryakovtseva, N.F. (2014). New technologies in language education and learner autonomy. Topical Issues of Teaching Foreign Languages at the Present Stage, 40–47. (Moscow State Linguistic University Bulletin; Iss. 3(689). Series: Pedagogical Sciences). Moscow: FGBOU VPO MSLU “Rema”. Retrieved from <http://www.vestnik-mslu.ru/Vestnik3–2014pdf> (accessed: 16.05.2024).
8. Mkrтчян, А.Е. (2018). Development of Spontaneous Speech Skills in the Process of Teaching Intercultural Communication to Journalism Students. Yerevan: RAU. 134 p.
9. Moroz, N.Yu., & Perlova, O.V. (2017). Modern approaches to teaching foreign languages to students in the fields of “Journalism”, “Sociology”, “Advertising and Public Relations”. Moscow State Linguistic University Bulletin. Education and Pedagogical Sciences, (2 (773)). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-prepodavaniyu-inostrannyh-yazykov-studentam-napravleniy-podgotovki-zhurnalistika-sotsiologiya-reklama-i-svyazi-s> (accessed: 16.05.2024).
10. Pavlovskaya, I.Yu., & Gorina, O.G. (2017). Corpus-cognitive methods for studying the lexical aspect of speech in a foreign language. Cherepovets State University Bulletin, (1), 132–138.
11. Polat, E.S., & Bukharkina, M.Yu. (2007). Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System: Textbook for Higher Educational Institutions. Moscow: Akademiya. 368 p.
12. Tarov, D.A., & Tarova, I.N. (2017). Invariant content of the university student's educational telecommunicative competence. Psychology of Education in a Multicultural Space, 4(40), 62–69.
13. Cottrell, S. The Study Skills Handbook. Third Edition. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. – 352 p.

Современные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного: цифровизация и интерактивные технологии

Каличкина Тамара Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка (как иностранного), РТУ МИРЭА
E-mail: kalichkina@mirea.ru

В статье автором рассматриваются особенности воплощения идей цифровизации, неизбежно проникающие в сущность иноязычного образования. В работе даётся определение центрального термина, обозначаются положительные влияния цифровизации и применения интерактивных технологий в практике обучения иностранных граждан русскому языку как иностранному. Среди них: повышение уровня наглядности при объяснении темы, расширение инструментов семантизации незнакомой лексики, оформление системы заданий, создание интерактивных упражнений для текстовой деятельности, а также при развитии у студентов навыков иноязычного говорения и аудирования. Автором разводятся понятия цифровизации и цифровых образовательных технологий, обозначаются некоторые наиболее эффективные инструменты, используемые для создания цифрового образовательного контента для практических занятий, уточняется их функционал, оптимизирующий процесс подготовки педагога к урокам по русскому языку как иностранному, оценивание степени достижения инофонами необходимых образовательных результатов. В результате автором обозначаются те аспекты образовательного процесса и деятельности преподавателя русского языка, которые подвергаются пересмотру и трансформации в условиях цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые инструменты, цифровые образовательные технологии, цифровой образовательный контент, интерактивные технологии, интерактивные задания, русский язык как иностранный.

Вопросы, связанные с областью обучения иностранных граждан русскому языку, не теряют своей актуальности, поскольку лингводидактика в условиях глобализации и экспорта образования постоянно стремится удовлетворить академические потребности инофонов, прибывающих в российские вузы для получения соответствующей квалификации. Российская высшая школа на сегодняшний день остаётся одной из наиболее престижных среди представителей иностранных государств, о чём свидетельствует высокий процент студентов, ежегодно прибывающих в Российскую Федерацию в рамках академической миграции.

В данной связи проблема обновления содержания иноязычного обучения, методов, приёмов и форм работы представляет собой перманентный процесс, обусловленный в том числе и действием новейших тенденций, которые функционируют не только в поле преподавания русского языка как иностранного (РКИ), но и в контексте образования в целом. Среди них наиболее отчётливо характер инновационности носят интерактивные и цифровые технологии, т.к. отвечают современным требованиям, предъявляемым к учебному процессу.

Под явлением цифровизации исследователи склонны понимать определённый инструмент, который даёт возможность преобразовывать информацию в цифровой формат и таким образом подстраивать её под потребности конкретного пользователя [7]. Данное определение предоставляет возможность свидетельствовать о главной положительной черте явления цифровизации, детерминирующей её распространение в процессе обучения – это учёт потребностей студента, следовательно, сам ход образования трансформируется в более адаптивный, мобильный и личностно-ориентированный.

Идеи цифровизации проникли в область образования уже достаточно давно, однако наиболее широкое распространение получили в результате вынужденного социального дистанцирования [9, с. 199]. Такие обстоятельства повлияли на активность и инициативность преподавателей по внедрению в ход обучения цифровых технологий. Таким образом, следует обозначить явление цифровизации в качестве родового понятия для более узкого («продукта» влияния идей цифровизации) – цифровых образовательных технологий.

Цифровые образовательные технологии (ЦОТ) представляют собой особый тип образовательных технологий, основанных на использовании оцифровывания образовательного контента посредством компьютера и возможностей сети Интернет.

ЦОТ проникают не только в область непосредственно содержания обучения, но и распространяют своё влияние на способы его организации и управления взаимодействием в группе. Наука на сегодняшний день аккумулировала целый комплекс несомненных достоинств применения цифровых образовательных технологий [4; 2]. Обратимся к некоторым из них, которые наиболее плодотворно объективируют повышение качества обучения иностранных граждан русскому языку.

Думается, что основным положительным влиянием действия тенденции цифровизации становится усиление роли наглядности, что актуально как на начальных этапах освоения иностранцами РКИ, так и на более продвинутых. Цифровизация обеспечивает повышение эффективности развития иноязычных навыков у инофонов на протяжении всего периода обучения (от формирования правильности произношения до работы с неадаптированными текстами по специальности). В частности, современные цифровые ресурсы позволяют преподавателю отказаться от рутинного многократного повторения звуков русского алфавита, трудных сочетаний звуков, а затем и сложных для произнесения слов, поскольку многократность прослушивания обеспечивается цифровыми инструментами, где возможно одновременное сочетание звучащей речи, визуального материала (схемы правильного артикулирования), а затем и записи собственного голоса с целью выявления ошибок и последующей корректирующей работы.

В области обучения лексической стороне РКИ цифровые образовательные технологии становятся незаменимы в процессе обеспечения качественной подачи учебного материала. На сегодняшний день всё больше внимания преподавателей отдаётся электронным учебникам и учебным пособиям, создаваемым через популярные онлайн-платформы и программы. Их функционал даёт возможность педагогу дополнить текстовую информацию визуальным сопровождением, включая гиперссылки на справочные материалы (словари и глоссарии) и т.д.

Расширение содержания текстов за счёт дополнительных средств (картинок, схем, таблиц, инфографик, видео- и аудиофрагментов и т.п.) породило в лингводидактике понятия гипертекста и кибертекста. Второй из указанных терминов отличается от первого тем, что функционирует в цифровом пространстве, тогда как гипертекст может использоваться в офлайн-режиме. Развитие методики преподавания РКИ в данном русле породило представление исследователей о новых функциональных видах иноязычной деятельности, формируемых и используемых студентами в цифровой среде (киберписьмо, кибераудирование, киберчтение и киберговорение), образовательный контент для развития которых создаётся преподавателями посредством применения кибер-инфо технологий [8].

И действительно, в контексте преподавания РКИ цифровые технологии позволяют педагогу

расширить арсенал средств семантизации за счёт подключения к данному процессу большого объёма справочных материалов и визуальных средств. Кроме того, цифровые технологии позволяют во многом оптимизировать ход обучения и придать ему большую степень наглядности. Современные ЦОТ оказывают положительное влияние и на процесс подготовки преподавателя к занятиям, поскольку обеспечивают оптимизированный поиск необходимого образовательного контента и его преобразования в ракурсе необходимости достижения определённых образовательных целей. В частности, они дают возможность разработки системы заданий, тестирований, в автоматическом режиме снабжать звучащий аудиовизуальный материал субтитрами и т.д. Таким образом, цифровые технологии подразделяются на те, которые помогают педагогу сформировать цифровой образовательный контент, и те, что используются непосредственно во время занятия как способ трансляции знаний и инструмент оценивания качества достигаемых инофонами образовательных результатов по предмету «Русский язык как иностранный», в том числе и в перспективной области – в контексте необходимости развития у инофонов навыков осуществления интернет-коммуникации, что также является одним из средств погружения иностранцев в языковую среду.

Кроме того, применение ЦОТ позволяет формировать у студентов и дополнительные, но не менее актуальные для текущих условий навыки использования цифровых инструментов для решения собственных академических задач, развивает цифровую компетенцию и представление о цифровой гигиене, цифровой грамотности и цифровой безопасности. Также одновременно педагог оказывает влияние на уровень вовлечённости иностранных студентов образовательный процесс, формирует навыки самостоятельности и установки на необходимость следования принципам непрерывности обучения [5, с. 23].

Ещё одним «продуктом» действия явления цифровизации образования стали интерактивные образовательные технологии. Интерактивные технологии в области иноязычного образования играют особенно важную роль, поскольку сама их сущность качественно влияет на повышение коммуникативности образовательного процесса, что является основным требованием современной лингводидактической мысли, возводящей обучение коммуникации в статус центральной цели иноязычного обучения.

Немаловажной проблемой, частично решаемой за счёт применения интерактивных технологий, становится расширение инструментов мотивации и повышения интереса студентов к изучаемым явлениям осваиваемого языка. Например, современные цифровые образовательные ресурсы позволяют педагогу создавать интерактивные задания и рабочие листы, привнося в процесс обучения элементы геймификации. Среди наиболее

популярных онлайн-платформ удобством и широтой функционала выделяются Genially (<https://app.genial.ly/>), Wordwall (<https://wordwall.net/ru/>), Learningapps (<https://learningapps.org/>). Отдельно скажем о больших возможностях онлайн-ресурса Genially, который помимо флеш-карточек инфографик и онлайн-тестов позволяет создавать онлайн-экскурсии и веб-квесты, зарекомендовавшие себя в практик преподавания русского языка как иностранного в качестве эффективных средств формирования страноведческой и лингвокультурологической компетенций.

Интерактивность образовательного процесса достигается при условии усиления обратной связи на занятии. И если в традиционном формате преподавания РКИ коммуникация организовывалась в парах «педагог-студент», «педагог-группа студентов», «студент-студент», «группа студентов-группа студентов», то в современных реалиях для развития коммуникативных навыков инофонов представляется возможным подключить функционал программ и платформ, основанных на работе нейросетей и искусственного интеллекта. Такой подход, несомненно, расширяет диапазон возможностей преподавателей за счёт разнообразия темпов речи говорящего, особенностей произношения и т.д.

Однако здесь исследователями также выражается опасение в силу несовершенства современных цифровых инструментов, использующих искусственный интеллект, для развития именно навыков иноязычного говорения [3, с. 39]. Тогда как иные их возможности (автоматическое и оптимизированное по времени создание интерактивных заданий к готовым учебным текстам, формирование банка заданий для проведения онлайн-тестирований, оформление субтитров к текстам для аудирования – транскрибирование звучащей речи) вполне плодотворно внедряются в преподавательскую практику и оказывают положительное влияние как на непосредственно содержательную сторону урока, так и на его технологическую часть.

В целом следует констатировать, что явление цифровизации призвано масштабно повлиять на трансформацию иноязычного обучения, поскольку предоставляемые ей инструменты для организации работы на занятиях формируют новую образовательную среду [6, с. 100], где функционируют инновационные средства, приёмы и форматы взаимодействия с аудиторией студентов. Концептуально важным и значимым остаётся лишь тот факт, что даже в условиях перехода к цифровым способам передачи информации и реализации общения в паре «преподаватель-студент» главный акцент учебного процесса концентрируется на необходимости достижения образовательных целей, находясь с обучающимся в постоянном «совместном действии» [1, с. 66], т.е. в ситуации диалога и сотрудничества.

Однако современная наука выражает и некоторые опасения в связи с излишней увлечённостью преподавателей РКИ использованием средств

цифровизации и интерактивных технологий. Главное из которых заключается в утрате живого взаимодействия между студентом и педагогом, а также осуществление освоения иностранного языка исключительно вне функционирования в естественной языковой среде (а только за счёт онлайн-ресурсов, чатов, мобильных приложений и т.д.), что может стать барьером к качественному формированию коммуникативных компетенций обучающихся, а это в свою очередь противоречит главенствующему в науке принципу коммуникативно-ориентированного обучения РКИ.

Таким образом, цифровизация на сегодняшний день, действительно, претендует на статус основной инновационной тенденции в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку её действие трансформирует как подходы к организации образовательного процесса (технологии, формы работы, приёмы), так и формат предоставления обучающимся образовательного контента. Следовательно, её влияние распространяется на содержательную и технологическую сторону хода трансляции знаний в области РКИ. Кроме того, направленность действия явления цифровизации обнаруживает также дуальную природу, поскольку, с одной стороны, оказывает воздействие на деятельность педагога (в частности, оптимизирует процесс подготовки к занятиям, позволяет подключить к достижению образовательных результатов больше цифровых и электронных средств, в т.ч. и оценочных). С другой стороны, в условиях цифровизации трансформируется и деятельность обучающегося, который в полной мере получает возможность осознать себя полноправным субъектом образовательного процесса, активизирующего навыки самостоятельности в решении академических целей и задач.

Центральным «продуктом» цифровизации выступают интерактивные технологии, которые призваны одновременно актуализировать коммуникативную направленность иноязычного образования и геймифицировать ход обучения инофонов, что также формирует определённую образовательную среду, эффективную для развития всех основных компетенций иностранных студентов русле ведущих функциональных видов иноязычной деятельности на занятиях РКИ.

Литература

1. Акамова Н. В., Акамов В.В., Голяева Н.В., Голяев С.С. Интерактивные методы обучения как средство повышения качества обучения бакалавров // Международный научно-исследовательский журнал. Серия: Педагогические науки. 2017. № 07 (61). Часть 1 (Июль). С. 66–68. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.61.037>.
2. Витченко О. В., Абрамова А.И. Актуальность и возможности цифровых технологий в образовательном процессе современного ВУЗа // Мир науки. Педагогика и психология. 2024.

Т. 12, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN124.pdf> (дата обращения: 23.05.2025).

3. Костюнина С.А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // Вестник науки. 2022. № 2 (47). С. 38–42.
4. Нажмудинов Х.Г. Применении цифровых технологий в образовательном процессе вуза // Наука и образование сегодня. 2024. № 2 (79). С. 21–25.
5. Никифорова И.Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. № 1 (5). С. 22–30.
6. Сафуанов Р. М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2 (28). С. 108–113.
7. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета: электронный научный журнал. 2020. № 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-15 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1081/774> (дата обращения: 25.05.2025).
8. Тряпельников А. В., Яхненко В.В. Технологии наглядности в преподавании русского языка иностранцам в современной образовательной среде // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции, Тамбов, 14–15 апреля 2022 года. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. С. 9–14.
9. Фейзер Ж. И., Дьяова Т.А. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 196–211. DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211.

MODERN TRENDS IN METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: DIGITALIZATION AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Kalichkina T.I.

Russian Technological University

In the article the author examines the features of the implementation of digitalization ideas that inevitably penetrate the essence of for-

eign language education. The work defines the central terms, identifies the positive effects of digitalization and the use of interactive technologies in the practice of teaching foreign citizens Russian as a foreign language. Among them: increasing the level of clarity when explaining a topic, expanding the tools for semantizing unfamiliar vocabulary, designing a system of tasks, creating interactive exercises for text activities, as well as in developing students' foreign language speaking and listening skills. The author differentiates the concepts of digitalization and digital educational technologies, identifies some of the most effective tools used to create digital educational content for practical classes, clarifies their functionality, optimizing the process of preparing a teacher for lessons in Russian as a foreign language, assessing the degree of achievement of the necessary educational results by foreign students. As a result, the author identifies those aspects of the educational process and the activities of a Russian language teacher that are subject to revision and transformation in the context of digitalization.

Keywords: digitalization of education, digital tools, digital educational technologies, digital educational content, interactive technologies, interactive tasks, Russian as a foreign language.

References

1. Akamova N. V., Akamov V.V., Golyaeva N.V., Golyaev S.S. Interactive teaching methods as a means of improving the quality of undergraduate education // International Research Journal. Series: Pedagogical Sciences. 2017. No. 07 (61). Part 1 (July). pp. 66–68. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.61.037>.
2. Vitchenko O. V., Abramova A.I. Relevance and possibilities of digital technologies in the educational process of a modern university // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12, No. 1. [Electronic resource]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN124.pdf> (date accessed: 23.05.2025).
3. Kostyunina S.A. The role of artificial intelligence in the study of foreign languages // Bulletin of science. 2022. No. 2 (47). pp. 38–42.
4. Nazhmudinov H.G. Application of digital technologies in the educational process of the university // Science and education today. 2024. No. 2 (79). pp. 21–25.
5. Nikiforova I.N. Use of digital technologies in teaching a foreign language: pros and cons // Bulletin of the St. Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education. 2023. No. 1 (5). pp. 22–30.
6. Safuanov R. M., Lekhmus M. Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system // Bulletin of Ufa State Petroleum Technical University. Science, education, economics. Series: Economics. 2019. No. 2 (28). pp. 108–113.
7. Strokov A.A. Digitalization of education: problems and prospects // Bulletin of Minin University: electronic scientific journal. 2020. No. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-15 [Electronic resource]. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1081/774> (accessed: 05/25/2025).
8. Tryapelnikov A. V., Yakhnenko V.V. Visual aids in teaching Russian to foreigners in a modern educational environment // Language, culture and professional communication in modern society: Proceedings of the XI International scientific conference, Tambov, April 14–15, 2022. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2022. pp. 9–14.
9. Feizer Zh. I., D'yaova T.A. Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language // Russists. 2023. Vol. 21. No. 2. pp. 196–211. DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211.

Проблема формирования основ тьюторской компетентности у студентов в образовательно-воспитательном процессе педагогического вуза

Ковязина Инна Валентиновна,

к.психол.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», кафедра педагогического, психологического и социального образования
E-mail: i.v.kovvazina@utmn.ru

Целью данного исследования являлся анализ проблемы формирования основ тьюторской компетентности у студентов в условиях образовательно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. Актуальность данной темы обусловлена современными тенденциями реализации инклюзии в образовании и необходимостью педагогов осуществлять профессиональные функции, которые соотносятся с основами тьюторской деятельности. В работе отмечается необходимость целенаправленного формирования основ тьюторской компетентности у будущих педагогов, приводится сравнение понятий «тьюторская компетенция» и «тьюторская компетентность». Указывается на важность комплексного подхода при формировании целостной тьюторской компетентности у будущих специалистов при освоении образовательной программы вуза. Описываются уровни формирования компетентности личности, подчеркивается значение вузовского уровня в формировании мировоззренческих установок, необходимых в профессиональной деятельности. В статье представлены примеры моделей подготовки будущих специалистов, компетентных в вопросах индивидуализации образования, тьюторской деятельности.

Ключевые слова: тьюторская компетентность, образовательно-воспитательный процесс, студенты, инклюзивное образование, подготовка будущих педагогов.

В рамках современного тренда в образовании о ценности индивидуальной личности, сочетающегося с личностно-ориентированным образованием, персонализацией, стремлением к развитию творчества и возможностей для самореализации творческой личности проблема тьюторской компетентности педагогов становится все более актуальной.

Несмотря на то, что вопросы тьюторской компетентности педагогов в современных образовательных условиях, педагогов-психологов и классных руководителей достаточно широко изучается в настоящее время, но вопросы подготовки педагогических кадров, готовых работать в инклюзивных условиях, компетентных в вопросах тьюторства, изучены недостаточно.

На сегодняшний день наблюдаются некоторые проблемы, которые сопровождают реализацию инклюзии в образовании. Остаются не до конца решенными вопросы о необходимом количестве педагогов-тьюторов в образовательных учреждениях. Ситуация осложняется еще и тем, что в России понятие инклюзии чаще понимают достаточно узко, принимая во внимание работу с детьми с ограниченными возможностями и инвалидностью, а не индивидуализацию всех детей с учетом их разнообразия, их образовательных потребностей. Это порождает непринятие идей современного инклюзивного образования, которое с этой позиции ориентированно на небольшую группу детей и подростков, а также реализации тьюторских компетенций как дополнительной нагрузки на педагогов. Знание основ тьюторской деятельности необходимо не только педагогам-тьюторам, но и классным руководителям, учителям начальной школы, педагогам-предметникам и др. специалистам [3, 4, 10, 12], которые взаимодействуют с обучающимися с различными особенностями, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

В психолого-педагогической литературе мы находим упоминание о тьюторской компетенции, о комплексе необходимых компетенций тьютора, о тьюторской позиции и тьюторской компетентности. Единого представления о данных феноменах нет, при этом наблюдается схожесть при описании данных понятий в литературе.

Проблема профессиональной компетентности педагога привлекает особое внимание с момента введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Это обусловлено предъявляемыми к педагогу требованиями, которые учитывают в полной степени современ-

ные тенденции развития общества. В связи с этим в области образования появляется компетентностный подход, нацеленный на подготовку специалистов, обладающих необходимыми для работы в современных условиях. Ястребова К.А. подчеркивает, что «под компетенцией понимается совокупность ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности, формируемых в процессе обучения» [12, с. 29]. В психолого-педагогической литературе часто описываются 2 основные группы компетенций педагога: профессиональные (непосредственно связанные с профессиональной деятельностью) и общие (универсальные компетенции, которые могут пригодиться в различных видах труда) [9]. В последнее время особое внимание уделяется развитию компетенций. Формирование универсальных компетенций начинается еще на ступени школьного обучения. Наличие определенных компетенций гарантирует успешность профессиональной деятельности человека. Именно по этой причине, очень часто, работодатель в первую очередь смотрит не на уровень образования соискателя, а на имеющиеся у него компетенции.

Как отмечают Калинина Н.В., Зырянова Ю.И. [1] и др. тьюторскую компетенцию можно понимать, как способность применять теоретические и практические знания о тьюторской деятельности на практике, реализуя тьюторскую позицию, организовывать индивидуализацию процесса обучения, осуществлять педагогическую поддержку, помогать в освоении индивидуальной образовательной программы и др. Авторами перечислены основные компоненты структуры тьюторской компетенции такие как: ценностно-смысловой (смыслы и ценности профессиональной деятельности педагога-тьютора), когнитивно-креативный (познание и творчество в области тьюторской деятельности) и организационно-управленческий (умение и готовность осуществлять тьюторское сопровождение с применением тьюторских технологий) компоненты [1].

«Тьюторская позиция напрямую связана с профессиональной, психолого-педагогической деятельностью специалиста, ее можно рассматривать в русле оценки качества профессиональной деятельности в современных образовательных условиях. Компетентность педагога включает в себя как профессиональную педагогическую компетентность, так и тьюторскую. Педагогическое и тьюторское сопровождение являются взаимодополняющими, взаимопроникающими, тесно связанными друг с другом феноменами» [3, с. 105].

Компетентность в научной литературе представляется часто как более широкое понятие, чем компетенция [7], понимается как совокупность компетенций, как возможность овладения профессиональными компетенциями. С этой позиции тьюторскую компетентность можно представить как сложное личностное образование, которое формируется длительный период, включающее в себя готовность и способность к индивидуали-

зации образования для обучающихся и объединяющее в себе различные профессионально значимые качества. Это сплав компетенций (деловых и личностных качеств), связанных с тьюторской деятельностью: коммуникабельность и эмпатийность, толерантность и тактичность, ответственность и др. [3].

Не следует отождествлять феномен «компетентность» с такими понятиями как знания, умения, навыки. Компетентность формируется при группировке знаний, умений, навыков, способов действий и личностных качеств. Компетентность носит фундаментальный характер. Она не может быть изолирована от конкретных условий ее проявления. Колесникова И.А., Сластенин В.А. считают, что педагогическая компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой, которая обуславливает степень готовности и наличие ресурсов для выполнения педагогических функций. Чошанов М.А. определяет компетентность как потенциальную готовность к решению задачи со знанием дела. Он выделяет совокупность компетентностных признаков, таких как мобильность знаний, адаптацию метода под различные вариативные ситуации и критичность мышления [11].

В научной литературе перечислены следующие уровни формирования компетентности у будущих специалистов:

1. довузовский уровень – формирование первоначальных мировоззренческих установок;
2. на вузовском уровне происходит формирование необходимых мировоззренческих и иных установок, необходимых в профессиональной деятельности;
3. послевузовский уровень – формирование индивидуального менталитета личности, на основе сформированных компетентностей.

Важно обратить внимание на формирование основ тьюторской компетентности у студентов в образовательно-воспитательном процессе, так как вузовский уровень формирования компетентности является основой мировоззренческой позиции будущего профессионала. Формирование мировоззренческой позиции выступает одной из основных задач образовательно-воспитательного процесса. Данная позиция связана с представлением о профессии и отношением к ней, с профессиональными установками, будущими педагогическими взглядами и др.

На сегодняшний день в научной литературе (Е.В. Калугиной, Е.И. Кузнецовой, Е.В. Самсоновой, А.А. Теровым и др.) представлено несколько авторских моделей подготовки специалистов с основами тьюторской компетентности.

Так в статье Калугиной Е.В. [2] отмечается, что эффективная модель формирования тьюторской компетенции у студентов педагогического вуза должна включать в себя совокупность нескольких блоков: блок целеполагания, содержательный блок, организационный, деятельностный и результативный блоки.

В работе Е.В. Самсоновой и др. [9], при описании подготовки будущих специалистов в рамках модели профессиональной компетентности подчеркивается, что важно формировать у студентов целостную тьюторскую компетентность, а не разрозненные компетенции, как порой бывает. Это будет способствовать подготовке специалиста, готового решать на практике комплексные задачи. Выпускник вуза должен обладать комплексом сформированных компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных).

Как отмечают Кузнецова Е.И., Теров А.А. [6] в курсе подготовки будущих педагогов с тьюторской компетентностью порой недостаточно освоение цикла учебных дисциплин таких тематических блоков как: основы педагогики и психологии, основы исследовательской и проектной деятельности, менеджмента, повышения общекультурного уровня, знакомство с информационными технологиями и специализированными дисциплинами. В связи с этим авторами предлагается модель освоения комплекса компетенций профессиональной тьюторской деятельности, которая состоит из 4 блоков: 1 блок связан с формированием универсальных умений и компетенций, которые необходимы всем специалистам педагогического профиля; 2 блок – формирование личностных качеств и навыков, необходимых современным специалистам психолого-педагогического профиля; 3 блок – формирование знаний и компетенций, необходимых специалистам «помогающих профессий»; 4 блок – знания и навыки, необходимые в тьюторской деятельности [6].

В психолого-педагогической литературе описаны следующие рекомендации о том, как можно содействовать формированию основ тьюторской компетентности у будущих специалистов: участие в мастер-классах, повышение квалификации на семинарах, участие в конференциях, знакомство с примерами реализации тьюторской поддержки и сопровождения в различных образовательных организациях и обмен опытом, саморазвитие и др.

Стоит отметить, на наш взгляд, что важно так построить образовательно-воспитательный процесс в вузе, чтобы у студентов, помимо теоретической базы, была возможность на практике, в рамках различных проектов и мероприятий получить возможность отрабатывать свои умения и навыки, связанные с тьюторской деятельностью. В этой связи необходимо сделать упор на практико-ориентированный вариант обучения в педагогическом вузе с возможностями наставничества, отработкой умений и навыков [3]. Будущим специалистам нужно понимать и принимать цели инклюзии с целью эффективности профессиональной деятельности, поэтому в образовательно-воспитательном процессе подготовки будущих педагогов должен быть реализован ценностно-смысловой подход. Представление и отношение к инклюзии и тьюторству у студентов должны формироваться в рамках учебных дисциплин, напри-

мер, «Философия инклюзивного образования» и «Инклюзия в образовании» и др.

Стремление к подготовке субъекта профессиональной деятельности, педагога-профессионала, свидетельствует о том, что необходим комплексный подход в воспитательно-образовательном процессе в вузе, с целью формирования у студентов целостной тьюторской компетентности.

В заключение стоит подчеркнуть, что необходимо обратить внимание на формирование основ тьюторской компетентности у будущих педагогов в образовательно-воспитательном процессе в вузе, так как именно в этот период формируется мировоззрение личности, что в будущем будет определять профессиональную позицию специалиста, являться фундаментом для его дальнейшего развития и самосовершенствования.

Литература

1. Калинина Н.В., Зырянова Ю.И. Формирование тьюторской компетенции педагога в образовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10 (112). Ч. 3. С. 42–44.
2. Калугина Е.В. Моделирование процесса формирования тьюторской компетенции у будущих педагогов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. № 7. С. 44–48.
3. Ковязина И.В., Остякова Г.В. Формирование тьюторской позиции у будущих педагогов в условиях вуза // Современное педагогическое образование. 2023. № 9. С. 105–108.
4. Колчина Н.А. Тьюторская позиция педагога-воспитателя как инновационный параметр качества профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2015. № 24 (104). Т. 2. С. 15–19. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24693/> (дата обращения: 20.05.2025).
5. Косарецкий С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 14–30.
6. Кузнецова Е.И., Теров А.А. Подготовка специалистов в области индивидуализации и тьюторства: некоторые аспекты модели компетенций тьюторской деятельности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2018. № 4 (45). С. 423–432.
7. Непочатых Е.П. Развитие представлений о понятиях «Компетенция» и «Компетентность» // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2013. № 20 (63). Вып. 19. С. 243–251.
8. Пигарева Н.Г. Реализация позиции «учитель с тьюторской компетентностью» педагогами начальных классов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12(54). Ч. 4. С. 70–75.
9. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограничен-

ными возможностями здоровья образования: методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / авт. колл.: Е.В. Самсонова [и др.]; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 142 с.

10. Салпыкова И.М., Ахмадуллина Р.М. Формирование готовности будущего педагога к работе в системе инклюзивного образования // Успехи современной науки. 2017. № 1. С. 100–104.
11. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
12. Ястребова К.А. Тьюторские компетенции педагога по организации взаимодействия в дистанционном обучении // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4. С. 24–38.

THE PROBLEM OF FORMING THE FOUNDATIONS OF TUTORING COMPETENCE AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Kovyazina I.V.

University of Tyumen

The purpose of this study was to analyze the problem of forming the foundations of tutoring competence among students in the context of the educational process at a pedagogical university. The relevance of this topic is due to modern trends in the implementation of inclusion in education and the need for teachers to perform professional functions that correspond to the basics of tutoring. The paper notes the need for purposeful formation of the foundations of tutor competence among future teachers, and provides a comparison of the concepts of “tutor competence” and “tutor competence.” It is pointed out the importance of an integrated approach in the formation of holistic tutoring competence among future specialists when mastering the educational program of the university. The levels of personal competence formation are described, the importance of the university level in the formation of ideological attitudes necessary in professional activity is emphasized. The article presents examples of training models for future specialists who are competent in the field of individualization of education and tutoring.

Keywords: tutor competence, educational process, students, inclusive education, training of future teachers.

References

1. Kalinina N.V., Zyryanova Yu.I. Formation of tutor competence of a teacher in an educational organization // International Scientific Research Journal. 2021. No. 10 (112). Part 3. pp.42–44.
2. Kalugina E.V. Modeling the process of formation of tutor competence among future teachers // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2016. No. 7. pp. 44–48.
3. Kovyazina I.V., Ostyakova G.V. Formation of a tutor's position among future teachers in a university setting // Modern pedagogical education. 2023. No. 9. pp. 105–108.
4. Kolchina N.A. The tutor position of a teacher-educator as an innovative parameter of the quality of professional activity // Young Scientist. 2015. No. 24 (104). Vol. 2. pp. 15–19. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24693/> (accessed: 05/20/2025).
5. Kosaretsky S.G. Trends of “inclusive education” in the modern world: international discussions and prospects for Russia // Psychological Science and Education. 2024. Volume 29. No. 5. C. 14–30.
6. Kuznetsova E.I., Terov A.A. Training of specialists in the field of individualization and tutoring: some aspects of the competence model of tutoring activities. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business. 2018. No. 4 (45). pp. 423–432.
7. Nepchatykh E.P. The development of ideas about the concepts of “Competence” and “Competence” // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. 2013. No. 20 (63). Issue 19. pp. 243–251.
8. Pigareva N.G. Implementation of the position “teacher with tutor competence” by primary school teachers // International Scientific Research Journal. 2016. No. 12(54). Part 4. pp. 70–75.
9. Professional training of tutors accompanying students with disabilities in education: methodological recommendations for pedagogical universities and institutes of educational development / author's call: E.V. Samsonova [et al.]; edited by E.V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 2022. 142 p.
10. Salpykova I.M., Akhmadullina R.M. Formation of the future teacher's readiness to work in the inclusive education system // Successes of modern science. 2017. No. 1. pp. 100–104.
11. Choshanov M.A. Flexible technology of problem-based modular learning: A methodological guide. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1996. 160 p.
12. Yastrebova K.A. Tutor competencies of a teacher in organizing interaction in distance learning // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2023. No. 4. pp.24–38.

Исследования по цифровой трансформации высшего образования и реформированию модели преподавания смарт-образования

Лю Ликунь,

преподаватель, Хэйхэский университет
E-mail: liulikun1981@163.com

Статья посвящена исследованию процессов цифровой трансформации высшего образования и реформированию модели преподавания в контексте концепции смарт-образования. Рассматриваются ключевые тенденции внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, включая использование виртуальных образовательных платформ, интерактивных обучающих систем и интеллектуальных инструментов управления знаниями. Особое внимание уделяется изменению педагогических подходов, роли преподавателя и студентов в условиях цифровой среды, а также развитию цифровых компетенций у обучающихся. В работе анализируются современные методики смарт-образования, направленные на повышение эффективности учебного процесса, гибкость образовательных траекторий и персонализацию обучения. Автор делает вывод о необходимости комплексного подхода к цифровизации образования для повышения его качества и соответствия требованиям информационного общества.

Ключевые слова: цифровая трансформация, смарт-образование, высшее образование, цифровые технологии, образовательные платформы.

Введение

В условиях стремительного развития цифровых технологий высшее образование претерпевает значительные изменения, связанные с необходимостью адаптации к вызовам информационного общества. Современные образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью пересмотра традиционных моделей преподавания и внедрения инновационных подходов, соответствующих требованиям цифровой эпохи. Одним из ключевых направлений реформирования образовательного процесса является концепция смарт-образования, которая предполагает использование цифровых технологий для повышения эффективности обучения, персонализации образовательных траекторий и формирования у студентов необходимых навыков для успешной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Смарт-образование представляет собой новую образовательную парадигму, в рамках которой учебный процесс интегрируется с интеллектуальными технологиями, цифровыми платформами и виртуальными образовательными средами. Это позволяет не только оптимизировать учебный процесс, но и значительно расширить доступ к образовательным ресурсам, сделать обучение более интерактивным и ориентированным на индивидуальные потребности студентов. Важную роль в этой трансформации играет развитие цифровых компетенций у обучающихся, а также изменение роли преподавателя, который становится не только источником знаний, но и модератором образовательного процесса, способствующим активному взаимодействию студентов с информационными ресурсами [1].

Цифровая трансформация высшего образования, наряду с внедрением смарт-образования, требует пересмотра методологических подходов к обучению, развития новых форм организации учебного процесса и создания инфраструктуры для поддержки цифровых технологий. В условиях глобализации и активного развития информационных технологий университеты стремятся не только повысить качество образования, но и обеспечить его доступность для широкого круга обучающихся, вне зависимости от их географического положения.

Целью данной статьи является анализ ключевых аспектов цифровой трансформации высшего образования, исследование изменений в модели преподавания в рамках концепции смарт-образования, а также оценка влияния цифровых

технологий на эффективность учебного процесса и подготовку студентов к требованиям современного рынка труда. В работе будут рассмотрены основные направления внедрения цифровых образовательных технологий, изменения в образовательных программах, а также перспективы развития высшего образования в условиях цифровой трансформации.

Основная часть

Цифровая трансформация высшего образования представляет собой комплексный процесс, затрагивающий все уровни образовательной системы: от организации учебного процесса до стратегического планирования развития университетов. В условиях четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0) традиционные формы обучения постепенно уступают место новым образовательным моделям, основанным на использовании цифровых технологий. В основе этой трансформации лежат три ключевых аспекта: доступность, гибкость и персонализация обучения [2].

Во-первых, цифровизация повышает доступность образования. Виртуальные учебные среды, онлайн-курсы и платформы дистанционного обучения позволяют студентам получать знания независимо от их местоположения. Это особенно актуально для регионов с ограниченным доступом к образовательным учреждениям. Примерами таких платформ являются Coursera, edX, Open University, которые предоставляют доступ к лекциям и материалам ведущих университетов мира.

Во-вторых, цифровая трансформация способствует повышению гибкости образовательного процесса. Традиционные рамки аудиторного обучения размываются, и студенты получают возможность выбирать удобное время и место для занятий. Более того, внедрение технологий «Blended Learning» (смешанное обучение) позволяет сочетать онлайн-форматы с очными занятиями, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

В-третьих, цифровизация способствует персонализации обучения, позволяя учитывать индивидуальные потребности и способности студентов. Интеллектуальные образовательные системы, основанные на больших данных (Big Data) и алгоритмах машинного обучения, могут адаптировать содержание курсов под уровень знаний и темп освоения материала каждого студента.

Понятие «смарт-образование» (Smart Education) представляет собой новую парадигму обучения, основанную на использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для достижения образовательных целей. Основные принципы смарт-образования включают в себя следующие элементы:

- **Самообучение (Self-directed Learning)** – студенты активно участвуют в процессе обучения, определяя темп, объем и содержание изучаемого материала.

- **Мобильность (Mobility)** – возможность обучаться в любом месте и в любое время с использованием мобильных устройств и интернет-технологий.
- **Адаптивность (Adaptivity)** – образовательные программы подстраиваются под индивидуальные потребности обучающихся.
- **Ресурсоемкость (Resource-richness)** – доступ к обширным образовательным ресурсам в онлайн-формате [3].

Смарт-образование отличается от традиционного обучения своей ориентацией на практические навыки и проектную деятельность. Например, в рамках проектного обучения студенты решают реальные задачи, используя полученные знания на практике, что способствует лучшему пониманию изучаемого материала.

Кроме того, современные образовательные платформы, такие как Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, позволяют преподавателям и студентам взаимодействовать в режиме реального времени, обмениваться учебными материалами, проводить тестирование и мониторинг успеваемости. Это значительно упрощает коммуникацию и делает образовательный процесс более прозрачным и доступным.

В условиях цифровой трансформации изменяется роль преподавателя, который из основного источника знаний превращается в модератора учебного процесса и наставника. Основными функциями преподавателя в условиях смарт-образования становятся:

1. **Кураторство образовательного процесса** – преподаватель направляет студента, помогает ему организовать учебный процесс и осваивать необходимые навыки.
2. **Фасилитация (Facilitation)** – поддержка студентов в процессе самостоятельного обучения, стимулирование их к поиску информации и критическому мышлению.
3. **Мониторинг и оценка** – использование цифровых инструментов для контроля за успеваемостью студентов, проведения промежуточного и итогового тестирования.
4. **Интерактивное взаимодействие** – организация дискуссий, вебинаров, онлайн-консультаций, способствующих развитию навыков коммуникации в цифровой среде [4].

Современный преподаватель должен обладать высокой цифровой грамотностью, уметь работать с образовательными платформами, использовать онлайн-ресурсы и виртуальные среды обучения. Для этого в ряде университетов внедряются программы повышения квалификации, направленные на освоение педагогами новых цифровых инструментов.

Цифровизация образования существенно изменяет подход студентов к обучению. Прежде всего, это связано с расширением возможностей для самостоятельного изучения материалов. Студенты получают доступ к лекциям, учебникам, научным статьям и видеоурокам в режиме онлайн, что

позволяет углублять свои знания по интересующим темам.

Кроме того, цифровые технологии способствуют развитию таких навыков, как критическое мышление, умение работать с информацией, способность решать сложные задачи в виртуальной среде. Платформы, использующие элементы искусственного интеллекта, помогают студентам оценивать свои знания и улучшать результаты обучения.

Особое значение в условиях цифровой трансформации приобретает кросс-культурное взаимодействие. Онлайн-курсы и программы международного обмена в виртуальной среде позволяют студентам из разных стран общаться, обмениваться опытом и совместно решать учебные задачи, что способствует расширению их культурного кругозора и улучшению навыков межкультурной коммуникации.

Несмотря на очевидные преимущества, цифровая трансформация образования сталкивается с рядом вызовов:

1. **Цифровое неравенство** – различия в доступе к технологиям между регионами и социальными группами.
2. **Проблемы кибербезопасности** – защита персональных данных студентов и преподавателей в виртуальных образовательных средах.
3. **Сопротивление изменениям** – необходимость перестройки образовательных программ и повышения квалификации преподавателей, что не всегда воспринимается положительно.
4. **Этические вопросы** – использование больших данных для мониторинга успеваемости студентов требует соблюдения норм конфиденциальности.

Для преодоления этих проблем необходим комплексный подход, включающий государственную поддержку, развитие цифровой инфраструктуры в образовательных учреждениях и совершенствование методических основ преподавания.

Цифровая трансформация открывает новые перспективы для высшего образования. В будущем можно ожидать дальнейшего развития технологий виртуальной и дополненной реальности, интеграции искусственного интеллекта в образовательные процессы и появления новых форм обучения, таких как микрокурсы и образовательные «пакеты» (learning packs).

Важную роль будут играть индивидуализированные траектории обучения, позволяющие студентам самостоятельно выбирать образовательные модули в зависимости от своих интересов и карьерных целей. Кроме того, смарт-образование будет способствовать развитию навыков, востребованных на рынке труда, таких как управление проектами, работа в международных командах, анализ данных и кросс-культурная коммуникация.

Таким образом, цифровая трансформация высшего образования является неотъемлемой частью современного учебного процесса. Внедрение тех-

нологий смарт-образования способствует повышению доступности и качества обучения, развитию цифровых компетенций и подготовке студентов к требованиям глобального рынка. Для успешной реализации этих преобразований необходимы комплексные изменения на всех уровнях образовательной системы, а также поддержка со стороны государства и академического сообщества.

Заключение

Цифровая трансформация высшего образования и внедрение концепции смарт-образования представляют собой неотъемлемую часть современного учебного процесса в условиях стремительного развития информационных технологий. Анализ современных исследований показывает, что использование цифровых образовательных платформ, виртуальных обучающих сред и интеллектуальных систем способствует не только повышению доступности и гибкости образования, но и кардинально меняет саму модель преподавания.

Преимущества цифровизации заключаются в возможности персонализированного обучения, когда студенты могут выбирать образовательные траектории в зависимости от своих интересов и потребностей. Кроме того, смарт-образование расширяет границы традиционного учебного процесса, предоставляя доступ к мировым образовательным ресурсам, снижая территориальные и временные барьеры. Виртуальные курсы и онлайн-платформы, такие как Coursera, edX, Google Classroom и Microsoft Teams, становятся важными элементами образовательной экосистемы, способствуя развитию цифровых компетенций у студентов.

При этом цифровая трансформация высшего образования требует пересмотра роли преподавателя, который из основного источника знаний превращается в модератора и наставника, сопровождающего студентов на всех этапах образовательного процесса. Преподаватели должны обладать высокой цифровой грамотностью, владеть современными технологиями и методиками дистанционного обучения. В этом контексте возрастает необходимость повышения квалификации педагогов и разработки программ, способствующих освоению цифровых инструментов.

Однако цифровая трансформация сталкивается с рядом вызовов, среди которых можно выделить цифровое неравенство, вопросы кибербезопасности, этические проблемы, а также необходимость модернизации учебных программ. Для успешного преодоления этих барьеров требуется комплексный подход, включающий государственную поддержку, развитие цифровой инфраструктуры образовательных учреждений и повышение цифровой грамотности всех участников учебного процесса.

В условиях глобализации и ускоренной цифровизации мировая образовательная система должна адаптироваться к новым реалиям, обеспечи-

вая подготовку специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики. Смарт-образование является одним из ключевых направлений развития высшего образования, открывающим новые перспективы для формирования профессиональных и личностных компетенций у обучающихся.

Таким образом, интеграция цифровых технологий в образовательный процесс представляет собой стратегически важный шаг на пути к созданию гибкой, доступной и ориентированной на потребности общества образовательной системы. Перспективы дальнейшего развития цифровой трансформации высшего образования заключаются в усилении межкультурного взаимодействия, расширении образовательных возможностей и подготовке специалистов, способных эффективно действовать в условиях цифровой экономики XXI века.

Литература

1. Гаврилова Л. Н., Кузнецова Е.В. Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 112–117.
2. Морозова Н.С. Смарт-образование как новая парадигма современной системы образования // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 105–110.
3. Петрова Н. В., Иванова Т.С. Цифровая трансформация образования и современные образовательные технологии // Наука и школа. – 2020. – № 4. – С. 45–50.

4. Смирнов А.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Образование и наука. – 2021. – № 5. – С. 67–72.

RESEARCH ON THE DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION AND REFORMING THE TEACHING MODEL OF SMART EDUCATION

Liu Likun

Heihe University

The article is devoted to the study of the processes of digital transformation of higher education and reform of the teaching model in the context of the smart education concept. The key trends in the introduction of digital technologies into the educational process are considered, including the use of virtual educational platforms, interactive learning systems and intelligent knowledge management tools. Particular attention is paid to changes in pedagogical approaches, the role of teachers and students in the digital environment, as well as the development of digital competencies in students. The work analyzes modern smart education methods aimed at improving the efficiency of the educational process, flexibility of educational trajectories and personalization of learning. The author concludes that an integrated approach to the digitalization of education is needed to improve its quality and meet the requirements of the information society.

Keywords: digital transformation, smart education, higher education, digital technologies, educational platforms.

References

1. Gavrilova L. N., Kuznetsova E.V. Digital transformation of higher education: technologies and digital competencies // Modern problems of science and education. – 2021. – No. 6. – P. 112–117.
2. Morozova N.S. Smart education as a new paradigm of the modern education system // Pedagogical education in Russia. – 2020. – No. 2. – P. 105–110.
3. Petrova N. V., Ivanova T.S. Digital transformation of education and modern educational technologies // Science and school. – 2020. – No. 4. – P. 45–50.
4. Smirnov A.I. Digital transformation of education and challenges of the 21st century // Education and science. – 2021. – No. 5. – P. 67–72.

Оптимизация процесса вовлеченности студентов вуза в занятия восточными боевыми искусствами

Лю Чуан,

аспирант, Московский государственный университет спорта и туризма

Свиридов Борис Александрович,

к.п.н. доцент, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Голубничий Сергей Петрович,

старший преподаватель, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Заппаров Рустам Илдарович,

старший преподаватель Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

В статье рассматриваются процесс оптимизации вовлеченности студентов в занятия восточными боевыми искусствами. Было доказано положительное влияние спорта на учебу. Определено отличие восточных единоборств от других спортивных дисциплин. Авторами были проведены анализ и классификация боевых искусств.

Также были выведены ключевые отличия разных боевых искусств.

Авторы устроили социологическое исследование. На основании полученных данных были составлены круговые диаграммы. Авторы проанализировали статистику и пришли к выводам, какие единоборства являются наиболее распространенными. Были выявлены основные причины и цели занятия спортом. Также была подсчитана статистика, какая доля студентов совмещает учебу с занятиями спортом. В рамках социального опроса были проведены интервью. На основании них были выведены новые проблемы, которые требуют решения. Как итог, авторы выяснили, как много студентов занимается восточными единоборствами в настоящее время. Также были выявлены причины убывающей динамики занятия боевыми искусствами среди студентов. В конце была обнаружена связь между спортом и успешным поступлением в университет, что в очередной раз доказало гипотезу о благотворном влиянии физической активности на учебу.

Ключевые слова: восточные единоборства, студенты, спорт, дисциплина, мотивация, ментальное здоровье, социализация, тайм-менеджмент, физическое воспитание, философия, образ жизни, сила воли, целеустремленность, учебная среда, ценности.

Введение

В современном мире всё меньше времени и внимания уделяется физкультуре и спорту. Среди молодежи набирают популярность вредные привычки, а на смену здоровому образу жизни приходят бессонные ночи, неправильный режим питания и отсутствие физической активности.

Многие успешные люди и кумиры подрастающего поколения повествуют о важности спорта и связывают свой успех с физической активностью.

Несмотря на рост занимающихся спортом в России, по данным Министерства спорта Российской Федерации, подавляющее большинство молодежи уходит из спорта и отдает предпочтение в пользу занятий дома или во дворе: по данным на март 2025 года от Страхового дома ВСК, 44 процента молодежи выбирают занятия в домашних условиях, и лишь 24 процента занимаются в зале или ходят на секции.

Очень важной частью спорта являются восточные единоборства, которые не только являются основополагающими для многих современных спортивных дисциплин, но еще и содержат в себе учение и философию, которые формировались и видоизменялись более 3 тысяч лет (согласно информации с сайта Википедия, первые боевые искусства появились в Бронзовом и Железном веках).

Актуальность темы заключается в том, что занятия спортом сильно сказываются на здоровье и образе жизни людей. А особенно занятия восточными единоборствами, так как их разнообразие поражает воображение. В современном мире все ученые уверяют, что занятия спортом положительно сказываются на ментальном здоровье людей, а потому и помогает в учебе.

Несмотря на то, что все виды спорта учат мотивации и силе воли, разные дисциплины по-разному влияют на человека, учат разной философии и прививают разные черты характера.

В данной статье мы рассмотрим, занятия какими восточными единоборствами являются наиболее популярными конкретно среди современных студентов ведущих университетов нашей страны.

Для исследования будут использованы анализ и классификация существующих единоборств, опрос студентов и подсчет статистики, а также интервью с некоторыми респондентами.

Организация и ход исследования.

Классификация восточных единоборств

В современном мире существует огромное количество различных видов и подвидов восточных еди-

ноборств, которые направлены как на физическую подготовку и обучение самообороне, так и на регуляцию ментального состояния человека. Точное количество всех видов никто из ученых назвать не сможет. Согласно источникам, существует не менее 80 видов единоборств. Многие ученые классифицируют восточные боевые искусства по различным признакам на группы:

По географическому происхождению:

- Китайские единоборства: кунг-фу (включает различные стили, такие как Шаолинь, Ушу и др.).
- Японские единоборства: дзюдо, карате, айкидо и др.
- Корейские единоборства: тхэквондо и др.
- Южноазиатские единоборства: Тайский бокс и др.

По технике и философии:

- Ударные стили: карате, тхэквондо, тайский бокс.
- Схваточные стили: дзюдо, сумо и др.
- Духовные и медитативные практики: тайцзи, ушу.

По целям и применению:

- Спортивные единоборства: дзюдо, карате, тхэквондо (с акцентом на соревнования).
- Боевые искусства для самообороны: крав-мага, система.
- Традиционные боевые искусства: кунг-фу, айкидо (с акцентом на традиции и философию).

Таким образом можно сделать вывод, что восточные единоборства реализуют разные потребности людей, развивают разные группы мышц и, как следствие, прививают разные жизненные ценности. В данной статье мы рассмотрим самые крупные из них, а именно тайский бокс, тхэквондо, карате, дзюдо, айкидо, кунг фу (Ушу), кунг-фу (Шаолинь).

Сбор и анализ статистики

В ходе исследования, был составлен опросный лист, который был направлен в различные университеты РФ. На основе данного опроса, были составлены круговые диаграммы показывающие результаты проведенного сбора информации (рис. 1–3).

Проанализировав полученные данные, можно прийти к выводу о том, что самыми популярными видами восточных единоборств являются тхэквондо, тайский бокс, дзюдо и карате. Причиной этому, служит несколько факторов, основными являются фильмы в которых показаны невероятные приёмы и схватки. Помимо этого, соревнования по этим видам спорта, транслируются по всему и миру.

Также можно отметить, что люди начинают заниматься по абсолютно разным причинам и с разными целями, что в лишний раз подчеркивает разнообразие восточных боевых искусств. Безусловно многие идут в этот вид спорта для получения

уроков самозащиты, но есть и те, кто находит себе друзей со схожими интересами.

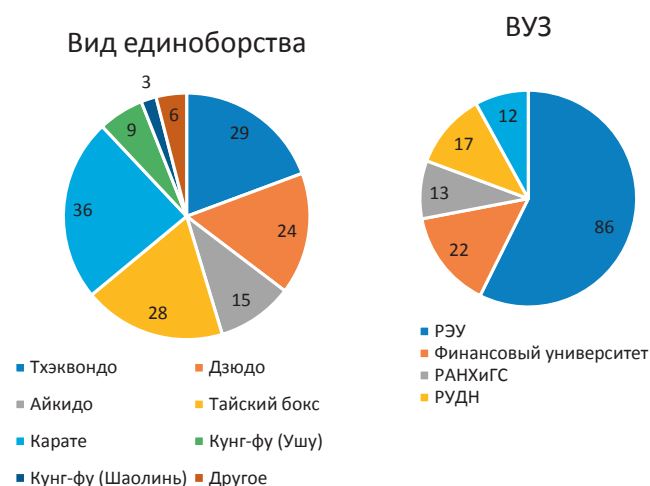


Рис. 1

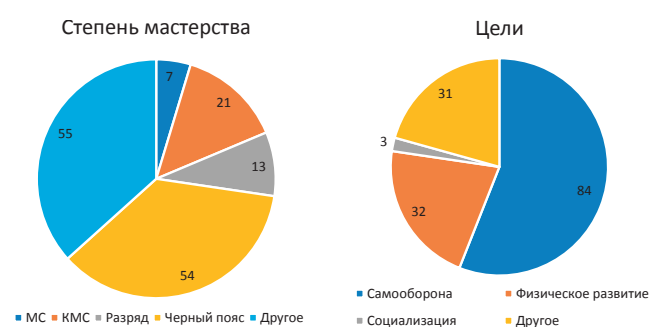


Рис. 2.

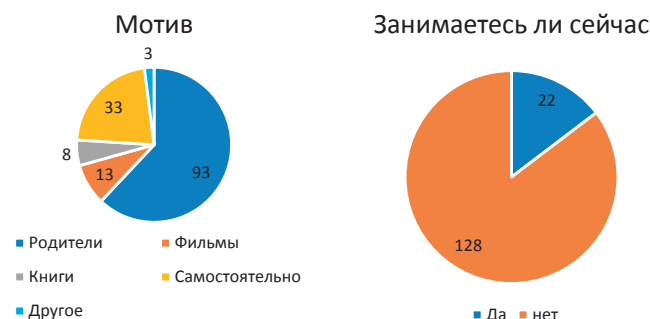


Рис. 3.

Подобная история, к сожалению, является не единственной и ярко иллюстрирует одну из ключевых проблем, препятствующих вовлечению и удержанию студентов в спорте, недостаточная гибкость графика в университетах для студентов спортсменов, является ещё одной ключевой проблемой в студенческом спорте. Данный пример в очередной раз подчеркивает необходимость комплексного подхода к решению проблемы вовлеченности студентов в восточные единоборства, включающего не только улучшение условий для тренировок и повышение мотивации, но и создание благоприятной образовательной среды, учитывающей особенности и потребности современных студентов-спортсменов.

Многие резиденты также утверждали, что на их решение уйти из спорта повлияли близкие, которые видят в учебе и получении высшего образова-

ния больше перспектив, нежели в профессиональном спорте, полном соревнований и травм. И здесь мы видим совершенно иную ситуацию, но которая так же, как и предыдущий пример, заставляет студентов выбирать между учебой и спортом без возможности совмещения этих двух сфер жизни, несмотря на положительное влияние восточных культур на воспитании человеческих качеств и поддержания порядка и дисциплинированности.

Заключение

Восточные единоборства обладают большим разнообразием и фокусируются не только на физическом воспитании, но и на древней философии. Безусловно, все искусства индивидуальны и по-разному влияют на молодежь, но все они прививают важнейшие качества, такие как самодисциплина и сила воли.

Студенты ведущих университетов всё чаще отказываются от занятий спортом в пользу получения высшего образования. Многие находят время на поддержание своего тела и занимаются физической культурой, но есть и те, кто вынужден отказаться от физической активности по причине недостатка времени.

Помимо этого, на решение уйти из спорта зачастую влияет необходимость стабильности и расстановки приоритетов в пользу получения высшего образования, что тоже отрицательно сказывается на динамике занятия спортом среди студентов.

Вероятно, если бы не дисциплинированность, целеустремленность и правильные режимы питания и сна, которые были привиты, по мнению наших респондентов, им на спортивных секциях, они не смогли бы поступить в престижные университеты, но, став студентами, многим пришлось всё же покинуть спорт.

Тем не менее, восточные единоборства в первую очередь регулируют ментальное состояние людей и обучают их философии, которая останется с ними до конца их жизни и поможет достигать высоких целей.

Литература

1. Лимитирующие факторы инвестиционной деятельности спортивной отрасли на примере международных соревнований по футболу в России / А.Д. Дугблей, Е.А. Лубышев, А.В. Титовский, А.А. Красильников // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 4. – С. 6–8. – EDN PJTSHZ.
2. Изменения пищевого поведения студентов в ситуации продолжительного стресса / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, А.А. Кривенков, Р.И. Заппаров // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2025. – № 1. – С. 159–163. – EDN ZBEFDE.
3. Интеграция веб-технологий в систему физического воспитания школьников / А.А. Красильников, Г.И. Журавлев, Ю.С. Сергеева, Е.А. Лу-

бышев // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 182–187. – EDN QDRD VW.

4. Современные информационные ресурсы в системе школьного физического воспитания / А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, А.Ф. Щербина, Ю.Ф. Щербина // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 4. – С. 107–112. – EDN YFLBKI.
5. Внедрение информационно-компьютерных технологий в обучение студентов колледжа народных искусств: результаты и перспективы / А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, Ю.С. Сергеева, Г.И. Журавлев // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 97–101. – EDN NKG TSC.
6. Эффект общеразвивающих упражнений на уроках физической культуры: анализ влияния на функциональное состояние старшеклассников / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, А.О. Чужинов, И.С. Пастухов // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 96–99. – EDN NBLECQ.
7. Развитие гибкости у детей среднего школьного возраста в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, П.А. Кондратьев // Современное профессиональное образование. – 2023. – № 5. – С. 65–70. – EDN LZCUBU.
8. Разработка веб-ресурса для обучения школьников настольному теннису: внедрение информационных технологий в теоретическую подготовку / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, А.В. Роготнева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2025. – № 2. – С. 73–75. – EDN PMMRED.
9. Построение режима рационального питания / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, О.В. Тимофеева // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 25–28. – EDN BHFG LF.
10. Динамика потребности в принятии на занятиях ЭДФК по бильярду / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Ю.С. Сергеева, Д.Р. Борисовец // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 5. – С. 79–83. – EDN JOLWEK.
11. Динамика развития меткости прямых ударов на занятиях по бильярду / Ю.С. Сергеева, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Т.С. Шептикина // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 3. – С. 117–120. – EDN FGJIWI.
12. Физическая нагрузка как эффективное средство оптимизации работоспособности студента вуза / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, О.В. Тимофеева, Г.Р. Чубанова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 96–101. – EDN ATGPTD.
13. Оптимизация тренировки гибкости у девочек 9–11 лет в рамках художественной гимнастики / О.В. Тимофеева, О.В. Мамонова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Современное пе-

дагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 277–282. – EDN TTPKVR.

14. Инновационные веб-решения для индивидуализированной коррекции телосложения / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, С.П. Голубничий // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – С. 212–216. – EDN NEHVBE.
15. Построение режима спортивного питания студентов занимающихся боксом / А.О. Чужинов, Е.А. Лубышев, Ю.С. Сергеева, А.А. Красильников // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 91–95. – EDN BQFCDV.
16. Шведко, В.Е. Запрет участия сборных команд Российской Федерации в олимпийских играх Париж-2024 и его правовая оценка / В.Е. Шведко, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Либерально-демократические ценности. – 2024. – Т. 8, № 4. – С. 13–20. – EDN SAPHPB.
17. Шведко, В.Е. Правовые аспекты отстранения сборных команд Российской Федерации от участия в олимпийских играх Париж 2024 / В.Е. Шведко, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Либерально-демократические ценности. – 2024. – Т. 8, № 3. – С. 58–64. – EDN BPVMAO.

OPTIMIZATION OF STUDENT ENGAGEMENT IN EASTERN FIGHTING ARTS

Lu Chuan, Sviridov B.A., Golubnichiy S.P., Zapparov R.I.

Moscow State University of Sport and Tourism, Plechanov Russian University of Economics

The article discusses Eastern martial arts. The positive impact of sports on academic performance has been demonstrated. The distinction between Eastern martial arts and other sports disciplines has been defined. The authors conducted an analysis and classification of martial arts. Key differences among various martial arts were also identified. The authors organized a sociological study. Based on the obtained data, pie charts were created. The authors analyzed the statistics and concluded which martial arts are the most popular. The main reasons and goals for engaging in sports were identified. Additionally, statistics were calculated regarding the proportion of students balancing studies with sports activities. Interviews were conducted as part of the social survey. Based on these interviews, new problems requiring solutions were identified. As a result, the authors determined how many students are currently practicing Eastern martial arts. They also uncovered reasons for the declining trend in martial arts participation among students. Finally, a connection between sports and successful university admission was found, further supporting the hypothesis of the beneficial influence of physical activity on academic performance.

Keywords: Eastern martial arts, students, sports, discipline, motivation, mental health, socialization, time management, physical education, philosophy, lifestyle, willpower, goal orientation, academic environment, values.

References

1. Limiting factors of investment activity in the sports industry on the example of international football competitions in Russia /

- A.D. Dugblei, E.A. Lubyshev, A.V. Titovsky, A.A. Krasilnikov // Theory and practice of physical education. – 2023. – No. 4. – P. 6–8. – EDN PJTSHZ.
2. Changes in eating behavior of students in a situation of prolonged stress / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, A.A. Krivenkov, R.I. Zapparov // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2025. – No. 1. – P. 159–163. – EDN ZBEFDE.
3. Integration of web technologies into the system of physical education of schoolchildren / A.A. Krasilnikov, G.I. Zhuravlev, Yu.S. Sergeeva, E.A. Lubyshev // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 3. – P. 182–187. – EDN QDRDVW.
4. Modern information resources in the system of school physical education / A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, A.F. Shcherbina, Yu.F. Shcherbina // Modern professional education. – 2025. – No. 4. – P. 107–112. – EDN YFLBKI.
5. Implementation of information and computer technologies in the teaching of students of the College of Folk Arts: results and prospects / A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, Yu.S. Sergeeva, G.I. Zhuravlev // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 4. – P. 97–101. – EDN NKGTSK.
6. The effect of general developmental exercises in physical education lessons: analysis of the impact on the functional state of high school students / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, A.O. Chuzhinov, I.S. Pastukhov // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – P. 96–99. – EDN NBLECQ.
7. Development of flexibility in children of middle school age in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, P.A. Kondratyev // Modern professional education. – 2023. – No. 5. – P. 65–70. – EDN LZCUBU.
8. Development of a web resource for teaching schoolchildren table tennis: the introduction of information technology in theoretical training / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, A.V. Rogotneva // Physical education: upbringing, education, training. – 2025. – No. 2. – P. 73–75. – EDN PMMRED.
9. Building a balanced diet / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, O.V. Timofeeva // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – P. 25–28. – EDN BHFGLF.
10. Dynamics of the need for acceptance in EDFK billiards classes / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, Yu.S. Sergeeva, D.R. Borisovets // Modern professional education. – 2024. – No. 5. – P. 79–83. – EDN JOLWEK.
11. Dynamics of the development of accuracy of straight strikes in billiards classes / Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, T.S. Sheptykina // Modern professional education. – 2024. – No. 3. – P. 117–120. – EDN FGJIWI.
12. Physical activity as an effective means of optimizing the performance of a university student / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, O.V. Timofeeva, G.R. Chubanova // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – P. 96–101. – EDN ATGPTD.
13. Optimization of flexibility training in girls aged 9–11 years in the framework of rhythmic gymnastics / O.V. Timofeeva, O.V. Mamonova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 3. – P. 277–282. – EDN TTPKVR.
14. Innovative web solutions for individualized body shape correction / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, S.P. Golubnichiy // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 12. – P. 212–216. – EDN NEHVBE.
15. Building a sports nutrition regimen for students involved in boxing / A.O. Chuzhinov, E.A. Lubyshev, Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – P. 91–95. – EDN BQFCDV.
16. Shvedko, V.E. Ban on participation of national teams of the Russian Federation in the Olympic Games Paris 2024 and its legal assessment / V.E. Shvedko, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev // Liberal democratic values. – 2024. – Vol. 8, No. 4. – Pp. 13–20. – EDN SAPHPB.
17. Shvedko, V.E. Legal aspects of the disqualification of national teams of the Russian Federation from participation in the Olympic Games Paris 2024 / V.E. Shvedko, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Liberal democratic values. – 2024. – Vol. 8, No. 3. – Pp. 58–64. – EDN BPVMAO.

Контекстное обучение навыкам делового общения на иностранном языке студентов вузов

Макарова Анастасия Валерьевна,

учитель английского языка, МБОУ Школа № 67 г.о. Самара,
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы «Московский городской
педагогический университет»
E-mail: Nastyamakarova19@gmail.com

Ярко выраженная активизация международных профессиональных коммуникаций вкупе с явным усложнением требований к иноязычной подготовке специалистов высшей школы высвечивают ограниченность традиционных методов преподавания иностранного языка, которые не способны обеспечить формирование устойчивых навыков делового общения в условиях реальной профессиональной среды. Целью в рамках данной статьи является теоретико-методологическое обоснование контекстного подхода как системного средства формирования иноязычной деловой компетенции обучающихся в вузах. Автор отмечает, что, несмотря на активное использование термина «контекстное обучение» в методической литературе, его практическая реализация чаще всего сводится к фрагментарным имитациям, не интегрированным в структуру профессиональных задач. Противоречие заключается в декларации необходимости контекстуализации при отсутствии продуманных механизмов прагматической рефлексии, междисциплинарной связности, аутентичности материалов. В результате проведенного анализа сформулированы авторские рекомендации с обоснованием новизны, включающие модульную структуру, кейсовые задания, многоступенчатую обратную связь (сделан упор на характеристике её элементов), функциональное сопряжение с профильными дисциплинами. Научный вклад состоит в систематизации методических решений, направленных на сближение образовательного и делового контекстов, и в формулировке предложений по реорганизации курса иностранного языка в вузе. Материалы будут полезны преподавателям, разработчикам образовательных программ, методистам, педагогам, которые проявляют заинтересованность в повышении эффективности профессионально-ориентированного обучения.

Ключевые слова: деловая коммуникация, иностранный язык, контекстное обучение, междисциплинарность, модульность, прагматическая рефлексия, профессионально-ориентированное обучение, ситуативность, языковая адаптация.

Введение

Современные сдвиги и преобразования в сфере международных коммуникаций, глобализация рынков труда в сочетании с интенсивным усилением межкультурных контактов обусловили необходимость радикального пересмотра подходов к обучению деловому общению на иностранном языке. Невзирая на обилие методических разработок, которые ориентированы на формирование коммуникативной компетенции, в действующей образовательной практике по-прежнему имеет место разрыв между академическим изучением и реальными условиями профессионального взаимодействия. Студенты овладевают системой грамматических правил и лексическими единицами; вместе с тем, нередко оказываются неспособными эффективно функционировать в деловой среде, где коммуникация опирается на социокультурные, ситуативные параметры.

Проблема проявляется в недостаточной интеграции обучающего контекста, приближённого к профессиональной действительности, в процесс выработки характеризующих навыков. Автор в данной статье нацелен на концептуализацию контекстного подхода как способа преодоления указанного разрыва и на обоснование его потенциала в системе высшего образования.

Материалы и методы

Обзор современных источников, публикаций позволил условно выделить ряд тематических групп, соответствующих обсуждаемой теме. Первая из них охватывает работы, в которых контекстное обучение рассматривается как методологический базис профессиональной подготовки в целом: Н.А. Астахова, С.К. Бондырева, А.О. Алейникова [1], Г.М. Гаджикурбанова [2], Н.В. Яшникова [10] интерпретируют контекст как основу интеграции теоретических и практико-ориентированных компонентов образования. Вторая группа изысканий сфокусирована авторами на разработке конкретных методик (иностранного языка) с применением контекстуального подхода: М.В. Гордейчик и Н.Р. Костенко [3], С.В. Кади [4], О.Е. Тукаева [7], А.А. Филюнина [8] описывают использование соответствующим образом организованных заданий, алгоритмов, моделей, которые адаптированы к профессиональной или управленческой среде. Третий вектор сопряжён с формированием деловой коммуникативной компетенции у обучающихся неязыковых вузов: Ю.Ф. Клявина [5], А.И. Колесникова [6], Т.Г. Шеляго-

ва, И.Г. Маликова, А.П. Дробышева [9] рассматривают способы повышения мотивации и вовлечённости студентов через имитацию ситуаций в увязке с профессиями. Общей тенденцией является стремление сблизить языковую подготовку с практическими задачами будущей трудовой деятельности, однако при этом преобладают описательный и нормативный подходы, сконцентрированные на фиксации приемов, технологий.

Среди выявленных противоречий – расхождение между декларативным признанием важности контекста и недостаточной проработкой механизмов оценки эффективности контекстных практик. В источниках недостаточно полно отражены вопросы прагматической рефлексии и метаязыковой осознанности студентов, а также остаётся поверхностно раскрытым потенциал междисциплинарной интеграции и кейсового моделирования.

Методы, использованные при написании статьи – структурно-содержательный анализ литературы, сопоставительный, интерпретация в рамках деятельностного и когнитивно-коммуникативного подходов, систематизация, обобщение.

Результаты и обсуждение

Термин «контекстное обучение» в педагогике трактуется неоднозначно. В широком смысле подразумевается привязка учебного материала к конкретной жизненной или профессиональной ситуации, а в узком – создание искусственно смоделированных условий, посредством которых имитируется предметная среда будущей трудовой деятельности [1, 3, 10].

Целесообразно подчеркнуть, что в лингводидактическом измерении контекст выступает не просто как фон, а в качестве определяющей «рамки», задающей параметры смысловой и функциональной релевантности языковых единиц [2, 8]. Таким образом, речь идёт не о механическом дополнении к традиционному курсу, а о системообразующем факторе, который помогает перераспределить акценты в образовательном процессе.

Ключевая особенность контекстуального подхода – его направленность на формирование способности адаптивного речевого поведения, где предполагается выбор языковых средств с учётом целей, участников, условий деловой коммуникации. Это означает, что в ходе учебного процесса моделируются ситуации, в которых речевая деятельность органично встроена в определённую профессиональную задачу (ведение переговоров, презентация проектов, составление деловой корреспонденции и прочее).

Деловая коммуникация – это не банальный обмен информацией, а процесс, в котором языковое поведение регулируется системой негласных норм, межкультурных ожиданий [4, 7]. Для иноязычного коммуниканта особенно значимы прагматические аспекты – знание того, как в конкретной ситуации структурировать сообщение, какие реги-

стры использовать, как интерпретировать имплицитные смыслы. В итоге обучение нельзя ограничить заучиванием формул вежливости либо лексики определённой тематики. Требуется выработка чувствительности к соотношению языковых форм и коммуникативных ролей в реальных сценариях взаимодействия.

Особо пристального внимания заслуживает социокультурная вариативность. Например, англоязычное деловое письмо в США характеризуется прямолинейностью, ориентацией на результат, а британские образцы тяготеют к вежливому обходу «острых углов». Игнорирование указанных нюансов и различий ведёт к сбоям, которые наиболее опасны в контексте переговоров, согласования контрактных условий [5, 6, 9]. Следовательно, в обучающей модели следует предусмотреть элементы межкультурного анализа и сопоставления дискурсивных практик.

Переход к контекстуальному обучению требует пересмотра традиционных моделей преподавания, в которых доминирует текстоцентризм и линейное усвоение грамматико-лексического материала. Вместо этого в фокус выдвигаются задачи моделирования коммуникативных сценариев – ролевых игр, проектных заданий, анализа кейсов (в них языковая деятельность становится инструментом разрешения профессиональных проблем).

Наиболее продуктивной формой реализации исследуемого подхода представляется интеграция элементов проблемно-ориентированного обучения. В этом случае студенты работают с реальными или приближёнными к реальности кейсами, требующими как использования иностранного языка, так и критического мышления, аргументации. В результате язык становится не целью, а средством, что позволяет активизировать внутреннюю мотивацию и максимально приблизить учебный процесс к практике будущей трудовой деятельности.

Помимо обозначенного выше, целесообразно внедрение многоступенчатой системы обратной связи (рис. 1). После выполнения заданий обучающиеся анализируют корректность употреблённых языковых конструкций, их уместность, тональность, соответствие коммуникативной цели. Характеризуемый подход содействует формированию метаязыкового сознания, критического к собственному речевому поведению.

Организационные шаги сопровождаются целенаправленным построением учебного курса на основе принципов ситуативной релевантности и функциональности языковых задач. Предполагается разработка модульной структуры, где каждое звено сосредоточено на определённой коммуникативной ситуации – участие в собеседовании, представление стартапа, телефонные переговоры с партнёром и т.п. Такие модули не должны быть искусственно оторванными друг от друга, напротив – важна их прогрессивная связность, позволяющая отрабатывать накопленные навыки в усложняющихся условиях.

Лингвистическая коррекция	Указание на грамматические, лексические, синтаксические ошибки
Прагматическая оценка	Анализ уместности речевых актов в контексте деловой ситуации
Стилевой анализ	Выявление соответствия языка заданному регистру (формальный, полуофициальный и т. д.)
Функциональный комментарий	Оценка того, насколько успешно речевые средства реализуют коммуникативную цель (убеждение, согласование, отказ и т. д.)
Рефлексия обучающегося	Самооценка студента с последующим сопоставлением с экспертной оценкой
Обратная связь от партнёра по взаимодействию	Peer review в парных или групповых заданиях
Метаязыковое обсуждение	Коллективный разбор типичных речевых стратегий, ошибок
Пошаговая обратная связь от преподавателя	Комментарии к каждому этапу выполнения задачи (от подготовки до итоговой презентации)

Рис. 1. Элементы многоступенчатой системы обратной связи при контекстном обучении навыкам делового общения на иностранном языке (составлено на основе [4–7, 9])

Особое значение приобретает выбор аутентичных материалов – корпоративной документации, деловой переписки, записей переговоров, видеопрезентаций и прочее. Только при работе с подлинными образцами реально сформировать у обучающихся устойчивое представление о речевых стратегиях в анализируемой среде.

Не менее значим аспект междисциплинарности. Контекстное обучение должно строиться на сопряжении с дисциплинами профессионального цикла (менеджментом, маркетингом, правом). Благодаря подобному подходу обеспечивается как языковая, так и когнитивная адаптация к будущей профессии, формируя у обучающихся представление о роли языка как инструмента достижения предметных целей.

На основе проведённого анализа и ознакомления с современной литературой составлена таблица 1 с авторскими рекомендациями.

Сформулированные рекомендации демонстрируют отход от классического линейного и лингвоцентричного подхода к обучению иностранному языку. В центре – контекст как организующий принцип, обеспечивающий смысловую и прагматическую целесообразность речевых действий. Новизна заключается в комплексной интеграции модульности, прагматической рефлексии, междисциплинарности, кейсового анализа, что обеспечивает функциональную адаптацию студентов к действительным вызовам.

Таблица 1. Предложения по оптимизации контекстного обучения навыкам делового общения на иностранном языке студентов вузов (составлено автором)

Направление	Содержание рекомендации	Обоснование новизны
1. Интеграция модульного контекста	Формировать курс по принципу модулей, каждый из которых моделирует конкретную деловую ситуацию (переговоры, интервью и др.).	В отличие от классических тематических блоков, предлагаемая система строится не на лексико-грамматическом принципе, а на ситуативной функции языка в профессиональной среде. Это обеспечивает большую релевантность обучения действительным условиям коммуникации.
2. Задействование аутентичных профессиональных материалов	Заменить учебные тексты корпоративной документацией, видео- и аудиофрагментами реальных деловых коммуникаций.	Преодоление искусственности учебных материалов помогает сформировать у студентов корректное представление о стилистике, тональности делового общения. Это создаёт условия для ситуативного мышления, чего не достигают стандартные УМК.
3. Введение прагматической рефлексии	Систематически включать задания на анализ уместности, интенции, прагматических импликаций высказывания после выполнения коммуникативных задач.	Новизна проявляется в выведении за рамки языковой корректности и акценте на дискурсивную уместность, что позволяет развивать критическое отношение к речевому поведению и усиливает адаптационные навыки студентов.
4. Междисциплинарная привязка языковых задач	Встраивать речевые задания в контекст профессиональных дисциплин (маркетинг, менеджмент, экономика).	Это даёт возможность как овладевать языком, так и осваивать логики предметного мышления, характерные для конкретной сферы.
5. Применение адаптированных кейсов	Задействовать краткие кейсы, требующие аргументированного ответа на иностранном языке (с учётом делового контекста).	В сопоставлении с традиционными ролевыми играми, рассматриваемый подход опирается на принятие решений и выстраивание речевой стратегии с оглядкой на реальные бизнес-сценарии, что активизирует стратегическое и прагматическое мышление.
6. Поэтапное наращивание коммуникативной сложности	Организовать систему заданий от симулятивных (условных) к полуреальным и приближённым к подлинной практике.	Обеспечивается постепенное привыкание к стрессовым условиям делового общения на иностранном языке; формируется уверенность в речевых действиях на фоне неопределённости.

Выводы

Контекстное обучение навыкам делового общения на иностранном языке представляет собой перспективное направление модернизации высшего образования, которое способно преодолеть существующие разрывы между академическим звеном и требованиями профессиональной среды. Его результативность заключается в возможности моделировать условия, близкие к реальным задачам будущей деятельности обучающихся, и тем самым формировать устойчивые, прагматически ориентированные коммуникативные умения.

При этом успех внедрения характеризуемого подхода зависит от качества методического проектирования, уровня аутентичности используемых материалов. Весьма значимо также влияние глубины междисциплинарной интеграции. Речь идёт не об изолированной методике, а о концептуальной перестройке парадигмы преподавания иностранных языков в вузе, ориентированной на формирование функционально-гибкой, культурно чувствительной, профессионально релевантной языковой личности.

Литература

1. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Алейникова А.О. Контекстное обучение – технология профессионального образования XXI века // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 4 (48). – С. 12–23.
2. Гаджикурбанова Г.М. Контекстное обучение в подготовке будущих специалистов // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Махачкала: 2023. – С. 38–42.
3. Гордейчик М.В., Костенко Н.Р. Особенности обучения студентов устному иноязычному общению на основе использования технологии контекстного обучения // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития. Материалы VIII Международной научно-практической онлайн-конференции. – Москва: 2023. – С. 58–61.
4. Кади С.В. Формирование алгоритма профессионально ориентированных занятий по иностранному языку на примере управленческого дискурса // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 4. – С. 123–129.
5. Клявина Ю.Ф. Формирование культуры делового общения у студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку // Анализ проблем и поиск решений повышения результативности современных научных исследований. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: 2020. – С. 206–209.
6. Колесникова А.И. Профессионально-ориентированное обучение как фактор повышения мотивации к изучению английского языка

в неязыковых вузах (на примере инженерно-технического профиля) // Аграрный вестник Верхневолжья. – 2020. – № 3 (32). – С. 106–111.

7. Тукаева О.Е. Формирование у студентов педагогического вуза навыков делового общения на иностранном языке // Перспективы науки. – 2022. – № 6 (153). – С. 127–129.
8. Филюнина А.А. Использование контекстной модели обучения для формирования универсальных компетенций при обучении иностранному языку // Интеграция науки в условиях глобализации и цифровизации. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: 2021. – С. 207–211.
9. Шелягова Т.Г., Маликова И.Г., Дробышева А.П. Обучение профессионально ориентированному и деловому общению на иностранном языке студентов неязыкового вуза дневной, заочной и дистанционной форм обучения // Университет – территория опережающего развития. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Гродно: 2020. – С. 244–246.
10. Яшникова Н.В. Контекстное обучение как способ интеграции традиционных и инновационных методов обучения // Новое научное поколение. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: 2020. – С. 26–30.

CONTEXT-BASED TEACHING OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Makarova A.V.

Moscow City Pedagogical University

The significant intensification of international professional interactions, coupled with increasingly complex requirements for foreign language proficiency in higher education, highlights the limitations of traditional language teaching methods. These methods often fail to develop sustainable business communication skills in real-world professional settings. This article aims to provide a theoretical and methodological foundation for the contextual approach as a systematic means of fostering foreign-language business competence among university students. The author notes that despite the frequent use of the term “context-based learning” in methodological literature, its practical implementation is typically reduced to fragmented simulations that are not integrated into the structure of professional tasks. The contradiction lies in the declared need for contextualization while lacking well-designed mechanisms for pragmatic reflection, interdisciplinary coherence, and authentic materials. Based on the conducted analysis, the author provides original recommendations that justify the novelty of the approach, including a modular structure, case-based assignments, multi-stage feedback (with an emphasis on its key components), and functional integration with specialized disciplines. The scientific contribution consists of systematizing methodological solutions aimed at bridging educational and business contexts, as well as proposing reforms for foreign language courses in universities. The findings will be valuable to educators, curriculum developers, methodologists, and instructors interested in enhancing the effectiveness of professionally oriented language teaching.

Keywords: business communication, foreign language, context-based learning, interdisciplinarity, modularity, pragmatic reflection, professionally oriented teaching, situational learning, language adaptation.

References

1. Astashova N.A., Bondyreva S.K., Aleinikova A.O. Contextual Learning as a Technology of Professional Education in the 21st Century // *Humanities and Education*. – 2021. – Vol. 12. – No. 4 (48). – Pp. 12–23.
2. Gadzhikurbanova G.M. Contextual Learning in the Training of Future Specialists // *Current Issues in Professional and Pedagogical Education*. Collection of Materials from the International Scientific and Practical Conference. – Makhachkala: 2023. – Pp. 38–42.
3. Gordeychik M.V., Kostenko N.R. Features of teaching students oral foreign language communication based on the use of context-based learning technology // *Theory and practice of teaching foreign languages: traditions and development prospects*. Materials of the VIII International Scientific and Practical Online Conference. – Moscow: 2023. – P. 58–61.
4. Kadi S.V. Formation of an algorithm for professionally oriented foreign language classes using the example of managerial discourse // *Modern Pedagogical Education*. – 2024. – No. 4. – Pp. 123–129.
5. Klyavina Yu.F. Formation of the culture of business communication among students of non-linguistic universities in foreign language classes // *Analysis of problems and search for solutions to increase the effectiveness of modern scientific research*. Collection of articles of the International scientific and practical conference. – Ufa: 2020. – P. 206–209.
6. Kolesnikova A.I. Professionally-oriented training as a factor in increasing motivation to learn English in non-linguistic universities (on the example of engineering and technical profile) // *Agrarian Bulletin of the Upper Volga Region*. – 2020. – No. 3 (32). – Pp. 106–111.
7. Tukaeva O.E. Formation of Business Communication Skills in a Foreign Language among Students of a Pedagogical University // *Perspectives of Science*. – 2022. – No. 6 (153). – Pp. 127–129.
8. Filyunina A.A. Using a Contextual Learning Model to Develop Universal Competencies in Teaching a Foreign Language // *Integration of Science in the Context of Globalization and Digitalization*. Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference. – Rostov-on-Don: 2021. – Pp. 207–211.
9. Shelyagova T.G., Malikova I.G., Drobysheva A.P. Teaching Professionally Oriented and Business Communication in a Foreign Language to Students of a Non-Language University in Day, Correspondence, and Distance Learning Forms // *University – Territory of Advanced Development*. Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference. – Grodno: 2020. – Pp. 244–246.
10. Yashnikova N.V. Contextual Learning as a Way of Integrating Traditional and Innovative Teaching Methods // *New Scientific Generation*. Collection of articles from the International Scientific and Practical Conference. – Petrozavodsk: 2020. – Pp. 26–30.

Пастухов Иван Сергеевич,
аспирант, РУДН им. Патриса Лумумбы

Лубышев Евгений Александрович,
к.п.н., доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы, Московский
государственный университет спорта и туризма

Тимофеева Ольга Владимировна,
к.п.н., доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы

Чен Фуминь,
аспирант, Московский государственный университет спорта
и туризма

В статье рассмотрен вопрос внедрения китайской борьбы шуайцзяо в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура», как базового средства физического воспитания студентов в вузе. Представлены принципы шуайцзяо. Проанализировано влияние китайской борьбы шуайцзяо на уровень физической подготовленности студентов.

Ключевые слова: физическая культура, нетрадиционные средства физической культуры, студенты вуза, физическая подготовленность, китайская борьба шуайцзяо.

Актуальность

В современных социально-экономических условиях требования к выпускникам вуза постоянно растут. Будущий специалист должен обладать высоким уровнем физического и психологического здоровья.

Формирование культуры и ценностей здорового образа жизни как основы устойчивого развития общества и качества жизни населения, является одной из задач государства. [3]

По мнению Панчук Н.С., в процессе занятий физической культурой в вузе будущие специалисты способны более осознанно заниматься физическими упражнениями во благо своего организма, что способствует гармонизации телесного и духовного единства, обеспечивают формирование физического и психического благополучия, оказывает положительное влияние на психоэмоциональную сферу личности студента. [1]

Всестороннее развитие личности студентов вуза, также возможно и нетрадиционными видами спорта, включенными в программу по дисциплине «Физическая культура», наряду с обязательными, такими как, легкая атлетика, лыжи и спортивные игры.

Несмотря на большой интерес студентов к некоторым видам восточных единоборств, в современных методиках по физическому воспитанию в рамках программы по дисциплине «Физическая культура» в вузе отсутствуют нетрадиционные виды физических упражнений. В основном, восточные единоборства присутствуют в процессе физического воспитания студентов, только в рамках дополнительных курсов.

Применение средств восточных единоборств и системы физических упражнений, основанной на элементах различных видов восточных единоборств в физическом воспитании студентов, даёт возможность:

- более эффективно проводить обучение технике различных спортивных упражнений;
- увеличить количество средств и методов, применяемых в физической, технической, тактической, морально-волевой и теоретической подготовке учащихся;
- применять упражнения различной направленности, способствующие укреплению мышечной системы студентов;
- качественно выполнять сложно-координационные упражнения в определенном режиме.

Цель настоящего исследования – проанализировать влияние китайской борьбы шуайцзяо, как базового средства физического воспитания,

на уровень физической подготовленности студентов РУДН им. Патриса Лумумбы.

Главными задачами использования китайской борьбы шуайцзяо в учебно-тренировочном процессе со студентами вуза являются:

1. укрепление здоровья, повышение уровня физического развития средствами китайской борьбы шуайцзяо;
2. обучение жизненно-важным двигательным умениям и навыкам;
3. развитие основных физических качеств специальными упражнениями из шуайцзяо;
4. приобретение необходимых знаний в области физической культуры и спорта, формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре;
5. повышение потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями, уметь применять их в целях, улучшения работоспособности, получение навыков самообороны;
6. содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, развитию психических процессов и свойств личности. [2]

Основные принципы шуайцзяо:

- использование одновременно силы мышц и внутренней энергии: победу в схватке одерживает тот спортсмен, кто правильно использует внешнюю силу и внутреннюю энергию. Мастера боевых искусств Китая считают, что внутренняя энергия человека имеет огромное значение не только в поединке, но и в обычной жизни. Мышечная сила, один из важнейших компонентов, без которой невозможно применить технику борьбы и в итоге выиграть поединок;
- мгновенное принятие решения в поединке, исходя из сложившейся ситуации: в схватке, преимущество получает борец, который чувствует момент, когда необходимо выполнить тот или иной прием. Также необходимо уметь быстро реагировать на ошибки соперника. Все это приходит с годами, чем больше поединков провел борец, тем быстрее он принимает те или иные решения.
- использование в схватке только отработанных до мелочей приемов: это одно из основных правил. Отработанных приемов может быть небольшое количество, технические действия должны быть отработаны до мелочей. Все приемы должны обладать высокой эффективностью.
- психологический настрой на победу в поединке: присутствие настроения на победу, дает определенные преимущества над соперником. Для победы необходимо уметь не падать духом, верить в успех и сражаться до конца. [4]

Нами была разработана и внедрена в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура» методика комплексного применения средств китайской борьбы шуайцзяо.

Экспериментальная методика занятий по физической культуре включает в себя комплексы

физических упражнений, основанных на базовых элементах китайской борьбы шуайцзяо, направленных на развитие физических качеств и формирование двигательных умений и навыков студентов РУДН им. Патриса Лумумбы.

Внедрение данной методики проходило в три этапа. На первом этапе необходимо было ознакомить студентов со основными стойками, перемещениями, элементами самообороны, а также с элементами базовой прикладной техники шуайцзяо, включающей в себя подводящие упражнения, для проведения различных видов бросков, через одноименную ногу, через разноименную ногу с захватом ноги, переворотом с захватом руки и ноги, с захватом и подъемом двух ног, взваливанием на спину, подъемом на плечо и др. Второй этап направлен на закрепление и совершенствование элементов техники шуайцзяо, разученным на первом этапе, и изучению комплекса упражнений, направленного на ознакомление с техникой защитных и контрдействий в шуайцзяо. На третьем этапе происходит ознакомление с техникой атакующих действий в китайской борьбе шуайцзяо, а также совершенствование комплексов упражнений, изученных на первых двух этапах. На этом этапе студентам продемонстрированы такие атакующие действия как, удары руками, удары ногами, различные виды захватов, а также защитные и контратакующие действия при таких приемах.

Методы исследования

В рамках решения задачи определения степени влияния занятий китайской борьбой шуайцзяо на уровень общей и специальной физической подготовленности, студентам РУДН им. Патриса Лумумбы были предложены физические тесты в начале и в конце учебного года.

Результаты исследования

Эффективность разработанной экспериментальной программы по дисциплине «Физическая культура» с использованием элементов китайской борьбы шуайцзяо подтверждается изменениями в уровне общей (таблица 1) и специальной (таблица 2) физической подготовленности студентов:

- в экспериментальной группе в рамках педагогического эксперимента выявлены значительные и достоверные изменения по показателям тестов, характеризующих уровень общей физической подготовленности студентов. В беге на 100 м результат улучшился с $14,92 \pm 0,4$ с до $13,81 \pm 0,38$ с, в беге на 30 м с $4,9 \pm 0,11$ с до $4,51 \pm 0,17$ с. Результат в прыжках в длину с места улучшился с $201,1 \pm 3,1$ см до $219,1 \pm 2,2$ см. Показатели кистевой динамометрии увеличились: правая рука с $45,0 \pm 1,7$ кг до $61 \pm 1,0$ кг, левая рука с $38 \pm 1,4$ кг до $51 \pm 1,2$ кг. Показатели гибкости в тесте «Наклон вперед» улучшились до $14,1 \pm 0,9$ см. Результаты в определении координационных способностей уве-

личились до $9,24 \pm 0,1$ с до $8,51 \pm 0,1$ с. Показатели силы мышц рук в подтягивании на высокой перекладине увеличились с $6,2 \pm 0,1$ до $8,7 \pm 0,1$ раз (табл. 1).

Таблица 1. Результаты тестирования общей физической подготовленности в начале и по окончании эксперимента

Тесты	Группы	Эксперимент	
		Начало	Окончание
Подтягивание на высокой перекладине	КГ	$6,1 \pm 0,1$	$6,2 \pm 0,1$
	ЭГ	$6,2 \pm 0,1$	$8,7 \pm 0,1$
Прыжок в длину с места	КГ	$201,4 \pm 2,1$	$203,2 \pm 3,6$
	ЭГ	$201,1 \pm 3,1$	$219,1 \pm 2,2$
Бег 30 м	КГ	$4,9 \pm 0,1$	$4,84 \pm 0,12$
	ЭГ	$4,9 \pm 0,11$	$4,51 \pm 0,17$
Бег 100 м	КГ	$14,96 \pm 0,35$	$14,88 \pm 0,45$
	ЭГ	$14,92 \pm 0,40$	$13,81 \pm 0,38$
Бег 1000 м	КГ	$4,25 \pm 0,11$	$4,24 \pm 0,13$
	ЭГ	$4,24 \pm 0,14$	$4,23 \pm 0,14$
Наклон вперед	КГ	$7,3 \pm 0,7$	$8,9 \pm 0,8$
	ЭГ	$7,2 \pm 0,9$	$14,1 \pm 0,9$
Челночный бег 3*10 м	КГ	$9,21 \pm 0,1$	$9,01 \pm 0,2$
	ЭГ	$9,24 \pm 0,1$	$8,51 \pm 0,1$
Динамометрия правая рука	КГ	$45 \pm 1,7$	$47 \pm 1,5$
	ЭГ	$45 \pm 1,4$	$61 \pm 1,0$
Динамометрия левая рука	КГ	$37 \pm 1,2$	$39 \pm 1,4$
	ЭГ	$38 \pm 1,4$	$51 \pm 1,2$

В результатах тестирования специальной физической подготовленности студентов также произошли положительные достоверные изменения. В тесте «Прыжки со скакалкой» результаты студентов экспериментальной группы улучшились с $116 \pm 1,0$ до $128 \pm 1,0$ раз, тесте «Бёрпи» результаты улучшились с $15 \pm 0,7$ до $19 \pm 0,5$ раз (табл. 2).

Таблица 2. Результаты тестирования специальной физической подготовленности студентов экспериментальной и контрольной групп ($n=60$ в каждой группе)

Тесты	Группы	Эксперимент	
		Начало	Окончание
Прыжки со скакалкой	КГ	$115 \pm 1,5$	$117 \pm 1,7$
	ЭГ	$116 \pm 1,0$	$128 \pm 1,0$
Бёрпи	КГ	$14 \pm 0,5$	$16 \pm 0,3$
	ЭГ	$15 \pm 0,7$	$19 \pm 0,5$

Выводы

На основании полученных за время эксперимента результатов, характеризующие такие физические качества, как гибкость, быстрота, сила, а также скоростно-силовые качества, можно утверждать, что внедрение в учебный процесс по физической

культуре со студентами Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы экспериментальной методики упражнений с элементами китайской борьбы шуайцзяо обеспечивает необходимые и благоприятные условия для повышения уровня физической подготовленности студентов вуза.

Литература

1. Изменения пищевого поведения студентов в ситуации продолжительного стресса / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, А.А. Кривенков, Р.И. Заппаров // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2025. – № 1. – С. 159–163. – EDN ZBEFDE.
2. Интеграция веб-технологий в систему физического воспитания школьников / А.А. Красильников, Г.И. Журавлев, Ю.С. Сергеева, Е.А. Лубышев // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 182–187. – EDN QDRDVW.
3. Современные информационные ресурсы в системе школьного физического воспитания / А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, А.Ф. Щербина, Ю.Ф. Щербина // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 4. – С. 107–112. – EDN YFLBKI.
4. Внедрение информационно-компьютерных технологий в обучение студентов колледжа народных искусств: результаты и перспективы / А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, Ю.С. Сергеева, Г.И. Журавлев // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 97–101. – EDN NKGTSK.
5. Эффект общеразвивающих упражнений на уроках физической культуры: анализ влияния на функциональное состояние старшеклассников / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, А.О. Чужинов, И.С. Пастухов // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 96–99. – EDN NBLECQ.
6. Красильников, А.А. Современные методы визуализации повреждений спинного мозга и их применение в диагностике и лечении / А.А. Красильников, Ф.Х. Закиров, Г.Р. Чубанова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Т. 2, № 3. – С. 112–119. – EDN AIPASZ.
7. Развитие гибкости у детей среднего школьного возраста в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, П.А. Кондратьев // Современное профессиональное образование. – 2023. – № 5. – С. 65–70. – EDN LZCUBU.
8. Разработка веб-ресурса для обучения школьников настольному теннису: внедрение информационных технологий в теоретическую подготовку / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, А.В. Роготнева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2025. – № 2. – С. 73–75. – EDN PMMRED.

9. Красильников, А.А. Радиочастотная абляция большой подкожной вены как эффективный метод лечения варикозной болезни / А.А. Красильников, Ф.Х. Закиров, Г.Р. Чубанова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Т. 2, № 4. – С. 102–106. – EDN XQUZCS.
10. Красильников, А.А. Оптимизация физической подготовки девочек-волейболисток в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, А.С. Шеина, Г.Р. Чубанова // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2023. – № 5. – С. 104–109. – EDN IDMKVD.
11. Красильников, А.А. Подкастинг как инновационная методика обучения студентов на примере медицинского образования / А.А. Красильников, Ф.Х. Закиров // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8, № 5А. – С. 553–558. – EDN GQUCMI.
12. Лубышев, Е.А. Интенсификация тренировочного процесса молодых баскетболисток на основе дифференцированного подхода к выбору интенсивности соревновательных нагрузок / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 2(46). – С. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
13. Построение режима рационального питания / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, О.В. Тимофеева // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 25–28. – EDN BHFGFL.
14. Динамика потребности в принятии на занятиях ЭДФК по бильярду / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Ю.С. Сергеева, Д.Р. Борисовец // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 5. – С. 79–83. – EDN JOLWEK.
15. Физическая нагрузка как эффективное средство оптимизации работоспособности студента вуза / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, О.В. Тимофеева, Г.Р. Чубанова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 96–101. – EDN ATGPTD.
16. Оптимизация тренировки гибкости у девочек 9–11 лет в рамках художественной гимнастики / О.В. Тимофеева, О.В. Мамонова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 277–282. – EDN TTPKVR.
17. Построение режима спортивного питания студентов занимающихся боксом / А.О. Чужин, Е.А. Лубышев, Ю.С. Сергеева, А.А. Красильников // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 91–95. – EDN BQFCDV.

CHINESE WRESTLING SHUAIJIAO AS A BASIC MEANS FOR PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

Pastukhov I.S., Lubyshev E.A., Timofeeva O.V., Chen Fumin
Moscow State University of Sports and Tourism, Peoples' Friendship
University of Russia named after Patrice Lumumba

The article considers the issue of introducing Chinese wrestling shuaijiao into the educational process in the discipline "Physical Education" as a basic means of physical education of students in the university. The principles of shuaijiao are presented. The influence of Chinese wrestling shuaijiao on the level of physical fitness of students is analyzed.

Keywords: physical education, non-traditional means of physical education, university students, physical fitness, Chinese wrestling shuaijiao.

Referenes

1. Changes in students' eating behavior in a situation of prolonged stress / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, A.A. Krivenkov, R.I. Zapparov // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2025. – No. 1. – P. 159–163. – EDN ZBEFDE.
2. Integration of web technologies into the system of physical education of schoolchildren / A.A. Krasilnikov, G.I. Zhuravlev, Yu.S. Sergeeva, E.A. Lubyshev // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 3. – P. 182–187. – EDN QDRDVW.
3. Modern information resources in the system of school physical education / A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, A.F. Shcherbina, Yu.F. Shcherbina // Modern professional education. – 2025. – No. 4. – P. 107–112. – EDN YFLBKI.
4. Implementation of information and computer technologies in the teaching of students of the College of Folk Arts: results and prospects / A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, Yu.S. Sergeeva, G.I. Zhuravlev // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 4. – P. 97–101. – EDN NKGTSK.
5. The effect of general developmental exercises in physical education lessons: analysis of the impact on the functional state of high school students / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, A.O. Chuzhinov, I.S. Pastukhov // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – P. 96–99. – EDN NBLECQ.
6. Krasilnikov, A.A. Modern methods of visualization of spinal cord injuries and their application in diagnostics and treatment / A.A. Krasilnikov, F. Kh. Zakirov, G.R. Chubanova // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Vol. 2, No. 3. – P. 112–119. – EDN AIPASZ.
7. Development of flexibility in children of middle school age in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, P.A. Kondratyev // Modern professional education. – 2023. – No. 5. – P. 65–70. – EDN LZCUBU.
8. Development of a web resource for teaching schoolchildren table tennis: the introduction of information technology in theoretical training / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, A.V. Rogotneva // Physical education: upbringing, education, training. – 2025. – No. 2. – P. 73–75. – EDN PMMRED.
9. Krasilnikov, A.A. Radiofrequency ablation of the great saphenous vein as an effective method for treating varicose veins / A.A. Krasilnikov, F. Kh. Zakirov, G.R. Chubanova // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Vol. 2, No. 4. – P. 102–106. – EDN XQUZCS.
10. Krasilnikov, A.A. Optimization of physical fitness of female volleyball players in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, A.S. Sheina, G.R. Chubanova // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2023. – No. 5. – P. 104–109. – EDN IDMKVD.
11. Krasilnikov, A.A. Podcasting as an innovative methodology for teaching students using the example of medical education / A.A. Krasilnikov, F. Kh. Zakirov // Pedagogical journal. – 2018. – Vol. 8, No. 5A. – Pp. 553–558. – EDN GQUCMI.
12. Lubyshev, E.A. Intensification of the training process of young female basketball players based on a differentiated approach to choosing the intensity of competitive loads / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Natural Sciences. – 2022. – No. 2 (46). – Pp. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
13. Building a balanced diet / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, O.V. Timofeeva // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – P. 25–28. – EDN BHFGFL.
14. Dynamics of the need for acceptance in EDPhK billiards classes / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, Yu.S. Sergeeva, D.R. Borisovets // Modern professional education. – 2024. – No. 5. – P. 79–83. – EDN JOLWEK.

15. Physical activity as an effective means of optimizing the performance of a university student / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, O.V. Timofeeva, G.R. Chubanova // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – P. 96–101. – EDN ATGPTD.
16. Optimization of flexibility training for girls aged 9–11 years in the framework of rhythmic gymnastics / O.V. Timofeeva, O.V. Ma-
monova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 3. – P. 277–282. – EDN TTPKVR.
17. Construction of a sports nutrition regimen for students involved in boxing / A.O. Chuzhinov, E.A. Lubyshev, Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – P. 91–95. – EDN BQFCDV.

Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста посредством цикла бесед «Наши герои»

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

Гриценко Анастасия Анатольевна,

студент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
E-mail: anastasiadog197@mail.ru

В статье освещается проблема формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Цель: теоретически обосновать и эмпирическим путем проверить результативность использования цикла бесед «Наши герои» для формирования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов патриотизма детей старшего дошкольного возраста. Анализ литературы показал, что воспитание основ патриотизма через знакомство детей данной возрастной группы с военными событиями представляют определенную сложность для педагогических работников, так как сложно найти подходящие для детей дошкольного возраста способы воспитательной работы. Беседы на тему «Наши герои», на взгляд авторов, является адекватным возрасту педагогическим средством, позволяющим решить комплекс задач образования и воспитания дошкольников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций для проведения воспитательной работы с обучающимися, а также студентами педагогических вузов и колледжей для подготовки докладов, рефератов, прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, патриотическое воспитание, цикл бесед.

Введение

В современном обществе, когда происходят значительные изменения в ценностных ориентирах молодого поколения, вопросы патриотического воспитания приобретают большое значение. Особую актуальность тема патриотизма получает в свете того, что 2025 год объявлен Годом защитника Отечества, а также ознаменован 80-летием Победы советского народа в Великой Отечественной войне. В разные исторические периоды патриотическому воспитанию уделялось большое внимание, и сегодня, когда страна сталкивается с новыми вызовами, необходимость формирования чувства любви к Родине, уважения к её истории и культуре становится особенно острой. Как точно подчеркнул известный публицист М.О. Меньшиков, будущее есть только у того государства, молодое поколение которого выбирает патриотизм.

Воспитывать чувство любви и уважения к своей семье, Родине, памяти предков на этапе дошкольного возраста необходимо, при этом важно также формировать интерес и уважение к героям нашей страны. Дети должны знать о подвигах своих соотечественников, о тех, кто защищал Родину в трудные времена. Важно, чтобы любовь и уважение к Родине, своему дому и семье сочетались с осознанием значимости исторической памяти, что в конечном итоге будет способствовать формированию полноценного гражданского сознания и патриотизма.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования базовых ценностей, установок и мировоззрения личности. Именно в этот период закладываются основы гражданственности, чувства гордости за свою страну, уважения к её культуре и традициям. От того, насколько успешно будет осуществляться патриотическое воспитание в дошкольном детстве, во многом зависит будущее страны, её стабильность и процветание.

В последние годы в системе дошкольного образования уделяется повышенное внимание патриотическому воспитанию: разрабатываются новые программы и методические рекомендации, проводятся тематические мероприятия, направленные на формирование у детей патриотических чувств. Однако, несмотря на предпринимаемые усилия, проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста остается актуальной и требует дальнейшего изучения и совершенствования.

Понимание героического прошлого и настоящего страны, подвигов людей, посветивших свою

жизнь служению Родине, является важной составляющей патриотического воспитания. Рассказы о героях, об их мужестве, самоотверженности и любви к Отечеству, оказывают сильное эмоциональное воздействие на детей, формируют у них положительный образ защитника Родины, вызывают желание подражать героям и быть достойными гражданами своей страны.

В то же время, необходимо учитывать специфику восприятия информации детьми старшего дошкольного возраста. Рассказы о героях должны быть адаптированы к их возрастным особенностям, быть доступными и понятными. Важно использовать наглядные материалы, игровые методы и другие формы работы, которые позволяют детям не только узнать о героях, но и эмоционально прочувствовать их подвиги, осознать их значение для истории страны.

Степень разработанности проблемы: вопросы патриотического воспитания в дошкольном возрасте рассматривались в трудах многих отечественных педагогов и психологов. Значительный вклад в разработку теоретических и методических основ патриотического воспитания внесли такие ученые, как Н.Ф. Виноградова, Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская, Л.А. Кондрыкинская, С.А. Козлова, Д.В. Сергеева и другие.

В исследованиях Н.Ф. Виноградовой раскрыты особенности формирования патриотических чувств у детей дошкольного возраста, определены основные направления и формы работы по патриотическому воспитанию. Т.А. Маркова исследовала роль семьи в патриотическом воспитании детей, разработала рекомендации для родителей по формированию у детей чувства любви к Родине. Р.И. Жуковская изучала влияние народной культуры на формирование патриотических чувств у детей, разработала методику использования фольклора в патриотическом воспитании.

Л.А. Кондрыкинская рассматривала патриотическое воспитание как составную часть нравственного воспитания, выделила основные компоненты патриотического воспитания: любовь к Родине, уважение к её истории и культуре, готовность к защите её интересов. С.А. Козлова исследовала особенности формирования представлений о Родине у детей дошкольного возраста, разработала методику ознакомления детей с историей и культурой России. Д.В. Сергеева изучала влияние средств массовой информации на формирование патриотических чувств у детей, разработала рекомендации по использованию СМИ в патриотическом воспитании.

Вместе с тем, необходимо отметить, что проблема использования цикла бесед в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста изучена недостаточно: требуется дальнейшая разработка методики проведения бесед, определение их содержания и особенностей проведения с учетом региональных условий, а также выявление влияния цикла бесед на формирование у детей основ патриотизма.

Исходя из вышеизложенного отметим, что существует противоречие между требованиями ФОП ДО и потребностью общества в воспитании патриотически настроенных граждан и недостаточной разработанностью методического обеспечения патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста с использованием цикла бесед о героях Отечества.

Проблема исследования заключается в выявлении педагогического потенциала цикла бесед «Наши герои» в формировании когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов патриотизма детей старшего дошкольного возраста.

Анализ литературы

Формирование патриотизма детей дошкольного возраста представляет собой сложную, многоаспектную и систематическую деятельность, направленную на формирование у подрастающего поколения глубокого чувства любви к Родине, уважения к её богатой истории и уникальной культуре, а также готовности к выполнению гражданских обязанностей и защите интересов страны [2]. Это не просто передача знаний, а целостный процесс, охватывающий различные сферы личности ребенка и требующий комплексного подхода, включающего использование разнообразных методов и форм работы.

В современном образовательном пространстве патриотическое воспитание приобретает особую актуальность в связи с необходимостью сохранения и укрепления духовно-нравственных ценностей российского общества, формирования у подрастающего поколения чувства национальной гордости и ответственности за будущее своей страны. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования основ патриотизма, когда у детей закладываются первые представления о Родине, её культуре, истории и традициях.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) определяет патриотическое воспитание как одно из приоритетных направлений образовательной деятельности [4]. В ФОП ДО подчеркивается важность формирования у детей чувства гордости за свою страну, уважения к её государственным символам (гербу, флагу, гимну), традициям и достижениям. Программа ориентирует педагогов на создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, чувства ответственности за будущее своей Родины.

Реализация этих задач требует от педагогов глубокого понимания сущности патриотического воспитания, знания современных методов и форм работы с детьми дошкольного возраста, а также умения создавать условия для активного вовлечения детей в процесс познания истории и культуры своей Родины.

Современные исследователи патриотического воспитания выделяют три основных компонента, которые необходимо учитывать в работе с детьми

дошкольного возраста: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент включает в себя знания об истории, культуре, географии и символике России. Эмоциональный компонент отражает чувства любви, гордости и уважения к Родине. Поведенческий компонент проявляется в готовности к действиям, направленным на благо страны и общества.

Содержание патриотического воспитания детей дошкольного возраста включает в себя следующие ключевые направления, каждое из которых играет важную роль в формировании личности ребенка:

Воспитание любви к своей семье и близким: формирование у детей чувства привязанности и уважения к своей семье, понимания роли семьи в жизни каждого человека и общества [4]. Семья является первым и важнейшим институтом социализации ребенка, где он получает первые представления о любви, заботе, уважении и ответственности.

Ознакомление с родным краем: расширение представлений детей о родном городе (селе), его истории, культуре, достопримечательностях, природе, известных людях [4]. Знание истории и культуры своего родного края позволяет детям почувствовать свою связь с малой Родиной, ощутить гордость за её достижения и культуру.

Ознакомление с культурой и традициями русского народа: приобщение детей к народному творчеству (сказкам, песням, играм, танцам), народным промыслам, традиционным праздникам и обрядам [1]. Народная культура является богатым источником знаний о истории, традициях и ценностях русского народа. О.Г. Захарова подчеркивает, что именно средства народной культуры играют важную роль в воспитании патриотических чувств у дошкольников [1].

Формирование представлений о России как о многонациональной стране: воспитание уважения к людям разных национальностей, их культуре и традициям [4]. Россия – многонациональная страна, и важно воспитывать у детей уважение к другим культурам и традициям, формировать толерантное отношение к представителям разных национальностей.

Ознакомление с государственной символикой России: формирование у детей представлений о гербе, флаге и гимне России, их значении и истории [4]. Государственная символика является важным атрибутом государства, и знание её истории и значения способствует формированию у детей чувства национальной гордости и уважения к своей стране

Воспитание уважения к защитникам Отечества: формирование у детей представлений о героизме, мужестве, отваге, воспитание чувства благодарности к ветеранам войны и труда [4]. Важно рассказывать детям о подвигах героев, защищавших нашу Родину в разные исторические периоды, воспитывать у них чувство благодарности и уважения к ветеранам войны и труда.

Важно отметить, что патриотическое воспитание должно осуществляться в тесной связи с другими направлениями воспитательной работы, такими как нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание [4]. Только в этом случае можно добиться формирования гармонично развитой личности, любящей свою Родину и готовой к её защите. Ю.И. Папенкова и И.И. Подчасова также подчеркивают важность комплексного подхода к патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста [3].

Проведенный анализ литературы обосновывает актуальность и значимость патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста, определяя роль ДОО и подчеркивая важность учета возрастных особенностей, а также необходимость развития всех трех компонентов патриотического воспитания: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Полученные выводы служат теоретической основой для разработки и апробации методики патриотического воспитания детей посредством цикла бесед «Наши Герои».

Анализ и интерпретация эмпирического исследования

Для выявления уровня когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента исследование проводилось на базе одного из детских садов г. Красноярска с детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет). В исследовании приняли участие 40 детей, из них 20 детей вошли в выборку 1, 20 детей в выборку 2.

При проведении эмпирического исследования были использованы следующие методики: для изучения когнитивного компонента использовалась диагностическая беседа (авторы: О. Алексеева, Л. Петропавловская); ля изучения эмоционального компонента использовалась экспериментальная ситуация (авторы: О. Алексеева, Л. Петропавловская); для изучения поведенческого компонента использовались задания по выполнению трудовых поручений общественного характера (автор: Н.В. Алешина). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты, полученные по трем методикам, на констатирующем этапе эмпирического исследования

Уровень сформированности компонентов	Выборка 1			Выборка 2		
	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Высокий уровень	15%	0%	5%	15%	0%	10%
Средний уровень	85%	70%	85%	85%	80%(16 ч)	85%

Уровень сформированности компонентов	Выборка 1			Выборка 2		
	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Низкий уровень	0%	30%	10%	0%	20%	5%

Исходя из анализа общих данных, представленных в таблице 1, мы видим, что у обеих групп детей наиболее слабо развит эмоциональный компонент патриотизма, однако, результаты группы детей, составивших выборку 1, оказались ниже, чем у детей выборки 2. В связи с этим, группа выборки 1 была определена как экспериментальная, а группа детей выборки 2 – контрольная.

После проведения первичной диагностики уровня сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста, был разработан и реализован цикл бесед «Наши Герои».

Цикл бесед был разработан с учетом выявленного уровня знаний дошкольников о выдающихся личностях России, исторических событиях и культурных ценностях. Целью цикла бесед являлось расширение кругозора детей, формирование у них чувства гордости за свою страну, уважения к ее истории и культуре, а также воспитание патриотических качеств личности. Цикл бесед был разделен на несколько тематических блоков, каждый из которых посвящен определенной сфере достижений нашей страны.

Структура каждой беседы была построена таким образом, чтобы максимально вовлечь детей в процесс познания, сделать его интересным и запоминающимся. В ходе работы с детьми будут затронуты все компоненты методик оценки уровня сформированности патриотизма (когнитивный, поведенческий и эмоциональный), но особый акцент будет сделан на развитии эмоционального компонента у детей экспериментальной группы.

Темы цикла бесед «Наши Герои»

I блок. Цикл бесед, посвященный великим русским полководцам

1. Беседа «Александр Ярославович Невский». Цель: познакомить детей с личностью князя А.Я. Невского, его ролью в защите Руси от внешних врагов и объединения народов. Средства: картины, презентация, видеоматериал.

2. Беседа «Князь Дмитрий Иванович Донской». Цель: познакомить детей с выдающейся исторической личностью, его заслугами перед родиной и подвигами. Средства: картины, презентация, видеоматериал.

3. Беседа «Суворов Александр Васильевич – гениальный русский полководец». Цель: познакомить детей с личностью выдающегося полковод-

ца, его талантливыми решениями сложных военных задач. Средства: картины, презентация, видеоматериал.

4. Беседа «Великий русский полководец Кутузов Михаил Илларионович». Цель: познакомить детей с личностью выдающегося полководца, его талантливыми решениями сложных военных задач. Средства: картины, презентация, видеоматериал.

II блок. Цикл бесед, посвященный героям Великой Отечественной войны

5. Беседа «Наши моряки». Цель: познакомить детей с ключевыми событиями ВОВ, связанными с морским флотом. Средства: фотографии, видеоматериал, презентация.

6. Беседа «Наши лётчики». Цель: познакомить детей с важной ролью летчиков в ходе ВОВ и об их вкладе в победу. Средства: фотографии, видеоматериал, презентация.

7. Беседа «Наши артиллеристы». Цель: познакомить детей с ролью артиллеристов в защите Родины. История «Катюши». Средства: фотографии, видеоматериал, презентация.

III блок. Цикл бесед, посвященный людям, чьи имена названы улицы нашего города

8–9. Беседа «Улица Матросова А.М., Белинского Е.С., Тютмина Н.Я., Корнеева А.К.». Цель: актуализация и углубление информации о Героях, чьи имена носят улицы нашего города. Средства: презентация, прогулка до улицы им. Героя Советского Союза Е.С. Белинского, расположенной рядом с детским садом.

10. Беседа «Строительство ГЭС. Люди, строившие Красноярскую ГЭС». Цель: познакомить детей с важным объектом в истории и жизни региона, раскрыть его значение и влияние на окружающий мир. Рассказать о реальных людях, которые занимались проектировкой и строительством ГЭС. Средства: видеоматериал, фотографии, презентация.

IV блок. Цикл бесед, посвященный Космонавтам

11. Беседа «Юрий Алексеевич Гагарин – первый в мире космонавт». Цель: познакомить детей с личностью и подвигом первого в мире космонавта. Средства: видеоматериал, фотографии, презентация.

12. Беседа «Валентина Владимировна Терешкова – первая в мире женщина-космонавт». Цель: познакомить детей с историей первой женщины-космонавта, ее личностью. Средства: видеоматериал, фотографии, презентация.

V блок. Цикл бесед, посвященный выдающимся спортсменам

13. Тема «Лариса Семеновна Латынина». Цель: познакомить детей с великой спортсменкой в области спортивной гимнастики. Средства: фотографии, видеоматериал, презентация.

14. Тема «Лев Иванович Яшин – выдающийся вратарь». Цель: познакомить детей великим российским футболистом. Средства: фотографии, видеоматериал, презентация.

15. Тема «Иван Сергеевич Ярыгин – олимпийский чемпион из Красноярск». Цель: углубить знания и представления детей о знаменитом красноярском спортсмене. Средства: фотографии, видеоматериал, презентация.

Встречи с детьми основывались на нескольких важных принципах:

1) доступность и возрастная адекватность: мы старались говорить о сложных вещах простым и понятным языком, используя красочные иллюстрации и игровые элементы, чтобы заинтересовать дошкольников;

2) эмоциональность бесед: важно было создать теплую атмосферу сочувствия и гордости, чтобы дети эмоционально откликнулись на рассказы о героях и их подвигах;

3) активности и сознательности воспитанников: мы поощряли ребят задавать вопросы, делиться своими мыслями и активно участвовать в беседах.

4) обращение к личному мнению ребенка и его отношению к людям и событиям, о которых рассказывали: беседы всегда заканчивались рефлексией, дети активно выражали свое мнение, рассказывали, что знают по данной теме;

5) комплексность: по некоторым темам также проводились дополнительные занятия, например лепка, рисование или конструирование; это помогло лучше и более полно раскрыть тему беседы.

Результаты контрольного этапа показывают, что целенаправленная работа с экспериментальной группой (выборка 1) оказала положительное влияние на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов патриотизма. В контрольной группе (выборка 2) значительных изменений не выявлено. В таблице 2 представлены результаты констатирующего и контрольного этапа, полученные в обеих группах детей.

Таблица 2. Обобщающая таблица результатов констатирующего и контрольного этапа обеих групп детей

Уровень сформированности компонентов	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	когнитивный		эмоциональный		поведенческий		когнитивный		эмоциональный		поведенческий	
	констатирующий этап	контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	15%	35%	0%	40%	5%	20%	15%	15%	0%	0%	10%	10%
Средний уровень	85%	65%	70%	60%	85%	80%	85%	85%	80%	90%	85%	85%
Низкий уровень	0%	0%	30%	0%	10%	0%	0%	0%	20%	10%	5%	5%

После проведения цикла бесед и повторной диагностики в экспериментальной группе наблюдается значительное улучшение по всем трем компонентам (когнитивному, эмоциональному и поведенческому) от констатирующего к контрольному этапу. Особенно выражены изменения в эмоциональной сфере.

В контрольной группе изменения незначительны или отсутствуют. Это позволяет предположить, что улучшения в экспериментальной группе связаны с проведенным циклом бесед, а не с естественным развитием или другими факторами. Различия между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе подтверждают результативность воздействия специального цикла бесед о Героях, проведенного в экспериментальной группе.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует эффективность разработанного и реализованного цикла

бесед в формировании основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов выявил положительную динамику по всем трем компонентам структуры патриотизма: когнитивному, эмоциональному и поведенческому.

В экспериментальной группе наблюдается значительное увеличение количества детей с высоким уровнем знаний о родной стране, ее истории и культуре после проведения цикла бесед, что свидетельствует об эффективности используемых методов и содержания в формировании представлений о патриотизме.

В экспериментальной группе отмечен существенный рост детей, проявляющих положительные эмоции и чувства по отношению к Родине, это говорит о формировании эмоциональной вовлеченности и позитивного отношения к общественным событиям и явлениям, имеющим значение для страны.

В экспериментальной группе выявлена положительная динамика в развитии умений общественно полезного труда и проявления заботы об окружающей среде, что свидетельствует о формировании активной гражданской позиции и готовности к участию в социально-значимой деятельности.

Литература

1. Захарова О.Г. Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста средствами народной культуры // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 декабря 2020 года. Россия: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. С. 136–138. EDN EAKLHX.
2. Мирзоян Ф.Ж. Особенности патриотического воспитания детей дошкольного возраста // Учитель и время. 2018. № 13. С. 166–172. EDN UDCQJQ.
3. Папенкова Ю. И., Подчасова И.И. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста // Интерактивная наука. 2022. № 6(71). С. 48–49. EDN FEEPDO
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования <https://fgos.ru/> (дата обращения 10.03.2025).

FORMATION OF THE BASES OF PATRIOTISM IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE CYCLE OF CONVERSATIONS “OUR HEROES”

Petrova T.I., Gritsenko A.A.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

The article highlights the problem of formation of the bases of patriotism in senior preschool children. Objective: to theoretically substantiate and empirically test the effectiveness of using the cycle of conversations “Our Heroes” to form the cognitive, emotional and behavioral components of patriotism in older preschool children. The analysis of the literature showed that nurturing the basics of patriotism through familiarizing children of this age group with military events presents a certain difficulty for pedagogical workers, since it is difficult to find suitable methods of educational work for preschool children. Conversations on the topic “Our Heroes”, in the opinion of the authors, are an age-appropriate pedagogical tool that allows solving a set of problems in the education and upbringing of preschoolers.

The practical significance of the study is that the research materials can be used by teachers of preschool educational organizations to conduct educational work with students, as well as by students of pedagogical universities and colleges to prepare reports, essays, and undergo pedagogical practice.

Keywords: older preschool children, patriotic education, cycle of conversations.

References

1. Zakharova O.G. Education of patriotic feelings in preschool children by means of folk culture // Pedagogical skill and modern pedagogical technologies: Collection of materials of the XIV International scientific and practical conference, Cheboksary, December 25, 2020. Russia: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation” Interactive Plus “, 2020. Pp. 136–138. EDN EAKLHX.
2. Mirzoyan F. Zh. Features of patriotic education of preschool children // Teacher and Time. 2018. No. 13. Pp. 166–172. EDN UDCQJQ.
3. Papenkova Yu. I., Podchasova I.I. Patriotic education of preschool children // Interactive Science. 2022. No. 6 (71). Pp. 48–49. EDN FEEPDO
4. Federal State Educational Standard of Preschool Education <https://fgos.ru/> (accessed 10.03.2025).

Формирование креативной образовательной среды: эмоции, искусство и педагогика вдохновения

Подисова Анна Юрьевна,

аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания (изобразительное искусство), Московский педагогический государственный университет
E-mail: ann-pod@yandex.ru

В статье раскрываются философско-педагогические основания формирования креативного образовательного пространства, ориентированного на развитие личности, способной к самостоятельному мышлению, эмоциональному восприятию и созданию нового культурного продукта. Рассматриваются феномены удивления, эмоций и искусства как ключевые факторы, активизирующие познавательную деятельность учащихся, способствующие развитию внутренней мотивации и творческого потенциала. Обосновывается необходимость трансформации современной образовательной парадигмы от информативной модели, основанной на передаче знаний, к креативной, направленной на формирование смыслов, образного мышления и субъектной позиции обучающегося. Особое внимание уделяется практическим формам стимулирования творческой активности – таким, как проведение конкурсов, выставок и презентаций работ учащихся как в традиционной, так и в цифровой среде. Делается вывод о значимости эмоционально-чувственного компонента как необходимого условия эффективного образования и личностного развития в контексте гуманитарной и художественно-эстетической направленности обучения.

Ключевые слова: креативность, образование, эмоционально-чувственный компонент, познание, искусство, педагогическая среда, выставочная деятельность, цифровые практики.

Введение

Современное общество предъявляет к образованию новые требования, ориентированные не столько на передачу информации, сколько на развитие способности к её переработке, интерпретации и творческой трансформации. В этой связи концепт креативности (от лат. *creare* – творить) приобретает особое значение, как важная характеристика личности XXI века.

«Познание начинается с удивления», бессмертная фраза принадлежит Аристотелю [2]. Познание начинается с эмоционального потрясения, побуждающего субъекта к поиску смысла и новизны. Данное положение имеет прямое отношение к педагогике: только в эмоционально насыщенной образовательной среде возможно подлинное обучение, сопряжённое с личностным ростом и творческим самовыражением.

Терминологический подход к понятию креативности

Понятие «креативность» (от англ. *creativity*, лат. *creare* – «творить») в контексте образования трактуется как способность индивида к созданию нового, оригинального, общественно и культурно значимого продукта [1]. В психологии креативность включает в себя дивергентное мышление, способность к интуитивным озарениям, гибкость и нестандартность мышления.

С педагогической точки зрения креативность – это совокупность личностных и профессиональных качеств, позволяющих учащемуся [4]:

- выходить за рамки алгоритмического мышления;
- интегрировать знание и эмоцию в единый познавательный процесс;
- проектировать и реализовывать новые идеи в учебной и социальной практике;
- воспринимать обучение как личностно значимый и осмысленный процесс.

Таким образом, развитие креативности – это не только цель, но и средство обновления образовательной системы.

Эмоции – важнейший компонент когнитивной деятельности. Они не только сопровождают процесс восприятия и мышления, но и активируют механизмы запоминания, концентрации внимания и мотивации [9]. В условиях образовательного процесса эмоции являются катализатором включения учащегося в деятельность, особенно в творческих видах – изобразительном искусстве, музыке, дизайне, театре.

Искусство как форма познания уникально тем, что объединяет рациональное и чувственное, индивидуальное и коллективное, реальное и воображаемое [8]. Преподавание искусства – это не только освоение техники, но и путь к развитию эмпатии, образного мышления и способности к символическому выражению личного опыта [5].

Педагог как модератор творческой среды

Роль преподавателя в креативной школе выходит за пределы передачи знаний. Он становится медиатором, тьютором, фасилитатором, способствующим раскрытию индивидуального потенциала каждого учащегося. Педагог формирует доверительную атмосферу, поддерживает инициативу, сам является примером исследовательского и творческого подхода к реальности.

Формирование креативной среды невозможно без эмоциональной включённости самого педагога. Педагогическое равнодушие препятствует подлинному воспитанию: лишь эмоциональный контакт и личная заинтересованность делают процесс обучения значимым для обеих сторон.

Этот принцип ярко иллюстрируют высказывания ведущих российских педагогов:

«Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему». – А.С. Макаренко [7]

«И работа творческая, креативная, и о куске хлеба думать не надо. И отдача полноценная, когда тебе в глаза смотрят дети, с тобой общаются». – Е.А. Ямбург [11]

«Педагогика – не профессия, а состояние». – А.С. Калабалин [6]

Такие взгляды подчёркивают, что именно вдохновляющий, эмоционально включённый педагог способен создать среду, в которой ученик не только усваивает знания, но и становится субъектом преобразования действительности и формирования будущего.

Конкурсы, выставки и креативные практики в образовательной среде

Одним из важных условий развития креативности является публичность творческого результата. В этом контексте проведение школьных, городских, региональных и международных конкурсов, фестивалей, выставок становится неотъемлемым элементом образовательного процесса.

1. Выставочная деятельность в живом пространстве. Традиционные формы экспозиционной деятельности (школьные стенды, галереи, выставочные залы) позволяют учащимся: осмыслить свою работу как культурное высказывание; развить ответственность за качество продукта; получить обратную связь от зрителей и экспертов; испытать чувство творческого признания и профессионального самоутверждения.

2. Цифровые выставки и конкурсы. В условиях цифровизации особую актуальность приобрета-

ют онлайн-форматы: цифровые портфолио и сайты работ учащихся; участие в международных онлайн-конкурсах; интерактивные платформы; трансляции выставок в социальных сетях и на образовательных платформах.

Примером успешной цифровой реализации является онлайн-выставка учебно-творческих работ иностранных студентов «В поле две воли – наша возьмет!», посвящённая 80-летию Победы [3]. В рамках выставки были представлены графические и живописные произведения студентов, обучающихся в российских вузах. Проект объединил участников из разных стран, продемонстрировал уровень межкультурной коммуникации и патриотической направленности через визуальное искусство. Выставка была размещена на официальном сайте вуза, сопровождалась аннотациями и интерактивной обратной связью.

Ярким примером профессионального студенческого портфолио в онлайн-среде является цифровая платформа Школы дизайна НИУ ВШЭ. Она служит витриной лучших проектов студентов по направлениям: графический дизайн, мода, иллюстрация, анимация, средовой и коммуникационный дизайн. Платформа способствует не только публичной демонстрации результатов обучения, но и интеграции выпускников в профессиональную среду, предоставляя возможность для обратной связи, участия в конкурсах и построения персонального бренда [10].

Примеры внедрения креативных практик в России

Креативное образование в России сегодня не ограничивается отдельными экспериментальными школами – оно постепенно интегрируется в государственные и частные образовательные структуры на разных уровнях. Ниже представлены значимые кейсы, демонстрирующие внедрение проектного, междисциплинарного и эмоционально ориентированного подходов:

Лицей НИУ ВШЭ (Москва) внедряет модульные курсы по дизайн-мышлению, в рамках которых учащиеся работают над реальными задачами – от разработки идеи до создания прототипа. Процесс обучения построен на командной работе, открытом диалоге и рефлексии. Учащиеся вовлекаются в работу с визуальными метафорами, графическим мышлением, методами быстрого прототипирования и публичной защитой проектов. Это создаёт устойчивые навыки генерации и коммуникации идей.

Платформа «Точка кипения», созданная Агентством стратегических инициатив и внедрённая при ряде университетов (в том числе ТюмГУ, КФУ, УрФУ), представляет собой физическое и цифровое пространство для креативного взаимодействия студентов, преподавателей и внешних экспертов. В «Точках кипения» реализуются проекты в форматах хакатонов, дизайн-спринтов, креативных лабораторий и сценарных сессий. Особенность –

ориентация на будущее и междисциплинарное мышление.

Школы, входящие в образовательную сеть ГК «Росатом», активно реализуют STEAM-подход, объединяющий науку, технологии, инженерное мышление, искусство и математику. Такие школы разрабатывают специальные модули, в которых учащиеся проектируют сложные объекты (например, архитектурные макеты, научные инсталляции, художественно-инженерные объекты), что требует от них одновременно технической грамотности и художественного воображения. Обязательной частью является защита проекта перед жюри и публикой, что развивает навыки презентации и аргументации.

Программа «Проектная деятельность в школе», реализуемая Институтом развития образования и рядом вузов-партнёров, в том числе МГПУ, направлена на формирование у школьников и педагогов навыков самостоятельной постановки и решения проблем в творческой форме [3]. Курсы сопровождаются методическим обеспечением, платформами для визуализации результатов, цифровыми кейсами и возможностью представлять работы на онлайн-площадках. В результате учащиеся формируют компетенции будущего: гибкость мышления, инициативность, коммуникативную грамотность.

Заключение

Современное образование не может ограничиваться обучением фактам и алгоритмам. Оно может стать пространством, где будут учиться удивляться, чувствовать, осмысливать, создавать новое. В этом смысле эмоциональная вовлечённость, педагогическое вдохновение и публичное представление творческого продукта становятся основой не только эстетического, но и универсального гуманитарного образования.

Формирование креативной личности – это не дополнительная опция, а смысловая ось образования будущего. А педагогика, способная пробуждать удивление, вдохновение и творчество, – есть настоящее искусство.

Особая роль здесь принадлежит педагогу, который формирует мотивирующую и творчески насыщенную атмосферу на занятиях. Учитель, вдохновляющий своим примером, создаёт условия для активного вовлечения учащихся, стимулирует их к инициативности, поиску оригинальных решений, свободному самовыражению. Такая образовательная среда способствует формированию устойчивого интереса к учёбе, внутренней мотивации и высоких результатов не только в учебной, но и в личностной и профессиональной сфере.

В контексте формирования креативной личности важно также воспитывать уважение к историко-культурному наследию, национальным традициям, памяти предков. Включение в образовательный процесс тем, связанных с историей страны, героизмом, достижениями культуры и на-

уки, позволяет формировать гражданскую позицию, чувство сопричастности и патриотическую идентичность.

Проведение конкурсов и выставок, приуроченных к памятным датам (например, 80-летию Победы), усиливает связь поколений, даёт учащимся сувозможность осмыслить ценности прошлого средствами современного искусства и визуального языка. Это особенно актуально в условиях цифровизации, когда важно сохранять смысловую глубину и культурную преемственность.

Креативный подход к образованию становится катализатором подлинного развития – не только обучения, но и формирования человека будущего: самостоятельного, мыслящего, чувствующего и способного к преобразованию мира.

Литература

1. Андрюхина Л.М. Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании: монография / Л.М. Андрюхина; под ред. А.Г. Кислова. – 2-е изд., стер. – Екатеринбург: Изд-во РГПГУ, 2023. – 238 с. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/42766>
2. Аристотель. Метафизика / Пер. с древнегреч. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1975. – 415 с.
3. В поле две воли – наша возьмет! Онлайн-выставка учебно-творческих работ иностранных студентов, посвящённая 80-летию Победы // Официальный сайт МПГУ. – URL: <https://mpgu.su/novosti/tvorcheskih-studentov-posvjashhennaja/>
4. Гафарова Е.А. Креативность как информационная система и педагогический феномен: монография. – М.: Проспект, 2023. – 112 с. – ISBN 978-5-9988-1548-5.
5. Звонова Е.В. Символизм искусства как средство социального познания // Человеческий капитал. – 2022. – № 7(163). – С. 124–130. – DOI: 10.25629/HC.2022.07.13. – URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2022/07/202207_p124-130.pdf
6. Калабалин А.С. Биографическая справка // Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Калабалин,_Антон_Семёнович
7. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Художественная литература, 1984. – 544 с.
8. Неменский Б.М. Искусство как форма познания и организации жизни. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с. – URL: https://cnho.ru/stat/isk-vo_forma_poznania_organizacii_zhizni.pdf
9. Попов Л. Е., Лесняк Л.И. Эмоции и учебно-познавательная деятельность. – Томск: Томский инженерно-строительный институт, 1989. – 89 с. – URL: https://www.researchgate.net/publication/356085935_Emocii_i_ucebno-poznavatelnaa_deatelnost
10. Школа дизайна НИУ ВШЭ. Цифровая платформа студенческих проектов // HSE Portfolio. – URL: <https://portfolio.hse.ru/>

11. Ямбург Е.А. Интервью: «Когда в глаза смотрят дети...» // Психологическая газета. – 2015. – URL: <https://psy.su/feed/9274/>

CREATING A CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EMOTIONS, ART, AND THE PEDAGOGY OF INSPIRATION

Podisova A.Y.

Moscow Pedagogical State University

The article explores the philosophical and pedagogical foundations of creating a creative educational environment aimed at developing a personality capable of independent thinking, emotional perception, and the generation of new cultural products. It examines the phenomena of wonder, emotion, and art as key drivers of students' cognitive activity, fostering intrinsic motivation and creative potential. The necessity of transitioning from an informative model of education, focused on knowledge transmission, to a creative paradigm centered on meaning-making, imaginative thinking, and learner subjectivity is substantiated. Special attention is given to practical forms of stimulating creative activity, including contests, exhibitions, and student presentations in both traditional and digital formats. The study concludes that the emotional and sensory component is a critical condition for effective education and personal development within the context of humanities and arts-oriented learning.

Keywords: creativity, education, emotional and sensory component, cognition, art, pedagogical environment, exhibition activity, digital practices.

References

1. Andryukhina L.M. Creativity, creative capital and creative practices in education: monograph / L.M. Andryukhina; edited by

A.G. Kislov. – 2nd ed., reprinted. – Yekaterinburg: Publishing house of RSPPU, 2023. – 238 p. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/42766>

2. Aristotle. *Metaphysics* / Translated from ancient Greek by V.V. Sokolov. – Moscow: Mysl, 1975. – 415 p.
3. There are two wills in the field – ours will win! Online exhibition of educational and creative works of foreign students, dedicated to the 80th anniversary of the Victory // Official website of Moscow Pedagogical State University. – URL: <https://mpgu.su/novosti/tvorcheskih-studentov-posvjashhennaja/>
4. Gafarova E.A. Creativity as an information system and pedagogical phenomenon: monograph. – M.: Prospect, 2023. – 112 p. – ISBN 978-5-9988-1548-5.
5. Zvonova E.V. Symbolism of art as a means of social cognition // *Human capital*. – 2022. – No. 7 (163). – P. 124–130. – DOI: 10.25629/HC.2022.07.13. – URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2022/07/202207_p124–130.pdf
6. Kalabalin A.S. Biographical information // Wikipedia. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Калабалин,_Антон_Семёнович
7. Makarenko A.S. Pedagogical poem. – M.: Fiction, 1984. – 544 p.
8. Nemensky B.M. Art as a form of cognition and organization of life. – M.: Education, 1987. – 192 p. – URL: <https://cnho.ru/stat/isk-vo-forma-poznania-organizacii-zhizni.pdf>
9. Popov L. E., Lesnyak L.I. Emotions and educational and cognitive activity. – Tomsk: Tomsk Civil Engineering Institute, 1989. – 89 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/356085935_Emocii_i_ucebno-poznavatelnaa_deatelnost
10. HSE School of Design. Digital platform of student projects // HSE Portfolio. – URL: <https://portfolio.hse.ru/>
11. Yamburg E.A. Interview: “When children look into your eyes...” // Psychological newspaper. – 2015. – URL: <https://psy.su/feed/9274/>

Вертикальный лабораторный практикум по искусственному интеллекту как средство интеграции практико-ориентированного изучения ИИ в базовый курс информатики (7–11 классы)

Редько Екатерина Александровна,

старший преподаватель, Высшая школа естественных наук, математики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» («ТОГУ»)
E-mail: 010025@togudv.ru

Глебов Максим Сергеевич,

студент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» («ТОГУ»), Хабаровск
E-mail: 2020101858@togudv.ru

В статье представлен авторский подход к решению проблемы фрагментарного и недостаточно практико-ориентированного изучения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в базовом курсе информатики общеобразовательной школы. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Федеральных рабочих программ (ФРП) подтверждает наличие системных дефицитов: отсутствие преемственности (практически полное игнорирование темы в 7–9 классах), критически малое учебное время (2 часа в 11 классе), недостаток методических разработок для практической деятельности. Целью исследования стала разработка и теоретическое обоснование модели вертикального лабораторного практикума (ВЛП), обеспечивающего органичную интеграцию изучения ИИ-инструментов на протяжении всего периода обучения (7–11 классы). Методологическую основу составили педагогическое моделирование и анализ нормативно-правовой базы. Результатом является структурированный ВЛП, выстроенный по принципу восходящей сложности: на этапе основной школы (7–9 классы) фокус сделан на демистификации ИИ и формировании базовых навыков через доступные онлайн-сервисы (генеративные модели текста, изображений); в старшей школе (10–11 классы) акцент смещается на комплексное применение ИИ в проектной деятельности, этическую рефлексию и понимание основ машинного обучения. Практикум органично интегрирован в темы ФРП, представлены ключевые лабораторные работы (например, «НейроАрт» – 7 класс, «ИИ-режиссер» – 10 класс, «Этические дилеммы ИИ» – 11 класс) и методические рекомендации по организации, оцениванию (с акцентом на процесс и метапредметные результаты) и формированию культуры безопасного использования. Разработанный ВЛП преодолевает выявленные дефициты, обеспечивает системность и преемственность, способствует формированию предметных знаний, практических навыков работы с современными ИИ-инструментами, а также развитию критического мышления, информационной грамотности и этического сознания, готов к внедрению в образовательную практику.

Ключевые слова: вертикальный лабораторный практикум, искусственный интеллект, базовый курс информатики, методика преподавания информатики, практико-ориентированное обучение, интеграция, метапредметные компетенции, критическое мышление, ФГОС, Федеральные рабочие программы.

Введение

Стремительное развитие и повсеместное проникновение технологий искусственного интеллекта (ИИ) кардинально трансформирует современное общество, предъявляя новые требования к системе образования. Формирование у школьников базовых компетенций в области ИИ – понимания его принципов, возможностей и ограничений, умения использовать доступные инструменты, критически оценивать результаты и осознавать этические последствия – становится неотъемлемым элементом функциональной грамотности выпускника. Однако, как показывает детальный анализ нормативной базы (ФГОС ООО [1], ФГОС СОО [2], ФРП по информатике для 7–9 [1] и 10–11 [2] классов базового уровня), содержание школьного курса информатики не в полной мере отвечает этим вызовам. Выявлено фундаментальное противоречие между объективной необходимостью подготовки школьников к жизни в цифровом обществе и реальным состоянием изучения ИИ: тема представлена фрагментарно, отсутствует преемственность между ступенями (практически не изучается в 7–9 классах), а в 11 классе на ее освоение отводится лишь 2 академических часа, что исключает возможность формирования устойчивых практических навыков. Существует острая нехватка методических разработок, ориентированных именно на деятельностное, практико-ориентированное освоение инструментов ИИ на базовом уровне. Данное исследование направлено на преодоление этих дефицитов через разработку и обоснование модели вертикального лабораторного практикума (ВЛП), призванного обеспечить системное, последовательное и интегрированное в базовый курс изучение ИИ с 7 по 11 класс.

Теоретико-методологические основы вертикального практикума

Анализ ФРП выявил, что в 7–9 классах элементы ИИ присутствуют лишь имплицитно (например, оптическое распознавание текста, машинный перевод в 7 классе рассматриваются как утилитарные инструменты без раскрытия лежащих в их основе интеллектуальных алгоритмов; понятие «Большие данные» и примеры роботизированных систем в 9 классе создают лишь пропедевтическую базу). В 10–11 классах тема ИИ вводится явно (ФРП 11 классы, п. 4.3 «Средства искусственного интеллек-

та»), но выделяемые 2 часа делают невозможным как глубокое теоретическое освоение, так и формирование практических умений, что закрепляется в ведущих УМК. Это приводит к декларативности изложения, фрагментарности знаний учащихся и несоответствию содержания образования современным требованиям.

Дидактические основы изучения ИИ в школе предполагают тщательный отбор содержания, адаптированный к базовому уровню: доступное понимание ключевых идей (ИИ как инженерный результат, роль данных, основные направления – машинное обучение, нейронные сети, NLP, компьютерное зрение на интуитивном уровне), знакомство с современными ИИ-сервисами (генеративные модели текста и изображения, конструкторы ML без кодирования, сервисы синтеза речи) и соблюдение ключевых принципов: практико-ориентированности, метапредметности (развитие критического мышления, информационной грамотности, исследовательских умений) и целенаправленного этического воспитания (конфиденциальность, проверка фактов, авторское право, предвзятость алгоритмов).

В качестве эффективной педагогической модели, способной преодолеть выявленные проблемы и реализовать данные принципы, обоснован вертикальный лабораторный практикум. Его суть заключается в создании системы взаимосвязанных практических заданий, выстроенных по восходящей линии сложности и глубины освоения материала с 7 по 11 класс. Ключевое преимущество ВЛП – обеспечение преемственности и последовательного усложнения, где каждая последующая работа опирается на ранее усвоенные понятия и навыки. Это способствует формированию у школьников системного видения ИИ как развивающейся области, а не набора разрозненных фактов. Важнейшим достоинством модели является возможность гибкой интеграции в существующие разделы ФРП без выделения ИИ в отдельный предмет или значительного увеличения часов. Элементы ВЛП органично встраиваются в «якорные» темы базового курса (например, ИИ-поиск – в тему «Поиск информации», генерация текста – в «Текстовые документы», создание изображений – в «Компьютерную графику»), демонстрируя практическое применение ИИ в знакомом контексте. Модель позволяет строго учитывать возрастные и когнитивные особенности учащихся на каждом этапе (более игровые и творческие задания в 7–9 классах, аналитические и проектные – в 10–11 классах) и создает условия для планомерного формирования метапредметных компетенций. Эффективность интеграции обеспечивается соблюдением дидактических принципов: тематической релевантности (связь с «якорной» темой), инструментальной поддержки (ИИ как эволюция ПО), «от простого к сложному» (в инструментах и задачах), формирования метапредметных связей, актуальности и доступности инструментов.

Структура, содержание и методика реализации вертикального практикума

Разработанный ВЛП имеет четкую уровневую структуру, соответствующую ступеням общего образования и принципам интеграции.

Основная школа (7–9 классы): цель – демистификация ИИ, формирование базовых практических навыков и мотивации. Используются доступные отечественные ИИ-сервисы с низким порогом входа (YandexGPT, GigaChat, Kandinsky, Fusion Brain, Google Teachable Machine). Для 7 класса разработаны работы, интегрированные в начальные темы ФРП: «Умный поиск: используем ИИ-ассистента» (раздел «Цифровая грамотность», тема «Поиск информации») – формирует навыки эффективного промт-инжиниринга и критической проверки результатов; «ИИ-соавтор: генерация идей и редактирование текста» (раздел «Информационные технологии», тема «Текстовые документы») – развивает умения взаимодействия с ИИ как помощником в генерации и структурировании текстового контента; «НейроАрт: создаем уникальные изображения с помощью ИИ» (раздел «Информационные технологии», тема «Компьютерная графика») – на примере детализации запросов («рыжий кот» -> «пушистый рыжий кот с зелеными глазами... фотореализм») и стилизации («в стиле Ван Гога») формирует базовые навыки промт-инжиниринга и креативность. В 8 классе лабораторные работы по ИИ сознательно не включены для сохранения целостности изучения фундаментальных основ алгоритмизации и программирования по ФРП. В 9 классе, на основе сформированных алгоритмических представлений, фокус смещается: работа «ИИ и фейки: учимся распознавать недостоверную информацию» (раздел «Цифровая грамотность», тема «Информационная безопасность») развивает критическое мышление и цифровую гигиену через анализ дипфейков.

Старшая школа (10–11 классы): цель – формирование системного видения, применение ИИ для решения комплексных задач, этическая рефлексия. В 10 классе: «Моделирование с ИИ: создание простой предсказательной модели» (раздел «Теоретические основы информатики», тема «Модели и моделирование») с использованием Teachable Machine углубляет понимание зависимости качества модели от обучающих данных; комплексная проектная работа «ИИ-режиссер: создание видео с использованием ИИ-инструментов» (раздел «Информационные технологии», тема «Обработка мультимедийной информации») формирует навыки системного использования ИИ в пайплайне (генерация сценария -> создание визуала в едином стиле -> синтез речи -> монтаж), развивая проектное мышление. В 11 классе: работа «Этические дилеммы ИИ: дебаты» (раздел «Средства искусственного интеллекта») обеспечивает переход от технологических навыков к формированию аргументированной позиции по сложным вопросам применения ИИ.

Методические аспекты реализации включают изменение роли учителя (фасилитатор, консультант), выбор форм работы (индивидуальная – для освоения базовых навыков; парная/групповая – для проектов и дискуссий) и систему оценивания, смещающую фокус с конечного продукта на процесс, рефлексию и развитие метапредметных компетенций (анализ эволюции запроса, качество планирования, глубина аргументации). Неотъемлемой частью является формирование культуры безопасного и этичного использования ИИ: правила цифровой гигиены (конфиденциальность данных), обязательная критическая проверка любого сгенерированного контента, четкое разграничение допустимого (помощник в генерации идей, поиске информации) и недопустимого (плагиат) использования ИИ, обсуждение этических аспектов на каждом занятии.

Заключение

Разработанный вертикальный лабораторный практикум представляет собой методическое решение проблемы фрагментарного и недостаточно практического изучения искусственного интеллекта в базовом курсе информатики. Его ключевые преимущества – системность и преемственность, обеспечиваемые «вертикальной» структурой, охватывающей все ступени обучения (7–11 классы), и органичная интеграция в темы Федеральной рабочей программы. Практикум реализует уровневый подход: от формирования первичных навыков и мотивации в основной школе через доступные сервисы к комплексному проектному применению и этической рефлексии в старшей школе. Представленные лабораторные работы (такие как «НейроАрт» для 7 класса, «ИИ-режиссер» для 10 класса, «Этические дилеммы» для 11 класса) иллюстрируют реализацию принципов практико-ориентированности и развития метапредметных компетенций (критическое мышление, информационная грамотность, проектные умения). Методические рекомендации по организации, оцениванию и формированию культуры безопасного использования обеспечивают готовность практикума к внедрению в образовательный процесс. Таким образом, ВЛП способствует преодолению разрыва между требованиями цифровой эпохи к компетенциям выпускников и содержанием школьного курса информатики, обеспечивая формирование у учащихся не только предметных знаний и практических навыков работы с современными ИИ-инструментами, но и необходимых для жизни в цифровом обществе метапредметных качеств и этических ориентиров. Перспективы связаны с апробацией в реальном учебном процессе, расширением для углубленного уровня (программирование на Python) и разработкой онлайн-версии.

Литература

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Информатика (базовый

- уровень): (для 7–9 классов образовательных организаций) / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2023. – 45 с.
2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Информатика (базовый уровень): (для 10–11 классов образовательных организаций) / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2023. – 38 с.
3. Баксанский, О.Е. Этика искусственного интеллекта: сбалансированный подход к развитию и применению / О.Е. Баксанский, С.Г. Сорокина // Общество: философия, история, культура. – 2025. – № 1. – С. 23–33.
4. Донцов, М.А. Генеративный искусственный интеллект в работе преподавателя / М.А. Донцов // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2025. – № 1. – С. 21–28.
5. Еркінбек, А. Этические и практические аспекты использования искусственного интеллекта в образовании / А. Еркінбек // Педагогические науки. – 2022. – С. 100–105.
6. Жуков, А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы / А.Д. Жуков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 5 (115). – С. 66–75.
7. Кижнер, Ю.К. Искусственный интеллект в образовании: новые горизонты для педагогики / Ю.К. Кижнер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2 (111). – С. 327–329.
8. Королева, А.В. Технология ознакомления студентов с возможностями ChatGPT и Midjourney как образовательных инструментов / А.В. Королева // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2024. – Т. 23, № 2. – С. 35–41.
9. Левченко, И.В. Формирование содержательных модулей для обучения искусственному интеллекту в основной школе / И.В. Левченко, П.А. Меренкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 227–237.
10. Шляпников, В.В. Некоторые проблемы этики искусственного интеллекта / В.В. Шляпников // Идеи и идеалы. – 2023. – Т. 15, № 2, ч. 2. – С. 365–376.

VERTICAL LABORATORY PRACTICUM ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR INTEGRATING PRACTICE-ORIENTED AI STUDIES INTO THE CORE INFORMATICS CURRICULUM (GRADES 7–11)

Redko E.A., Glebov M.S.
Pacific State University

The article presents an author's approach to solving the problem of fragmented and insufficiently practice-oriented study of artificial intelligence (AI) tools within the core informatics curriculum of general education schools. Analysis of the Federal State Educational Standards (FSES) and Federal Work Programs (FWP) confirms systemic deficiencies: lack of continuity (near-complete absence of the topic in grades 7–9), critically insufficient instructional time (2 hours in grade 11), and a shortage of methodological developments for practical activities. The research aimed to develop and theoretically substantiate a model of a Vertical Laboratory Practicum (VLP), ensuring

the organic integration of AI tool studies throughout the entire learning period (grades 7–11). The methodological basis comprised pedagogical modeling and analysis of the regulatory framework. The result is a structured VLP built on the principle of progressive complexity: at the secondary school level (grades 7–9), the focus is on demystifying AI and forming basic skills through accessible online services (generative text and image models); in high school (grades 10–11), the emphasis shifts to the complex application of AI in project activities, ethical reflection, and understanding the fundamentals of machine learning. The practicum is organically integrated into FWP topics; key laboratory works are presented (e.g., “NeuralArt” – grade 7, “AI Director” – grade 10, “Ethical Dilemmas of AI” – grade 11), along with methodological recommendations for organization, assessment (focusing on process and meta-subject outcomes), and fostering a culture of safe use. The developed VLP overcomes the identified deficiencies, ensures systematicity and continuity, promotes the formation of subject knowledge and practical skills in using modern AI tools, as well as the development of critical thinking, information literacy, and ethical awareness, and is ready for implementation in educational practice.

Keywords: vertical laboratory practicum, artificial intelligence, core informatics curriculum, informatics teaching methodology, practice-oriented learning, integration, transversal competencies, critical thinking, FSES, Federal Work Programs.

References

1. Federal working program of basic general education. Computer science (basic level): (for grades 7–9 of educational organizations) / Ministry of Education of the Russian Federation. – Moscow, 2023. – 45 p.
2. Federal working program of secondary general education. Computer science (basic level): (for grades 10–11 of educational organizations) / Ministry of Education of the Russian Federation. – Moscow, 2023. – 38 p.
3. Baksansky, O.E. Ethics of artificial intelligence: a balanced approach to development and application / O.E. Baksansky, S.G. Sorokina // *Society: philosophy, history, culture*. – 2025. – No. 1. – P. 23–33.
4. Dontsov, M.A. Generative artificial intelligence in the work of a teacher / M.A. Dontsov // *Journal of psychological and pedagogical research*. – 2025. – No. 1. – P. 21–28.
5. Erkinbek, A. Ethical and practical aspects of using artificial intelligence in education / A. Erkinbek // *Pedagogical sciences*. – 2022. – P. 100–105.
6. Zhukov, A.D. Generative artificial intelligence in the educational process: challenges and prospects / A.D. Zhukov // *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. – 2023. – No. 5 (115). – P. 66–75.
7. Kizhner, Yu.K. Artificial intelligence in education: new horizons for pedagogy / Yu.K. Kizhner // *The world of science, culture, education*. – 2025. – No. 2 (111). – P. 327–329.
8. Koroleva, A.V. Technology of familiarizing students with the capabilities of ChatGPT and Midjourney as educational tools / A.V. Koroleva // *Psychological and pedagogical journal “Gaudeamus”*. – 2024. – Vol. 23, No. 2. – Pp. 35–41.
9. Levchenko, I.V. Formation of content modules for teaching artificial intelligence in basic school / I.V. Levchenko, P.A. Merenkova // *Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*. – 2021. – Vol. 18, No. 3. – Pp. 227–237.
10. Shlyapnikov, V.V. Some problems of the ethics of artificial intelligence / V.V. Shlyapnikov // *Ideas and ideals*. – 2023. – T. 15, No. 2, part 2. – P. 365–376.

Критерии отбора фильмов и сериалов для изучения иностранных языков в школе

Рукавишникова Ольга Ильдусовна,

канд. филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: 010039@togudv.ru

Кохан Анна Витальевна,

студент магистратуры, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»,
E-mail: 012930@pnu.edu.ru

Статья посвящена проблеме отбора аудиовизуальных материалов для развития навыков аудирования в обучении иностранным языкам. Рассматриваются различные критерии, предлагаемые исследователями, включая аутентичность, соответствие методическим целям урока, когнитивную ценность, продолжительность и качество материалов. Авторы анализируют существующие классификации и выявляют отсутствие единого подхода. На основе проведённого анализа и собственного авторского опыта преподавания предлагается оригинальная система критериев, разделённых на четыре группы: вводные данные, качественные характеристики, социокультурные и методические аспекты. Также разработана балльная система оценки, позволяющая преподавателям структурировать процесс отбора материалов. Особое внимание уделяется значимости аутентичных источников и их адаптации для учебных целей. Предложенный метод может быть полезен при планировании занятий и повышении эффективности обучения аудированию.

Ключевые слова: аудиовизуальные материалы, преподавание иностранных языков, навыки аудирования, современные средства обучения, критерии отбора, балльная система оценки.

Формирование навыков аудирования как важного компонента коммуникативной компетенции является одной из ключевых задач иноязычного образования, что отражено в федеральных образовательных стандартах всех уровней школьного обучения. Современные технологические возможности значительно расширили потенциал использования аудиовизуальных средств в развитии данного вида речевой деятельности. В связи с активным внедрением таких технологий в образовательный процесс, особую актуальность приобретает вопрос разработки научно обоснованных критериев отбора аудиовизуальных материалов для занятий по иностранному языку. Настоящая статья посвящена анализу существующих подходов к решению этой проблемы и выработке оптимальной системы отбора учебных видеоматериалов.

В современной методике преподавания иностранных языков особое место занимают мультимедийные образовательные ресурсы, интегрирующие звуковое сопровождение и визуальный ряд. К данной категории относятся разноформатные видеоматериалы, каждый из которых обладает уникальным дидактическим потенциалом и требует тщательного анализа перед включением в учебный процесс.

Аудиовизуальные средства – это средства обучения, совмещающие аудиальный и визуальный каналы передачи информации; к ним относят фильмы, сериалы, видео различной длительности, рекламные ролики, записи лекций, новости, интервью, шоу.

Работа с аудиовизуальными средствами обучения начинается задолго до их демонстрации в учебном помещении; важным является этап отбора материалов для занятий. Разные исследователи и учителя выделяют разные критерии для отбора. Критериями отбора аудиовизуальных материалов считаются характеристики, указывающие на целесообразность применения материалов в процессе обучения иностранным языкам [1].

Одним из ключевых критериев принято считать аутентичность видеоматериалов. Под аутентичными аудиовизуальными материалами понимают те, которые были созданы носителями языка для других носителей этого же языка. Аутентичные материалы и адаптированные (аутентичные материалы с внесёнными в них изменениями для использования в учебном процессе) противопоставляются дидактизированным (разработанным специально для учебного процесса). Аутентичные материалы часто оцениваются исследователями положительно за счёт демонстрации реальных языка и куль-

туры страны изучаемого языка, хотя бы и требуют более тщательной подготовки учителя и учащихся для использования на уроке.

Среди исследователей критерий аутентичности включают в свои списки А.Е. Чикунова и Ю.А. Бузмакова [1; 2]. Исследователи, которые не выделяют аутентичность в качестве критерия напрямую, часто подбирают критерии, связанные с ней (например, классификация Г.С. Климовой [3]).

Современные образовательные стандарты особо подчеркивают необходимость поэтапного внедрения аутентичных аудиоматериалов в обучение иностранным языкам. Методический переход от специально созданных учебных аудиотекстов к адаптированным, а затем и к оригинальным материалам должен осуществляться последовательно, начиная с начальной школы.

На уровне основного общего образования предусматривается систематическое знакомство учащихся с естественной речью носителей языка через специально отобранные аутентичные записи. При этом соблюдается важнейший дидактический принцип – постепенное усложнение материала, что позволяет формировать у обучающихся устойчивые навыки восприятия естественной иностранной речи в различных коммуникативных ситуациях.

При отборе аудиовизуальных материалов исследователи также обычно ориентируются на методические цели уроков. Г.С. Климова сортирует материалы по преобладающей информации на лингвистически значимые, содержащие страноведческую информацию и содержащие общекультурную информацию [3].

Несмотря на то, что отдельно взятый аутентичный видеоматериал может содержать информацию всех трех типов, последователи данного подхода убеждены, что такое деление допустимо. А.Е. Чикунова также поддерживает отбор материалов на основе целей урока, но дополнительно подкрепляет его другими критериями.

Л.П. Полушина выделяет критерий системности и последовательности, имея в виду, что используемый аудиовизуальный материал не должен нарушать целостность учебного процесса [4]. Н.Г. Соловьева указывает критерий тематической и ситуативной маркированности материала [5].

Ю.А. Бузмакова представляет собственную классификацию критериев отбора аудиовизуальных материалов и делит их на общие и частные [2]. К общим относятся следующие критерии:

1. аутентичность,
2. когнитивная ценность,
3. функциональность.

Когнитивная ценность выражается в учете интересов и потребностей учащихся. Функциональность подразумевает соответствие материалов тематике урока.

Частные критерии отбора аудиовизуальных материалов представлены вариативностью демонстрируемых ситуаций, воспитательной ценностью, наличием узконаправленной лексики по изучаемой

теме и продолжительностью аудиовизуальных материалов.

Критерий продолжительности аудиовизуальных материалов является одним из дискуссионных в методическом сообществе. Одни педагоги, в числе которых И.А. Гончар [6], считают минимально необходимой длительностью отрывков 30 секунд, А.Е. Чикунова рекомендует 4–7 минутные отрывки, некоторые педагоги допускают возможность использования вырезок вплоть до 8–10 минут, например, А.А. Луговых в реальной практике предпочитает демонстрировать фильмы целиком, даже если их полная длительность превышает академический час [7].

При этом в федеральных программах нет рекомендаций по длительности аудиовизуальных материалов, но есть для аудиотекстов: до 1,5 минут на этапе основного общего образования, до 2,5 минут на базовом уровне среднего общего образования, до 3 минут на углубленном уровне.

А.А. Луговых предлагает концентрироваться не только на целях урока, но и рассматривать субъективные стороны отбираемого материала, такие как его популярность, потенциальный интерес для учащихся.

При отборе материалов она обращает внимание на следующее: социальную группу и интересы учащихся,

1. их уровень владения языком,
2. современность и актуальность тематики,
3. культурологический аспект,
4. влияние на учебно-воспитательный процесс,
5. особенности речи различных возрастных групп,
6. разнообразие акцентов, динамичность и разнообразие коммуникативных ситуаций,
7. популярность и художественную ценность,
8. эмоциональную составляющую видеоматериалов [7].

Т.В. Сидоренко при отборе материалов опирается на критерий языковой насыщенности, то есть разнообразия лексических единиц и языковых конструкций, соотношение звукового и зрительного ряда и качественность звукового художественного оформления [8].

Другой критерий, жанрового разнообразия, подразумевает стимуляцию интереса учащихся к нетипичным учебным материалам. Критерий морально-нравственного потенциала диктует отказ от использования видеоматериалов, содержащих элементы жестокости и безнравственности. Критерий профессиональной ориентации оценивает, насколько видеоматериал обладает профессиональной ценностью и информативностью.

Представляется возможным сделать вывод о том, что критерии, выделяемые разными исследователями, имеют пересечения и общие идеи, однако единства классификаций не наблюдается.

Проведенное исследование позволило выявить характерную тенденцию в современной методике: при отборе учебных видеоматериалов основное внимание исследователей сосредоточено на двух

ключевых аспектах – соответствии дидактическим целям урока и содержательной ценности контента. Примечательно, что вопрос аутентичности материалов чаще всего рассматривается как не требующий дополнительного обсуждения, тогда как возможность методической адаптации подобных ресурсов остается практически не затронутой в научных работах.

Особого внимания заслуживает недостаточная проработка технических критериев оценки. Анализ литературных источников показывает, что лишь отдельные авторы учитывают такие значимые параметры, как:

1. хронометраж учебных видеофрагментов;
2. качество звукового сопровождения;
3. уровень визуального исполнения.

Между тем, практический опыт убедительно доказывает, что именно технические характеристики видеоматериалов во многом определяют их педагогическую эффективность. Низкое качество аудиовизуального ряда не только снижает познавательную мотивацию учащихся, но и создает дополнительные трудности в восприятии иноязычной речи, сводя на нет потенциальные методические преимущества используемого материала.

На основе проведенного анализа и собственном опыте отбора материалов, мы разработали собственную систему критериев для отбора сериалов и фильмов на иностранном языке. Полученный результат оформлен в виде карты контроля качества отбираемого материала:

Таблица. Карта контроля качества аудиовизуальных материалов на иностранном языке

Название:

Год производства:

№	Критерии	Количество баллов (min/max)	Фактически выставленные баллы
1. Входные данные			
1.1.	- Основной язык – (английский, французский, китайский, немецкий, испанский, др.),	0–1	
	- аутентичность материала (создавался иностранцами для иностранной аудитории),	0–1	
	- не содержит элементы, недопустимые для демонстрации на занятии	0–1	
Итого по разделу:		0–3	
2. Качественные характеристики			
2.1	1) Качество изображения:	0–2	
	– чёткость изображения, отсутствие помех,		
	- наличие в демонстрации говорящего или говорящих на крупном или среднем плане в кадре,	0–2	
	- различимость и чёткость мимики говорящих,	0–2	
	- использование персонажами языка жестов.	0–2	
	- наличие субтитров.	0–2	
	2) Качество звука и речи:	0–2	
	– чёткость аудиозаписи, отсутствие фоновых и посторонних шумов,		
	- чёткость речи и её допустимая скорость,	0–2	
	- согласованность визуальной и звуковой составляющих (липсинк),	0–2	
	3) Языковая наполненность речи:	0–2	
	– наличие естественных пауз между высказываниями,		
	- современность языка,	0–2	
	- адекватное знаниям учащихся содержание незнакомых слов и выражений,	0–2	
	- адекватное содержание сленговых, жаргонных выражений,	0–2	
	- представленность акцентов, диалектов.	0–2	
	4) Сюжетная наполненность:	0–2	
	– согласованность визуальной и речевой наполненности (иллюстративность),		
	- сюжетная законченность отрывков,	0–2	
	- длительность сцен оптимальна для демонстрации на занятии,	0–2	
	- присутствуют сцены, связанные с темами речевой деятельности федеральных образовательных программ.	0–2	

№	Критерии	Количество баллов (min/max)	Фактически выставленные баллы
Итог по разделу		0–34	
3. Социокультурные характеристики			
3.1	- Современность, актуальность тематики,	0–2	
	- присутствие персонажей, соответствующих социальной группе учащихся,	0–2	
	- разнообразие представленных социальных и возрастных групп,	0–2	
	- соответствие личным и профессиональным интересам учащихся,	0–2	
	- раскрытие культурологического аспекта,	0–2	
	- отсутствие демонстрации жестокости, безнравственности,	0–2	
	- наличие нравственно поощряемого содержания, примеров правильного поведения,	0–2	
	- профессиональная информативность, ценность,	0–2	
	- популярность и художественная ценность,	0–2	
	- присутствие эмоциональной составляющей.	0–2	
Итог по разделу		0–20	
4. Методические характеристики			
4.1	- Соответствие тематике уроков,	0–2	
	- соответствие цели и задачам уроков,	0–2	
	- соответствие уровню владения языком,	0–2	
	- разнообразие коммуникативных ситуаций,	0–2	
	- разнообразие лексических единиц и языковых конструкций,	0–2	
	- возможность составления вариативных заданий.	0–2	
Итог по разделу		0–12	
Итог по сериалу		0–69	

Критерии отбора материалов было решено разделить на несколько групп:

1. вводные данные,
2. качественные характеристики материалов,
3. социокультурные характеристики,
4. методические характеристики.

В разработанной классификационной системе первичные (фильтрующие) критерии выполняют функцию первоначального отбора видеоконтента. К ним отнесены:

1. лингвистическое соответствие (языковая принадлежность материала преподаваемому языку);
2. показатель аутентичности;
3. возрастная адекватность контента (соответствие возрастному рейтингу).

Данные параметры оцениваются по бинарной шкале (1 балл – соответствие, 0 баллов – несоответствие). Важно отметить, что нулевая оценка по любому из указанных критериев автоматически исключает материал из дальнейшего рассмотрения, что обусловлено их фундаментальной значимостью для учебного процесса.

Вторичная группа критериев охватывает качественные параметры видеоматериала, включая:

1. техническое исполнение визуального компонента;
2. акустические характеристики;

3. нарративную структуру и содержательную целостность.

Заключительные оценочные категории включают:

1. социокультурную релевантность (отражение культурных реалий);
2. методическую ценность (потенциал для достижения образовательных целей).

Предложенная многоуровневая система оценки позволяет осуществлять комплексный анализ видеоматериалов с последующим их ранжированием по степени пригодности для использования в образовательном процессе.

Система оценивания предусматривает применение двухбалльной шкалы (0–2 балла) для каждого анализируемого параметра. Выбор именно такой градации обусловлен следующими методологическими соображениями:

1. необходимостью обеспечения дифференцированного подхода к оценке;
2. требованием сохранения достаточной степени вариативности;
3. возможностью учета нелинейного характера качества видеопроизведения.

Особенность сериалов как протяженных во времени аудиовизуальных произведений заключается в потенциальной нестабильности их качественных характеристик. В связи с этим разработаны четкие критерии выставления оценок:

1. 2 балла – присваивается при стабильном сохранении высоких качественных показателей на протяжении большей части материала;
2. 1 балл – фиксируется при наличии незначительных дефектов, не препятствующих основному восприятию содержания;
3. 0 баллов – выставляется при обнаружении существенных недостатков, существенно затрудняющих учебный процесс.

Совокупный максимально возможный результат по всем оценочным категориям составляет 69 баллов, что позволяет:

- осуществлять сравнительный анализ различных материалов;
- ранжировать их по степени пригодности;
- принимать обоснованные методические решения.

Разработанная система оценки устанавливает четкие параметры для первичного отбора учебных видеоматериалов. Ключевые положения системы включают:

1. Фильтрующий механизм:
 - минимальный проходной балл по первой категории – 3 балла;
 - материалы, не набравшие данный порог, исключаются из дальнейшего рассмотрения.
2. Квалификационный порог:
 - общий минимальный балл для допуска материала к использованию – 37 баллов;
 - данное значение составляет 53.6% от максимально возможной оценки (69 баллов).
3. Роль преподавателя:
 - балльная система служит инструментом структурированной оценки;
 - окончательное решение остается за педагогом;
 - система выполняет вспомогательную, а не директивную функцию.

Методическое значение системы:

1. обеспечивает объективизацию процесса отбора;
2. позволяет систематизировать оценку различных аспектов материалов;
3. сохраняет за преподавателем право окончательного выбора;
4. учитывает профессиональную компетентность педагога.

Таким образом, проведенный анализ критериев отбора аудиовизуальных материалов для обучения иностранным языкам показал отсутствие единого подхода в методической литературе. Несмотря на разнообразие предлагаемых классификаций, ключевыми аспектами остаются аутентичность, соответствие учебным целям, качество материалов и их методическая ценность. Разработанная автором балльная система оценки, включающая вводные, качественные, социокультурные и методические критерии, позволяет структурировать процесс отбора и оптимизировать использование видеоматериалов в обучении.

Особую значимость приобретает вопрос адаптации аутентичных материалов для разных уров-

ней языковой подготовки учащихся. Практика показывает, что оптимальная продолжительность видеоматериалов варьируется в зависимости от возраста и уровня обучающихся, что требует гибкого подхода при их отборе.

Предложенная система оценки не только систематизирует существующие критерии, но и предоставляет преподавателям инструмент для объективного анализа учебных материалов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию данной методики в реальном учебном процессе и разработку конкретных рекомендаций по её применению в различных образовательных контекстах.

Литература

1. Чикунова, А.Е. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку / А.Е. Чикунова // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 78, № 3. – С. 138–144.
2. Бузмакова, Ю.А. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов торгово-экономических специальностей в процессе обучения английскому языку / Ю.А. Бузмакова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – № 2. – С. 31–35.
3. Климова, Г.С. Работа с видеоматериалами в ходе изучения иностранного языка студентами гуманитарных специальностей / Г.С. Климова, Е.А. Светова // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 99–103.
4. Полушина, Л.Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л.Н. Полушина. – Москва, 1995. – 136 с.
5. Соловьева, Н.Г. Обучение устной речи в старших классах школ гуманитарного типа с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соловьева Наталия Георгиевна. – Томск, 1997. – 251 с.
6. Гончар И.А. Работа с учебным игровым фильмом: учебное пособие / И.А. Гончар, Н.Л. Федотова; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. – 68, [1] с.; – (Методика преподавания РКИ). – Библиогр.: с. 65–66 и в конце разд. – 300 экз.
7. Луговых, А.А. Телесериал как инструмент обучения иностранному языку (из опыта работы) /

А.А. Луговых // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири *Magister Dixit*. – 2015. – № 1(17). – С. 57–63.

8. Сидоренко, Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов / Т.В. Сидоренко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 207–210.

CRITERIA FOR SELECTING VIDEO SERIES FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL

Rukavishnikova O.I., Kokhan A.V.

Pacific National University

The article is devoted to the problem of selecting audiovisual materials for the development of listening skills in foreign language teaching. Various criteria proposed by researchers are considered, including authenticity, compliance with the methodological goals of the lesson, cognitive value, duration and quality of materials. The authors analyze the existing classifications and identify the lack of a unified approach. Based on the analysis and the author's own teaching experience, the authors propose an original system of criteria divided into four groups: introductory data, qualitative characteristics, sociocultural and methodological aspects. A scoring system is also developed, which allows teachers to structure the process of selecting materials. Special attention is paid to the significance of authentic sources and their adaptation for teaching purposes. The proposed method can be useful in lesson planning and improving the effectiveness of listening instruction.

Keywords: audiovisual materials, foreign language teaching, listening skills, modern teaching tools, selection criteria, scoring system.

References

1. Chikunova, A.E. Criteria for the selection of authentic video materials for students of economic specialties in the process of teaching English / A.E. Chikunova // *Izvestia Ural State University: Series 1: Problems of Education, Science and Culture*. – 2010. – Т. 78, № 3. – С. 138–144.
2. Buzmakova, Yu.A. Criteria for the selection of authentic video materials for students of trade and economic specialties in the process of teaching English / Yu.A. Buzmakova // *Actual problems of Germanistics, Romanistics and Russistics*. – 2014. – № 2. – С. 31–35.
3. Klimova, G.S. Work with video materials in the course of learning a foreign language by students of humanitarian specialties / G.S. Klimova, E.A. Svetova // *Science and School*. – 2012. – № 4. – С. 99–103.
4. Polushina, L.N. Textbook textbook as a basis for the formation of sociocultural competence: specialty 13.00.02 "Theory and methods of teaching and education (by fields and levels of education)": dissertation for a thesis on sociocultural competence Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / L.N. Polushina. – Moscow, 1995. – 136 c.
5. Solovieva, N.G. Teaching oral speech in high schools of humanitarian type using authentic cultural and country materials: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education": dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Natalia G. Solovieva. – Tomsk, 1997. – 251 c.
6. Gonchar, I.A. Working with educational feature film: a manual / I.A. Gonchar, N.L. Fedotova; St. Petersburg State University. – St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 2019. – 68, [1] c.; – (Methodology of teaching RCT). – Bibliogr.: pp. 65–66 and at the end of the section. – 300 copies.
7. Lugovikh, A. A. TV series as a tool for teaching a foreign language (from work experience) / A.A. Lugovikh // *Scientific and Pedagogical Journal of Eastern Siberia Magister Dixit*. – 2015. – № 1(17). – С. 57–63.
8. Sidorenko, T.V. Principles of selection and methodological adaptation of original video materials / T.V. Sidorenko // *Vestnik of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. – 2012. – № 1. – С. 207–210.

Учебная активность и самостоятельность при обучении иностранному языку в условиях использования информационных и коммуникационных технологий

Садкина Майя Евгеньевна,

независимый исследователь, учитель английского языка,
МБОУ «КвантУМ»

E-mail: maya.sadkina2024@bk.ru

Проблема развития учебной активности и самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в информационно-коммуникационной среде представлена в статье. Главная цель настоящего исследования – привлечь внимание обучающихся к современным онлайн ресурсам и открывающимся новым возможностям для изучения иностранных языков. В статье исследуются самые основные и необходимые составляющие, влияющие на образовательный процесс такие как эмоциональная сфера обучающего, личностная мотивация, а также, самостоятельная работа студентов. Кроме того, особенно подчеркивается важность самостоятельной работы обучающихся. В статье также уделяется внимание большей эффективности процесса обучения посредством информационно-коммуникационных технологий в сравнении с привычными традиционными средствами обучения. Но в заключении указывается, что помощь педагога также важна для обучающихся на определенных этапах овладения иностранными языками.

Ключевые слова: помощник учителя, целеполагающий процесс, самостоятельная работа, самодеятельность личности, информационно-коммуникационные технологии, мотивация.

Информационные и коммуникационные образовательные технологии, стремительно внедряющиеся в современное образование, в частности, не только из-за угрозы пандемии, но и в связи с высокой практичностью, удобством использования и доступностью в любых, даже самых отдаленных регионах, имеют большое влияние на процесс научно-технологического развития общества. Вместе с когнитивными, а также нано– и биотехнологиями они формируют принципиально новую социокультурную среду, в которой осуществляется последующая трансформация модели инновационного развития общества (Н.З. Алиева, А.П. Захаров), побуждающая личность к обучению на протяжении всей жизни. Все это требует теоретического переосмысления и практического решения проблемы развития учебной самостоятельности и активности обучающихся с целью совершенствования методической помощи со стороны преподавателя, которая заключается в умении увидеть проблему, готовности выполнять определенные требования взаимодействия с преподавателем, а также в создании условий для самостоятельного решения учебных задач при достижении поставленных целей.

Одним из основных путей успешного решения данной проблемы является повышение учебной мотивации и развитие активности и самостоятельности в процессе самостоятельной работы по иностранному языку в условиях использования образовательных информационно-коммуникационных инноваций в обучении студентов. В качестве теоретической и практической основы в данном контексте необходимо отметить теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, в которой явно прослеживаются идеи организации и управления самостоятельной работой обучающихся в соответствии с деятельностным подходом к педагогическому процессу.

С позиций компетентного подхода к организации самостоятельной работы по иностранному языку на первый план выдвигаются задачи развития коммуникативных и учебно-познавательных компетенций.

По мнению Е.В. Рубцовой, компетентная составляющая профессиональной подготовки обучающихся рассматривается с точки зрения компетентного подхода, «на основе которого в содержании понятий «компетенция» и «компетентность» реализуются такие функциональные

проявления личности как умственные действия, личностные качества человека, мотивы деятельности, ценностные ориентации (установки, диспозиции)» [3, с. 154].

В теориях личностно ориентированного обучения в рамках антропоцентрической парадигмы, истоком которого явилась система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, основной идеей стало представление о личности как о субъекте педагогического процесса.

Акцент на организацию самостоятельной работы в современной образовательной среде особенно значим, так как, от ее эффективности зависит качество обучения. В этой связи от уровня учебной самостоятельности и активности зависит уровень развития функциональной составляющей непосредственно интеллектуальной деятельности обучающихся. Под их влиянием формируются основные механизмы памяти, когнитивные способности, происходит развитие логических функциональных инструментов и устанавливается базис структурного операционного мышления.

По результатам наблюдений ряда авторов, отражающих динамику развития умственной деятельности обучающихся, их самостоятельность основывается на возможности выявлять возникающие проблемы, излагать её своими словами, заранее прогнозируя предполагаемый результат и оценивая содержание учебных упражнений, выявляя, насколько эффективность учебной деятельности обучающихся зависит от их самостоятельности. В процессе научной разработки механизма обучения, направленном на самостоятельную подготовку студентов, очень важен этап внедрения усвоенных знаний в целостную систему уже имеющихся умений и навыков. В связи с этим, требуется тщательный анализ всех аспектов, которые прямо или косвенно воздействуют на совершенствование осознанной и мотивационной активности личности, которые в свою очередь способствуют прочному усвоению новых знаний, а также развитию творческих способностей и когнитивного мышления.

По утверждению С.Л. Рубинштейна «самостоятельность является наиболее существенным признаком человека как субъекта деятельности и не исчерпывается лишь процедурой выполнения тех или иных заданий» [2, с. 345]. «В то же время она содержит активное, деятельностное начало, выражающееся в умении сознательно ставить перед собой цели и конкретные задачи; отыскивать средства и способы достижения этих целей и решения намеченных задач; определять направление своей деятельности, что требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения» [2, с. 345].

Многие авторы утверждают, что первым и самым важным этапом формирования механизмов развития деятельностной самостоятельности личности в учебно-познавательной сфере является мотивация самого обучающегося, основанная

не только на личных потребностях, но и на эмоциональной составляющей всего процесса обучения.

Вопрос о роли эмоциональной сферы деятельности обучающихся часто рассматривался многими педагогами и психологами не только с точки зрения влияния на эффективность конечного усвоения знаний, но также как возможность гибко и своевременно реагировать на изменение потребностей обучающихся под влиянием существующих запросов в обществе и личных обстоятельств. (И.Я. Лернер, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.).

Самостоятельность личности, которая в свою очередь понимается, как способность обучающегося реализовывать собственную индивидуальность, также тесно связана с эмоциями, как способом самовыражения уникальности и неповторимости каждого обучающегося. Как известно, эмоциональная составляющая личности может проявиться лишь посредством вовлеченности в процесс коммуникации с другими участниками образовательного процесса.

Проблемы обусловленности активности и самостоятельности в учебной деятельности общением активно обсуждаются в психологии и педагогике. В результате теоретического и эмпирического исследования различных проблем построения учебного процесса с применением информационных и коммуникационных технологий установлено, что использование этих технологий в обучении должно направляться на расширение и углубление коллективной учебной деятельности, на повышение её эффективности и разносторонности.

По мнению некоторых авторов, трудности, возникающие в процессе традиционного обучения, возникают исключительно благодаря отсутствию возможностей реализации индивидуальных способностей обучающихся, поскольку антропоцентрическая составляющая педагогического процесса не всегда может быть полностью учтена в традиционном обучении.

В психолого-педагогической литературе это объясняется преобладавшей долгие годы «социологизаторской» ориентацией отечественных научных разработок. Однако, в соответствии с существующими теоретическими разработками становление и развитие самостоятельности как основной характерной чертой личностного развития обучающихся неразрывно связано с личностной активностью. Как известно, каждый участник педагогического процесса имеет свой потенциальный источник саморазвития. Отсутствие возможности практической реализации приобретенных знаний, а также возможности получения дополнительных знаний, которые интересны самому обучающемуся, может повлечь за собой отрицательный и крайне нежелательный результат – проживание личностью чужой жизни.

В данном контексте следует подчеркнуть, что наиболее полно учебная активность и самостоятельность личности в образовательном пространстве, создаваемом современными информаци-

онными и коммуникационными технологиями, проявляются при сочетании коллективных и индивидуальных форм самостоятельной работы. В процессе развивающего обучения, направленного на совершенствование учебной активности и самостоятельности, в содержание учебных программ необходимо включать следующие умения творческой активности:

- создание и проверка гипотезы;
- постановка целей и задач;
- анализ;
- методическое решение проблем;
- нахождение альтернативных путей для решения поставленных задач;
- систематизация и презентация полученных результатов;

Также необходимо учитывать умения познавательной активности:

- составление плана самостоятельной работы;
- умение пользоваться библиографическим справочником;
- владение методиками обработки информации;
- планирование и составление отчетов;
- самоконтроль и оценка результатов учебной деятельности.

Современное онлайн обучение значительно увеличивает возможности для начального и дальнейшего развития навыков владения иностранным языком. Кроме того, в настоящее время существует огромное количество готовых разработок и интернет ресурсов, при умелом и системном использовании которых в условиях личной заинтересованности, а также под руководством опытного педагога, возможно получить достаточно высокий результат. При этом доля самостоятельной работы может значительно превышать часы аудиторной и внеаудиторной работы с преподавателем.

Таким образом, в электронной образовательной среде становится реальной реализация технологий, которые в большей степени основываются на самостоятельной деятельности активности студента, базирующейся на его мотивационной и эмоциональной сфере, а также возможностью руководствоваться существующими методическими и дидактическими разработками и помощью преподавателей в случае необходимости.

Литература

1. Алиева, Н.З. Трансформации научно-инновационного общества в контексте конвергентных технологий / Н.З. Алиева, А.П. Захаров // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4 [Электронный ресурс] – URL: www.science-education.ru/110-9703
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
3. Рубцова, Е.В. Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий [Текст] / А.В. Рубцова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 76–80.

FOREIGN LANGUAGE LEARNER ACTIVITY AND AUTONOMY BY SUPPORT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Sadkina M.Y.

School «QuantUm»

The problem of the students' active and autonomous learning development with modern info-communication technologies is presented in the article. The main purpose here is to attract learners' attention to the education online resources and the new advantages. This study examined the most essential parts of the education process such as person's emotional sphere, motivation and personal self-activity. The importance of self-study and motivation in the goal achieving process is discussed too. In the article we stated that modern info-communication technologies have significantly higher effect than traditional studying. We also emphasized the importance of the self-studying learners' activity. But at the same time, it is concluded that the teacher's aide is important at some stages of foreign language learning.

Keywords: teacher's aide, goal-achieving process, self-studying, personal self-activity, information and communication technologies, motivation.

References

1. N. Z. Aliyeva, Transformation of scientific and innovative society in the context of convergent technologies / N.Z. Aliyeva, A.P. Zaharov // Modern science and education issues. – 2013. – № 4 [Electronic resource] – URL: www.science-education.ru/110-9703
2. S.L. Rubinstein, Principles of General Psychology [Text] / S.L. Rubinstein – SPb.: Peter, 2000. – 712 p.
3. Rubtsova, Improving the quality of the educational process (communicative learning approaches) of the foreign students by means of information computer technologies [Text] / A.V. Rubtsova // Karelian scientific journal. – 2017. – V.6. – № 4 (21). – P. 76–80.

Концептуальные и методологические основы оценивания знаний студентов в условиях цифровой образовательной среды

Ситаров Вячеслав Алексеевич,

д.п.н., профессор, профессор департамента педагогики,
ГАО УВО города Москвы «Московский городской
педагогический университет»

Смоленцева Татьяна Евгеньевна,

д.т.н., доцент, заведующий кафедрой прикладной математики,
РТУ МИРЭА, Институт информационных технологий

На современном этапе развития высшего образования наблюдается глубокая трансформация в подходах к оцениванию знаний студентов с учетом актуальности применения цифровой образовательной среды в образовательных организациях в реализации учебного процесса. Актуальность исследования определяется теоретическим обоснованием принципов и подходов к оценочному процессу способствующему обеспечению системности, объективности и дифференцированности в контроле образовательных результатов. Цель исследования заключается в обосновании концептуальных и методологических основ, опирающихся на современные подходы оценивания для обеспечения объективного и дифференцированного оценивания знаний студентов. В заключении приводятся выводы по результатам анализа предложенных концептуальных и методологических основ, позволяющих обобщить современные стратегии оценочной деятельности.

Ключевые слова: концептуальная основа, методологическая основа, оценивание знаний, цифровая образовательная среда, дифференцированный подход.

Введение

На сегодняшний день в сфере высшего образования наблюдается смена педагогических парадигм и возрастание требований к объективности и дифференцированности подходов оценивания знаний в условиях цифровой образовательной среды (ЦОС). Актуальность исследования обусловлена как необходимостью концептуального осмысления оснований дифференцированного и многоуровневого подхода к оцениванию знаний, так и недостаточной методологической рефлексией в области оценивания с реализацией в ЦОС. По-прежнему актуальным является направление исследований по вопросам педагогических измерений и диагностики, но остается нерешенным вопрос единой системы оценивания, учитывающей как цифровую, так и когнитивную специфику образовательного процесса. Аспекты педагогического взаимодействия также рассматриваются и в других работах отечественных и зарубежных исследованиях, подчеркивающих значимость личностного ориентированного оценивания в направлении индивидуального развития обучающегося [1–3]. Рассматриваются подходы, реализующие обратную связь в учебном процессе и их значимость. Тем не менее, при анализе научной литературы пришли к выводу о том, что предлагаемые направления и инструменты сосредоточены на прикладных, практических решениях или же на описании цифровых платформ не содержащих концептуального анализа самой природы оценивания в условиях ЦОС и методологических оснований дифференцированного оценивания с обеспечением системности и независимости оценочной деятельности как педагогической системы [4].

Цель исследования заключается в обосновании концептуальных и методологических основ, опирающихся на современные подходы оценивания для обеспечения объективного и дифференцированного оценивания знаний студентов. Гипотеза исследования состоит в том, что если в основу системы оценивания будут включены и учитываться концептуальные и методологические принципы, то это обеспечит эффективность образовательного процесса за счет точной диагностики учебных достижений студентов в ЦОС.

Материалы и методы

В анализе и исследовании концептуальных и методологических основ основными методами являлись:

- системный подход для описания целостной педагогической системы с указанием взаимосвя-

занных компонентов, а именно: цель, содержание, критерии, участники учебного процесса, инструменты, цифровая среда;

- компетентностный и дидактический подходы, обеспечивающие реализацию оценивание разных уровней когнитивной сложности и реализацией индивидуального подхода в учебном процессе;
- цифровизация как подход к разработке модифицированных архитектур и решений для своевременного мониторинга результатов по элементам учебной деятельности с адаптацией по уровням сложности заданий в контексте дифференцированного оценивания.

В целях верификации методологических положений по организации оценочной деятельности в ЦОС, проведено анкетирование участников образовательного процесса в условиях потокового обучения программы бакалавриата.

Результаты

Проведенный теоретико-методологический анализ с учетом наблюдений по реализации учебного процесса в реальных условиях на примере кафедры прикладной математики РТУ МИРЭА в условиях потокового обучения, а также базовых и профильных дисциплин позволил выделить ключевые концептуальные и методологические направления, являющиеся основой современных подходов оценивания:

- цифровизация в контексте трансформации инструментов в оценивании знаний с учетом актуальных информационно-коммуникационных технологий;
- системность как понимание оценивания, являющегося педагогически организованным видом деятельности встраивающегося в образовательный процесс;
- дифференцированность ориентированная на разноуровневые формы оценивания с учетом индивидуального подхода к обучающимся;

- независимость, системность и объективность, являющиеся критериями, обеспечивающими минимизацию влияния субъективного оценивания и автоматизацию рассматриваемого процесса учебной деятельности.

В условиях потокового обучения значимость концептуальных основ оценивания значительно возрастает в связи высокой численностью обучающихся и необходимостью стандартизации образовательного процесса. Принципы системности, цифровой реализуемости и структурной уровневости, обеспечивающие дифференцируемость, прозрачность и управляемость оценочных процедур являются актуальными в указанной группе дисциплин. В свою очередь концептуальные основания являются инструментом оптимизации взаимодействия участников образовательного процесса.

В целом необходимо пересмотреть парадигму восприятия ЦОС в учебном процессе, акцентируя внимание на ее потенциале как среды по реализации возможности организации и трансформации форм и методов оценивания в формате активного взаимодействия участников образовательного процесса. Примерами указанных направлений, подлежащих изменению в контексте общепринятого рассмотрения, относятся: интерактивные тесты, то есть не только стандартизированные и унифицированные задания, а реализующие возможности оценивания компетентностного подхода. В свою очередь под непрерывностью и активным взаимодействием необходимо реализовывать все этапы учебного процесса в контексте дисциплины не фрагментарно по отдельным элементам, а на базе единой платформы с оцениванием каждого вида учебной деятельности. Под видом подразумеваем: лекции, практические занятия, семинары, итоговая форма контроля (аттестации), диагностические виды оценивания как элемент проверки остаточных знаний.

Методологическую основу рассмотрим, как совокупность компонентов и ее содержание в табличном виде (Таблица 1).

Таблица 1. Структура методологической основы оценивания знаний

Компонент	Методологическая основа	Описание содержания	Инструменты и подходы
Цель оценивания	Диагностический и формирующий подходы	Контроль, мониторинг, коррекция учебного процесса	ЦОС
Содержание	Компетентностный подход с обеспечением системности	Обратная связь на всех этапах учебного процесса	ЦОС, информационные помощники на базе образовательных учреждений
Средства	Цифровой подход для обеспечения дифференцированности и объективности процесса оценивания	Многоуровневость оценивания	ЦОС и инструменты автоматизации проверки заданий, реализующих компетентностный подход

Применением указанного инструмента в содержании, а именно информационные помощники могут являться чат-боты, которые на сегодняшний день активно применяются в образовательном процессе оказывающим влияние на реализацию обратной связи. В инструментах пункта «сред-

ства» рассматривался предложенный ранее автором подход с технологией искусственного интеллекта по автоматизированной проверке ответов в свободной форме [5].

Предложением типологии по уровням знаний в процессе оценивания в ЦОС является:

- репродуктивный уровень реализует выполнение заданий базового уровня в направлении воспроизведения знаний;
- продуктивный отвечает за возможность применения знаний в прикладных задачах (стандартной ситуации);
- творческий позволяет осуществлять решение нестандартных задач с рефлексией.

С учетом представленной типологии возможно формирование оценочных материалов с учетом когнитивной сложности. Это позволит не только дифференцировать задания по уровням по-

знавательной активности, но и задать основу для адаптивного оценивания в ЦОС [6,7,8].

В рамках верификации теоретических положений относительно концептуальных и методологических основ оценивания знаний студентов в ЦОС проведено анкетирование участников образовательного процесса потоковой дисциплины «Большие данные» кафедры прикладной математики РТУ МИРЭА. Целью опроса являлась диагностика технических возможностей и характеристик ЦОС в контексте влияния на качество оценивания. Количество респондентов составило: студентов – 1234, ППС – 32, руководство – 12 [9] (табл. 2).

Таблица 2. Вопросы по группам участников

Группа	Вопросы	Оценка респондентов
Студенты	Насколько Вам понятен процесс по выполнению и размещению (отправке на проверку преподавателю) выполненных заданий	[0,10]
	Как Вы оцениваете технические возможности и доступность ресурсов и сервисов учебного заведения для реализации возможности выполнения всех элементов дисциплины	
	Насколько удобно работать с сервисами учебного заведения в личном кабинете студента	
	Насколько понятен интерфейс рабочей области дисциплины	
	Как Вы оцениваете реализацию своевременной обратной связи в случае возникновения затруднений по элементам курса	
ППС	Насколько Вам понятен процесс по размещению и проверке выполненных заданий	[0,10]
	Как Вы оцениваете технические возможности и доступность ресурсов и сервисов учебного заведения для реализации возможности проверки и оценивания заданий по элементам дисциплины	
	Насколько удобно работать с сервисами учебного заведения в личном кабинете ППС	
	Насколько понятен интерфейс рабочей области дисциплины и функционал для ППС	
	Как Вы оцениваете реализацию своевременной обратной связи в случае возникновения затруднений у студентов по элементам курса	
Руководство	Насколько Вам понятен процесс по размещению заданий студентами и проверке ППС	[0,10]
	Как Вы оцениваете технические возможности и доступность ресурсов и сервисов для реализации возможности выполнения всех элементов дисциплины	
	Насколько удобно работать с сервисами в личном кабинете руководителя	
	Насколько понятен интерфейс рабочей области дисциплины и функционал для формирования отчетов по группе, профилю, потоку	
	Как Вы оцениваете реализацию своевременной обратной связи в случае возникновения затруднений у студентов по элементам курса	

Вопросы сгруппированы по функциональным блокам: техническая инфраструктура, интерфейсная доступность и своевременная обратная связь. Визуализация результатов приведена на рисунке 1.

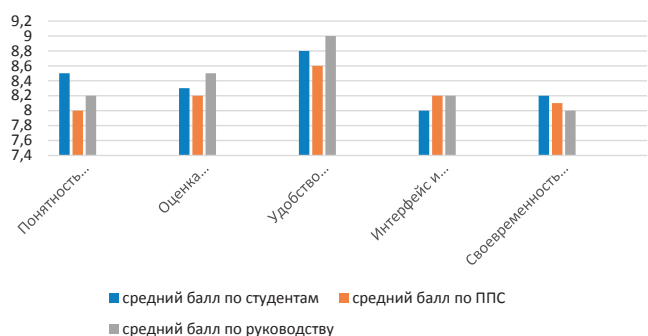


Рис. 1. Результаты опроса участников образовательного процесса

Из графика видно, что наиболее высокие оценки среди студентов получены по критериям доступности и обратной связи, очевиден и балл по обратной связи от руководства, который ниже по сравнению с другими участниками, так как в полной мере оценить своевременность и взаимодействие могут непосредственно сами участники, а именно ППС и студенты. В целом по всем блокам вопросов получены высокие результаты в диапазоне от 7,5 до 9, что подтверждает гипотезу исследования о том, что если в основу системы оценивания будут включены и учитываться концептуальные и методологические принципы, то это обеспечит эффективность образовательного процесса за счет точной диагностики учебных достижений студентов.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает значимость системного и методологического обоснованного подхода к организации оценивания знаний студентов в условиях цифровизации образования. Перспективами дальнейших исследований по оцениванию знаний студентов представляется разработка инструментов анализа когнитивной сложности заданий и адаптивной обратной связи в условиях потокового обучения.

Литература

1. Збарский А.М., Гаранин М.А. и др. «Сквозные цифровые технологии в образовании» // Вопросы инновационной экономики. № 3, 2023 [Электронный ресурс]. URL: 1economic.ru (дата обращения: 30.01.2024). 1economic.ru.
2. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 50–58. doi: 10.17759/jmfp.2015050306.
3. Зорина Н.В., Зорин Л.Б., Файзулин Р.В. Обобщение опыта преподавания потоковых дисциплин в современном университете с использованием дистанционных технологий // Цифровая экономика. 2022. № S5(21). С. 34–43. URL: http://h706282851.nichost.ru/images/easyblog_articles/976/DE-2022-05-04.pdf. DOI 10.34706/DE-2022-05-04.
4. Ковчур, С.А. Педагогическая обратная связь как показатель эффективности дистанционного обучения / С.А. Ковчур // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2020. – № 2(38). – С. 32–39. – EDN NTQTSX.
5. Куркина Н. Р., Стародубцева Л.В. «Цифровая образовательная среда как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией» // Современные наукоемкие технологии (научный журнал). 2019 [Электронный ресурс]. URL: top-technologies.ru (дата обращения: 01.05.2025).
6. Сериков В.В. Научно-педагогическое обеспечение современного урока: Методические рекомендации / В.В. Сериков И.М. Осмоловская, Е.Н. Дзятковская и др. / под ред. В.В. Серикова. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 41 с.
7. Смоленцева Т.Е. Методология непрерывной оценки остаточных знаний обучающихся на примере потоковых дисциплин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», Серия «Гуманитарные науки», 2025, № 3(3), С125–134. DOI 10.37882/2223-2982.2025.3-3.30.
8. Смоленцева Т.Е. Технология непрерывной оценки остаточных знаний на примере потоковых дисциплин высших учебных заведений // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 1. С. 158–165. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40292> (дата обращения: 24.04.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40292>.
9. Шмигирилова И.Б., Рванова А.С., Григоренко О.В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (Обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-v-obrazovanii-sovremennye-tendentsii-problemy-i-protivorechiya-obzornauchnyh-publikatsiy> (дата обращения: 31.05.2025).

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR ASSESSING STUDENTS' KNOWLEDGE IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sitarov V.A., Smolentseva T.E.

Moscow City Pedagogical University, Russian Technological University

At the present stage of development of higher education, there is a profound transformation in approaches to assessing students' knowledge, taking into account the relevance of using the digital educational environment in educational organizations in the implementation of the educational process. The relevance of the study is determined by the theoretical substantiation of the principles and approaches to the assessment process that contribute to ensuring consistency, objectivity and differentiation in the monitoring of educational results. The purpose of the study is to substantiate the conceptual and methodological foundations based on modern assessment approaches to ensure objective and differentiated assessment of students' knowledge. The conclusion provides findings based on the results of the analysis of the proposed conceptual and methodological foundations, allowing us to generalize modern assessment strategies.

Keywords: conceptual framework, methodological framework, knowledge assessment, digital educational environment, differentiated approach.

References

1. Zbarsky A.M., Garanin M.A., et al. "End-to-end digital technologies in education" // Issues of innovative economics. No. 3, 2023 [Electronic resource]. URL: 1economic.ru (date of access: 01/30/2024). 1economic.ru.
2. Zemlyanskaya E.N. Formative assessment (assessment for learning) of students' educational achievements [Electronic resource] // Modern foreign psychology. 2016. Vol. 5. No. 3. Pp. 50–58. doi: 10.17759/jmfp.2015050306.
3. Zorina N.V., Zorin L.B., Fayzulin R.V. Generalization of the experience of teaching stream disciplines at a modern university using distance technologies // Digital economy. 2022. No. S5(21). P. 34–43. URL: http://h706282851.nichost.ru/images/easyblog_articles/976/DE-2022-05-04.pdf. DOI 10.34706/DE-2022-05-04.
4. Kovchur, S.A. Pedagogical feedback as an indicator of the effectiveness of distance learning / S.A. Kovchur // Bulletin of the Minsk State Linguistic University. Series 2: Pedagogy, Psychology, Methods of Teaching Foreign Languages. – 2020. – No. 2 (38). – P. 32–39. – EDN NTQTSX.
5. Kurkina N. R., Starodubtseva L.V. "Digital educational environment as a tool for improving the efficiency of educational organization management" // Modern science-intensive technologies (scientific journal). 2019 [Electronic resource]. URL: top-technologies.ru (date of access: 01.05.2025).
6. Serikov V.V. Scientific and pedagogical support of a modern lesson: Methodological recommendations / V.V. Serikov I.M. Osmolovskaya, E.N. Dzyatkovskaya et al. / edited by V.V. Serikov.

Moscow: Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Content and Methods of Teaching", 2024. 41 p.

7. Smolentseva T.E. Methodology of continuous assessment of retained knowledge of students using the example of stream disciplines // Modern science: current problems of theory and practice, Series "Humanities", 2025, No. 3 (3), P125–134. DOI 10.37882 / 2223–2982.2025.3–3.30.
8. Smolentseva T.E. Technology of continuous assessment of retained knowledge using the example of stream disciplines of higher educational institutions // Modern science-intensive technologies. 2025. No. 1. P. 158–165. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40292> (date of access: 04/24/2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40292>.
9. Shmigirilova I.B., Rvanova A.S., Grigorenko O.V. Assessment in education: modern trends, problems and contradictions (Review of scientific publications) // Education and Science. 2021. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-v-obrazovanii-sovremennye-tendentsii-problemy-i-protivorechiya-obzor-nauchnyh-publikatsiy> (date of access: 05/31/2025).

К вопросу о формировании аргументативной компетенции при обучении иностранному языку (английскому) учащихся 10–11х классов средней школы с углубленным изучением английского языка

Субботина Евгения Александровна,

аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена

Статья посвящена вопросу о выделении аргументативной компетенции в отдельный компонент коммуникативной. В статье представлен понятийный аппарат данной методической проблемы, рассмотрены подходы к определению аргументативной компетенции как отдельного методического понятия, проанализирована нормативная база и сделаны выводы о необходимости выделения и разработки аргументивной компетенции.

Ключевые слова: аргументация, аргументативная компетенция, коммуникативная компетенция, универсальные учебные действия.

Сегодня владение иностранным языком (в большинстве случаев, английским) является профессиональной и бытовой необходимостью. Согласно Федеральной рабочей программе среднего общего образования «изучение иностранного языка направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия» [9]. Важным элементом межкультурного и межличностного взаимодействия, например, являются умения «выявлять причинно-следственные связи и актуализировать задачу, выдвигать гипотезу её решения, находить аргументы для доказательства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения», «владеть различными способами общения и взаимодействия на иностранном (английском) языке, аргументированно вести диалог и полилог, уметь смягчать конфликтные ситуации», то есть проявлять навыки и умения аргументирования в разных ситуациях общения. Приведенные фрагменты из Федеральной рабочей программы свидетельствуют о том, что обучение, в том числе, аргументации на английском является одним из приоритетов современного иноязычного школьного образования. Аргументация, в свою очередь, во многих исследованиях иностранных (Гаро А.В., Норузи О..., Еемеерен Ф.) и российских (Гаврилова А.Н., Дацюк В.В., Тептева А.А.) авторов признается важным компонентом аргументативной компетенции.

Термин «аргументация» происходит от латинских слов «argumentum», «arguo», означающих «пояснение», «проясняю». В толковом словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой (2013), в современном словаре иностранных слов [5] приведены следующие определения: «аргумент – довод, доказательство; аргументация – совокупность аргументов; приведение аргументов с целью доказательства, аргументировать – привести доказательства, аргументы».

Теоретико – методологической базой для разработки проблемы аргументации в данной статье послужили положения, разработанные в научных трудах по теории и методике обучения иностранным языкам (Гальскова Н.Д., 2003; Гез Н.И., 2004; Зимняя И.А., 1978, 1991, 2003; Леонтьев, А.А., 2001); теория аргументации (Брутян, А.А., 1992; Гроотендорст Р., 2002; Еемеерен Ф.Х., 1992; Ивин А.А., 2000; Москвин В.П., 2008; Toulmin S., 1979 и др.). Вопросы, интересующие автора в рам-

ках проводимого исследования, находят отражение в работах Гавриловой А. Н., Барановой Е.А. (формирование письменноречевой аргументативной компетенции), Дацюк В.В. (стратегии англоязычного делового дискурса), Махновской Н.И. (аргументативные умения), Мусульбес С.Н. (аргументирующий дискурс).

Цель статьи – обосновать необходимость выделения аргументативной компетенции иноязычного устного общения в отдельную субкомпетенцию. К задачам нашего исследования относим рассмотрение понятийного аппарата аспекта аргументирования, изучение и анализ отдельных положений, касающихся аргументации в нормативных документах, определяющих цели, задачи и содержание обучения в 10–11 х классах, изучение подходов к изучению аргументативной компетенции.

На наш взгляд, наиболее полное определение аргументации дала Г.А. Брутян: «Аргументация – это способ рассуждения, в процессе которого выдвигаются некоторые положения в качестве доказываемого тезиса, рассматриваются доводы в пользу его системности и возможные противоположные доводы; дается оценка основаниям и тезису доказательства, равно как и основаниям к тезису опровержения; опровергается антитезис (тезис оппонента), доказывается тезис, создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса как у самого доказывающего, так и у оппонентов: обосновывается целесообразность принятия тезиса с целью выработки активной жизненной позиции и реализации определенной программы действия, вытекающих из доказанного положения» [1, с. 9].

Прародителем парадигмы «аргументативной компетенции» можно считать Аристотеля, который первым выделяет понятие «аргументативная компетенция» в своих трудах [Аристотель, 1978]. Многие исследователи определяют данную компетенцию как способность «последовательно расположить аргументы» [4 с. 14], способность «аргументирующего адресанта, выдвигать и обосновывать тезис на иностранном, языке» [2].

Наиболее удачным считаем определение Дацюк В.В.: «аргументативная компетенция – совокупность знаний, навыков, умений, лежащих в основе способности выдвигать и обосновывать тезис с целью убедить адресата в определенном видении явления, предмета или ситуации с корректным и осознанным использованием схем и приемов аргументации, которые реализуются посредством конкретных речевых тактик и речевых актов, являющихся единицами аргументативных стратегий англоязычного делового дискурса» [3, с. 56].

Обучение аргументации на изучаемом иностранном языке, в основном, проходит на уроках иностранного языка (английского). Рассмотрим программные требования применительно к формированию аргументативной компетенции и рассмотрим, отражены ли какие – либо требования к формированию аргументативной компетенции в одном из основных документов, регламентиру-

ющих обучение иностранным языкам в 10–11х классов средней школы, а именно в Примерной рабочей программе среднего общего образования предмета «Иностранный язык(английский)». В нашем исследовании нам интересна именно данная возрастная группа, так как в этом возрасте (16–18 лет) достигается уровень формально-логического мышления, высокая степень познавательного – логического поведения. В этом возрасте учащиеся особенно склонны сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать.

Самыми интересными разделами программы для нас представляются разделы «Содержание обучения» и «Планируемые результаты». Планируемые результаты освоения программы включают личностные, метапредметные результаты за весь период обучения на уровне среднего общего образования, а также предметные достижения обучающегося за каждый год обучения. Важным элементом результатов являются метапредметные результаты. В рамках метапредметных результатов выделяют универсальные учебные действия (УУД) [9].

В процессе достижения личностных результатов освоения обучающимися Примерной рабочей программы среднего общего образования по-иностранному (английскому) языку у обучающихся совершенствуется эмоциональный интеллект, предполагающий сформированность, в том числе, социальных навыков, включающих способность **«выстраивать отношения с другими людьми, в том числе с представителями страны/стран изучаемого языка, заботиться, проявлять интерес и разрешать конфликт»**.

Метапредметные результаты освоения Примерной рабочей программы по-иностранному (английскому) языку для среднего общего образования должны отражать овладение базовыми исследовательскими действиями, к которым относится **«выявление причинно-следственных связей и актуализация задач, выдвижение гипотез её решения, нахождение аргументов для доказательства своих утверждений, установки параметров и критериев решения»**.

Среди коммуникативных универсальных учебных действий можно отметить **«владеть различными способами общения и взаимодействия на иностранном (английском) языке, аргументированно вести диалог и полилог, уметь смягчать конфликтные ситуации», «развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств»**.

Регулятивное универсальное учебное действие – **«принимать мотивы и аргументы других при анализе результатов деятельности»**.

Таким образом, мы видим, что такие формулировки в нормативных образовательных документах, как «нахождение аргументов для доказательства своих утверждений», «аргументированное ведение диалога и полилога», «развёрнуто

и логично излагать свою точку зрения» являются прямыми ссылками на тот факт, что формирование аргументативных умений является необходимым элементом при обучении иностранного языка в средней школе.

Согласно программе на прагматическом уровне целью иноязычного образования на старшей ступени общего образования провозглашено развитие и совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся.

Коммуникативная компетенция понимается как «способность и готовность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой и коммуникативным намерением, владение которой обеспечивает взаимопонимание участников коммуникации» [7, с.112].

Существуют также различные точки зрения на компонентный состав коммуникативной компетенции. В учебном пособии по методике обучения иностранному языку под редакцией О.И. Трубицыной (2017) приведена обобщенная точка зрения на субкомпетенций, принятые Советом Европы и отечественными методистами [7, с.112–113]. Зарубежные методисты выделяют следующие субкомпетенции: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, социальную. В отечественной методике коммуникативная компетенция представлена языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно – познавательными субкомпетенциями. Постараемся определить, какое отношение аргументативная компетенция имеет в системе коммуникативной.

Как мы видим, ни в одной из общепринятых классификаций компонентов коммуникативной компетенции не введено понятие «аргументативной компетенции». Мы можем предположить, что компоненты аргументативной компетенции могут быть раскрыты через другие компетенции.

Из всех вышеперечисленных субкомпетенций особый интерес вызывает дискурсивная компетенция. Центральным понятием данной компетенции является дискурс. Дискурс (от лат. *discursus* «беседа, разговор») – в широком смысле это речь, процесс языковой деятельности. Ранее понятие «дискурс» использовалось как синоним понятию «текст». Но текст является средством достижения коммуникативных целей. «Дискурс же – образец реализации намерения говорящего/ пишущего в контексте определенной коммуникативной ситуации. Кроме собственно текста дискурс включает экстралингвистические факторы (прагматические, социальные, психические и др.), необходимые как для создания, так и для понимания текста» [6, с. 124].

С позиций современных подходов дискурс понимается уже как более сложное коммуникативное явление, которое включает в себя не только текст, но и социальный контекст. Н.Д. Арутюнова определяет дискурс следующим образом: дискурс является связным текстом в совокупности с экс-

тралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. Исследователь полагает, что дискурс – это текст, взятый в понятийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и когнитивных процессах [Н.Д. Арутюнова 1990: 136–137]. Исследователь Гаврилова А.Н. считает, что «условия и критерии именно дискурсивной компетенции более всего близки к процессу аргументации и аргументативной речи» [2, с. 70]. «Дискурсивной компетенции не может быть без умений письменной аргументированной речи. И, в «свою очередь, формирование общих письменноречевых умений и умений письменной аргументированной речи в основном происходит в рамках формирования дискурсивной компетенции».

В целом, дискурсивная компетенция и аргументация тесно связаны. Можно сделать вывод, что аргументация является одним из элементов дискурсивной, так как дискурсивная компетенция – это способность понимать и строить связные и логичные тексты и высказывания согласно ситуации общения, а аргументативная компетенция – это способность использовать доказательства и доводы для обоснования своей точки зрения или убеждения собеседника. В дальнейшем, потребуется уточнить структуру аргументативной компетенции и те методы и приемы, которые позволят формировать аргументативную компетенцию на уроках иностранного языка.

Литература

1. Брутян Г.А. Очерк теории аргументации / Г.А. Брутян. – Ереван –: Изд-во АН Армении, 1992. – 299 с. – Текст: непосредственный.
2. Гаврилова, А.Н. Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаврилова Анна Николаевна, Санкт – петербургский государственный университет – Санкт-Петербург, 2011. – 277 с. – Библиогр.: с 222–226. – Текст: непосредственный.
3. Дацюк, В.В. Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дацюк Василиса Витальевна, Санкт-Петербургский государственный университет – Санкт-Петербург, 2017. – 235 с. – Библиогр.: 176–192. – Текст: непосредственный.

4. Еемеерен Ф. ван. Аргументация, коммуникация и ошибки / Ф. ван Еемеерен, Р. Гроотендорст, Ф.С. Хенкеманс. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 243 с. – Текст: непосредственный.
5. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов. – М.: АСТ – пресс книга, 2012. – 416 с. – Текст: непосредственный.
6. Макоедова, Н.В. Дискурсивная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции / Н.В. Макоедова // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 31 марта 2017 года / Под редакцией З.И. Гурьевой. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. – С. 121–128. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30665612_84429299.pdf (дата обращения 20.06.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
7. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.И. Трубицина [и др], под общей редакцией О.И. Трубициной. – М.: Юрайт, 2017. – 384 с. – (Бакалавр Академический курс). – Текст: непосредственный.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с. – Текст: непосредственный.
9. Федеральная рабочая программа среднего общего образования (иностранный язык (английский) базовый уровень)/Институт стратегии развития образования: официальный сайт. – 2023. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/07_frp-angl-yaz_10-11- klassy_ugl_07052025_itog-na-sajt.pdf (дата обращения: 23.06.2025).

TO THE ISSUE OF ARGUMENTATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AT LESSONS OF ENGLISH FOR 10–11 GRADERS OF THE RUSSIAN STATE SECONDARY SCHOOL SPECIALIZED IN ENGLISH

Subbotina E.A.

Herzen University

The article is devoted to the issue of identifying the argumentative competence as a separate component of the communicative one. The article presents the conceptual apparatus of this methodological problem, examines approaches to defining argumentative competence as a separate methodological concept, analyzes the regulatory framework and draws conclusions about the need to identify and develop argumentative competence.

Keywords: argumentation, argumentative competence, communicative competence.

References

1. Brutyan G.A. Essay on the Theory of Argumentation / G.A. Brutyan. – Yerevan -: Publishing House of the Academy of Sciences of Armenia, 1992. – 299 p. – Text: direct.
2. Gavrilova, A.N. Formation of written-speech argumentative competence of students of humanitarian specialties (English language): specialty 13.00.02 "Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dissertation for the academic degree of candidate of pedagogical sciences / Gavrilova Anna Nikolaevna, St. Petersburg State University – St. Petersburg, 2011. – 277 p. – Bibliography: pp. 222–226. – Text: direct.
3. Datsyuk, V.V. Teaching students of the Oriental Faculty argumentative strategies of English-language business discourse: specialty 13.00.02 "Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dissertation for the academic degree of candidate of pedagogical sciences / Datsyuk Vasilisa Vitalievna, Saint Petersburg State University – Saint Petersburg, 2017. – 235 p. – Bibliography: 176–192. – Text: direct.
4. Yeemerен F. van. Argumentation, communication and errors / F. van Yeemerен, R. Grootendorst, F.S. Henkemans. – SPb.: Publishing house of St. Petersburg State University, 1992. – 243 p. – Text: direct.
5. Krysin L.P. Modern dictionary of foreign words. – M.: AST – press book, 2012. – 416 p. – Text: direct.
6. Makoyedova, N.V. Discursive competence as a component of foreign language communicative competence / N.V. Makoyedova // Actual aspects of linguistics, linguodidactics and intercultural communication: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference, Krasnodar, March 31, 2017 / Edited by Z.I. Guryeva. – Krasnodar: Kuban State University, 2017. – Pp. 121–128. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30665612_84429299.pdf (date of access 20.06.2025). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU.
7. Methods of teaching a foreign language: textbook and workshop for the academic bachelor's degree / O.I. Trubitsina [and others], edited by O.I. Trubitsina. – M.: Yurait, 2017. – 384 p. – (Bachelor's Academic Course). – Text: direct.
8. Linguistic encyclopedic dictionary / Ed. -in-chief V.N. Yartseva. – M.: Sov. encyclopedia, 1990. – 683 p. – Text: direct.
9. Federal work program of secondary general education (foreign language (English) basic level) // Institute for Education Development Strategy: official website. – 2023. – [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/07_frp-angl-yaz_10-11-klassy_ugl_07052025_itog-na-sajt.pdf (date of access: 06/23/2025).

Фокина Галина Васильевна,

старший преподаватель ВШ ПРИ, Тихоокеанский
государственный университет
E-mail: 000128@pnu.edu.ru

Современные методы обучения направлены на повышение качества подготовки студентов путем развития у них самостоятельности, творческих способностей на основе актуализации самостоятельности студентов и их творческого потенциала. Предложено применение нормоконтроля для усиления практической значимости инженерной графики и развития у студентов творческого потенциала и личностной активности.

Ключевые слова: инженерная графика, нормоконтроль, мотивация учебного процесса.

Современные методы обучения направлены на повышение качества подготовки студентов путем развития у них самостоятельности, творческих способностей на основе актуализации самостоятельности студентов и их творческого потенциала.

В технических ВУЗах предпочтение отдают методу проектов, включающему в себя систему обучения, при которой приобретение знаний и умений осуществляется в процессе выполнения постоянно усложняющихся практических заданий.

Завершающим этапом проектной деятельности обучающихся на технических специальностях и направлениях является разработка проектной (графической и текстовой) документации на основе стандартов. Основой для изучения и практического применения стандартов является инженерная графика. Инженерная графика, как практическая дисциплина, является базой для выполнения курсовых, дипломных проектов.

Интерес обучающихся можно сформировать за счет профессиональной мотивации учебного процесса. В курсе инженерной графики это может быть достигнуто путем внедрения в учебный процесс нормоконтроля [1, 2]. Это создает условия для:

- закрепления теоретических и практических знаний ЕСКД, необходимых для будущей профессиональной деятельности;
- самооценки своих знаний и умений;
- развития самостоятельности при работе над заданиями;
- развития личностной активности студента.

Для организации учебного контроля преподавателями кафедры разработана последовательность проведения нормоконтроля графической и текстовой документации [3] и содержание основных этапов нормоконтроля.

Этап I. Контроль оформления конструкторской документации:

1. Соблюдение размеров формата и полноты его заполнения;
2. Правильность выполнения рамки поля формата и основной надписи;
3. Соответствие масштаба изображений установленному ряду и правильность его записи на чертеже и в основной надписи;
4. Соответствие шрифта стандарту;
5. Начертание, толщина и назначение линий;
6. Правильность применения сокращения слов;
7. Соответствие обозначения, присвоенного конструкторскому документу, установленной системе обозначения;
8. Правильность оформления надписей на чертеже и заполнения основной надписи;

9. Наличие и правильность ссылок на стандарты и другие нормативно-технические документы.

Этап II. Контроль формы и изображений изделия:

1. Правильность выбора главного вида;
2. Необходимость и достаточность изображений (видов, разрезов, сечений, выносных элементов);
3. Соответствие изображения чертежа детали и чертежа этой же детали на сборочном чертеже;
4. Контроль условностей и упрощений изображений деталей и сборочных единиц;
5. Выполнение и обозначение разрезов, сечений, выносных элементов;
6. Графическое обозначение материалов. Условное изображение элементов зданий, сооружений и конструкций;
7. Рациональное использование конструкторских элементов, марок материалов, размеров и профилей проката, видов допусков и посадок, выявление возможностей объединения близких по размеру и сходных по виду и назначению элементов;
8. Возможность замены оригинальных деталей типовыми и ранее разработанными, использование типовых схем;
9. Условные обозначения конструктивных элементов (резьб, шлицевых соединений, зубчатых колес и т.д.).

Этап III. Контроль размеров:

1. Правильность выбора изображений, на которых следует располагать размеры;
2. Проверка сопрягаемых размеров деталей, а также соответствие размеров ряду предпочтительных чисел (диаметров, длин и т.д.);
3. Правильность выбора базы нанесения размеров, определяющих взаимное расположение отдельных поверхностей и элементов детали;
4. Правильность нанесения размеров внутренних и наружных поверхностей при совмещении вида с разрезом;
5. Правильность нанесения размеров конструктивных и технологических элементов (резьб, шпоночных пазов, фасок, галтелей и т.д.);
6. Наличие и правильность нанесения габаритных, монтажных, присоединительных, эксплуатационных размеров, размеров для справок;
7. Правильность нанесения размеров одинаковых и одномерных элементов;
8. Правильность проведения выносных и размерных линий, стрелок и размерных чисел;
9. Контроль нанесения знаков, определяющих форму отдельных поверхностей (радиуса, диаметра, сферы, квадрата, конусности, уклона).

Этап IV. Контроль требований и обозначений:

1. Нанесение номеров позиции;
2. Контроль сортамента материала;
3. Нанесение знаков шероховатости;
4. Нанесение обозначений допусков и посадок, простановка предельных отклонений размеров;
5. Технические требования;

6. Соответствие условных графических обозначений элементов, входящих в схему, требованиями стандартов ЕСКД;

7. Соответствие наименований, обозначений и количества элементов, указанных в схеме, данным, приведенным в перечнях.

Этап V. Контроль текстовой документации:

1. Соответствие обозначений, присвоенных конструкторскому документу, установленной системе обозначений конструкторских документов;
 2. Правильность выполнения основной надписи;
 3. Правильность применения сокращения слов;
 4. Наличие и правильность ссылок на стандарты и другие нормативно-технические документы;
 5. Соблюдение требований стандартов на текстовые и конструкторские документы;
 6. Соответствие формы спецификации форме, установленной стандартами, и соблюдение правил ее заполнения;
 7. Правильность наименований и обозначений изделий и документов, записанных в спецификации;
 8. Возможность сокращения применяемой номенклатуры стандартных и покупных изделий;
 9. Соответствие применяемых типоразмеров стандартных и покупных изделий установленным ограничительным номенклатурам.
- Применение нормоконтроля позволяет преподавателю оценить уровень знаний, умений и навыков студентов и их готовность к самостоятельной практической деятельности.

Литература

1. ГОСТ 2.111–2013. ЕСКД. Нормоконтроль. – М.: Стандартинформ, 2014. – 8 с.
2. ГОСТ 21.002–81. СПДС. Нормоконтроль проектно-сметной документации. – М.: ИПК издательство стандартов, 2002. – 5с.
3. Фокина, Г.В. Роль инженерной графики в инженерно-графической подготовке в вузе / Е.Н. Шуранова // Современное педагогическое образование. – № 6. – 2024. – С. 263–265

STANDARD CONTROL – AN ELEMENT OF GRAPHIC PREPARATION IN A UNIVERSITY

Fokina G.V.

Pacific State University

The use of norm control is proposed to enhance the practical significance of engineering graphics and develop students' creative potential and personal activity.

Keywords: engineering graphics, norm control, motivation of the educational process.

References

1. GOST 2.111–2013. ESKD. Norm control. – M.: Standartinform, 2014. – 8 p.
2. GOST 21.002–81. SPDS. Norm control of design and estimate documentation. – M.: IPK Publishing House of Standards, 2002. – 5 p.
3. Fokina, G.V. The role of engineering graphics in engineering and graphic training at the University / E.N. Shuranova // Modern pedagogical education. – No. 6. – 2024. – P. 263–265

Самоучитель по обучению устной речи на иностранном языке как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов

Фролова Надежда Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: nadushechka65@mail.ru

Средством формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников охранных структур в ситуациях профессионального общения может стать самоучитель по обучению устной речи на иностранном языке. Для его создания необходимо определить объем и критерии отбора нужных лексических единиц, затем последовательность набора тем разговорных фраз, и сформировать лексический минимум с учетом терминологических коммуникационных потребностей сотрудников. В процессе создания самоучителя целесообразно осуществить аудиозапись отобранного лексического минимума, а также разработать тренировочные упражнения, направленные на усвоение языкового материала уроков самоучителя и развития коммуникативных навыков сотрудников. Каждый урок следует завершить разделом «Проверь себя», представляющим собой разноуровневый коммуникативный АСТ тест. Разработанный самоучитель следует представить в виде программы для ЭВМ с целью её использования на компактных электронных носителях, что является целесообразным с точки зрения удобства использования в профессиональной деятельности сотрудников охранных служб.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, самоучитель, сотрудник охранных структур (служб), лексический минимум, ситуация профессионального общения, коммуникативный АСТ тест.

В условиях активизации развития теории и практики вооруженной борьбы и перемещения эпицентра вооруженного противоборства в информационную сферу, а также при возрастающей роли иностранного языка в современном мире как средства международной коммуникации, уровень владения которым определяет получение, отражение и передачу значимой для сферы профессиональной деятельности информации, изучение иностранных языков следует рассматривать в качестве необходимого условия подготовки высококлассных специалистов, в частности, сотрудников охранных служб, способных успешно конкурировать на рынке труда, решать социальные, профессиональные, личные проблемы и быть ответственными за них. Кроме того, расширение международных связей увеличивает роль иностранного языка в подготовке специалистов в области охраны, ставится задача обучения иноязычному профессиональному общению в рамках проведения совместных с представителями зарубежных служб охранных мероприятий.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) является важным аспектом качественной подготовки сотрудника охранных структур, чья профессиональная деятельность требует наличия коммуникативных знаний, умений, навыков, в том числе умений и навыков иноязычного общения. При ограниченных возможностях непосредственного аутентичного общения сотрудников с носителями иностранного языка в сложившейся на сегодняшний день международной обстановке ведущую роль в формировании и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников охранных служб, требуемой для осуществления ими их профессиональной деятельности в разнообразных ситуациях профессионального общения, выполняют информационно-коммуникационные технологии, в частности, аудиокурсы и разговорники иностранного языка, а также тестовые программы, с помощью которых оценивается уровень сформированности ИКК сотрудника в профессиональной сфере. Однако, как показывает практика, многие сотрудники охранных структур, которым приходится использовать иностранный язык при выполнении своих повседневных профессиональных обязанностей, в силу различных причин и обстоятельств, не обладают уровнем ИКК, достаточным для осуществления профессионального общения на иностранном языке, а также не имеют времени и возможности формировать, повышать и совершенствовать указанный уровень под ру-

ководством преподавателей иностранного языка. Успешному формированию и совершенствованию ИКК у специалистов в области охраны способствует, на наш взгляд, применение в образовательном процессе самоучителя иностранного языка, нацеленного не только на формирование знаний, умений и навыков сотрудников, но и на самостоятельное усвоение, овладение ими языковым материалом профессиональной направленности, умением или деятельностью. Анализ дидактической и информационно-технологической базы по иностранному языку, требования Государственного образовательного стандарта [1], специфика служебной деятельности сотрудников охранных служб, а также необходимость постоянного повышения уровня ИКК действующих сотрудников обусловили необходимость расширения базы учебно-методического обеспечения для изучения иностранных языков, в частности, разработки и создания современного самоучителя для формирования их профессиональной речевой компетенции, который целесообразно применять как для самостоятельного изучения иностранного языка сотрудниками охранных структур в сфере их профессиональной компетентности и повышения уровня их иноязычной коммуникативной компетенции, так и на специальных курсах повышения языковой квалификации сотрудников служб охраны.

При проектировании содержания самоучителя по обучению устной речи на английском языке сотрудников охранных служб в области их профессиональной коммуникации необходимо было, прежде всего, проанализировать, подобрать и классифицировать фразы, наиболее часто используемые в сфере профессиональной компетентности указанной категории специалистов. Цель выбора и классификации фраз – отразить некоторые важные качественные и количественные аспекты лексики используемого профессионального общения, организовать усвоение лексики и накопление словарного запаса. Суть отбора лексических единиц для целей профессионального общения заключается в том, чтобы выделить из множества слов, постоянных словосочетаний и речевых стереотипов, входящих в лексический состав иностранного языка (в частности, английского) ту их совокупность, которая соответствует целям и задачам профессионального общения сотрудников. Выбранные фразы должны способствовать развитию навыков говорения на иностранном языке, быть часто используемыми этой категорией специалистов, способствовать решению профессиональных задач [2: с. 332]. Учитывая все эти факторы, результаты отбора сводятся в основном к определению состава и количества фраз.

Принимая во внимание вышеупомянутую категорию специалистов, особенности их деятельности и общения на иностранном языке, для решения поставленных перед ними конкретных профессиональных задач особое внимание следует уделить усвоению речевых клише, применяемых

в служебной деятельности, поскольку развернутое повествование или публичное иноязычное монологическое высказывание редко имеют место в сфере их профессиональной компетентности.

Требования к отбору фраз для ситуаций профессионального иноязычного общения сотрудников охранных структур определяются на основе полученных данных и с учетом интересов специалистов, выполняющих конкретную профессиональную задачу, а также с учетом текстов, отобранных для анализа и формирования лексического минимума [3]. На основе проведенного анализа материалов текстов профессиональной направленности, имеющихся словарей-разговорников, необходимо осуществить сбор, классификацию и всесторонне проанализировать функции иноязычного общения сотрудников охранных структур при решении различных групп задач в целях разработки специализированного лексического минимума для указанных специалистов. В рамках каждой группы задач, которые имеют свою тематику, есть свои, дифференцированные под каждую группу задачи. Результаты анализа проблем, решаемых сотрудниками в охранных операциях, позволили выделить следующие группы: общебытовые (в том числе специальные) и специальные охранные задачи [4].

Далее мы определили следующее: на первом этапе разработки лексического минимума необходимо продумать объем и критерии отбора нужных лексических единиц, а затем, исходя из частотного подхода, определить последовательность набора тем разговорных фраз. Затем сформировать лексический минимум с учетом терминологических коммуникационных потребностей сотрудников.

Ставя цель формирования ИКК специалиста, подразумевается, что ее минимальный достигнутый уровень должен гарантировать возможность иноязычного речевого общения на основе ограниченного, строго отобранного перечня профессионально-значимых речевых ситуаций, которые могут иметь место в служебной деятельности сотрудника.

Общение специалистов в сфере обеспечения охраны и безопасности может проходить в различных сферах с употреблением в речевой деятельности различных языковых средств, характерных для устного общения. Профессиональная коммуникация специалистов данной категории осуществляется, преимущественно, в двух областях:

- *профессиональной сфере*: в процессе служебной деятельности в официальной форме;
- *общебытовой сфере*: при общении в быту (аэропорт, вокзал, таможня, магазин, отель и т.п.)

С учетом вышеизложенного нами были отобраны следующие темы для формирования лексического минимума для иноязычного общения сотрудников охранных служб в различных ситуациях их профессиональной деятельности:

1. Национальная, государственная и личная безопасность. Информационная безопасность

2. Профессиональная деятельность сотрудников охранных служб

3. Охрана объектов. Осуществление пропускного режима

4. Осуществление персональной охраны

5. Проведение охранных мероприятий

Темы, перечисленные выше, могут иметь место в типичных ситуациях профессионального общения. Приведенные ниже ситуации определены на основе взаимодействия с представителями охранных структур:

- служебное общение на контрольно-пропускном пункте;
- служебное общение при патрулировании охраняемой территории;
- служебное общение на контрольном пункте пропуска транспортных средств;
- служебное общение с иностранными туристами на охраняемой территории;
- служебное общение при регулировании трафика на охраняемой территории;
- изложение инструкции для иностранных посетителей и т.п.

Учитывая тот факт, что иноязычное профессиональное общение сотрудников охранных служб (например, для сотрудников, выезжающих на место проведения охранных мероприятий за рубежом заранее и часто проживающих в отеле) включает в себя и значительную часть бытовой лексики, целесообразно включить в лексический минимум достаточно большое количество фраз по теме «Бытовое общение», тем более что они зачастую применяются и при общении в профессиональной ситуации.

Определение лексического минимума целесообразно начать с одной из основных функций коммуникации – установления контакта между субъектами коммуникации, желания привлечь их внимание, побудить их к разговору, осуществить знакомство. Данная функция реализуется с помощью основных тем общения, формул обращений, приветствий, осведомлений о делах и т.д.

В процессе формирования лексического минимума для иноязычного общения сотрудников охранных служб в различных ситуациях их профессиональной деятельности следует отобрать на русском языке фразы, необходимые для профессионального общения, для их последующего объединения в тематические группы (модули), например: «На контрольно-пропускном пункте», «Проверка документов», «На дороге», «Проверка транспортных средств» и т.д.

Дальнейшие разделы должны быть связаны с бытовыми фразовыми единствами и, в итоге, с профессиональным общением нужной специфики. С точки зрения лингвистики это означает, что лексический минимум должен включать в себя определенные слова (клише) на иностранном языке вместе с их переводом и транслитерацией на русском языке, и обеспечить некоторый минимальный уровень общения в заранее определенных коммуникативных ситуациях. Таким образом,

лексический минимум для включения в самоучитель иностранного языка должен быть представлен в виде совокупности готовых продуктов для речевой деятельности. Кроме того, следует также выполнить аудиозапись отобранного лексического минимума, желательна с привлечением носителей языка, или, при отсутствии возможности их привлечения, преподавателями иностранного языка и обучающимися, имеющими иноязычное произношение, максимально приближенное к оригиналу.

Структурно самоучитель может быть представлен, согласно отобранному лексическому минимуму, двумя блоками – «Бытовое общение» и «Профессиональное общение». Каждый блок целесообразно разделить на темы (уроки). В начале каждого урока следует представить озвученный лексический минимум (например: «Ваш пропуск недействителен. – Your pass is invalid. (Ё пас из ин-вэлид)»). В самоучителе должна быть предусмотрена возможность отдельного многократного прослушивания каждой фразы по желанию обучающегося. Далее следует комплекс тренировочных упражнений, направленных на усвоение языкового материала урока и развития коммуникативных навыков обучающегося. Все упражнения озвучены и снабжены ключами, с помощью которых обучающиеся самостоятельно смогут проверять себя. Упражнения, представленные в виде диалогов в ситуациях бытового и профессионального общения, должны быть направлены на формирование, развитие и совершенствование навыков говорения обучающихся в процессе диалогической речи. Каждый урок целесообразно завершить разделом «Проверь себя», который представляет собой разнотуровневый комплексный коммуникативный тест с АСТ структурой (коммуникативный АСТ тест) [5, 6]. По завершении теста обучающийся видит количество допущенных ошибок и в каком задании теста данные ошибки имеют место. Предусмотрена возможность вернуться в начало теста и выполнить его ещё раз. Разработанный самоучитель целесообразно выполнить в виде программы на компактном электронном носителе, которая может быть использована в дороге, в командировке и т.д.

Таким образом, самоучитель по обучению устной речи на иностранном языке целесообразно использовать при самостоятельном изучении иностранного языка сотрудниками охранных служб в сфере их профессиональной коммуникации для формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции указанной категории специалистов.

Литература

1. Национальный стандарт российской Федерации ГОСТ Р 70619–2022 Охранная деятельность. Оказание охранных услуг по защите жизни и здоровья граждан. Общие требования. – Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. –

М: Российский институт стандартизации, 2023. – [URL: <https://dpokavkaz.ru/wp-content/uploads/2024/05/79618.pdf>/ Дата обращения 22.06.25]

2. Методика обучения иностранным языкам / Н.И. Гез [и др.]. – М.: Высш. школа, 1992. – 373 с.
3. Гринев-Гриневиц, С.В. Введение в терминологию: как просто и легко составить словарь. Учебное пособие. 3-е изд., доп. – М.: Либроком, 2009. – 224 с.
4. Лаухин, И.С. Проблемы коммуникации военнослужащих в военных конфликтах. Сборник статей по материалам 5 Научно-практической конференции «Молодёжные чтения, посвященные памяти Ю.А. Гагарина» / И.С. Лаухин, Р.А. Кравцев, И.Б. Копенкина – Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2018. – С. 335–340.
5. Communicative language testing. – [URL: <https://www.theteflacademy.com/blog/2019/05/communicative-language-testing/> Дата обращения 09.02.25]
6. Фролова, Н.В., Абрамкина, О.Г. Тестирование уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в контексте профессиональной компетентности. – «Современное педагогическое образование». – М.: ООО «Издательство «Кно-Рус», 2022. – № 9. – С. 107–109.

A SELF-HELP GUIDE FOR TEACHING ORAL SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS

Frolova N.V.

Academy of the Federal Guard Service of Russia

A self-help guide on teaching oral speech in a foreign language can become a means of forming and improving the foreign language communicative competence of security personnel in situations of

professional communication. To create this, it is necessary to determine the volume and criteria for selecting the necessary lexical units, then the sequence of colloquial phrases topics and, as a result, to form a lexical minimum, considering the terminological communication needs of employees. In the process of creating a self-help guide, it is advisable to make an audio recording of the selected lexical minimum, as well as develop training exercises aimed at mastering the language material of the self-help guide lessons and developing the communication skills of employees. Each lesson should be completed with the “Test yourself” section, which is a multi-level communication ACT test. The developed guide should be presented in the form of a computer program on compact electronic media, which is advisable from the point of ease of use in security personnel professional activities.

Keywords: foreign language communicative competence, self-help guide, security personnel, lexical minimum, professional communication situation, communicative ACT test.

References

1. National Standard of the Russian Federation GOST R 70619–2022 Security activities. Provision of security services to protect the life and health of citizens. General requirements. – Federal Agency for Technical Regulation and Metrology. Moscow: Russian Institute of Standardization, 2023. [URL: <https://dpokavkaz.ru/wp-content/uploads/2024/05/79618.pdf> / Date of request 22.06.25]
2. Methods of teaching foreign languages / N.I. Gez [et al.]. Moscow: Higher School, 1992. 373 p.
3. Grinev-Grinevich, S.V. Introduction to terminology: How simple and easy it is to create a dictionary. The training manual. 3rd ed., supplement – М.: Librocom, 2009. – 224 p.
4. Laukhin, I.S. Problems of military personnel communication in military conflicts. Collection of articles based on the materials of the 5th Scientific and practical conference “Youth readings dedicated to the memory of Yuri Gagarin” / I.S. Laukhin, R.A. Kravtsev, I.B. Kopenkina – Voronezh: VUNTS VVS “VVA”, 2018. – pp. 335–340.
5. Communicative language testing. – [URL: <https://www.theteflacademy.com/blog/2019/05/communicative-language-testing/> / Date of request 02/09/25]
6. Frolova, N.V., Abramkina, O.G. Testing the level of foreign language communicative competence of specialists in the context of professional competence. – “Modern pedagogical education”. Moscow: ООО Publishing House «Kno-Rus», 2022. – No. 9. – pp.107–109.

Применение технологий на основе искусственного интеллекта в процессе обучения РКИ

Хэ Синьсин,

старший преподаватель, Сианьский интернациональный университет,

E-mail: hexinxing@xaiu.edu.cn

В статье освещаются возможности применения технологий на основе искусственного интеллекта (ИИ) для преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Именно на его роли в образовании и повседневной жизни фокусируется данная статья, в ходе которой показывается эффективность, целесообразность и преимущества использования ИИ в языковой подготовке иностранных граждан на начальном этапе обучения.

В статье уделяется внимание возможностям чат-ботов в обучении РКИ, например, имитация живой беседы, обогащение лексикой, отработка грамматики с последующим анализом и разбором ошибок, поиск текстов и видео определенной тематики и т.д. Также уделяется внимание возможностям ИИ для изучения русского языка и литературы, например, воспроизведение личностей деятелей науки и культуры для интервьюирования их студентами, создание искусственных личностей для отработки навыков профессионального и бытового общения и т.д.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), искусственный интеллект (ИИ), технологии ИИ, метод, чат-бот.

Введение

В последнее время влияние интернет-коммуникаций и технологий искусственного интеллекта (далее ИИ) на общество становится все более ощутимым [3, 9]. Под ИИ понимают «способность искусственных интеллектуальных систем выполнять творческие функции, традиционно считающиеся прерогативой человека» [3, с. 66]. ИИ и чат-боты, созданные на его основе, становятся новым вызовом для современной системы образования. В первую очередь, ИИ является инструментом, способным значительно улучшить, разнообразить и дополнить существующие методы и формы преподавания, а значит, заслуживает внимания овладение им и его практическое применение преподавателями и методами вуза.

Многие научные работы посвящены исследованию роли ИИ в процессе изучения иностранных языков (ИЯ). Исследователи [10] рассматривают теоретические и практические основы использования методов ИИ при изучении ИЯ в вузе, подробно описывают разновидности компьютерных программ, использующих технологию ИИ для улучшения процесса обучения ИЯ. Более подробно возможности конкретных программ, созданных на основе ИИ, и практическое применение в преподавании рассматриваются в исследовании [6].

П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [6] обосновывают целесообразность применения чат-ботов с линейной структурой, определяют сценарии применения чат-ботов в образовательном процессе при изучении ИЯ. Исследуя трансформационную роль ИИ в изучении ИЯ, М.А. Фомин, Н.Е. Садовиков [7] утверждают, что успешная интеграция ИИ в процесс изучения ИЯ основывается на его согласовании с традиционными методами обучения под руководством опытных педагогов.

Перспективы применения ИИ в преподавании РКИ рассматриваются в работах [1, 2, 4, 5, 8]. Так, Е.П. Гурова [4] убеждена, что ИИ позволяет студентам-иностранцам усовершенствовать языковую компетенцию, увеличить лексический запас, улучшить произношение и научиться свободно реализовывать полученные речевые умения в разных ситуациях. Исследователи [2] предлагают формировать языковую компетентность иностранных студентов с помощью средств ИИ-технологий.

Анализ научных работ позволяет утверждать, что все исследователи единодушны относительно большого потенциала применения ИИ в преподавании и обучении в учебных заведениях, в част-

ности при изучении ИЯ. В то же время, несмотря на значительные достижения в исследовании данной проблематики, остается актуальным и достойным внимания изучение возможностей использования технологий на базе ИИ в процессе языковой подготовки иностранных студентов как инструмента преподавания и изучения русского языка. Недостаточно исследовано применение ИИ для планирования и разработки занятий по лексико-коммуникативным, профессиональным и грамматическим темам. Отдельного внимания требует анализ опыта преподавателей, активно внедряющих инструменты ИИ в процесс речевой подготовки иностранцев. Требуется дополнительное рассмотрение проблема разработки различных материалов на основе уровня языковых знаний студентов. Актуальным остается вопрос адаптации чат-ботов к учебно-профессиональным потребностям иностранных студентов. Следует исследовать роль технологий на базе ИИ для изучения терминологической лексики, развития умений во всех видах речевой деятельности. Указанные аспекты побуждают к проведению основательных научных исследований.

Поэтому целью исследования является рассмотрение возможностей применения ИИ преподавателями РКИ во время подготовки и проведения занятий.

Изложение основного материала

Сегодня ИИ становится эффективным инструментом оптимизации учебного процесса и облегчения работы преподавателя. Исследователи констатируют, что в сфере образования ИИ обладает огромным научным потенциалом. Его основными преимуществами считают способность адаптироваться к учебным потребностям каждого студента; анализировать, наблюдать, поддерживать студента; оценивать все типы ответов в тестовом формате; предоставлять обратную связь в реальном времени; предоставлять студентам доступ к образованию в соответствии с их потребностями; поддерживать оцифровку контента; выполнять рутинную работу педагога; расширять аудиторию для получения знаний без географических ограничений [1].

В процессе обучения РКИ искусственный интеллект становится помощником преподавателя, автоматизируя его повседневную работу, а именно: планирование занятий, составление и проверку тестов, оценку письменных работ студентов, создание аудиовизуального материала для студентов, конспектов занятий, планов проведения мероприятий и т.д. По запросу преподавателя ИИ быстро и точно создает тесты с разными типами заданий, анализирует выполненные студентами контрольные и самостоятельные работы, выявляет ошибки и предлагает рекомендации по их исправлению и т.д. Это значительно экономит время преподавателя, позволяя ему сосредоточиться на наиболее важных и творческих видах работ. Используя ИИ, можно получать оригиналь-

ные изображения, необходимые для конкретного занятия.

Следовательно, использование ИИ позволяет создавать интересные, интерактивные занятия, вовлекать в работу всех студентов и, таким образом, формировать у них мотивацию к познавательной деятельности, активизировать умственные способности.

Искусственный интеллект позволяет разрабатывать различные материалы с учетом уровня знаний студентов, реализуя принцип индивидуализации обучения. Это актуально для смешанных групп, в которых учатся студенты с разным уровнем знания русского языка. Он также помогает сгенерировать задачи разной сложности и тем самым позволяет привлекать к работе всех студентов одновременно и удерживать их внимание на протяжении всего занятия. Кроме того, ИИ может анализировать прогресс студента и автоматически корректировать уровень сложности задач для него, предлагать дополнительные ресурсы для тех, кто испытывает проблемы с определенными аспектами языка (грамматика, словарный запас, произношение и т.д.).

Определенный интерес при обучении РКИ может представлять взаимодействие участников образовательного процесса с различными чат-ботами, которые обучены на очень большом количестве информации, доступной в Интернете, включая веб-сайты, электронные книги, статьи, новости и т.д., что позволяет обеспечить высокую степень персонализации в любой модели обучения языку.

Персонализация образовательного процесса с помощью чат-бота достигается за счет выбора различных методов организации обучения, что позволяет адаптировать образовательный контент к индивидуальным потребностям обучающихся. Система может создать индивидуальный образовательный профиль, который соответствует способностям каждого обучающегося и обеспечит его регулярный прогресс. Цели обучения, подходы, соответствующее содержание и последовательность изложения материала могут варьироваться в зависимости от потребностей каждого отдельного абитуриента. В рамках адаптивного обучения ИИ используется для выявления пробелов в знаниях каждого ученика и корректировки подбора учебного материала в соответствии с результатами анализа. Все эти меры направлены на повышение качества обучения и развитие интеллектуального взаимодействия на когнитивном, поведенческом и физиологическом уровнях.

Как инструмент на основе ИИ, чат-бот открывает много возможностей для изучения и преподавания РКИ, в т.ч. [5]:

1. Практика разговорного процесса. Чат-бот может имитировать разговор с человеком. Студент может обратиться к чат-боту с вопросами разной тематики на русском языке и стать участником живой беседы, максимально приближенной к условиям реальной жизни. Это поможет улучшить коммуникативные навыки и грамматику, а также прак-

тиковать употребление слов, речевых моделей и типичных устоявшихся выражений в реальном времени, отработать и закрепить разнообразные речевые интенции и нормы языкового этикета.

2. Изучение новых слов и фраз. Чат-бот может объяснить студентам по их запросу те или иные слова, дать примеры употребления, подобрать синонимы, а также поможет определиться с выбором лексической единицы, наиболее целесообразной в конкретной коммуникативной ситуации. Следует отметить, что в отличие от других похожих онлайн-инструментов, таких, как онлайн-словари и др., чат-бот имитирует живое общение с человеком, то есть студент получает развернутый ответ с использованием языковых конструкций и интенций, а значит, приобретает определенный коммуникативный опыт. К тому же чат не просто исправляет, а объясняет ошибки, дает рекомендации по их устранению.

3. Улучшение навыков чтения и письма. Чат-бот может помочь в поиске текстов для чтения на русском языке по заданной тематике и соответствующему уровню знания языка, а также проверить написанные студентом тексты на грамматические и стилистические ошибки, объяснить и посоветовать, как улучшить текст.

4. Повышение общего культурного уровня. Чат-бот, например, «Алиса» может предоставить информацию, ответить на вопросы о культуре и истории России или посоветовать информационные ресурсы.

Чат-боты могут быть настроены на моделирование, например, медицинских консультаций, помогая студентам-медикам изучать медицинскую терминологию и практиковать коммуникацию. У студентов медицинских вузов есть возможность подготовиться к клинической практике, отрабатывая технику общения с виртуальными пациентами разных возрастных, профессиональных категорий. Поскольку каждая личность нуждается в специфическом общении, имитация разговора средствами ИИ значительно улучшит коммуникативные навыки будущих врачей. Итак, виртуальные собеседники развивают у иностранцев умение общаться на русском языке, понимают студентов и анализируют содержание услышанного, оценивают грамматическую правильность и предлагают рекомендации.

Технологии ИИ помогают студентам в изучении лексики, а именно: объясняют значение новых слов, дают примеры их употребления, подбирают синонимы, помогают определиться с выбором лексической единицы, наиболее целесообразной в конкретной коммуникативной ситуации [8]. Чат-бот полезно применять и для отработки терминологической лексики и базовых грамматических конструкций научного стиля речи, формирования умений создания монологического выражения на основе прочитанного текста, навыков компрессии текста и т.д.

Наряду с таким серьезным инструментом для приобретения языковых знаний, навыков и уме-

ний, мощный потенциал использования имеет понятие, знакомое каждому современному молодому человеку едва ли не с раннего детства: видеоигра. Геймификация учебного процесса – давно известный и эффективный метод совершенствования работы в классе, особенно если речь идет об интенсивном изучении иностранного языка на начальном этапе обучения (более 30 академических часов одного языка в неделю, как правило, с одним и тем же преподавателем). Однако в данном случае речь идет не об использовании игровых методик как таковых, а об использовании чат-ботов, работающих на алгоритмах искусственного интеллекта, которые, по сути, являются игровыми приложениями для любого мобильного устройства, помогающими учащимся расширить словарный запас, улучшить фонетические и грамматические навыки, а также получить умение точно формулировать предложения как в устной, так и в письменной форме [8].

Особый интерес представляет возможность создания виртуальных личностей на основе ИИ, что будет открывать широкий круг применения при обучении. К примеру, при изучении курсов истории литературы ИИ дает возможность воспроизвести виртуальную личность писателя на основе его дневников, произведений и упоминаний современников. Такие виртуальные лица смогут не только вести беседы с учениками, отвечать на их вопросы, но и вести страницы в соцсетях и даже выражать отношение к событиям XX века через призму своего мировоззрения. Общение с виртуальной личностью писателя будет привлекать учащихся к более детальному изучению их творчества, повышать мотивацию и актуализировать знания, приобретенные на занятиях.

Помимо личностей писателей возможно создание других виртуальных личностей, которые будут имитировать беседу со студентом. Так на основе ИИ можно создавать чаты, где машина будет имитировать разные уровни общения, реализуя разные схемы и интенции, от разговора в магазине, до разговора с друзьями и работодателями. После окончания разговора ИИ сможет оценить его качество, отметив стилистические, грамматические, лексические ошибки, дать рекомендации по дальнейшему обучению, порекомендовав определенную литературу.

Тема создания искусственных личностей и использования их для создания и развития коммуникативных навыков очень важна и интересна, но в то же время она требует подробного исследования и работы не одного специалиста. Подобная работа должна базироваться на знаниях не только филологов (литературоведов и лингвистов), но и психологов, маркетологов и т.д.

С другой стороны, использование технологий ИИ призвано значительно облегчить ежедневную работу преподавателя. Системы оценки знаний на основе ИИ обеспечивают объективное измерение результатов обучения, анализируют успеваемость и предлагают рекомендации по ее улучше-

нию, одновременно разрабатывая эффективные планы обучения. Они также способны оценивать степень самостоятельности при выполнении заданий, анализируя видеоизображения и активность пользователя в браузере. Например, всем известно, что промежуточное тестирование является важной составляющей образовательного процесса. В онлайн-обучении хорошим методическим подходом является использование ИИ для оценки усвоения материала. Чаще всего для этого используются онлайн-тесты, которые работают на алгоритмах ИИ и обеспечивают мгновенную обратную связь. Однако многие возможности, которые предоставляет нам ИИ, могут быть одинаково эффективно использованы как студентами, так и преподавателями.

При определенных условиях чат-бот может создать список потенциальных тем для обсуждения, организовать конструктивную обратную связь на основе успеваемости студентов, побудить студентов напрямую взаимодействовать с материалами курса. Его можно использовать для разработки интерактивных упражнений, например, в проблемно-ориентированных или тематических исследованиях, которые развивают критическое мышление. Вот почему крайне важно найти баланс между использованием технологий ИИ и традиционными методами обучения. Ведь работая с ИИ, исследователи могут лучше понять, как люди взаимодействуют с языковыми моделями, что в свою очередь может привести к разработке новых алгоритмов и методов обработки и анализа данных естественного языка.

Заключение

По-настоящему современный и эффективный образовательный процесс становится практически невозможным без использования новейших технических разработок, таких как инструменты и технологии, работающие на алгоритмах ИИ. Искусственный интеллект является мощным инструментом в изучении РКИ. Его технологии расширяют возможности преподавателей, значительно оптимизируют образовательный процесс, обогащают традиционное обучение, повышают качество усвоения знаний и приобретения студентами-иностранцами учебно-профессиональных умений и навыков. Применение технологий ИИ разнообразит процесс обучения, позволяет студентам погружаться в интерактивные и «живые» образовательные ситуации, что усовершенствует восприятие и понимание материала, а сам процесс изучения языка делает более интересным.

Потенциал ИИ в образовании только начинает по-настоящему оцениваться учеными, педагогами и практикующими учителями, но уже можно предполагать, что он имеет широкие возможности для совершенствования образования. Языковая подготовка здесь не исключение, а скорее ключ к использованию таких цифровых инструментов.

Литература

1. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень а1) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 12. № 2. С. 239–244.
2. Биккулова О.С., Ивкина М.И. Чат-бот в методике преподавания РКИ // *Мир русского слова*. 2021. № 1. С. 91–93.
3. Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. Искусственный интеллект в образовании как педагогическая инновация // *Инновации в образовании*. 2024. № 3. С. 65–71.
4. Гурова Е.П. Использование технологий искусственного интеллекта в практике преподавания русского языка как иностранного // *Русский тест: теория и практика*. 2022. Т. 8. № 1. С. 43–47.
5. Патрушева Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки // *Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология»*. 2022. Т. 32, вып. 4. С. 848–851.
6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 3(63). С. 201–218.
7. Фомин М.А., Садовиков Н.Е. Возможности применения технологии искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе // *Молодежная наука: тенденции развития*. 2022. № 3. С. 6–11.
8. Чафонова А.Г., Ратников М.О. Виртуальный голосовой помощник «алиса» в преподавании русского языка как иностранного // *Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура* сборник статей III Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. Москва, 2019. С. 199–204.
9. Шахов Д.А., Александрова И.Б., Попов А.Н., Крюков В.В., Сотникова Е.В. Интернет-коммуникации и социальные сети как основное средство общения в современном обществе // *Социология* 2025. № 4. С. 237–241.
10. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges // *British Journal of Educational Technology*. 2024. pp. 1–27.

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

He Xinxing

Xi'an International University

The article highlights the possibilities of using artificial intelligence (AI)-based technologies for teaching Russian as a foreign language (RFL). This article focuses on its role in education and everyday life, demonstrating the effectiveness, feasibility and advantages of

using AI in language training of foreign citizens at the initial stage of training.

The article focuses on the capabilities of chatbots in teaching RFL, for example, imitation of a live conversation, enrichment of vocabulary, practicing grammar with subsequent analysis and analysis of errors, searching for texts and videos on a specific topic, etc. Attention is also paid to the capabilities of AI for studying the Russian language and literature, for example, reproducing the personalities of scientists and cultural figures for interviewing them by students, creating artificial personalities for practicing professional and everyday communication skills, etc.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), artificial intelligence (AI), AI technologies, method, chatbot.

References

1. Al-Qaisi A.N., Arkhangel'skaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. Intelligent voice assistant Alice in Russian as a foreign language lessons (level A1) // *Philological sciences. Theoretical and practical issues*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 239–244.
2. Bikkulova O.S., Ivkina M.I. Chatbot in the methodology of teaching Russian as a foreign language // *The World of the Russian Word*. 2021. No. 1. Pp. 91–93.
3. Gerashchenko I.G., Gerashchenko N.V. Artificial intelligence in education as a pedagogical innovation // *Innovations in education*. 2024. No. 3. Pp. 65–71
4. Gurova E.P. The Use of Artificial Intelligence Technologies in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language // *Russian Test: Theory and Practice*. 2022. Vol. 8. No. 1. Pp. 43–47.
5. Patrusheva L.S. The Use of Chatbot Technology in Teaching Russian as a Foreign Language at the Elementary Level: From the Development Experience // *Bulletin of Udmurt University. Series "History and Philology"*. 2022. Vol. 32, issue 4. Pp. 848–851.
6. Sysoev P.V., Filatov E.M. Methodology for Developing Students' Foreign Language Speech Skills Based on Practice with a Chatbot // *Prospects of Science and Education*. 2023. No. 3(63). Pp. 201–218.
7. Fomin M.A., Sadovikov N.E. Possibilities of using artificial intelligence technology in studying a foreign language at a university // *Youth science: development trends*. 2022. No. 3. P. 6–11.
8. Chafonova A.G., Ratnikov M.O. Virtual voice assistant "Alice" in teaching Russian as a foreign language // *Language and speech on the Internet: personality, society, communication, culture collection of articles from the III International scientific and practical conference. Peoples' Friendship University of Russia*. Moscow, 2019. P. 199–204.
9. Shakhov D.A., Aleksandrova I.B., Popov A.N., Kryukov V.V., Sotnikova E.V. Internet communications and social networks as the main means of communication in modern society // *Sociology* 2025. No. 4. P. 237–241.
10. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges // *British Journal of Educational Technology*. 2024. pp. 1–27.

Анализ системы подготовки артистов китайской оперы и народного искусства

Цуй Гуанлинь,

аспирант института музыки, театра и хореографии,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
E-mail: tsuy2000@inbox.ru

Китайская опера и народное искусство являются основой повествовательного исполнительского жанра. Подготовка артистов китайской оперы включает в себя теоретическую основу и предметно-ориентированную, оригинальную академическую систему обучения и воспитания талантов творческой исполнительской практики. Цель исследования – анализ системы подготовки артистов, который позволит выявить основные ее проблемы и необходимость совершенствования для развития вокального музыкального образования в Китае. Автором были использованы методические подходы к анализу и интерпретации данных: изучение развития понятий в историческом контексте, а так же сравнительный и системный анализ. В результате, анализ узких мест и разрывов в построении системы обучения оперному и народному искусству позволил определить основные проблемы: разрыв между теоретическими исследованиями и современной театральной практикой; не достаточно преподавателей, обладающих как теоретическими знаниями, так и практическими навыками; отсутствие систематизации в учебно-методической базе.

Ключевые слова: народное искусство, система подготовки, программы обучения, методическая база, разрывы в системе обучения

Введение

Обучение традициям китайской оперы и народного искусства является задачей государственного уровня в Китае. Например, национальная опера «Куньцзюй», родоначальница всех китайских опер, несет в себе историю и суть китайской культуры. 18 мая 2001 года опера Куньцзюй была объявлена ЮНЕСКО одним из первых в мире «шедевров устного и нематериального культурного наследия человечества». В 2022 году китайская опера включена в каталог специальностей бакалавриата и магистратуры, что позволило обеспечить системную подготовку обучающихся и дальнейшее развитие специальности.

Рассмотрим развитие и современное состояние системы подготовки артистов оперного и народного искусства в Китае.

Опера и народное искусство Китая тесно связаны исторически, однако специалисты рассматривают их как два направления искусств из-за различных форм исполнения. Поэтому в образовательной практике и научных исследованиях их фактически разделяют на две дисциплины.

До образования Китайской Республики обучение традициям оперного и народного искусства носили спонтанный характер, и представляло собой форму передачи навыков в отношениях между мастером и учеником. [1]

Необходимо отметить, что система обучения оперному мастерству возникла раньше, и была более стандартизирована, чем образование в области народного искусства. Так после окончания правления династии Цин, китайские университеты предлагали курсы оперного искусства. Были созданы учебные заведения современного школьного типа, например: начальная школа Чжэньлин в Шанхае; общество Ису в Шэньси; Тяньцзиньский реформаторский институт оперной практики; Академия Лингун в Наньтун; добровольная школа Чуньхан; Китайский драматический колледж; Театр провинции Шаньдун; Оперная школа Ся Шэн; Шанхайская театральная школа; Оперная школа Сывэй и т.д., которые возникли в начале 20 века и оказали большое влияние на развитие оперного образования и добились результатов при подготовке артистов. Их называют школами современного образовательного характера, поскольку они обучают студентов не только навыкам оперного пения, но и предлагают другие курсы в духе современных школ, позволяющие учащимся развиваться всесторонне. Курсы Тяньцзиньского реформа-

торского института оперного пения, например, включали упражнения с текстами песен, ораторское искусство, технологию сценического говорения и движения, китайский язык, гимнастику и др. Обучение в институте отличалось от оперного образования старого стиля, так как это продвижение оперного искусства, и просвещение общества, реформирование оперы и обеспечение ее постоянного развития. [2]

После основания Китайской Народной Республики Коммунистическая партия Китая и народное правительство придавали большое значение развитию и популяризации опере и народному искусству, создавая образовательные учреждения с целью взращивания талантов. Если взять в качестве примера оперу, то только в период с 1950 по 1964 год было открыто 304 школы, в которых обучались десятки тысяч талантов в области исполнительского мастерства, актеров-певцов, сценографии, режиссуры и написания сценариев. [3]

В 1980-х годах, с внедрением системы послевузовского образования, кафедры китайского языка и литературы некоторых университетов начали набирать магистрантов и докторантов по специальности «История и теория оперы» и обучающиеся получали степени магистра и доктора литературы в области исследований Китайской оперы.

В 2005 году в стране была создана программа получения степени магистра искусств, которая дает возможность тем, кто сосредоточен на оперной практике, повысить свою академическую квалификацию. В результате большое количество студентов, обучающихся по специальностям оперное и народное исполнительское искусство, композиция, сценография и другим, получили степени магистра.

В 2011 году Комитет по ученым степеням Государственного совета выделил «Искусство» в отдельную категорию, а оперное искусство было включено в раздел «Драма, кино и телевидение» как дисциплина «второго уровня».

В 2022 году Комитет по ученым степеням Государственного совета и Министерства образования выпустили «Каталог дисциплин и специальностей послевузовского образования», объединив «Оперу» и «Народное искусство» в дисциплину «первого уровня» – «Опера и народное искусство».

Подготовка включает сочетание пения, декламации, игры и боевых действий в исполнении актеров:

- пение относится к технике, которая подчеркивает «четкое произношение и округлое интонирование»;
- декламация означает чтение вслух, что является техникой со строгими требованиями, так называемой «тысяча фунтов слов и четыре унции пения»;
- сценическое движение означает выполнять работу, которая представляет собой технику положения тела и выражения;

- под боевыми искусствами понимаются движения, представляющие собой комбинацию танцевальных приемов боевых искусств, сформированных на основе традиционных китайских боевых искусств.

Лю Жуймин, в своих работах отмечает, что эти четыре исполнительских приема связаны друг с другом и переплетаются, что зависит от сюжета китайской оперы. [4]

Методы

Проведем анализа системы подготовки артистов китайской оперы и народного искусства.

Исследование проводилось в следующих направлениях:

1. Статистический анализ высших учебных заведений Китая, которые предлагают образовательные программы разных уровней подготовки (данные представлены в таблице 1).

Следует отметить, что существуют как программы высшего образования, так и программы начального и среднего образования. Институт Китайской академии искусств готовит докторантов по направлению история народного искусства, их общее число невелико. В целом, на данный момент менее 100 человек получили степень бакалавра или выше. Большинство университетов и научно-исследовательских институтов готовят бакалавров и магистров оперного мастерства.

В более чем 40 университетах, в которых осуществляются образовательные программы китайской оперы и народного искусства около 550 преподавателей и научных сотрудников, в том числе 70 старших профессоров, научных сотрудников и др., а также 260 доцентов. Во многих университетах есть деятели с выдающейся академической репутацией в национальном оперном сообществе, а также сформированы преподавательские и исследовательские группы, возглавляемые ведущими деятелями. Около 60 преподавателей и научных сотрудников работают в сфере китайской оперы и народного искусства, из них около 25 имеют высшие профессиональные звания.

2. Анализ текущего состояния учебно-методической базы.

В период с 2010 по 2024 год было выпущено более 120 широко используемых в педагогической практике учебников для преподавания по направлениям оперного и народного искусства. В их содержание входит история развития оперы, история определенных видов оперы; обзоры, связанные с профессиональными навыками, а также авторские методики разработанные преподавателями, представленные в учебно-методических изданиях. Существуют как учебники, используемые для профессиональной подготовки кадров, так и учебники, используемые для общего образования.

Таблица 1. Высшие учебные заведения Китая, которые предлагают образовательные программы оперного и народного искусства разных уровней подготовки в 2024 году

Специальности оперного искусства	Специальности народного искусства
- Восточно-китайский педагогический университет, - Вэньчжоуский университет, - Гуанчжоуский университет, - Китайская академия искусств, - Китайский университет Жэньминь, - Китайский университет коммуникаций, - Ляонинский университет, - Нанкинский педагогический университет, - Нанкинский университет, - Пекинский педагогический университет, - Пекинский университет, Пекинская киноакадемия, - Северо-Западный университет, - Сучжоуский университет, - Сычуаньский институт изящных искусств, - Сычуаньский педагогический университет, - Сямэньский университет, - Университет имени Сунь Ятсена, - Уханьский университет, - Фуцзяньский педагогический университет, - Хэнаньский университет, - Центральная академия драмы, - Цилиньский художественный институт, - Цзянсуский педагогический университет, - Чунцинский университет, - Шанхайская театральная академия, - Китайская академия традиционной китайской оперы, - Шанхайский педагогический университет, - Шанхайский университет, - Шаньдунский педагогический университет, - Шаньдунский художественный институт, - Шаньсийский педагогический университет, - Шэньчжэньский университет, - Шэньянский педагогический университет, - Юго-Восточный университет, - Юньнаньский художественный институт, - Янчжоуский университет,	- Научно-исследовательский институт Китайской академии искусств, - Национальная база коммуникаций, исследований и разработок в сфере народного искусства, - Национальная база теории и академических исследований народного искусства Ляочэнского университета, - Отделение народного искусства Центральной академии драмы, Ляонинский университет науки и технологий, - Пекинский городской колледж, - Сычуаньский педагогический университет

Таблица 2. Развитие учебно-методической базы [5–7]

Год	Развитие учебно-методической базы
2006–2013	Ассоциация народного искусства Китая и Ляонинский университет науки и технологий совместно разработали первую серию учебников по преподаванию дисциплин народного искусства для колледжей и университетов
2014–2020	Серия учебников редактируется и публикуется издательством Higher Education Press. Серия включает каталог книг и материалов по китайскому народному искусству, обзор содержания книг по китайскому народному искусству. Например: – «Введение в китайское народное искусство»; – «Краткая история развития китайского народного искусства» и др.

Анализ учебно-методической базы показал, что учебные издания охватывают историю и теорию исполнения различных видов музыки. Учебно-методические издания свидетельствуют о создании базовой структуры обучения и достигли органического единства историчности, теории и практики преподавания. Однако дискурсивное поле

в рамках поиска старых и новых практик исполнения китайской оперы и народного искусства требует совершенствования учебно-методической базы.

Выводы

Статистический анализ высших учебных заведений Китая, которые предлагают образовательные программы разных уровней подготовки, и анализ текущего состояния учебно-методической базы позволили выявить основные блоки проблем.

Анализ узких мест и разрывов в построении системы обучения оперному и народному искусству позволил выявить:

1) разрыв между теоретическими исследованиями и современной театральной практикой. [8]

В последние десятилетия число исследований, посвященных опере и народному искусству, неуклонно растет. Не будет преувеличением сказать, что научные труды по опере и народному искусству, появившиеся в последнее время, превосходят сумму всех предыдущих результатов исследо-

ваний. Однако качество исполнения оперы и народного искусства ухудшается и уровень сохранности большинства видов народного искусства также неудовлетворителен. Несмотря на государственную поддержку, которая обозначена в Законе «О нематериальном культурном наследии Китайской Народной Республики», если судить по стандартам выступлений и наличия зрителей, многие из этих жанров и направлений фактически «мертвы».

Эта ситуация показывает, что теоретические исследования не сыграли большой роли в наследовании и защите оперного и народного искусства. Академическое сообщество и сообщество исполнителей оперы и народного искусства фактически находятся в состоянии разделения и имеют мало связей через научные семинары и форумы по опере и народному искусству, на которых основное внимание уделялось бы реальным проблемам и попыткам их решения.

2) не достаточно преподавателей, обладающих как теоретическими знаниями, так и практическими навыками. [9]

Поскольку «Искусствоведение» было выделено в отдельное направление подготовки в 2011 году, большинство выпускников, которые были заняты преподаванием и исследованием оперного и народного искусства до 2014 года, получали степень магистра или доктора в области литературы.

По данным опроса, наша выборка составила 300 преподавателей, 240 человек, которые занимаются теоретическими исследованиями, поступали на факультеты, китайского языка и литературы, а их специализацией в магистратуре была либо «Теория литературы», либо «История и теория оперы». Остальные около 60 специалистов занимаются преподавательской и исследовательской работой, основанной на навыках, таких как исполнительское искусство, музыка, сценический дизайн и режиссура. Это создает серьезную проблему: люди, занимающиеся исследованиями оперы и народного искусства, не являются экспертами в этой области, что не способствует наследованию и развитию оперного и народного искусства.

3) учебные материалы не систематизированы, и имеется мало высококачественных учебных материалов. [10]

Если взять в качестве примера профессиональное преподавание оперы (среднее или высшее образование), то должны быть предложены следующие профессиональные дисциплины:

- введение в искусство,
- история китайской оперы,
- введение в жанры китайской оперы,
- теория музыки и пение с листа и тренировка слуха,
- оценка классического оперного репертуара,
- анализ пения,
- оперный грим,
- оперные костюмы,
- боевые искусства,
- оперная режиссура,

- дизайн оперной сцены,
- оперное сценарное мастерство,
- оперный менеджмент и т.д.

Учащиеся должны применять полученные знания, однако большинство существующих учебных материалов имеют низкое качество и студенты не могут расширить свои знания или улучшить свои навыки.

Причины низкого качества: в учебниках отсутствуют контрольные материалы для оценки профессиональных знаний; многим преподавателям не хватает профессиональных навыков, т.е. немногие из них могут заниматься практической работой в опере или народном искусстве; учебно-методические материалы не создаются на основе конспектов преподавателей, которые постоянно пересматривались, дополнялись и совершенствовались в ходе многолетней педагогической практики, а создаются по решению школ или издательств и мнения отраслевых экспертов не запрашиваются для тщательного рецензирования рукописи.

Заключение

Таким образом, опера и народное искусство являются основным компонентом китайского исполнительского искусства с китайским повествовательным жанром. В 2022 году национальная китайская форма исполнительского искусства была включена в программы бакалавриата и магистратуры, что позволило развивать таланты, а также создавать и совершенствовать систему обучения сделав ее многогранной. Многоуровневый подход к обучению означает подготовку талантов на разных академических уровнях, таких как докторантура, магистратура, бакалавриат и техническая (профессиональная) средняя школа. Отметим, что для преодоления узких мест и разрывов в системе обучения оперному и народному искусству обучение талантов должно подразумевать необходимость как формального образования в оперной школе, где студенты могут получить всестороннее образование в области теории искусств, а так же занятия под руководством труппы по системе «мастер-ученик».

Литература

1. Юань, С. Принципы национальной традиции вокального обучения в учебном процессе китайских колледжей и университетов / С. Юань // Современное среднее профессиональное образование. – 2023. – № 2. – С. 7–10.
2. Ивэнь, М. Традиционная китайская драма – опера Юй провинции Хэнань / М. Ивэнь // Молодой учёный – перспективная наука: Сборник статей. – Москва: Российский институт театрального искусства – ГИТИС. – 2024. – С. 119–126.
3. Чжу, Х. О преподавании китайской оперы в 1950-х и 1960-х годах / Чжу Хэнфу // Оперное искусство. – 2022(4). – С. 8–15.

4. Лю, Ж. Исследование китайской народной оперы. / Лю Жуймин // Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство. – 2021. – 204с.
5. Чжао, Н. Введение в народное искусство / Чжао Нуном – Издательство народного изобразительного искусства провинции Шэньси. – 2011. – 184с.
6. Сунь Цзяньцзюнь. Китайское народное искусство (учебник по курсу искусства Национального колледжа) Серия «Образование в области искусства нового века». – Издательство Юго-Западного педагогического университета. – 2006. – 230с.
7. Пэн Цзисян. Введение в искусство (ключевой учебник проекта «Марксизм») – Higher Education Press – 2019 г. – 330с.
8. Чжан, Т. Обучение учителей музыки в педагогических вузах Китая выразительным жестам / Т. Чжан // Искусство и образование. – 2021. – № 4(132). – С. 210–218.
9. Цуй Лицзюнь Предварительное исследование образования Куйи в колледжах и университетах // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.cflac.org.cn/ys/xwy/201312/t20131216_235861.html
10. Фада, Л. Изучение китайской оперы в учебных заведениях КНР / Л. Фада // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 12(58). – С. 25–29.

ANALYSIS OF THE SYSTEM OF TRAINING ARTISTS OF CHINESE OPERA AND FOLK ART

Cui Guanglin

Russian State A.I. Herzen Pedagogical University

Chinese opera and folk art form the basis of the narrative performing genre. The training of Chinese opera artists includes a theoretical framework and a subject-oriented, original academic system for teaching and nurturing talents in creative performing practice. The

purpose of the study is to analyze the artist training system, which will identify its main problems and the need for improvement for the development of vocal music education in China. The author used methodological approaches to the analysis and interpretation of data: the study of the development of concepts in a historical context, as well as comparative and systematic analysis. As a result, the analysis of bottlenecks and gaps in the construction of the system of teaching opera and folk art allowed us to identify the main problems: the gap between theoretical research and modern theatrical practice; there are not enough teachers with both theoretical knowledge and practical skills; lack of systematization in the educational and methodological base.

Keywords: folk art, training system, training programs, methodological base, learning gaps.

References

1. Yuan, S. Principles of the national tradition of vocal teaching in the educational process of Chinese colleges and universities / S. Yuan // Modern secondary vocational education. – 2023. – No. 2. – pp. 7–10.
2. Yiwen, M. Traditional Chinese drama opera Yu of Henan province / M. Yiwen // Young scientist – promising science: Collection of articles. – Moscow: Russian Institute of Theatrical Art – GITIS. – 2024. – pp. 119–126.
3. Zhu, H. On teaching Chinese opera in the 1950s and 1960s / Zhu Hengfu // Opera art. – 2022(4). – pp. 8–15.
4. Liu, J. A study of Chinese folk opera. / Liu Ruiming // Shanghai: Shanghai Music Publishing House. – 2021. – 204с.
5. Zhao, N. Introduction to Folk Art / Zhao Nongom – Publishing House of Folk Art of Shaanxi Province. – 2011. – 184s.
6. Sun Jianjun. Chinese Folk Art (textbook on the art course of the National College) Series “Education in the field of art of the new century”. – Publishing House of the Southwestern Pedagogical University. – 2006. – 230с.
7. Peng Jixiang. Introduction to Art (the key textbook of the Marxism project) – Higher Education Press – 2019–330с.
8. Zhang, T. Teaching expressive gestures to music teachers at pedagogical universities in China / T. Zhang // Art and Education. – 2021. – № 4(132). – Pp. 210–218.
9. Cui Lijun Preliminary study of Kuyi education in colleges and universities // [Electronic resource]. Access mode: https://www.cflac.org.cn/ys/xwy/201312/t20131216_235861.html
10. Fada, L. The study of Chinese opera in educational institutions of China / L. Fada // Education management: theory and practice. – 2022. – № 12(58). – Pp. 25–29.

Развитие навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранного языка

Ченцова Нелли Ильинична,
директор, школы High Mark
E-mail: nellyosmanova@gmail.com

В статье рассматриваются проблематика и современные представления о сущности и взаимосвязи навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранных языков. Они описываются не как побочные эффекты обучения, а как ключевые детерминанты устойчивого речевого развития и межкультурной адаптивности. Актуальность обсуждаемой темы обусловливается усиливающейся необходимостью как лингвистической, так и эмоционально-когнитивной подготовки учащихся в условиях глобальной мобильности и многоязычной коммуникации. Целью в рамках данной статьи стало выявление механизмов интеграции саморегуляторных и эмпатических компетенций в образовательный процесс, направленный на изучение иностранного языка (с учетом мотивационных, социокультурных факторов). Обзор научной литературы помог выявить фрагментарность подходов – эмпатия чаще рассматривается как компонент межкультурной компетенции, а саморегуляция – в рамках личностной автономии, что приводит к недооценке их синергии. Выводы автора указывают на то, что продуктивное языковое обучение невозможно без системной работы с эмоциональными реакциями, осознанным управлением вниманием, развитием способности к принятию чужой перспективы. Авторский вклад состоит в конкретизации функциональных измерений саморегуляции, выявлении медиаторной роли эмпатии, описании методики LIFE TALK™, с помощью которой демонстрируются устойчивые практические эффекты. Изложенные материалы будут полезны преподавателям иностранных языков, методистам, исследователям в области психолингвистики, специалистам, разрабатывающим образовательные модели для детей и взрослых в условиях культурной поливариантности.

Ключевые слова: аффективная вовлеченность, иноязычное образование, межкультурная коммуникация, саморегуляция, саморефлексия, эмоциональный интеллект, эмпатия

Введение

Современная лингводидактика все активнее выходит за пределы сугубо когнитивной модели усвоения языка, включая в поле анализа как языковые компетенции, так и эмоционально-волевые аспекты обучения. Вместе с тем, при этом сохраняется значительное рассогласование между теоретическим осмыслением роли аффективных факторов и их реальным педагогическим применением.

Особенно остро на сегодняшний день встает проблема недооценки метакогнитивных стратегий саморегуляции и эмпатийной восприимчивости как ключевых механизмов, которые содействуют не только более эффективному овладению иноязычными средствами коммуникации, но и формированию устойчивой мотивации к обучению.

В условиях глобализированной и мультикультурной образовательной среды, где межличностное взаимодействие нередко выходит за рамки сугубо лингвистической задачи, необходимость развивать навыки внутренней регуляции и способности к эмпатийному отклику становится не факультативной, а структурно важной составляющей при изучении иностранного языка.

Данная статья нацелена на разностороннее рассмотрение взаимосвязи между процессами развития саморегуляции и эмпатии у обучающихся; важно обосновать необходимость целенаправленного формирования этих качеств как условий успешного освоения языковых компетенций, а также трансформации субъективного опыта учащегося.

Материалы и методы

Ознакомление с научной литературой позволяет выделить три доминирующих содержательных направления в раскрытии темы: развитие регулятивных стратегий, формирование эмпатических компетенций, интегративные подходы.

Так, изыскания Е.И. Ассовской, Н.С. Гулиной [1], О.В. Володиной [4], Н.С. Поповой, А.Н. Черепановой [8], а также Т.А. Поскребышевой [9] сфокусированы на развитии саморегуляции учащихся (авторы акцентируют внимание на рефлексии, самомотивации, волевой устойчивости, самостоятельной организации учебной деятельности). В этих работах показывается, что регулятивные механизмы весьма значимы для устойчивого освоения языка на всех этапах.

Проблематика эмпатии представлена в трудах А.С. Белоусова [2], Е.В. Григорьевой [5],

М.А. Гринько, А.В. Гридасовой [6], Н.С. Поповой [7], М.А. Прежиной [10]. Исследователи рассматривают ее как основу межкультурной толерантности, компонент когнитивной осознанности, элемент эмоционального интеллекта, мотивационный ресурс в речевой практике. Подчеркивается значение эмпатической отзывчивости для успешной коммуникации, а также глубинного понимания контекстов.

Интегративный подход отражен в публикации Н.С. Брем и А.Г. Кротовой [3], где исследуются аффективные стратегии как совокупность саморегуляции и эмпатии в коммуникативной деятельности. В этих материалах демонстрируется, что эмоциональная осознанность учащихся тесно связана с их речевой активностью, уверенностью.

Несмотря на пристальное внимание к внутренним регулятивным механизмам, исследователи, пишущие по обсуждаемой теме, демонстрируют несколько существенных расхождений. Во-первых, отсутствует единая типология взаимосвязей между саморегуляцией и эмпатией в иноязычной образовательной среде (подавляющее большинство авторов концентрируются либо на одном компоненте, либо рассматривают их в изоляции). Во-вторых, недостаточно представлены эмпирические данные, особенно касающиеся динамики развития этих навыков у разных возрастных групп. Наблюдается также нехватка работ, где анализируются нюансы влияния культурного контекста на формирование саморегуляторных и эмпатических стратегий.

Методологически в ходе раскрытия темы в данной статье использовались такие методы: аналитический обзор научных источников, междисциплинарный подход, контент-анализ педагогических концепций, обобщение методических решений, которые ориентированы на развитие эмоционально-регулятивных компетенций в процессе изучения иностранного языка.

Результаты и обсуждение

Под саморегуляцией в данной работе понимается способность субъекта к самостоятельному планированию, контролю, корректировке своих когнитивных и поведенческих стратегий в процессе обучения и т.д. (рис. 1). Применительно к овладению иностранным языком рассматриваемый феномен проявляется через умение осознанно управлять вниманием, контролировать эмоциональные реакции, выбирать адекватные стратегии запоминания, осуществлять рефлексию по поводу успешности или неуспешности используемых подходов (рис. 1).

Имеет место высокая корреляция между уровнем развитости саморегуляторных навыков и успешностью усвоения языкового материала. Например, студенты, которые обладают навыками постановки достижимых целей и способности к самокоррекции, демонстрируют более устойчивые результаты в аудировании, говорении, письме. Эти субъекты, как правило, способны переносить

приобретенные навыки в новые коммуникативные ситуации, что указывает на формирование так называемой «трансверсальной компетенции» [4, 8, 9].



Рис. 1. Функциональные измерения саморегуляции в контексте языкового обучения (составлено автором на основе [1, 3, 8])

В то же время, саморегуляция не является изначально заданной способностью; ее формирование происходит в результате систематического опыта и педагогической поддержки. Программы обучения, опирающиеся на автономию учащегося, предоставляющие возможность выбора заданий, форм самооценки, обратной связи, положительным образом сказываются на активном развитии механизмов самоуправления.

Эмпатия в контексте обучения иностранному языку выходит за рамки психологической категории сочувствия или эмоционального резонанса. Здесь она предстает как способность интерпретировать и учитывать эмоционально-культурную окраску высказывания, чувствительность к иным способам выражения эмоций, интенций, а также готовность к принятию иных семиотических норм (рис. 2).



Рис. 2. Эмпатия как медиатор межкультурной иноязычной коммуникации (составлено автором на основе [2–5, 7, 10])

На уровне лингвистической практики рассматриваемый феномен способствует точному вос-

приятию речевых актов в их культурной обусловленности. Примером служит различие в проявлениях вежливости, степени эксплицитности, эмоциональной насыщенности реплик в разных языках. Эмпатийная «настройка» помогает избежать интерпретационных ошибок, которые порождаются автоматическим применением родных моделей общения.

Развитие эмпатии у изучающих иностранный язык напрямую сопряжено с интенсификацией межкультурного взаимодействия, в том числе, в цифровой среде. Контакт с носителями языка, участие в проектной деятельности, анализ литературных и медиатекстов позитивно отражают-

ся на формировании способности к децентрации, то есть, выходу за пределы собственной когнитивной рамки. Она, в свою очередь, лежит в основе успешной коммуникации в реалиях культурного многообразия.

Хотя саморегуляция и эмпатия традиционно рассматриваются в отдельных научных плоскостях – когнитивной и аффективной соответственно, – в контексте иноязычного образования они вступают в сложную синергетическую взаимосвязь (таблица 1). Овладение языком как средством межличностного взаимодействия требует одновременной активизации рационального контроля и способности к эмоциональной вовлеченности.

Таблица 1. Особенности взаимосвязи саморегуляции и эмпатии (психолого-педагогический аспект) (составлено автором на основе [1–3, 6, 8–10])

Компонент	Саморегуляция	Эмпатия	Взаимосвязь
1. Эмоциональный контроль	Управление аффективными состояниями	Распознавание, соотнесение чужих эмоций	Регуляция собственного фона усиливает точность восприятия эмоций другого
2. Когнитивная рефлексия	Осмысление собственных мыслей и стратегий	Принятие перспективы другого	Развитая рефлексия способствует когнитивной эмпатии
3. Мотивационный аспект	Поддержание интереса, целенаправленности	Желание понять других	Внутренняя мотивация включает социально ориентированные установки
4. Коммуникативная компетентность	Настройка поведения в диалоге	Учет эмоционального состояния собеседника	Эмпатическая чувствительность регулирует коммуникативную стратегию
5. Поведенческая самонастройка	Коррекция речевых и невербальных реакций	Адекватная экспрессия сочувствия или понимания	Эффективная саморегуляция повышает точность эмпатического выражения
6. Обратная связь	Анализ результативности собственных высказываний, действий	Интерпретация реакций партнера по общению	Взаимная коррекция поведения на основе эмпатической и рефлексивной обратной связи

Успешное развитие анализируемых компетенций требует определенной организации учебного пространства.

Во-первых, необходимо отходить от доминирования учительского контроля в сторону повышения автономии учащегося. Применение элементов самооценки, портфолио, метакогнитивных дневников дает возможность учащимся осознанно выстраивать траекторию своего языкового роста.

Во-вторых, создание безопасной образовательной среды, в которой учащийся может выражать эмоции, рефлексировать без страха негативной оценки, является важнейшим условием становления эмпатии как устойчивого качества.

Наконец, определяющую роль играет личность преподавателя, выступающего как носитель лингвистических знаний, медиатор культурного опыта, а также эмоционального климата в группе. Способность к эмпатийной поддержке учащихся, гибкость в управлении эмоциональными процессами группы прямо влияет на глубину усвоения языка и на качество коммуникации.

Методика LIFE TALK™, разработанная автором данной статьи на основе пятнадцатилетнего преподавательского опыта, представляет со-

бой дидактическую систему, которая ориентирована на развитие иноязычной компетенции. В ее теоретическом базисе синтезируются элементы коммуникативного подхода и парадигмы эмоционального интеллекта – тем самым предлагается альтернатива традиционным, лингвоцентричным моделям преподавания, в которых аффективные аспекты обучения остаются на периферии.

Фундаментальная идея описываемой методики – обучение через реальные жизненные сценарии, в которых речевая активность учащегося мотивирована не учебной задачей, а личной релевантностью ситуации. Подобный подход, по сути, стирает границу между учебным и внеучебным пространством, формируя зону диалога, где языковая практика органично «вплетена» в эмоционально окрашенный опыт. Использование персональных историй студентов в качестве материала для упражнений служит действенным механизмом аутентификации языковой среды и одновременно активизирует процессы саморефлексии.

Отдельного внимания заслуживает стратегическое сокращение доли ролевых игр в пользу работы с жизненными ролями – таким образом акцент смещается с театрализованной симуляции на ре-

алистичное воспроизведение ситуаций, с которыми обучающийся потенциально сталкивается в социальной практике (визит к врачу, собеседование, спор, знакомство, прочие социально насыщенные эпизоды). В этой связи методика LIFE TALK™ отражает высокую степень прикладной релевантности, что выражается в снижении уровня речевой тревожности и росте уверенности при устной коммуникации (на что указывает 60% студентов, отметивших снижение барьера, и 72%, зарегистрировавших прогресс уже после 10 занятий).

В целостной структуре методики предполагается систематическая работа с эмоциональной реакцией обучающихся на учебную тему или коммуникативную ситуацию. Эта практика содействует развитию эмпатии как способности понимать и учитывать эмоциональное содержание общения, а также формирует устойчивую привычку к рефлексии. Эмпатия в описываемой методике не позиционируется как побочный эффект действенной коммуникации, а становится прямым объектом формирования, наряду с языковыми и межкультурными навыками.

С педагогической точки зрения, LIFE TALK™ способствует развитию саморегуляторных стратегий через постепенное усиление автономии учащегося, мягкое выведение его из зоны комфорта вкупе с поощрением метапозиции по отношению к собственным языковым практикам. Осознанная постановка целей, анализ прогресса, взаимодействие с преподавателем в модели партнерства – все это создает благоприятные условия для углубленного развития навыков волевого управления учебной деятельностью.

Характеризуемая методическая разработка доказала свою практическую и коммерческую эффективность, о чем свидетельствует увеличение клиентской базы на 70% в течение двух лет после внедрения, а также рост выручки на 40%. При этом высокие показатели вовлеченности (68% студентов продолжают обучение на следующем уровне) могут интерпретироваться как индикатор устойчивой внутренней мотивации, базирующейся на эмоциональной включенности и ощущении субъективной значимости учебного процесса.

Уместно подчеркнуть, что LIFE TALK™ адаптируется под богатый спектр уровней – от А1 до С1 – и демонстрирует высокую гибкость в отношении форматов (она успешно применяется как в индивидуальном обучении, так и в корпоративной среде). Подтверждением ее педагогической состоятельности служат рецензии профильных специалистов МГЛУ и МПГУ, а также поддержка в рамках государственных и городских инициатив. Заявка на регистрацию авторских прав и подготовка методического пособия свидетельствуют о зрелости концепции вкупе с готовностью к институциональному расширению.

Выводы

Развитие навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранного языка представляет

собой сложный, но перспективный вектор лингводидактических инноваций. Игнорирование этих компонентов ведет к редукции обучения до механистического овладения структурами и лексикой, а включение эмоционально-волевой и межличностной составляющих помогает обучающимся выйти на уровень полноценной культурной и коммуникативной компетенции.

Именно в сопряжении рационального контроля и эмоциональной чувствительности рождается подлинная языковая субъектность – способность говорить и понимать в условиях другого, в реалиях инаковости. Это сопряжение требует переосмысления дидактических стратегий, где языковое обучение перестает быть нейтральной процедурой передачи информации, а становится процессом становления личности в контексте многоязычного и многокультурного мира.

Рассмотренная в статье методика LIFE TALK™ представляет собой уникальный пример успешной реализации принципов эмоционально-когнитивной интеграции в лингводидактике. С помощью нее демонстрируется, как через работу с эмоциональным фоном и жизненным контекстом реально не только повысить результативность языкового обучения, но и содействовать становлению устойчивых механизмов саморегуляции и эмпатийной чувствительности – тех качеств, которые критически важны как в межкультурной коммуникации, так и в более широком контексте общественного взаимодействия.

Литература

1. Ассовская Е.И., Гулина Н.С. Развитие саморегуляции учебной деятельности студентов при изучении иностранного языка в высшей школе // Образование и наука: современный вектор развития. Материалы III Национальной научно-практической конференции. – Керчь: 2024. – С. 299–304.
2. Белоусов А.С. Эмпатия и толерантность как ключевые компоненты формирования социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам // Традиции и перспективы науки XXI века. Материалы Всероссийской научно-практической (педагогической) Internet-конференции. – Тамбов: 2020. – С. 136–138.
3. Брем Н.С., Кротова А.Г. Аффективные стратегии российских студентов, изучающих иностранный язык // Сибирский учитель. – 2024. – № 6 (157). – С. 27–38.
4. Володина О.В. К вопросу об эффективности обучения иностранному языку в вузе: самомотивация, саморегуляция, самоорганизация // Педагогические мастерские. Сборник научных трудов. – Киров: 2022. – С. 24–27.
5. Григорьева Е.В. Формирование когнитивной эмпатии у студентов педагогического направления на занятиях по иностранному языку // Педагогика, психология, образование: пробле-

мы, перспективы развития, решения. Сборник научных трудов. – Смоленск: 2022. – С. 9–15.

6. Гринько М.А., Гридасова А.В. Формирование эмоционального интеллекта у обучающихся в процессе изучения иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации. Сборник статей X Международной научно-практической конференции. – Армавир: 2022. – С. 166–170.
7. Попова Н.С. Развитие эмпатии как компонента осознанности при работе с художественным текстом на иностранном языке // Евразийский гуманитарный журнал. – 2024. – № 2. – С. 103–109.
8. Попова Н.С., Черепанова А.Н. Развитие умений саморегуляции на уроках иностранного языка в основной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – № 18. – С. 306–315.
9. Поскребышева Т.А. Развитие волевой саморегуляции студентов в процессе изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–4. – С. 103–106.
10. Прежина М.А. Эмпатия как источник мотивации в изучении иностранного языка // Лингвистическая компетентность в современной образовательной среде. Сборник статей II Заочной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: 2024. – С. 119–122.

DEVELOPING SELF-REGULATION AND EMPATHY SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Chentsova N.I.

High Mark schools

The article explores the issues and contemporary perspectives on the nature and interconnection of self-regulation and empathy skills in foreign language learning. These skills are presented not as by-products of education but as key determinants of sustainable language development and intercultural adaptability. The relevance of the topic is driven by the growing need for both linguistic and emotional-cognitive preparation of learners in the context of global mobility and multilingual communication. The aim of this article is to identify the mechanisms for integrating self-regulatory and empathic competencies into the foreign language learning process, taking into account motivational and sociocultural factors. A review of scholarly literature revealed fragmented approaches—empathy is often treated as a component of intercultural competence, while self-regulation is framed within personal autonomy, leading to an underestimation of their synergy. The author concludes that effective language learning

is impossible without systematic work on emotional responses, conscious attention management, and the development of perspective-taking abilities. The author's contribution lies in specifying the functional dimensions of self-regulation, identifying the mediating role of empathy, and describing the LIFE TALK™ methodology, which demonstrates lasting practical effects. The findings will be useful for foreign language teachers, curriculum developers, psycholinguistics researchers, and specialists designing educational models for children and adults in culturally diverse settings.

Keywords: affective engagement, foreign language education, intercultural communication, self-regulation, self-reflection, emotional intelligence, empathy.

References

1. Assovskaia E.I., Gulina N.S. The development of self-regulation of students' learning activities when learning a foreign language in higher education // Education and science: a modern vector of development. Materials of the III National Scientific and Practical Conference. – Kerch: 2024. – Pp. 299–304.
2. Belousov A.S. Empathy and tolerance as key components of the formation of socio-cultural competence in teaching foreign languages // Traditions and prospects of science of the XXI century. Materials of the All-Russian scientific and practical (pedagogical) Internet conference. – Tambov: 2020. – Pp. 136–138.
3. Brem N.S., Krotova A.G. Affective strategies of Russian students studying a foreign language // Siberian teacher. – 2024. – No. 6 (157). – Pp. 27–38.
4. Volodina O.V. On the effectiveness of teaching a foreign language at a university: self-motivation, self-regulation, self-organization // Teaching workshops. Collection of scientific papers. – Kirov: 2022. – Pp. 24–27.
5. Grigorieva E.V. Formation of cognitive empathy among students of pedagogical direction in foreign language classes. // Pedagogy, psychology, education: problems, development prospects, solutions. Collection of scientific papers. – Smolensk: 2022. – Pp. 9–15.
6. Grinko M.A., Gridasova A.V. Formation of emotional intelligence among students in the process of learning a foreign language // Current problems of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication. Collection of articles of the X International Scientific and Practical Conference. – Armavir: 2022. – Pp. 166–170.
7. Popova N.S. The development of empathy as a component of awareness when working with a literary text in a foreign language // Eurasian Humanitarian Journal. – 2024. – No. 2. – Pp. 103–109.
8. Popova N.S., Cherepanova A.N. The development of self-regulation skills in foreign language lessons in primary school // Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. – 2022. – No. 18. – Pp. 306–315.
9. Poskrebysheva T.A. The development of volitional self-regulation of students in the process of learning a foreign language // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 68 4. – Pp. 103–106.
10. Prezhiina M.A. Empathy as a source of motivation in learning a foreign language // Linguistic competence in the modern educational environment. Collection of articles of the II Correspondence scientific and practical conference. – St. Petersburg: 2024. – Pp. 119–122.

Некоторые аспекты педагогического дизайна при разработке цифрового образовательного ресурса «русский язык как неродной»

Ширяева Екатерина Борисовна,

магистрант, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
E-mail: shiryaeva98@mail.ru

Храмова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, директор Высшей школы образования и психологии, БФУ им. И. Канта; старший научный сотрудник Балтийского центра нейротехнологий и искусственного интеллекта, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
E-mail: mkhramova1@kantiana.ru

Торпакова Елена Александровна,

кандидат филологических наук, руководитель образовательных программ Высшей школы образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
E-mail: ETorpakova@kantiana.ru

Статья посвящена исследованию особенностей проектирования цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР) по русскому языку как неродному (далее – РКН). Актуальность темы обусловлена несколькими факторами: во-первых, возрастающим спросом на цифровизацию образовательного процесса, во-вторых, необходимостью адаптации педагогических методов и технологий к потребностям мультикультурной аудитории, в-третьих, дефицитом методических разработок в данной области. На основе анализа научных публикаций и практического опыта авторов рассматриваются ключевые принципы создания ЦОР, классификации, методические требования и примеры реализации. Особое внимание уделяется визуализации и наглядности, интеграции интерактивных элементов, мультимодальности и адаптивности ресурсов для нерусскоговорящих обучающихся. Результаты исследования демонстрируют потенциал ЦОР для повышения эффективности обучения РКН и совершенствования цифровых компетенций будущих учителей и педагогов-словесников.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, русский язык как неродной, электронный курс, онлайн-курс, цифровизация, визуализация, интерактивность, педагогический дизайн.

Введение

Сегодня в России существует много регионов, где русский язык изучается как неродной. Параллельно с этим, наблюдается значительный рост числа мигрантов и переселенцев, чьи дети посещают образовательные учреждения, где русский язык является основным языком обучения согласно Федеральному закону. Это обстоятельство подчеркивает острую необходимость целенаправленной подготовки учителей, работающих с семьями мигрантов и их детьми.

Учителя, работающие в школах с полиэтническим составом учеников, часто испытывают трудности, так как у них отсутствуют четкие методики для работы в классах, объединяющих как русскоязычных детей, так и тех, кто либо совсем не владеет русским языком, либо владеет им слабо. Основная ответственность за адаптацию таких детей возлагается на учителей начальной школы, учителей-предметников, поскольку русский язык служит не только учебным предметом, но и средством обучения, а также важнейшим инструментом социализации ребенка в новой для него среде. Таким образом, возникает сложная задача организации совместного обучения русскоязычных обучающихся и обучающихся, для которых русский язык не является родным.

Еще одной проблемой является тот факт, что учитель-словесник, как правило, имеет стандартное филологическое образование, предусматривающее преподавание русского языка как родного, поэтому он сталкивается с определенными сложностями преподавания русского языка как неродного.

В условиях цифровой трансформации образования актуализируется вопрос применения ЦОР в обучении РКН и русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Во многих работах авторы отмечают, что ЦОР обеспечивают интерактивность, мультимедийность и адаптивность, что способствует повышению мотивации обучающихся и оптимизации учебного процесса [3], [9]. Однако при разработке таких ресурсов возникает ряд методических и технических сложностей, включая отсутствие единых стандартов качества и структурных требований [2], [6].

Хотя теория электронной и цифровой лингводидактики уже получила научное обоснование, а образовательная среда с использованием ЦОР продолжает развиваться и совершенствоваться, остается актуальным вопрос адаптации методов к современным условиям. Мы убеждены,

что современная образовательная система обладает значительным потенциалом для цифровой трансформации. Чтобы реализовать этот потенциал, необходимо внедрять цифровые технологии в учебный процесс, активно использовать их в подготовке педагогических кадров и обучать студентов применению этих технологий в их будущей профессиональной деятельности.

В процессе анализа источников нам удалось прийти к выводу о том, что в большинстве исследований, затрагивающих проблематику использования ЦОР в контексте реализации образовательной деятельности, основное внимание уделяется выявлению их потенциальных возможностей, рассмотрению преимуществ и недостатков. Этот акцент обусловлен необходимостью всестороннего изучения эффективности внедрения ЦОР в образовательный процесс для более глубокого понимания их роли и места в современной педагогической практике. Однако стоит отметить, что в рассмотренных работах недостаточно внимания уделено вопросам, связанным с планированием и организацией учебного процесса с использованием ЦОР, а также методически грамотному проектированию самих этих ресурсов. Недостаточная проработка данных аспектов оставляет открытым важный вопрос о том, каким образом ЦОР могут быть интегрированы в образовательную практику, чтобы оптимизировать их обучающий эффект и способствовать достижению результатов обучения. Цель исследования – систематизировать особенности проектирования ЦОР для РКН, проанализировать их дидактический потенциал и представить опыт создания специализированного электронного курса.

Методы исследования

В ходе работы проведен анализ публикаций из электронных научных библиотек (elibrary.ru, КиберЛенинка) и других баз данных за период 2018–2024 гг. по ключевым запросам: «цифровые образовательные ресурсы», «русский язык как неродной», «русский язык как иностранный». Обработано более 2500 статей, из которых отобрано около 150 релевантных источников. Эмпирическая часть исследования включает разработку электронного образовательного курса «Русский язык как неродной» на платформе «ЭИОС БФУ им. И. Канта».

Классификация ЦОР по РКН

Сущности понятия ЦОР, их классификация и роли в образовании посвящено много исследований, среди них работы современных авторов Е.А. Гречиной [5], Л.В. Крашенинниковой [12], А.С. Коротеевой и Т.В. Челпаненко [10] и многих других.

Более подробно различные классификации ЦОР и электронных образовательных ресурсов (ЭОР), предложенные различными исследователями, были проанализированы и критически ос-

мыслены в рамках наших предшествующих научных публикаций [21], [22].

В общем виде ЦОР делятся на: 1) простые (отдельные файлы: PDF, аудио, видео) и 2) сложные (электронные и онлайн-курсы, интерактивные тренажеры).

Более детально, на наш взгляд, можно разделить ЦОР по функционалу, целям создания и использования.

1. ЦОР, работающие под управлением программных сред. Специализированные ресурсы, требующие программного обеспечения (далее – ПО) или универсальных платформ для функционирования (например, материалы платформ «1С: Образование 4. Школа»). Данные ЦОР подходят для системного изучения русского языка, отработки грамматики и лексики через структурированные модули.

2. ЦОР, созданные с использованием компьютерных программ. Ресурсы, разрабатываемые педагогами с помощью специализированного ПО (мультимедийные презентации, учебные видеоролики).

3. Информационно-обучающие программы – учебные пособия, которые содержат пояснения, правила, образцы выполнения заданий, дополнены ссылками на электронные справочники, словари, интернет-репетиторы по предмету или на электронные библиотеки и предназначены для самостоятельной работы учащихся.

4. Тестирующие программы.

Перечисленные виды ЦОР, как правило, активизируют все виды речевой деятельности через мультимодальный подход [4].

5. ЦОР, созданные на базе интернет-сервисов Web 2.0, занимающие ведущую группу видов ЦОР в нашем исследовании. Следует отметить, что в текущих условиях многие цифровые сервисы могут оказаться недоступными или доступными с определёнными ограничениями на территории РФ. В связи с этим в нашей работе представлены альтернативные инструменты, обладающие аналогичными функциональными возможностями, которые используются в образовательном процессе.

Примеры онлайн-инструментов, не требующих установки ПО:

- интерактивные задания (LearningApps, Wordwall);
- кроссворды, викторины, игры (Interacty, Online Test Pad);
- виртуальные доски (Яндекс Концепт, Flip);
- визуализация данных (Supa, Prezi, Удоба).

Для обучающихся-мигрантов данные сервисы способствуют развитию и совершенствованию коммуникативных, речевых и письменных навыков, обогащению словарного запаса через геймификацию, интерактив и визуализацию. Различные ЦОР Web 2.0 активизируют мыслительную деятельность учащихся, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным. Это мощный стимул повышения мотивации к овладению иностранным языком.

Методические требования к ЦОР по РКН

Важным для иноязычных обучающихся является визуализация и наглядность представленного материала, этому вопросу посвящено немало работ [16], [19], [11]. В качестве популярных инновационных средств визуализации в преподавании РКН используют инфографику, ментальные карты, облака слов, комиксы, скрайбинг, ленты времени.

Визуализация информации играет ключевую роль в когнитивном восприятии, так как цвет и форма оказывают значительное воздействие на процессы выделения главного и значимого. Современные обучающиеся общеобразовательных школ, которым присуще «клиповое мышление», сталкиваются с фрагментацией и раздробленностью сознания, что затрудняет восприятие сложных связей и создание связных текстов. Особое значение это имеет для иноязычных обучающихся. Так, при обучении русскому языку необходимо учитывать их особенности восприятия, акцентируя внимание на визуальных символах и методах сравнения, обобщения и классификации. Это способствует развитию когнитивных способностей и навыков говорения, обеспечивая логичность и нормативность речи. Кроме того, визуализация способствует активации ассоциативных связей и вербализации образов, имеющих важное значение для развития речевых и мыслительных способностей [7].

Основываясь на работах многих лингвистов и преподавателей-практиков, в частности на работах Т.В. Мамаевой [14] и З.З. Искандеровой [8], можно говорить о том, что для формирования и расширения лингвострановедческих знаний, а также реализации лингвокультурологического подхода в обучении РКН важно разрабатывать цифровые ресурсы с включением визуальных материалов, которые отражают культурные особенности России: традиционные праздники, обычаи, архитектура, народные костюмы и кухня.

В оформлении рекомендуется использовать цвета, ассоциирующиеся с Россией: например, цвета российского флага (белый, синий и красный). Фон может включать элементы российской символики, например, изображение Кремля или других известных архитектурных памятников, матрешки и т.д. Следует иллюстрировать учебные материалы картинками известных русских художников, цитатами из классической детской литературы и поэзии. Использовать или разрабатывать, в том числе совместно с обучающимися, плакаты и постеры, иллюстрирующие важные исторические события, традиции и обычаи России, инфографику для наглядного представления статистических данных, фактов и другой информации, связанной с культурой и историей России, для объяснения наиболее сложных тем русского языка. Можно связывать уроки русского языка со значимыми датами, таким как Новый год, Масленица, День Победы, с включением праздничных атрибутов и мероприятий.

Учитывая особые потребности обучающихся-инофонов и билингвов, особенно потребность в активном взаимодействии с материалом, необходимо, на наш взгляд, следующее:

- внедрять интерактивные задания (кликабельные плакаты, пазлы, кроссворды и викторины);
- создавать интерактивные видеоролики и анимации, которые будут объяснять сложные темы простым и понятным языком;
- предлагать обучающимся интерактивные квесты и игры, основанные на культурных реалиях России;
- организовывать проекты, где обучающиеся исследуют определенные аспекты русской культуры и создают презентации или стенгазеты;
- использовать интерактивные карты, виртуальные туры по музеям и историческим местам, чтобы связать язык с культурой страны.

Тем самым в полной мере реализуются принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии (принцип интерактивности) и принцип практико-ориентированности [20, с. 47–48].

Кроме этого, необходимо использовать мультимедийные средства на уроках РКН: подбирать видеоматериалы, показывающие повседневную жизнь россиян, с носителями языка, документальные фильмы о культуре и истории России. Показывать учащимся фрагменты фильмов и мультфильмов на русском языке, обсуждая сюжет и культурные аспекты. Использовать записи народных песен, пословиц, поговорок и литературных произведений, чтобы учащиеся могли услышать живую речь и познакомиться с фольклором [1].

Несмотря на очевидные преимущества современных технологий, они не могут полностью заменить традиционные формы обучения и методы подачи учебного материала. Интеграция цифровых ресурсов в учебный процесс стимулирует познавательную активность обучающихся и частично компенсирует дефицит аудиторного времени, отведенного на изучение РКН.

Анализируя применение цифровых ресурсов в обучении РКН В.Н. Яппарова и А.Н. Мифтахова отмечают, что развитие аудитивных навыков достигается благодаря выполнению таких упражнений, как прослушивание и повторение аудиоматериалов (например, песен, стихов), поиск изображений по слуху, выполнение учебно-игровых заданий, разгадывание загадок, определение ключевых моментов в тексте, повторение слов и выражений вслед за диктором, а также ответы на вопросы после прослушивания.

Усвоение лексико-грамматических структур осуществляется через прослушивание и воспроизведение речевых моделей из диалогов, приближенных к реальным коммуникативным ситуациям.

Обучение монологической речи включает задания, направленные на описание изображений, повествование о персонажах и их действиях, создание рассказов на основе собственных рисунков или серий изображений, последовательную расстановку картинок и их описание.

Однако проверка способности учащегося при- менять усвоенные речевые модели в устной речи, например, умение задавать вопросы и отвечать на них, возможна лишь в условиях реального общения, которое невозможно обеспечить только с помощью компьютера. Поэтому ЦОР требуют обязательного участия учителя или тьютора, контролирующего правильное использование речевых конструкций и качество произношения. Без педагогического надзора эффективность цифровых инструментов снижается и в области обучения чтению и письму, поскольку компьютер не способен объективно оценить уровень владения этими навыками [23, с. 225].

К тому же учебные материалы, создаваемые в цифровых сервисах и предоставляемые ученикам для самостоятельного изучения, должны быть связаны с материалом, пройденным на уроке, и содержать схемы, таблицы, иллюстрации, а также интерактивные упражнения для закрепления и обобщения знаний.

На основе проанализированных источников установлено, что эффективное использование и проектирование цифровых ресурсов требует для РКН соблюдения следующих рекомендаций и принципов:

1. Лингвокультурологический подход. Материалы должны отражать культурные особенности России.

2. Баланс. Необходимо найти баланс между традиционными методами и цифровыми технологиями. Например, работа на уроке может быть дополнена интерактивными упражнениями для закрепления, а отработка навыков онлайн-тренажерами.

3. Дозированность. Чрезмерное использование цифровых технологий может привести к информационной перегрузке и снижению концентрации. Важно тщательно планировать использование цифровых ресурсов, чтобы они поддерживали, а не заменяли живое общение и практический опыт.

4. Качество (принцип целесообразности). Цифровые ресурсы должны быть высокого качества и соответствовать образовательным стандартам.

5. Принцип интерактивности и наглядности.

6. Принцип системности. Интеграция заданий, направленных на формирование всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

7. Принцип мультимодальности. Материалы должны задействовать визуальные, аудиальные и кинестетические каналы восприятия.

8. Принцип адаптивности. Необходимо учитывать соответствие разным уровням языковой подготовки и техническим устройствам [17], [20].

Опыт разработки электронного курса «Русский язык как неродной»

На протяжении длительного периода в научно-практическом сообществе многими авторами в их

работах поднимается вопрос, касающийся профессиональной подготовки студентов педагогических направлений, где особую значимость приобретает обучение будущих педагогов эффективному взаимодействию с цифровыми ресурсами и их интеграции в образовательный процесс. Применимо к нашей работе актуальным являются вопросы подготовки педагогов-словесников – будущих учителей русского языка, литературы [15], [13]. Данный аспект становится ключевым элементом формирования компетентностного подхода в педагогической практике, учитывая возрастающую роль цифровых технологий в современном образовании и доказанный дидактический потенциал их использования в обучении РКН.

Решением освещенных проблем послужила разработка и внедрение в образовательный процесс электронного курса «Русский язык как неродной», размещенного на платформе «ЭИОС БФУ им. И. Канта», в котором последовательно рассматриваются методические аспекты преподавания РКН с использованием ЦОР. Данный курс предназначен главным образом для подготовки студентов-филологов, русистов и словесников. Также он может использоваться для повышения квалификации лиц, имеющих или получающих базовое педагогическое образование.

Программа курса состоит из вводного блока, 9 содержательных модулей, завершающего блока, промежуточных и итоговых видов контроля.

С целью сбора откликов студентов, анализа результативности обучения включены специальные формы обратной связи: стартовый опрос, промежуточные опросы по каждому модулю курса, финальный опрос.

Теория и практика в курсе представлена в различных форматах: интерактивные анимационные презентации с встроенными видео и аудио фрагментами, ссылками на дополнительный материал, инфографика, интерактивные плакаты, текстовые лонгриды с иллюстрациями, интерактивные лекции с тестовыми заданиями разных типов, игровые упражнения для самопроверки.

В первых трёх модулях курса студенты знакомятся с общими методическими аспектами РКН. Последующие модули, с четвертого по девятый, содержат методические рекомендации по изучению отдельных разделов русского языка иноязычными учащимися. Для каждого раздела предлагаются конкретные цифровые инструменты с примерами разработанных учебных материалов и пошаговыми инструкциями по работе с ними. Завершающим заданием по каждому из этих модулей является самостоятельная разработка образовательных материалов в предложенных цифровых сервисах, основанная на теоретической информации каждого конкретного модуля и инструкциях.

Проблемы и перспективы

Несмотря на потенциал ЦОР для изучения русского языка иноязычными обучающимися, их внедрение

сталкивается с вызовами: отсутствие единых стандартов, ограниченная эффективность для письма, чтения и говорения, необходимость контроля со стороны педагога.

Перспективы дальнейшего исследования в области цифровых технологий для обучения РКН мы видим в интеграции искусственного интеллекта для персонализации обучения и анализа ошибок, а также в развитии межвузовских платформ для обмена методическими наработками по эффективному обучению студентов в цифровой среде, данные вопросы требуют научного анализа и практического решения.

«В целом, применение искусственного интеллекта в обучении РКН открывает новые горизонты для образовательного процесса. Инновационные подходы и методы, основанные на использовании искусственного интеллекта, позволяют не только оптимизировать процесс проектирования уроков, но и создавать индивидуализированные образовательные траектории, соответствующие уникальным потребностям каждого обучающегося» [18, с. 165].

Заключение

ЦОР представляют собой значимый инструмент модернизации преподавания РКН. Их проектирование должно базироваться на принципах интерактивности, наглядности, системности, мультимодальности и адаптивности. Важно помнить, что цифровые технологии не должны заменять традиционные формы обучения, а лишь дополнять их. ЦОР демонстрируют наибольшую эффективность при освоении лексики, грамматических структур, а также при развитии и улучшении навыков аудирования и говорения. Тем не менее, их влияние на формирование навыков чтения и письма значительно ниже. ЦОР могут быть использованы для закрепления и отработки материала, введенного на уроках и для контроля деятельности школьников. Опыт разработки электронного курса демонстрирует возможность эффективного формирования цифровых компетенций у будущих педагогов, а также необходимость утверждения единых методических стандартов для ЦОР по РКН и усиление технической поддержки образовательных организаций.

Литература

1. Авхадиева И.А. Использование мультимедийных ресурсов в обучении русскому языку / И.А. Авхадиева // Молодой ученый. – 2023. – № 42(489). – С. 73–74.
2. Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53.
3. Близна Л.В., Бутова О.О., Мирная А.Н. Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе // Проблемы

современного педагогического образования. 2023. № 79–1.

4. Болбас Г.В., Кананчук О.О. Мультимодальный подход к организации исследовательской деятельности учащихся // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. 2020. № 1 (55).
5. Гречихина Е.А. Ресурсы цифровой образовательной среды в процессе обучения иностранному языку: классификация, принципы и критерии отбора. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 134–137.
6. Железнякова Е.А., Лаптева М.Л. Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как неродному в начальной школе // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 1. – С. 21–33.
7. Исенова Ф.К. Об обучающих эффектах инфографики в преподавании русского языка как неродного / Ф.К. Исенова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(64). – С. 36–41.
8. Искандарова З.З. Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку в Башкирской школе / З.З. Искандарова // Научно-методический журнал Поиск. – 2020. – № 5(73). – С. 54–57.
9. Коротеева А.С. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися / Историко-педагогический журнал № 3. – 2022. – С. 126–133.
10. Коротеева А.С., Челпаченко Т.В. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися // Историко-педагогический журнал. 2022. № 3.
11. Коломейцева Е.Б., Матвеев А.П. Визуализация на уроках по рки // Педагогика. Психология. Философия. 2023. № 1(29).
12. Крашенинникова Л.В. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и виды / Л.В. Крашенинникова // Интерактивное образование. – 2018. – № 5. – С. 9–12.
13. Коханова В.А., Канунникова И.А. Профессиональная подготовка учителя-словесника к работе в цифровой образовательной среде // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 1(41).
14. Мамаева Т.В. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному. – Москва: Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, 2024. – С. 311–313.
15. Миронова Н.А. Потенциал использования цифровых технологий обучения литературе в системе методической подготовки учителей-словесников / Н.А. Миронова // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – Вып. 1(41).
16. Некрасова В.А. Применение инфографики как инструмента визуализации на уроках русского языка и литературы / В.А. Некрасова // Осов-

ские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2023. – № 1. – С. 490–494.

17. Родина М.Ю., Хилько А.В. Реализация принципов мультимодальности и интерактивности в современном учебном пособии / М.Ю. Родина, А.В. Хилько, Г.В. Шершук, И.И. Большунова // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: материалы 5 Респ. науч.-практ. семинара. Минск, – 2018. – С. 107–110.
18. Торпакова Е.А. Применение технологий искусственного интеллекта в обучении русскому языку как неродному: из опыта создания индивидуализированных образовательных траекторий / Е.А. Торпакова, К.С. Голых // Научные открытия. – 2025. – № 1. – С. 157–166.
19. Федосова О.А. О значении визуализации учебной информации / О.А. Федосова, Е.Н. Соколина // Проблемы педагогики. – 2018. – № 3(35). – С. 96–99.
20. Фейзер Ж.И. Принципы цифровой дидактики русского языка как иностранного / Ж.И. Фейзер, Т.А. Дьякова // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: Материалы XII Международной научной конференции, Тамбов, 10–11 октября 2023 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 44–50.
21. Ширяева Е.Б. Особенности проектирования цифровых образовательных ресурсов для онлайн-курса «Русский язык как неродной» / Е.Б. Ширяева, М.В. Храмова // Образование. Технологии. Качество («ОТК-Саратов-2024»): VIII Всероссийская научно-практическая конференция, Саратов, 29–30 марта 2024 года. – Саратов: Перо, 2024. – С. 127–136.
22. Ширяева Е.Б. Особенности проектирования ЦОР для изучения русского языка как неродного / Е.Б. Ширяева, М.В. Храмова // Информационные технологии в образовании. – 2024. – № 7. – С. 342–345.
23. Яппарова В.Н. Место цифровых ресурсов в арсенале обучающих средств преподавателя русского языка как иностранного / В.Н. Яппарова, А.Н. Мифтахова // Филология и культура. – 2019. – № 4(58). – С. 223–228.

SOME ASPECTS OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE “RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE”

Shiryayeva E.B., Khramova M.V., Torpakova E.A.
Immanuel Kant Baltic Federal University

The article is devoted to the research of the peculiarities of designing digital educational resources (hereinafter – DER) for Russian as a non-native language (hereinafter – RKN). The relevance of the topic is conditioned by several factors: firstly, the increasing demand for digitalization of the educational process, secondly, the need to adapt pedagogical methods and technologies to the needs of a multicultural audience, thirdly, the lack of methodological developments in this area. Based on the analysis of scientific publications and practical experience, the authors consider the key principles of DER creation, classifications, methodological requirements and exam-

ples of implementation. Special attention is paid to visualization and clarity, integration of interactive elements, multimodality and adaptability of resources for non-Russian-speaking learners. The results of the study demonstrate the potential of DER to improve the effectiveness of RCN learning and to improve the digital competencies of future teachers and language teacher.

Keywords: digital educational resources, Russian as a non-native language, e-course, online course, digitalization, visualization, interactivity, language teachers, instructional design.

References

1. Avkhadiyeva I.A. The use of multimedia resources in teaching Russian language / I.A. Avkhadiyeva // Young Scientist. – 2023. – No. 42(489). – pp. 73–74.
2. Azimov E.G. Electronic textbooks in Russian as a foreign language: current state and prospects of development / / Rusistik. 2020. Volume 18. No. 1. pp. 39–53.
3. Blizno L.V., Butova O.O., Mirnaya A.N. Application of digital educational resources in the modern educational process // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 79–1.
4. Bolbas G.V., Kananchuk O.O. Multimodal approach to the organization of students' research activity // Vesnik MDPU imya I.P. Shamyakin. 2020. No. 1 (55).
5. Grechikhina E.A. Resources of digital educational environment in the process of teaching a foreign language: classification, principles and selection criteria. – Moscow: Limited Liability Company “Yazyki Narodov Mira”, 2023. – pp. 134–137.
6. Zheleznyakova E.A., Lapteva M.L. Distance educational technologies in teaching Russian as a non-native language in elementary school // Rusistika. – 2021. – Volume 19. – No. 1. – pp. 21–33.
7. Isenova F.K. On the learning effects of infographics in teaching Russian as a non-native language / F.K. Isenova // Bulletin of Surgut State Pedagogical University. – 2020. – No. 1(64). – pp. 36–41.
8. Iskandarova Z.Z. Linguocultural approach to teaching Russian language in Bashkir school / Z.Z. Iskandarova // Scientific and methodological journal Search. – 2020. – No. 5(73). – pp. 54–57.
9. Koroteeva A.S. Digital educational resources as a means of increasing the efficiency of information assimilation by students / Historical and Pedagogical Journal No. 3. – 2022. – pp. 126–133.
10. Koroteeva A.S., Chelpachenko, T.V. Digital educational resources as a means of increasing the efficiency of information assimilation by students // Historical and Pedagogical Journal. 2022. No. 3.
11. Kolomeytseva E.B., Matveev A.P. Visualization in Russian as a Foreign Language Lessons // Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2023. No. 1(29).
12. Krasheninnikova L.V. Digital educational resources: concept and types / L.V. Krasheninnikova // Interactive Education. – 2018. – No. 5. – pp. 9–12.
13. Kokhanova V.A., Kanunnikova I.A. Professional preparation of the teacher-wordsmith to work in the digital educational environment // Vestnik MSPU. Series: Philology. Theory of language. Language education. 2021. No. 1 (41).
14. Mamaeva T.V. Linguocultural approach in teaching Russian as a foreign language. – Moscow: Peoples' Friendship University of Russia named after P. Lumumba, 2024. – pp. 311–313.
15. Mironova N.A. Potential of using digital technologies for teaching literature in the system of methodological training of teachers of literature / N.A. Mironova // Continuing Education: XXI century. – 2023. – No. 1(41).
16. Nekrasova V.A. Application of infographics as a visualization tool at the lessons of Russian language and literature / V.A. Nekrasova // Osovskie pedagogical readings “Education in the modern world: new time – new solutions”. – 2023. – No. 1. – pp. 490–494.
17. Rodina M. Yu., Khilko A.V. Realization of the principles of multimodality and interactivity in a modern textbook / M. Yu. Rodina, A.V. Khilko, G.V. Shershukova, I.I. Bolshunova // Linguodidactics: new technologies in teaching Russian as a foreign language: proceedings of the 5th Rесп. scientific and practical seminar. Minsk, – 2018. – pp. 107–110.

18. Torpakova E.A. Application of artificial intelligence technologies in teaching Russian as a non-native language: from the experience of creating individualized educational trajectories / E.A. Torpakova, K.S. Golykh // *Scientific Discoveries*. – 2025. – No.1. – pp. 157–166.
19. Fedosova O.A. On the importance of visualization of educational information / O.A. Fedosova, E.N. Sokolina // *Problems of pedagogy*. – 2018. – No. 3(35). – pp. 96–99.
20. Feizer J.I. Principles of digital didactics of Russian as a foreign language / J.I. Feizer, T.A. Dyakova // *Language, culture and professional communication in modern society: Proceedings of the XII International Scientific Conference, Tambov, October 10–11, 2023*. – Tambov: Publishing House “Derzhavinsky”, 2023. – pp. 44–50.
21. Shiryayeva E.B. Features of designing digital educational resources for the online course “Russian as a non-native language” / E.B. Shiryayeva, M.V. Khramova // *Education. Technologies. Quality (“OTK-Saratov-2024”): VIII All-Russian scientific-practical conference, Saratov, March 29–30, 2024*. – Saratov: Pero, 2024. – pp. 127–136.
22. Shiryayeva E.B. Features of designing DER for studying Russian as a non-native language / E.B. Shiryayeva, M.V. Khramova // *Information technologies in education*. – 2024. – No. 7. – pp. 342–345.
23. Yapparova V.N. The place of digital resources in the arsenal of teaching tools of the teacher of Russian as a foreign language / V.N. Yapparova, A.N. Miftakhova // *Philology and Culture*. – 2019. – No. 4(58). – pp. 223–228.

Мотивация самостоятельной работы студентов при изучении учетных дисциплин

Шовкопляс Алла Шагитовна,

канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Луганский филиал Воронежского института МВД РФ

E-mail: shovkoplyas.alla@mail.ru

Кроме лекционного материала, семинарских и практических занятий, которые дают студенту гарантированные знания, значительное место в образовании принадлежит самостоятельной, индивидуальной работе. Учебный процесс требует постоянного совершенствования и приближения его к реалиям практики. В этой связи применение деловых игр имеет определенные преимущества и потенциал в формировании будущих кадров.

В статье определены мотивационные элементы, которые способствуют развитию самостоятельной работы студентов. Рассмотрено современное состояние и программы деловых игр в учетных дисциплинах. Предложены современные методы самостоятельной работы студентов при изучении учетных дисциплин.

Ключевые слова: экономическое образование, учетные дисциплины, самостоятельная работа студентов, деловые игры, учебный процесс.

Повышение качества подготовки специалистов в области бухгалтерского учета предполагает необходимость использования в образовательном процессе новых подходов в обучении студентов. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе заключается в повышении уровня осознанности. Студенты учатся ставить перед собой цели, планировать время и оценивать достижения. Это способствует более глубокому пониманию темы. Работа без контроля со стороны преподавателя развивает у студентов навыки саморегуляции. Они учатся не только выполнять задания, но и брать на себя ответственность за свой образовательный процесс.

Согласно Приказу Минобрнауки России от 06.04.2021 № 245 (ред. от 02.03.2023) Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Образовательная деятельность по образовательной программе может проводиться:

- в форме контактной работы обучающихся с педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях (далее – контактная работа);
- в форме самостоятельной работы обучающихся.
- по решению организации – в иных формах, установленных организацией, в том числе при проведении практики.

Самостоятельной работе студентов в рабочей программе по изучению учетных дисциплин отводится до 65% от общей трудоемкости дисциплины.

Теоретической и методологической основой исследования послужил комплексный подход изучения современных методов самостоятельного изучения учетных дисциплин.

Актуальность исследования методов самостоятельного изучения учетных дисциплин связана с потребностями в совершенствовании образовательного процесса, адаптации к новым условиям и важности непрерывного обучения. Исследование методов при самостоятельном изучении учетных дисциплин актуально по нескольким причинам:

- необходимость повышения качества подготовки специалистов. Для этого нужно использовать в образовательном процессе новые подходы к обучению;
- сложности, связанные с реформированием бухгалтерского учёта и переходом в систему

цифровых технологий. Возникают проблемы, которые нельзя решить прежними средствами и методами, так как появляются новые учетные объекты на современных предприятиях;

- важность непрерывности обучения, в том числе посредством самообразования. Это позволяет расширять спектр профессиональных знаний и повышать авторитет и значимость учетной профессии.

К числу основных целей исследования можно отнести изучение методов и способов самостоятельного изучения учетных дисциплин, рассмотрение особенностей их применения.

На основе изучения уже широко используемых методов самостоятельного изучения учетных дисциплин предложены для реализации в учебном процессе более современных и мало используемых в преподавании методов.

В системе экономического образования подготовка специалистов по бухгалтерскому учету занимает преобладающее место. Основные составляющие образовательной деятельности рассматриваются в ракурсе конечного результата – повышение качества обучения, подготовки конкурентоспособных выпускников и формирование профессионально развитой личности.

Бухгалтерский учет в своем экономическом пространстве базируется на общепринятых принципах, среди которых следует выделить принципы качественной информации, принцип продолжения деятельности или непрерывности, принцип оценки, принцип предусмотрительности, принцип преобладания сущности над формой – именно эти принципы следует использовать в образовательном процессе.

Учетные дисциплины начинают изучать на втором курсе и, именно тогда, наряду с традиционными формами обучения, лекциями, практическими занятиями уже следует применять активные методы обучения, что имитируют профессиональную деятельность, в том числе и выступление с докладами, рефератами и проведение обучающих практик.

Выступления студентов младших курсов перед аудиторией формируют у них чувство ответственности и побуждают в дальнейшем к научной работе, а моделирование производственной ситуации, которая требует творческого мышления и соответствующей теоретической подготовки, помогает усвоению материала.

Самостоятельное выполнение заданий открывает широкие перспективы для развития у студентов творческих способностей и умения самостоятельно учиться. В такой ситуации обучающийся должен самостоятельно определить методы решения, корректно выполнить все необходимые действия, преобразования и расчеты. Именно тогда мышление студента работает с максимальной отдачей. Он получает ценный опыт работы в условиях, с которыми неизбежно столкнется в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевым элементом практической подготовки будущих бухгалтеров является учебная и производственная практика по учетно-финансовой деятельности, которая служит первым шагом для ознакомления студентов с их будущей профессией. На данном этапе решаются следующие задачи: закрепление методов и способов применения знаний на практике, развитие профессиональных навыков и умений, формирование активной гражданской и жизненной позиции, инициативности и самостоятельности студентов. Особое место на этом этапе следует уделить обучающей практике, где студент практически самостоятельно должен рассмотреть документы по конкретным темам и «защитить» свои теоретические знания. Цель такого обучения не только теоретическая подготовка студентов, а и формирование профессиональных и социальных качеств личности, поскольку выпускники университета – это в будущем руководители разных уровней управления, которые должны владеть не только профильными знаниями, но и определенным уровнем культуры, то есть такая работа – это первые шаги развития творческой индивидуальности специалиста. Такой подход требует активизации работы не только студента, а в первую очередь преподавателя.

За период обучения студенты должны приобрести не только индивидуальные навыки по конкретной учетной деятельности, но и развивать личные качества, иметь навыки руководителя определенного структурного подразделения.

Студенты третьего и четвертого курсов имеют уже значительно глубокие знания по учетным дисциплинам, ознакомлены с учетной работой на конкретном предприятии, участвуют в научно-практических конференциях.

Важное место в самостоятельной работе студентов занимают деловые игры. Создание виртуального предприятия позволяет понять суть реальной работы бухгалтера на своем рабочем месте согласно своим функциональным обязанностям. Студенты сами не только моделируют ситуацию, но имея определенные знания, находят решение того или иного вопроса, так как на каждого студента возлагаются индивидуальные функции и задачи.

Для проведения игровых занятий необходимо обеспечить студентов нормативными и методическими материалами, бланками документов, определить должностных лиц и распределить студентов по должностям, иметь функциональные обязанности для каждого должностного лица, определить содержание и последовательность задач, разработать критерии оценки результатов игры. Студенты самостоятельно могут подобрать нормативную базу для использования ее тем или иным должностным лицом, разработать функциональные обязанности, предложить критерии оценивания участия каждого студента, а преподаватель должен учитывать эту работу студента для оценки результатов изучения дисциплины.

Деловая игра представляет собой рассмотрение определенной ситуации, которая может возникнуть у ответственных управленцев на предприятии, включающая в себя факты и мнения реальной ситуации. Она ускоряет процесс обучения студента путем внедрения и применения практического опыта.

«Деловые игры – это метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем организации игры по заданным правилам. Участник игры принимает решения, опираясь на предоставляемую ему специально подготовленную информацию: исходную в начале игры и последующую, т.е. возникающую в процессе игры в результате принятия тех или иных решений всеми участниками» [1]

Чтобы подготовить экономистов, способных эффективно решать реальные задачи, необходимо модернизировать существующие методы обучения. Это означает внедрение в учебный процесс таких активных методов, как разбор реальных кейсов, анализ производственных ситуаций и деловые игры.

Предлагается применять методический прием деловых игр, имитируя реальные производственные ситуации деятельности учетного аппарата и организации сотрудничества учетных работников и работниками других структурных подразделений предприятия касающиеся организации и ведения бухгалтерского учета.

Предлагается использовать четыре варианта проведения деловых игр:

- первый – с полностью определенным сценарием, ролями и четко сформулированным заданием практического занятия;
- второй – в определенным заданием, заданным сценарием и возможностью импровизации в распределении ролей и действий участников игры;
- третий – с определенным заданием и полной импровизацией действий участников по определению сценария и решению поставленной задачи;
- четвертый – с разработкой мини проектов, направленных на разработку и внедрение новых идей, предложений.

Для выбора сценария игр необходимо базироваться на результатах производственных практик. Студенты, которые успешно прошли производственную практику и имеют больше практического опыта, способны самостоятельно импровизировать на заданные темы деловой игры. Для студентов, которым требуется углубленные практические знания необходимо предлагать другой вариант проведения деловой игры [3].

Деловые игры в бухгалтерском учете – это метод обучения, который позволяет участникам погрузиться в реальную профессиональную среду, выполняя задачи, связанные с ведением бухгалтерии. Примеры игр, позволяющих студентам улучшить свои навыки и подготовиться к реальным рабочим ситуациям:

1. Игра «Бухгалтерский учет на предприятии». В этой игре участники становятся сотрудниками бухгалтерии вымышленного предприятия. Им предстоит вести учет хозяйственных операций, заполнять бухгалтерские документы, составлять отчетность и решать различные финансовые задачи. Игра может включать в себя:

- регистрацию операций в журнале хозяйственных операций
- ведение главной книги;
- подготовка и сдачу налоговой отчетности;
- анализ финансовых показателей предприятия.

2. Игра «Аудит и проверка». Участники выступают в роли аудиторов, которые проверяют бухгалтерскую отчетность компании. Они должны выявить ошибки, неточности и нарушения, а также предложить способы их исправления. Игра может включать в себя:

- проверку правильности ведения бухгалтерского учета;
- анализ соответствия бухгалтерской отчетности нормативным требованиям;
- разбор конкретных ситуаций, связанных с налоговыми рисками.

3. Игра «Финансовое планирование». В этой игре участники разрабатывают финансовый план для компании. Они должны учитывать различные факторы, такие как доходы, расходы, налоги, инвестиции и кредиты. Игра может включать в себя:

- составление бюджета доходов и расходов;
- оценку финансовых рисков;
- оптимизацию налоговых платежей.

4. Игра «Учет и отчетность в условиях кризиса». Участники сталкиваются с различными кризисными ситуациями, такими как экономический спад, банкротство партнеров или резкий рост цен на сырье. Они должны принимать решения, которые помогут компании выжить и адаптироваться к новым условиям. Игра может включать в себя:

- разработку антикризисных мер;
- оптимизацию затрат;
- пересмотр финансовой стратегии.

5. Игра «Международный бухгалтерский учет». В этой игре участники работают с бухгалтерскими стандартами разных стран. Игра может включать в себя:

- перевод отчетности из РСБУ в МСФО;
- анализ различий между российскими и международными стандартами;
- решение задач, связанных с валютными операциями и трансфертным ценообразованием.

6. Игра «Электронный документооборот». Участники осваивают современные технологии электронного документооборота и автоматизации бухгалтерского учета. Они работают с электронными системами учета, подписывают документы электронной подписью и обмениваются данными с контрагентами. Игра может включать в себя:

- введение в работу с системами электронного документооборота;
- автоматизацию рутинных бухгалтерских операций;

- решение задач, связанных с безопасностью данных и соблюдением законодательства.

Преимущества деловых игр в бухгалтерском учете:

- Практический опыт: участники получают возможность применить теоретические знания на практике.
- Разработка навыков: Игры помогают развивать аналитические, коммуникативные и управленческие навыки.
- Умение работать в команде: Многие игры предполагают командную работу, что помогает участникам лучше понимать роль бухгалтера в коллективе.
- Адаптация к реальным условиям: Игры моделируют реальные ситуации, с которыми бухгалтеры сталкиваются в своей работе.

Деловые игры могут быть полезны как для студентов, так и для практикующих бухгалтеров, стремящихся повысить свою квалификацию и подготовиться к сложным профессиональным задачам.

Любая игра должна быть направлена на достижение главной цели обучения – упрочение полученных знаний и более полное овладение конкретными умениями. Только тогда игру можно рассматривать как образовательную часть урока. Обычно вначале внимание ученика привлекает игровой процесс, но постепенно, по мере участия, он непроизвольно погружается в освоение нового материала, и увлечение игрой плавно перерастает в заинтересованность учебным процессом.

Предлагаются некоторые современные методы самостоятельного обучения студентов при изучении дисциплин финансово – учётных дисциплин:

- метод контекстно-обучающих задач. Он опирается на управляемую самостоятельную деятельность учащихся. Учебные задания представляют собой последовательность взаимосвязанных этапов, включающих, например, формирование бухгалтерских записей и идентификацию исходной документации для хозяйственных операций.
- проблемное обучение. Этот метод предполагает инициирование ситуаций, требующих интенсивной мыслительной деятельности, активизации познавательной независимости учащихся и поиска оригинальных методов и подходов к решению задачи.
- тьюторат. Преподаватель предлагает по темам курса некоторые темы с проблемными вопросами для самостоятельного изучения. Студенты самостоятельно выбирают тему и по результатам её изучения пишут письменную работу, содержание которой докладывают на семинарах. Следует отметить, что в основе профессиональной деятельности тьютора лежат вопросно-ответные методы обучения;

портфолио – это тщательно подобранный арсенал инструментов и методов, позволяющий профессионалу всесторонне продемонстрировать разнообразие своей деятельности и подтвердить свои успехи. Это собрание работ, отражающее

проделанную работу, динамику развития и полученные результаты.

Современный акцент на активном обучении крайне важен для сегодняшних студентов. Важно стимулировать их к пересмотру своих учебных привычек, с упором на формирование навыков автономного обучения и принятия ответственности за свой учебный процесс при поддержке преподавателей. Студентам следует сместить фокус с простого усвоения информации к разработке стратегий целеполагания и определения задач в любой ситуации. Необходимо уметь применять подходящие методы для достижения целей, осознавать требования профессиональной среды, а также эффективно планировать и координировать доступные ресурсы.

Современный рынок труда всегда нуждается в работниках – профессионалах высокого уровня, личностях, способных развиваться и совершенствоваться, постоянно учиться и приспосабливаться к новым условиям, уметь находить общий язык с окружающими и работать в команде.

Литература

1. Евсеев, В.О. Деловые игры по формированию экономических компетенций: учебное пособие / В.О. Евсеев. – Москва: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2021. – 254 с. + Доп. материалы [Электронный ресурс]. – ISBN 978–5–9558–0650–1. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1235907> (дата обращения: 14.04.2025). – Режим доступа: по подписке.
2. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Л.Л. Рыбцова и др.; под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 92 с. ISBN 978–5–394–01799–5. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/430615> (дата обращения: 14.04.2025). – Режим доступа: по подписке.
3. Миславская, Н.А. Бухгалтерский учет / Н.А. Миславская, С.Н. Поленова. – Москва: Дашков и К, 2018. – 592 с.: – ISBN 978–5–394–01799–5. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/430615> (дата обращения: 14.04.2025). – Режим доступа: по подписке.
4. Шаховская, Л.С. Деловые игры в экономике: методология и практика: учебное пособие / Л.С. Шаховская, М.В. Плешакова, Н.В. Чигиринская. – Москва: КноРус, 2023. – 235 с. – ISBN 978–5–406–11089–8. – URL: <https://book.ru/book/947723> (дата обращения: 14.04.2025). – Текст: электронный.

MOTIVATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE STUDY OF ACCOUNTING DISCIPLINES

Shovkoplyas A. Sh.

Lugansk Branch of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

In addition to lecture material, seminars and practical classes, which provide students with guaranteed knowledge, independent, individual work plays a significant role in education. The learning process requires constant improvement and bringing it closer to the realities of practice. In this regard, the use of business games has certain advantages and potential in the formation of future personnel.

The article identifies motivational elements that contribute to the development of students' independent work. The current state and programs of business games in accounting disciplines are considered. Modern methods of students' independent work in the study of accounting disciplines are proposed.

Keywords: economic education, academic disciplines, independent work of students, business games, educational process.

References

1. Evseev, V.O. Business games for the formation of economic competencies: a textbook / V.O. Evseev. – Moscow: University textbook: INFRA-M, 2021. – 254 p. + Additional materials [Electronic resource]. – ISBN 978–5–9558–0650–1. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1235907> (date of access: 04/14/2025). – Access mode: by subscription.
2. Modern educational technologies: [textbook] / L.L. Rybtsova et al.; under the general editorship of L.L. Rybtsova; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural. Federal University. – Ekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2014. – 92 p. ISBN 978–5–394–01799–5. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/430615> (accessed: 14.04.2025). – Access mode: by subscription.
3. Mislavskaya, N.A. Accounting / N.A. Mislavskaya, S.N. Polenova. – Moscow: Dashkov i K, 2018. – 592 p.: – ISBN 978–5–394–01799–5. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/430615> (accessed: 14.04.2025). – Access mode: by subscription.
4. Shakhovskaya, L. S. Business games in economics: methodology and practice: a tutorial / L.S. Shakhovskaya, M.V. Pleshakova, N.V. Chigirinskaya. – Moscow: KnoRus, 2023. – 235 p. – ISBN 978–5–406–11089–8. – URL: <https://book.ru/book/947723> (date accessed: 04/14/2025). – Text: electronic.

Методика развития лексической компетенции обучающихся технических вузов в процессе чтения текстов немецкоязычных СМИ

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна,

кандидат философских наук, Донской государственный
технический университет
E-mail: s.nevada1525@yahoo.com

В современном двадцать первом веке вопрос изучения иностранных языков остается актуальным. Под изучением иностранного языка следует понимать освоение лексических единиц, развитие навыков говорения, аудирования, письма и чтения. В представленной статье мы описываем подробно методику развития лексической компетенции обучающихся в технических вузах в процессе чтения текстов на немецком языке, взятых из публицистических изданий. Статьи публицистических изданий являются неадаптированными изданиями и содержат богатый лексический материал как на повседневные темы, так и на политические, экономические, культуры и другие. Нами был сделан вывод о том, что статьи немецкоговорящих изданий являются полем для развития лексической компетенции обучающихся. Были приведены сравнительные таблицы и диаграммы о проведенной работе.

Ключевые слова: развитие, немецкий язык, чтение, газетные статьи, лексика, лексический материал, немецкоязычные СМИ.

В связи с глобализацией и повышением мобильности популяции в современном мире, тема изучения иностранных языков остается актуальной [6, с. 242]. Основными причинами изучения иностранных языков являются следующие:

- Для изучающих иностранные языки открывается доступ ко всем образовательным ресурсам. Обучающиеся имеют возможность изучать иностранные языки как оффлайн, так и онлайн, также обучающиеся вправе выбирать преподавателей, это могут быть специалисты со всего мира [4, с. 161].
- Население, изучающее иностранные языки, имеет возможность развивать межкультурную коммуникацию и умение сотрудничества. Обучающиеся, владеющие одним или несколькими иностранными языками общаются с представителями разных культур, что способствует расширению кругозора [3, с. 261].
- Знание иностранного языка предоставляет карьерные возможности для обучающихся. Говорящий на иностранном языке открывает для себя доступ к более широкому списку вакансий, также ему доступны зарубежные компании.
- Одним из значимых пунктов для изучения иностранного языка является – путешествие. Благодаря этому имеется возможность передвижения по миру без переводчика, разговаривать с местным населением, узнавать мир [2, с. 191].
- Отметим, что благодаря изучению иностранных языков происходит улучшение когнитивных функций [1, с. 126]. Исследования также показывают, что иностранные языки способствуют гибкости мышления [5, с. 198].

Нами был проведен эксперимент на базе Донского государственного университета. Была отобрана группа обучающихся первого курса очной формы обучения по направлению 08.03.01 «Строительство», изучающих немецкий язык. Группа студентов состояла из двадцати человек. Обучающимся был предложено тестирование на определение уровня знаний по немецкому языку и лексического материала. Данное тестирование было входное, состоящее из двухсот вопросов. По результатам данного тестирования нами была составлена таблица, отображающая количество ответов на вопросы и количество обучающихся, проходивших данное тестирование. Данные данного теста представлены в таблице 1.

По результатам пройденного тестирования была оформлена диаграмма для визуального восприятия уровня владения немецким языком обучающимися. Рассмотрим рис. 1.

Таблица 1. Результаты входного тестирования

№	Количество обучающихся, %	Количество правильных ответов
1	5	121
2	5	132
3	10	137
4	5	140
5	10	152
6	5	154
7	15	169
9	5	170
10	5	173
11	5	176
12	10	182
13	10	188
14	5	193
15	5	195

Диаграмма результатов входного тестирования

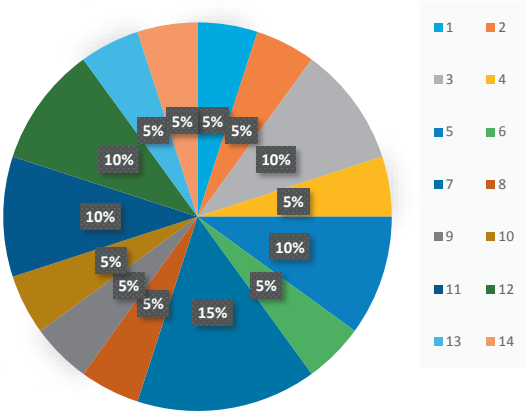


Рис. 1. Диаграмма результатов входного тестирования

На диаграмме мы видим процентное соотношение и цветом обозначены правильные ответы. Справа на диаграмме обозначены цветом определенная строка в таблице, приведенной выше.

Отметим, что более 150 правильных ответов имеют более 75%, менее 149 правильных ответов имеют 25% обучающихся.



Рис. 2. Диаграмма правильных ответов входного тестирования

На рисунке 2 обозначено количество правильных ответов за входное тестирование. Из диаграммы мы видим, что результаты высокие, но не превосходные.

Развитие лексической компетенции у студентов технических вузов в процессе чтения статей публицистических изданий на немецком языке мы использовали следующую методику обучения. Наша работа была разделена на три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Каждый этап нами описан:

- Предтекстовый этап включает работу преподавателя с обучающимися перед чтением самой статьи. Преподавателю в данном этапе отводится функция организатора, он предоставляет обучающимся ряд вопросов, наводящих на тематику статьи, что существенно облегчает прочтение и восприятие содержания статьи. Также преподаватель рассказывает о периоде написания статьи, месте, где происходит событие и некоторых фактах, которые нацеливают обучающихся на чтение и легкое восприятие содержимого.
- Текстовый этап включает выполнение практических упражнений, отработка которых направлена на развитие лексической компетенции, а также понимание и контроль прочитанного.
- Послетекстовый этап включает выполнение творческих упражнений. К данным упражнениям мы отнесли написание аннотации и реферирование предложенной статьи на немецком языке

В процессе обучения немецкому языку обучающимся были предложены аутентичные тексты для чтения на немецком языке из публицистических изданий Германии: Die Welt, Die Zeitung. Студенты на протяжении обучения читали аутентичные статьи и вычленили необходимый лексический материал, тем самым пополняя словарный запас. Также преподавателем были предложены практические упражнения на отработку лексики и ее запоминание.

По окончании обучения и развития лексической компетенции обучающимся был предложен итоговый тест, результаты которого занесены в таблицу 2.

Таблица 2. Результаты итогового тестирования

№	Количество обучающихся, %	Количество правильных ответов
1	10	174
2	15	179
3	10	182
4	10	188
5	15	191
6	10	194
7	5	196
8	15	197
9	5	199
10	5	200

Отметим, что результаты итогового тестирования значительно выше, чем входящие результаты.

Приведем результаты итогового тестирования в диаграмме 3. В данной диаграмме приведено процентное соотношение по количеству правильных ответов за итоговое тестирование.

Результаты итогового тестирования

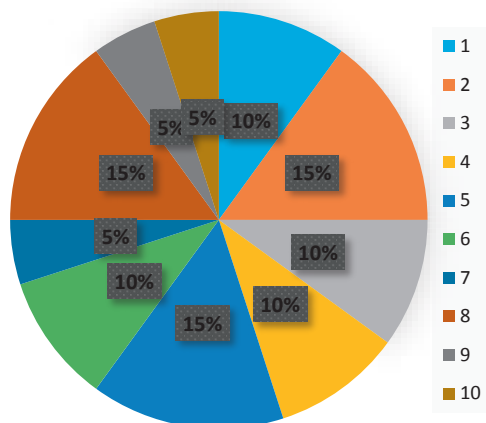


Рис. 3. Результаты итогового тестирования

На рисунке 4 обозначено количество правильных ответов за итоговое тестирование. Из диаграммы мы видим, что результаты стали выше, что говорит о правильности выбранного метода преподавания немецкого языка и развития лексической компетенции у обучающихся технических вузов в процессе чтения публицистических статей немецкоговорящих СМИ.

КОЛИЧЕСТВО ПРАВИЛЬНЫХ ОТВЕТОВ ИТОГОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

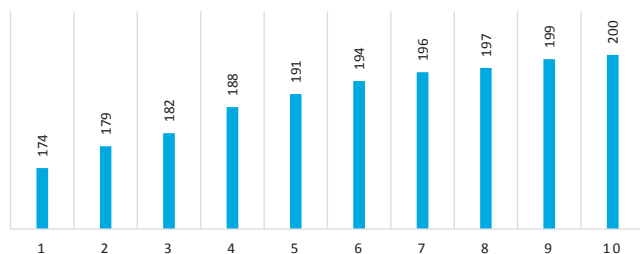


Рис. 4. Количество правильных ответов итогового тестирования

Сравнивая результаты входного и итогового тестирования, видим, что обучающихся – 100%, набравших более 150 правильных ответов. В то время, как за первое тестирование – 75%. Приходим к выводу, что проведенное обучение повысило лексическую компетенцию обучающихся на 25%.

Литература

1. 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.
2. Щербакова И.В., Волченков Е.А. К вопросу об обучении переводу научных и технических

текстов на базе дистанционного обучения // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 92. № 3. С. 191–197.

3. Щербакова И.В., Волченков Е.А. Роль информационных технологий при обучении иностранному языку студентов юридических институтов МВД РФ // Образование. Наука. Научные кадры. 2022. № 2. С. 261–263.
4. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Онлайн-курсы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 2. С. 161–164.
5. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.
6. Щербакова И.В., Морозов Н.А. Тестирование как одна из форм контроля и самоконтроля обучающихся в период пандемии COVID-19 и дистанционного обучения в техническом вузе // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 92. № 3. С. 198–204.

THE METHODOLOGY OF DEVELOPING THE LEXICAL COMPETENCE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF READING THE TEXTS OF GERMAN-LANGUAGE MEDIA

Shcherbakova I.V., Timashova M.V.
Don State Technical University

In the modern twenty-first century, the issue of learning foreign languages remains relevant. Learning a foreign language should be understood as mastering lexical units, developing speaking, listening, writing and reading skills. In this article, we describe in detail the methodology for developing the lexical competence of students at technical universities in the process of reading texts in German taken from journalistic publications. The articles of journalistic publications are unadapted editions and contain rich lexical material on everyday topics, as well as on political, economic, cultural, and others. We have concluded that articles in German-speaking publications are a field for the development of students' lexical competence. Comparative tables and diagrams of the work carried out were provided.

Keywords: development, German language, reading, newspaper articles, vocabulary, lexical material, German-language media.

References

1. 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.
2. Shcherbakova I.V., Volchenkov E.A. On the issue of teaching translation of scientific and technical texts based on distance learning // Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 92. No. 3. pp. 191–197.
3. Shcherbakova I.V., Volchenkov E.A. The role of information technologies in teaching a foreign language to students of law institutes of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Science. Scientific staff. 2022. No. 2. pp. 261–263.
4. 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.
5. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242–245.
6. Shcherbakova I.V., Morozov N.A. Testing as one of the forms of control and self-control of students during the COVID-19 pandemic and distance learning at a technical university // Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 92. No. 3. pp. 198–204.

Выполнение домашнего задания как важный фактор развития иноязычных навыков в неязыковых вузе

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Крымский филиал Российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева
E-mail: emirilyasova@mail.ru

В данной статье рассматривается важность организации учебного процесса. Особое внимание уделено роли домашнего задания в формировании и развитии иноязычных навыков у студентов неязыковых вузов, что способствует их успешной подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Тема данного исследования является актуальной, так как домашнее задание в контексте изучения иностранного языка выполняет ряд важных функций. Обосновывается идея о том, что такого рода задания носят воспитательный характер, что способствует развитию таких необходимых качеств, как дисциплина, старательность и умение работать с дополнительной иноязычной литературой.

В работе затрагивается тема профессиональных качеств преподавателя иностранного языка, его творческий подход во время подготовки упражнений для домашнего задания.

Ключевые слова: домашнее задание, иностранный язык, преподаватель, студенты неязыковых вузов, иноязычные навыки.

The debate about the usefulness of homework causes many doubts in the educational public. Learning outcomes and the importance of homework are different today than twenty or more years ago. Contemporary students are not very interested in this type of activity, showing a high degree of non-independence in performing tasks outside the school environment [3]. Homework is known to be one of the most important elements of the education system as it's crucial for learners' general academic development and advancement. No doubt, it is often considered both a psychological and academic burden for some students as it requires diligence, perseverance, proper time management, self-discipline, etc, especially when it comes to learning a foreign language. Despite these unenthusiastic factors, doing homework is of great importance and overcoming these barriers will necessarily lead to academic and personal success.

In the Merriam-Webster dictionary, homework is defined as the following: an assignment given to a student to be completed outside the regular class period [6]. The same source offers certain homework synonyms and similar words, which will often be used in the research: schoolwork, lesson, reading, lecture, assignment, practice, practice, exercise, drill, study, etude [7] According to Cooper (1989), homework is the "tasks assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during non-school hours" [10].

In the article the attention is drawn to the role of homework in the enhancement of foreign language skills. The ways/steps to the language skills improvement by means of homework will be analyzed. It is worth mentioning that it is quite complicated to number these points in order of their significance, thus, they will be investigated in a chaotic way.

Home assignment is commonly applied as an educational element for university students. It is a good instructive mechanism as it enables students to master their both personal and learning behavior but its primary purpose is to boost their intellectual success. Nevertheless, university learners usually have their own point of view when it comes to completing homework. There are many factors influencing their opinion towards brushing up the classroom material at home. Some students are fond of getting a large amount of homework and completing it on time whereas others prefer not to think of it at all.

One of the unquestionable ways to consider homework as a must-do thing during a foreign language lesson is a fact that it is a building constituent, a brick, which makes a whole structure complete. This type of tasks enables university students to alter classroom

environment to the home atmosphere and practice skills on their own.

Bettering language information at home facilitates learners' order and time management abilities and skills, which are of great importance in students' further professional career. Home assignments promote accountability as well since students are required to do everything on time. All these qualities will undoubtedly be useful when they grow and meet the requirements of the real world.

Additionally, completing homework strengthens memory skills and broadens the horizons. By brushing up the foreign language material repeatedly, students are able to extend their comprehension. This method of revising the language information assists to harden central ideas and guarantee memorization for a long period.

Moreover, perfecting language skills at home is sure to be a good way to improve critical thinking proficiency in students. By doing tasks independently, learners are required to think productively, investigate language material, and use their new skills for solving difficulties. This foreign language proficiency is vital for achievement in the educational process and outside since it gives learners an opportunity to deal with challenges applying reasonable and systematic approach.

Homework is intended to be a positive experience that encourages learners to study; teachers assign homework to help students review, apply, and integrate what has been learned in class; to extend student exploration of topics more fully than class time permits; and to help students prepare for the next class session [8]. Moreover, homework is known to be a helpful tool, as it may be used by language teachers for assessing students' knowledge in the sphere required. This type of activity lets educators to define the proficiency level and organize further additional material for those whose knowledge needs to be perfected. When checking students' understanding of the material, language teachers may find it necessary to organize an individual approach later in a class and implement innovative teaching techniques for better classroom environment. This specific approach enables learners to comprehend complicated ideas much more successfully and advance their general university performance. It is worth mentioning that usual homework appraisal helps language educators track learners' advancement and change their lesson plans to make classroom engagement more productive and efficient. This constant evaluation method is indispensable to make sure that university students can improve and deepen their knowledge. In case any gaps are discovered in learners' homework, a teacher can easily offer necessary support in order to assist them to overcome these knowledge problems.

It is vital to put emphasis on the fact that homework evaluation motivates students and enhances their academic achievements. A competent foreign language teacher does keep in mind that motivation is considered an essential part of the process of doing homework and, in turn, homework plays a critical role in the development of students' achievement motivation [1].

It has already been mentioned that homework is an essential element in the educational process as it aims at getting a student to spend much more time covering the language material. No doubt, foreign language learning requires time, energy, self-discipline, self-commitment, etc. Developing various language skills (writing, speaking, reading, listening) is a complicated task, and the classroom time is sure not to be enough for their perfect mastering. For example, writing drills take much time, so it would be better to complete these tasks at home, thus, saving time for speaking in the classroom. So, language is a non-linear process and that a combination of individual and contextual factors determines the learning journey and affects the time each individual needs to make progress [2].

When dealing with assignments at home, some language learners are highly likely to examine the topics, which are supposed to be learnt next lessons. Thus, home preparation ensures deeper understanding of the target language.

When setting home assignments a teacher should keep in mind that some university students are self-motivated whereas others need to be constantly reminded about the significance of homework and self-discipline. Patience is one of the crucial qualities that a language educator must have. Considering the interests, needs, expectations and individual differences of students, it is possible to say that teachers who are patient in the professional process can change their behavior in a positive way by approaching their students more calmly and tolerantly [5].

To get students work on a foreign language alone partially depends on a teacher as well. Learners need to be persuaded that it is necessary and leads to success in the end. Proper homework explanation and appropriate reward (praise, good grade, etc) ensure excellent performance. To achieve outstanding results a teacher needs to be a source of creativity as home assignments should not only include writing and reading tasks but also an attempt for students generate innovative ideas when getting ready outside the classroom.

Practicing at home increases study tendencies and gives language learners an opportunity to become much more independent in their language learning experience. It is worth highlighting that it promotes university learners to confer with a mixture of language resources, including dictionaries, AI, internet-based materials, etc. Homework serves as a diagnostic tool that allows teachers to regularly monitor their students' progress [9].

Home drills have a great number of advantages, but despite it, it is also vital to emphasize that it possesses some disadvantages. These tasks are sometimes regarded stressful for both teachers and university students. Losing interest, emotional exhaustion, negative teachers' feedback, insufficient foreign language proficiency, etc. – all these factors prevent learners from successful homework performance. Undoubtedly, poor foreign language skills can cause laziness, thus, an educator can easily encourage and motivate learners to improve academic results.

In conclusion, it is worth highlighting that all participants of the educational process (teachers, students, their parents) are supposed to think and work hard both physically and emotionally to improve academic performance by means of motivation. Of course, it starts from within the students themselves, from the family environment, and even lecturers greatly affect student motivation in improving academic performance [4].

Литература

1. Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189–196. doi: 10.1207/s15430421tip4303_4. (Access Date: 22.06.2025)
2. Benigno, Veronica & De Jong, John HAL & Van Moere, Alistair. (2017). How long does it take to learn a language? Insights from research on language learning. (Access Date: 22.06.2025)
3. Lazzarich, Marinko. (2024). Homework – Necessity or Myth?. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*. 2. 10.59652/jetm.v2i4.286. (Access Date: 22.06.2025)
4. Mauliya, Islahul & Relianisa, Resty & Rokhyati, Umy. (2020). Lack of Motivation Factors Creating Poor Academic Performance in the Context of Graduate English Department Students. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*. 6. 73. 10.29300/ling.v6i2.3604. (Access Date: 22.06.2025)
5. Meriç, Erdal. (2023). Patience as a Predictor of Teachers' Classroom Management Skills. 10. 959–982. (Access Date: 22.06.2025)
6. The Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/homework>. (Access Date: 22.06.2025)
7. The Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/homework>. (Access Date: 22.06.2025)
8. Milbourne, Linda & Haury, David. (1999). Why Is Homework Important?. *The ERIC Review*. 62. 11–12. (Access Date: 22.06.2025)
9. Paudel, Jagadish. (2023). Dealing with Homework in English Language Teaching: A Case of Dadeldhura District. (Access Date: 22.06.2025)
10. Songsirisak, Prommin & Jitpranee, Jutharat. (2019). Impact of homework assignment on

students' learning. 21. 1–19. (Access Date: 22.06.2025)

HOMEWORK AS A SIGNIFICANT ASPECT FOR FOREIGN LANGUAGE SKILLS IMPROVEMENT IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Emirilyasova S.S.

Crimean branch of Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

This article discusses the importance of organizing the educational process. Particular attention is paid to the role of homework in the formation and development of foreign language skills in students of non-linguistic universities, which contributes to their successful preparation for future professional activities.

The topic of this study is relevant, since homework in the context of learning a foreign language performs a number of important functions. The idea is substantiated that such tasks are of an educational nature, since they contribute to the development of such necessary qualities as discipline, diligence, the ability to work with additional foreign language literature, etc.

The work touches on the topic of professional qualities of a foreign language teacher, his creative approach when preparing exercises for homework.

Keywords: homework, foreign language, teacher, students of non-linguistic universities, foreign language skills.

References

1. Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189–196. doi: 10.1207/s15430421tip4303_4. (Access Date: 22.06.2025)
2. Benigno, Veronica & De Jong, John HAL & Van Moere, Alistair. (2017). How long does it take to learn a language? Insights from research on language learning. (Access Date: 22.06.2025)
3. Lazzarich, Marinko. (2024). Homework – Necessity or Myth?. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*. 2. 10.59652/jetm.v2i4.286. (Access Date: 22.06.2025)
4. Mauliya, Islahul & Relianisa, Resty & Rokhyati, Umy. (2020). Lack of Motivation Factors Creating Poor Academic Performance in the Context of Graduate English Department Students. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*. 6. 73. 10.29300/ling.v6i2.3604. (Access Date: 22.06.2025)
5. Meriç, Erdal. (2023). Patience as a Predictor of Teachers' Classroom Management Skills. 10. 959–982. (Access Date: 22.06.2025)
6. The Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/homework>. (Access Date: 22.06.2025)
7. The Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/homework>. (Access Date: 22.06.2025)
8. Milbourne, Linda & Haury, David. (1999). Why Is Homework Important?. *The ERIC Review*. 62. 11–12. (Access Date: 22.06.2025)
9. Paudel, Jagadish. (2023). Dealing with Homework in English Language Teaching: A Case of Dadeldhura District. (Access Date: 22.06.2025)
10. Songsirisak, Prommin & Jitpranee, Jutharat. (2019). Impact of homework assignment on students' learning. 21. 1–19. (Access Date: 22.06.2025)

Особенности копинг-стратегий у малодетных и многодетных матерей с разным отношением к материнству

Цветкова Наталья Афанасьевна,

руководитель психологической службы, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
E-mail: na.tsvetkova@mpgu.su

Стригунова Радмила Давидовна,

психолог-консультант
E-mail: strigunovaradmila@yandex.com

В статье представлены результаты изучения копинг-стратегий у женщин с разным количеством детей и разным отношением к материнству (материнство – это счастье и радость; это огромный труд; это большая ответственность). Выборка исследования включает 142 женщины, из них 37 женщин – многодетные матери (три и более ребенка в семье) и 105 женщин – малодетные матери с одним или двумя детьми в семье. Использовались опросники Э. Хейма «Способы преодоления критических ситуаций» в адаптации Л.И. Вассермана и «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях Н. Эндлера и Д. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой.

Доказано, что многодетные женщины в значимо большей степени, чем малодетные женщины, используют адаптивный когнитивный стиль совладающего поведения, ориентированный на решение задач. Обнаружено, что многодетных матерей с разным отношением к материнству не существует значимых различий в стилях совладающего поведения, тогда как у малодетных матерей выявлено наличие значимо меньшего использования эмоционально-ориентированных копинг-стратегий, когда они воспринимают материнство более позитивно, то есть как счастье и радость, а не как огромный труд или как большую ответственность. Установлено отсутствие значимых различий в стилях совладающего поведения у многодетных женщин, принимавших решение о многодетности осознанно и ставших многодетными матерями в силу случайных обстоятельств.

Ключевые слова: многодетность, супружеское общение, копинг-стратегия; когнитивный копинг, эмоциональный копинг, поведенческий копинг.

Введение

Исследование особенностей современного материнства является одним наиболее интенсивно развивающихся направлений в сфере психологии семьи. Это вызвано, прежде всего, неудовлетворительным состоянием демографической ситуации в нашей стране и поисками инструментов для ее исправления [1], а также существенными изменениями содержательного наполнения семейной роли матери, происходящими в последние десятилетия [2, 3].

Падение стабильности российских семей, которое проявляется в росте количества разводов и числа детей, воспитывающихся в семьях с одним родителем (как правило, с матерью), ставит перед практическими психологами задачу поиска психологических механизмов стабилизации брака. Одним из таких механизмов может быть освоение супругами конструктивных копинг-стратегий – способов совладания со стрессами, вызванными супружескими и детско-родительскими конфликтами, которые бы не разрушали отношения, а способствовали улучшению взаимопонимания между конфликтующими сторонами. Однако до сих пор наблюдается дефицит информации об особенностях копинг-стратегий матерей в семьях с разным количеством детей и с разным отношением к материнству [4].

Все это обуславливает актуальность и практическую значимость проведенного эмпирического исследования.

Копинг – важнейшее понятие для изучения феномена стресса [5]. К настоящему времени копинг-стратегии или совокупность механизмов совладания со стрессом рассматриваются в рамках дихотомии «решение проблемы (конфликта) / эмоциональная переработка проблемы (конфликта)» [6]:

а) копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемы, предполагают когнитивный анализ ситуации, построение плана и формирование цели по разрешению проблемы, поиск дополнительных ресурсов и информации;

б) копинг-стратегии, ориентированные на эмоциональную переработку конфликтной ситуации, несут в себе задачу снятия напряжения и снижения остроты переживаний у участников конфликта.

Выделяют также избегающий способ копинга, суть которого состоит в избегании стрессовой ситуации и неумения / нежелания ее решить; сознательное подавление реакций на конфликт и мыслей о его причинах [7, 8].

Ранее было установлено, что способы совладания со стрессами в семьях изменяются по мере того, как изменяется длительность брака [6] и возраст детей [9].

Материалы и методы исследований

Целью проведенного исследования явилось выявление особенностей копинг стратегий у матерей с разным количеством детей и разным отношением к материнству. Гипотезой исследования явилось предположение, что существуют особенности в копинг стратегиях у женщин-матерей в многодетных семьях по сравнению с этой же характеристикой у женщин-матерей в малодетных семьях.

В качестве психодиагностического инструментария использовались а) анкетирование; б) методика Э. Хейма «Способы преодоления критических ситуаций» в адаптации Л.И. Вассермана); в) методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Д. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой.

Для статистической обработки эмпирических данных применялись методы математической статистики, в том числе дескриптивной статистики, оценки различий качественных показателей (непараметрический критерий χ^2 Пирсона на соответствие закону нормального распределения), оценки различий количественных показателей (непараметрический U-критерия Манн-Уитни для двух независимых групп).

Выборку исследования составили 142 женщины, из них 37 женщин – многодетные матери (три и более ребенка в семье) и 105 женщин – малодетные матери с одним или двумя детьми в семье. Все респонденты проживают в г. Москве и Московской области. У большинства респондентов – высшее образование (95,1%): как среди малодетных матерей (95,2%), так и среди многодетных матерей (94,6%).

Анкета содержала вопросы об отношении к материнству (респондентам предлагалось на выбор три варианта: материнство – это счастье и радость; это огромный труд; это большая ответственность), а также об обстоятельствах, которые привели к многодетности. Вопрос анкеты: «*Вы стали многодетной матерью, потому что:* на этом настаивал муж; вы сами хотели иметь много детей; это обоюдное желание мое и моего мужа; так получилось».

Использованная в исследовании методика Э. Хейма «Способы преодоления критических ситуаций» позволяет изучить 26 копинг-стратегий, разбитых автором на три группы: *когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинги*. При этом по степени их адаптивных возможностей выделяются *адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные*.

Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Д. Паркера позволяет установить выраженность трех основных стиля совладающего поведения: стиль, ори-

ентированный на решение задачи, проблемы (проблемно-ориентированный стиль или копинг), эмоционально-ориентированный стиль и копинг, ориентированный на избегание. Третий стиль имеет две субшкалы, диагностирующих субстили: отвлечение и социальное отвлечение. С помощью методики выявляется преобладающая копинг-стратегия: проблемно-ориентированная, эмоционально-ориентированная, ориентированная на избегание, отвлечения, поиска социальной поддержки.

Результаты и обсуждение

В группе многодетных матерей был проанализирован вопрос о причинах появления трех и более детей в их семьях. Выявлено, что

- 43,2% женщин ответили, что стать многодетной семьей было обоюдное решение их и супруга;
- 37,8% женщин ответили, что они многодетность не планировали;
- 16,2% женщин утверждали, что сами хотели стать многодетной матерью;
- 2,7% женщин ответили, что на этом настаивал их супруг.

Таким образом, выборка респондентов характеризуется практически одинаковым количеством многодетных женщин, у которых многодетность была запланированной и осознанной, и женщин, которые стали многодетными незапланированно («так получилось»). Этот результат согласуется с ранее проведенными исследованиями [10] и свидетельствует о том, что осознанная многодетность пока не стала ведущим социальным трендом и указывает на необходимость просветительской работы среди будущих родителей.

Частотный анализ вопроса анкеты об отношении женщин к материнству показал, что

- для большинства многодетных женщин материнство – это счастье и радость (37,9% респондентов); 35,1% из них считают, что материнство – это огромный труд; 27% из них полагают, что материнство – это большая ответственность;
- для большинства одно- и двухдетных женщин материнство – это большая ответственность (40% респондентов), 33,3% из них полагают, что материнство – это счастье и радость; 26,7% считают, что материнство – это огромный труд.

Таким образом, для многодетных матерей материнство – это счастье, радостью и огромный труд; малодетные матери чаще всего считают, что материнство – это большая ответственность.

Анализ качественно-количественных показателей копинг-стратегий, исследованных с помощью методики Э. Хейма, показал, что и в когнитивных, и в эмоциональных копинг-стратегиях современные женщины-матери, независимо от количества детей, предпочитают использовать адаптивные копинги.

Что касается поведенческих копингов, то многодетные матери одинаково часто используют адаптивные и относительно адаптивные поведен-

ческие копинги, а малодетные матери одно– и двухдетные женщины чаще используют адаптивные поведенческие копинги. Многодетные матери реже используют неадаптивные поведенческие копинги, чем малодетные.

Применение методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Д. Паркера позволило установить, что

- современные женщины-матери, независимо от количества детей, при возникновении сложных ситуаций, вызывающих стресс, чаще всего используют проблемно-ориентированный стиль совладающего поведения;
- многодетные женщины, по сравнению с одно– и двухдетными женщинами в большей сте-

пени склонны к использованию проблемно-ориентированный стиль совладающего поведения, ориентированного на решение задач;

- многодетные женщины реже, чем малодетные, склонны к использованию стиля совладающего поведения, ориентированного на эмоции.

Для выяснения различий в способах совладания со стрессами матерями в многодетных семьях по сравнению с этими же характеристиками в одно– и двухдетных семьях, был проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни для данных, измеренных в метрической шкале, и χ^2 Пирсона для данных, измеренных в номинативной шкале. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа исследуемых переменных между группами много– и малодетных матерей

	U Манна-Уитни	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Когнитивная копинг-стратегия «решение задачи»	1470,0*	–2,2	0,028
Эмоционально-ориентированный копинг	1519,5*	–2,0	0,049
Копинг, ориентированный на избегание	1897,0	–0,2	0,832
Отвлечение – не адаптивная поведенческая копинг-стратегия, которая предполагает уход от решения проблемы и обращение к какому-либо иному поведению (спорт, хобби)	1938,5	0,0	0,985
Социальное отвлечение – не адаптивная копинг-стратегия, при которой человек ищет социальную поддержку у окружающих, обращается за советом или просто общается с людьми, чтобы на время забыть о стрессовой ситуации.	1922,5	–0,1	0,926

Примечания: * при $p < 0,05$

Из таблицы 1 видно, что между много– и малодетными матерями существуют статистически значимые различия по стилю совладающего поведения, направленного на решение задач ($U=1470,0$ при $p=0,028$), и по эмоционально направленному копингу ($U=1519,5$ при $p=0,049$).

Таким образом, доказано, что

- многодетные женщины в значимо большей степени, чем малодетные женщины, используют адаптивный когнитивный стиль совладающего поведения, ориентированный на решение задач;
- многодетные женщины в значимо меньшей степени по сравнению с малодетными используют для борьбы со стрессом в проблемных ситуациях эмоционально-ориентированный копинг.

Сравнительный анализ номинативных показателей адаптивных, относительно адаптивных и неадаптивных копингов, исследованных с помощью методики Э. Хейма «Способы преодоления критических ситуаций» не выявил значимых различий между малодетными и многодетными женщинами.

Для выявления различий в копингах, присутствующими много– и малодетным матерям с разным

к материнству, был проведен анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что в результате проведенного сравнительного анализа в группе малодетных матерей выявлены значимые отличия в использовании способов совладания со стрессами, направленных на эмоции ($U=468,0$ при $p=0,006$) между матерями, которые воспринимают материнство как большую ответственность по сравнению с матерями, которые воспринимают материнство как счастье и радость).

Общий вывод из результатов сравнительного анализа:

- доказано, что малодетные женщины, которые воспринимают материнство более позитивно, то есть как счастье и радость, в меньшей степени в стрессовых ситуациях используют эмоционально-ориентированные копинг-стратегии.

В группе многодетных матерей значимых различий в уровне стрессоустойчивости и стилях совладающего поведения у женщин с разным отношением к материнству выявлено не было.

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа способов совладания со стрессами при разном отношении к материнству у многодетных женщин

		U Манна-Уитни	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Это огромный труд vs Это большая ответственность	Решение задачи	566,0	-0,3	0,792
	Эмоции	498,5	-1,1	0,283
	Избегание	583,5	-0,1	0,957
	Отвлечение	566,5	-0,3	0,796
	Социальное отвлечение	514,5	-0,9	0,377
Это огромный труд vs Это счастье и Радость	Уровень стрессоустойчивости	324,5*	-2,1	0,036
	Решение задачи	404,5	-1,2	0,236
	Эмоции	385,5	-1,4	0,148
	Избегание	452,5	-0,5	0,604
	Отвлечение	479,0	-0,2	0,879
	Социальное отвлечение	404,0	-1,2	0,232
Это большая ответственность vs Это счастье и радость	Уровень стрессоустойчивости	417,0**	-3,3	0,001
	Решение задачи	634,0	-1,0	0,301
	Эмоции	468,0**	-2,7	0,006
	Избегание	701,5	-0,3	0,732
	Отвлечение	685,0	-0,5	0,608
	Социальное отвлечение	712,0	-0,2	0,813

Примечания: * при $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$

Этот результат можно объяснить тем, что у многодетных матерей общий уровень стрессоустойчивости выше, и поэтому он меньше подвержен влиянию такой характеристики, как отношение к материнству.

Практический вывод из полученных данных таков: для повышения уровня использования адаптивных способов совладания со стрессом у многодетных матерей очень полезно вырабатывать у них (в том числе с помощью психологов-консультантов) максимально позитивное отношение к материнству. Это тем более важно, что в настоящее время у многих молодых женщин наблюдается тенденция сосредотачивать свое внимание на своем индивидуальном развитии, а не на семье и материнстве. Позитивная установка на материнство, как было нами установлено, повышает стрессоустойчивость и, следовательно, будет помогать женщине справляться с трудностями материнства.

Выводы

На основании статистико-математической обработки и анализа полученных эмпирических данных доказано, что многодетные женщины в значимо большей степени, чем малодетные женщины, используют адаптивный когнитивный стиль совладающего поведения, ориентированный на решение задач.

У многодетных матерей с разным отношением к материнству не выявлено значимых различий в стилях совладающего поведения, тогда как у малодетных матерей выявлено наличие значимо меньшего использования эмоционально-

ориентированных копинг-стратегий, когда они воспринимают материнство более позитивно, то есть как счастье и радость, а не как огромный труд или как большую ответственность.

Не выявлено значимых различий в стилях совладающего поведения у многодетных женщин, принимавших решение о многодетности осознанно и ставших многодетными в силу случайных обстоятельств.

Литература

1. Безрукова О.Н. Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ // Социологические исследования. 2014, № 9, С.85–97.
2. Бичанина Т.В., Аксёнова А.В. Личность женщины-матери в контексте проблем современной семьи // Теория и практика современной науки, 2020, № 1(67), С. 62–66.
3. Борисенков В.П. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // Науковедение. М., 2014. – 24 с.
4. Грудина Т.Н. Многодетная семья глазами современного общества // Трансформация семьи и брака: научный подход. – Т. 1. Фонд Андрея Первозванного. Москва, 2015, С. 93–101.
5. Молокостова А.М. Особенности копинг-стратегий супругов с различным стажем семейной жизни в конфликтных ситуациях // Мировые цивилизации. – 2023 № 2. – URL: <https://wcj.world/PDF/07PSMZ223.pdf>.
6. Цветкова Н.А. Особенности копинг-стратегий, используемых для разрешения конфликтов

в семьях с разным стажем брака // Развитие личности, 2018, № 1, С. 95–104.

7. Мокиевская И.В., Смирнова О.В. Особенности совладающего поведения в ситуации супружеского конфликта у мужчин и женщин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 02 (февраль). – 0,4 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/202005.htm>.
8. Разварина И.Н., Шматова Ю.Е. Гордиевская А.Н. Копинг-стратегии матерей с детьми раннего возраста: результаты когортного мониторинга в Вологодской области // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023 Т. 9. № 3. С. 129–146.
9. Бонкало Т.И., Маринова Т.Ю., Феоктистова С.В., Шмелёва С.В. Диадические копинг-стратегии супругов как фактор латентных дисфункциональных отношений в семье: опыт эмпирического исследования в условиях пандемии // Социальная психология и общество. 2020, том 1, № 3, С. 35–50.
10. Ибрагимова А.А., Испулова С.Н. Осознанная многодетность как социальное явление // Горизонты гуманитарного знания, 2019, № 3, С. 52–62.

FEATURES OF COPING STRATEGIES OF SINGLE AND MULTIPLE MOTHERS WITH DIFFERENT ATTITUDES TO MOTHERHOOD

Tsvetkova N.A., Strigunova R.D.

Moscow State Pedagogical University

The article presents the results of studying coping strategies among women with different numbers of children and different attitudes towards motherhood (motherhood is happiness and joy; it is a lot of work; it is a great responsibility). The study sample includes 142 women, 37 of them are mothers with many children (three or more children in the family) and 105 women are mothers with few children with one or two children in the family. The questionnaires of E. Heim "Ways to overcome critical situations" in L.I. Wasserman's adaptation and "Coping behavior in stressful situations" by N. Endler and D. Parker in T.L. Kryukova's adaptation were used.

It is proved that women with many children use an adaptive cognitive style of coping behavior, focused on solving problems, to a much greater extent than women with few children. It was found that moth-

ers with many children with different attitudes to motherhood do not have significant differences in coping styles, whereas mothers with few children showed significantly less use of emotionally oriented coping strategies when they perceive motherhood more positively, that is, as happiness and joy, rather than as a lot of work or as a big responsibility. It was found that there were no significant differences in coping styles among women with many children, who made the decision to have many children consciously and became mothers of many children due to accidental circumstances.

Keywords: large family, marital communication, coping strategy; cognitive coping, emotional coping, behavioral coping.

References

1. Bezrukova O.N. Parenting models and parental potential: inter-generational analysis // Sociological studies. 2014, No. 9, pp. 85–97.
2. Bichanina T. V., Aksenova A.V. Personality of a woman-mother in the context of problems of a modern family // Theory and practice of modern science, 2020, No. 1 (67), pp. 62–66.
3. Borisenkov V.P. Institute of family and family policy in modern Russia: problems, trends and prospects // Science studies. Moscow., 2014. – 24 p.
4. Grudina T.N. Large family through the eyes of modern society // Transformation of family and marriage: a scientific approach. – T. 1. Foundation of St. Andrew the First-Called. Moscow, 2015, pp. 93–101.
5. Molokostova A.M. Features of coping strategies of spouses with different lengths of family life in conflict situations // World civilizations. – 2023, No. 2. – URL: <https://wcj.world/PDF/07PS-MZ223.pdf>.
6. Tsvetkova N.A. Features of coping strategies used to resolve conflicts in families with different lengths of marriage // Personality development, 2018, No. 1, pp. 95–104.
7. Mokievskaya I.V., Smirnova O.V. Features of coping behavior in a situation of marital conflict in men and women // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2020. – No. 02 (February). – 0.4 p.l. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/202005.htm>.
8. Razvarina I.N., Shmatova Yu.E., Gordievskaya A.N. Coping strategies of mothers with young children: results of cohort monitoring in the Vologda region // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. 2023 Vol. 9. No. 3. P. 129–146.
9. Bonkalo T.I., Marinova T. Yu., Feoktistova S.V., Shmeleva S.V. Dyadic coping strategies of spouses as a factor in latent dysfunctional relationships in the family: experience of empirical research in the context of a pandemic // Social Psychology and Society. 2020, Vol. 1, No. 3, P. 35–50.
10. Ibragimova A.A., Ispulova S.N. Conscious having many children as a social phenomenon // Horizons of Humanitarian Knowledge, 2019, No. 3, pp. 52–62.

Использование видеоконтента как основного элемента подачи материала

Ким Юлия Хен-Суновна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА

E-mail: kim_yu@mirea.ru

Байгушева Алина Руслановна,

студент бакалавриата кафедры цифровой трансформации
института информационных технологий, РТУ МИРЭА

E-mail: alirusbay@gmail.com

Есакова Елизавета Александровна,

студент бакалавриата кафедры цифровой трансформации
института информационных технологий, РТУ МИРЭА

E-mail: maslinka_301@mail.ru

Рыбакова Дарья Алексеевна,

Студент бакалавриата кафедры цифровой трансформации
института информационных технологий, РТУ МИРЭА

E-mail: rybakova.dasha.03@gmail.com

В современном цифровом мире видеоконтент становится одним из ведущих форматов передачи информации, активно применяемым в образовании, маркетинге и коммуникациях. В статье исследуются причины эффективности видеоконтента с учётом особенностей восприятия визуальной информации и когнитивных процессов. Анализируются преимущества видео, а также выявляются риски его чрезмерного использования. Также рассматриваются методологические подходы к разработке образовательных видео. Освещены результаты исследований, подтверждающих эффективности видеоконтента при корректном использовании и перспективы развития такого формата обучения.

Ключевые слова: видеоконтент, методологии обучения, цифровые продукты, образование, цифровая трансформация.

В современном цифровом мире видеоконтент стал не просто популярным форматом, но и ключевым инструментом в образовании, маркетинге и коммуникации. К примеру, исследование, проведенное Sandvine, показало, что за период с 2022 по 2023 годы процент интернет-трафика, отвечающего за видео, вырос с 24 до 65 [1]. Рост интереса к видеоконтенту объясняется не только технологическим прогрессом, но и изменением предпочтений аудитории: пользователи предпочитают быстро и наглядно воспринимать информацию.

Цель данной статьи – проанализировать, почему видеоконтент является эффективным средством передачи информации, и рассмотреть его применение в сфере образования, с учётом особенностей восприятия информации и рисков, вызванных повсеместным внедрением данного формата.

Чтобы понять, почему видеоконтент столь действенен, важно рассмотреть основы восприятия информации.

Современные исследования подтверждают, что визуальная информация воспринимается и запоминается эффективнее текстовой. Это связано с тем, что визуальные стимулы активируют несколько сенсорных каналов одновременно, облегчая обработку и усвоение информации. Например, исследование, опубликованное в *Frontiers in Psychology*, показало, что у детей 7–8 лет визуальная обработка информации играет ключевую роль в развитии навыков счёта и математических способностей [2]. Это подчёркивает важность визуального восприятия в когнитивном развитии.

Кроме того, исследование, проведённое в 2024 году, выявило, что использование инфографики может значительно улучшить понимание и запоминание информации. В частности, участники, обучавшиеся с помощью инфографики, показали улучшение понимания на 31% и увеличение запоминания на 33% по сравнению с теми, кто использовал только изображения [3].

Эти данные подтверждают, что визуальный контент способствует более эффективному усвоению информации, особенно когда он представлен в структурированной и понятной форме.

Это объясняет, почему видео обладает рядом уникальных преимуществ: во-первых, наглядность, позволяющая буквально показать процесс или идею; во-вторых, вовлеченность, которая достигается за счёт движения, звука и ритма; и, наконец, эмоциональное воздействие, позволяющее глубже взаимодействовать с аудиторией [4].

Эти особенности делают возможным применение видео в самых разных форматах. Обучающие ролики, интервью и интерактивные видео – каж-

дый из них может быть адаптирован под конкретную задачу, будь то обучение, продвижение бренда или подача новостей.

Современная цифровая среда формирует новые паттерны потребления информации. Видеоконтент становится ключевым инструментом, адаптированным под изменяющееся внимание и поведение аудитории.

Однако, несмотря на перечисленные достоинства, использование видеоконтента в образовании не лишено ограничений и рисков. Безусловно, чрезмерное потребление видеоформатов может привести к снижению глубины усвоения материала, поскольку не подразумевает обратной связи. Кроме того, формат видео может ограничивать развитие критического мышления и навыков анализа, так как часто подаёт материал в готовом, сжато-объяснённом виде, без необходимости самостоятельного размышления. Если в процесс обучения не погружен преподаватель с необходимыми компетенциями, который сможет ответить на возникающие у обучающихся вопросы, а также провести дополнительную работу по закреплению информации, у студентов могут появиться трудности не только с материалом, но и с мотивацией.

Есть и более фундаментальная критика: визуальный формат по своей природе стимулирует поверхностное восприятие, особенно в условиях многозадачности и дефицита внимания. В условиях постоянного потока «быстрого» контента (shorts, reels, клипы) формируется привычка к фрагментарному мышлению, что особенно опасно в образовательном процессе. Как отмечает Мария Милкова в статье «Феномен внимания в информационной среде: экономика внимания» [5], современная экономика всё больше вращается вокруг концентрации внимания человека, а принципы управления вниманием становятся ключевыми в цифровой среде. Пользователи сталкиваются с постоянным потоком информации, что приводит к снижению способности к длительной концентрации и формированию клипового мышления. В результате, видеоконтент должен захватывать внимание зрителя в первые секунды, используя яркие визуальные элементы и лаконичную подачу материала.

Тем не менее, при грамотной интеграции видеоконтент остаётся ценным инструментом. Образовательные платформы – Универсариум, Stepik, Росдистант, VK Видео и Дзен – активно используют видеоуроки и лекции, комбинируя их с интерактивными заданиями и тестами. Растёт популярность микрообучения – коротких роликов, фокусирующихся на одной теме или навыке.

Важно отметить: эффективность видео в образовании резко возрастает при гибридном подходе, когда видео не заменяет другие формы обучения, а дополняет их. Это могут быть текстовые материалы, задания для самопроверки, групповые обсуждения или проекты.

Поэтому для того, чтобы успешно внедрить видеоконтент как основной материал в процесс об-

учения, необходимо также использовать подходящие методологии.

Так, например, дизайн обучения должен опираться на принципы мультимодального восприятия и когнитивной нагрузки, описанные Джоном Свеллером в своей теории когнитивной нагрузки. Видео должно быть структурировано так, чтобы не перегружать зрителя, сочетая визуальные и аудиальные каналы. Краткие сегменты, отвечающие концепции микрообучения, продолжительностью 3–6 минут оптимальны для удержания внимания и снижения когнитивной усталости. Видеоматериал должен содержать четкую цель каждого блока, сопровождаться визуальными подсказками и ключевыми тезисами, чтобы у обучаемого формировалась ясная структура усвоения.

Во-вторых, эффективное обучение требует активного вовлечения обучающихся. Согласно исследованиям Ричарда Майера, представленных в его книге “Multimedia Learning”, активное обучение через видео предполагает включение интерактивных элементов: вопросов для самоконтроля, пауз для рефлексии, заданий на применение знаний. Такие элементы стимулируют глубокую когнитивную переработку информации и помогают избежать поверхностного восприятия.

Третьим важным аспектом является интеграция видео с другими образовательными форматами. Гибридные модели, сочетающие видео, текст, дискуссии и практические задания, способствуют формированию устойчивых навыков и критического мышления. Например, применение видеолекций в сочетании с онлайн-форумами или живыми сессиями с преподавателем позволяет получить обратную связь и дополнительно проработать сложные темы.

Наконец, необходимо учитывать специфику платформы и устройства. Согласно исследованию «Яндекс.Реклама» (2024), более 80% пользователей смотрят видео на мобильных устройствах [6]. Значит, видео должно быть адаптировано под мобильное потребление: использовать субтитры, оптимизированный звук, удобный интерфейс. Такой подход повышает доступность и удобство обучения.

Литература

1. Sandvine's 2023 Global Internet Phenomena Report Shows 24% Jump in Video Traffic, with Netflix Volume Overtaking YouTube // URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/sandvines-2023-global-internet-phenomena-report-shows-24-jump-in-video-traffic-with-netflix-volume-overtaking-youtube-301723445.html> (Дата обращения: 01.06.2025) [Электронный ресурс]
2. Frontiers | Children's Verbal, Visual and Spatial Processing and Storage Abilities: An Analysis of Verbal Comprehension, Reading, Counting and Mathematics // URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/>

fpsyg.2021.732182/full?utm_source=chatgpt.com (Дата обращения: 01.06.2025) [Электронный ресурс]

3. (PDF) Visual Media On Language Learning: How Different Visual Aids Affect Comprehension And Retention // URL: https://www.researchgate.net/publication/391720565_Visual_Media_On_Language_Learning_How_Different_Visual_Aids_Affect_Comprehension_And_Retention (Дата обращения: 01.06.2025) [Электронный ресурс]
4. (PDF) How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos // URL: https://www.researchgate.net/publication/262393281_How_video_production_affects_student_engagement_An_empirical_study_of_MOOC_videos (Дата обращения: 01.06.2025) [Электронный ресурс]
5. Феномен внимания в информационной среде: экономика внимания – Цифровая экономика // URL: <http://digital-economy.ru/obzory/fenomen-vnimaniya-v-informatsionnoj-srede-ekonomika-vnimaniya> (Дата обращения: 01.06.2025) [Электронный ресурс]
6. Большинство опрошенных россиян смотрят видеоконтент через смартфон // URL: <https://tass.ru/obschestvo/21204067> (Дата обращения: 01.06.2025) [Электронный ресурс]

USING VIDEO CONTENT AS THE PRIMARY ELEMENT OF MATERIAL PRESENTATION

Kim Yu.Kh.-S., Baygusheva A.R., Esakova E.A., Rybakova D.A.
Russian Technical University

In the modern digital world, video content is becoming one of the leading information transmission formats, actively used in education, marketing and communications. The article examines the rea-

sons for the effectiveness of video content, taking into account the peculiarities of perception of visual information and cognitive processes. The advantages of video are analyzed, as well as the risks of its excessive use are identified. Methodological approaches to the development of educational videos are also considered. The results of research confirming the effectiveness of video content when used correctly and the prospects for the development of such a learning format are highlighted.

Keywords: video content, teaching methodologies, digital products, education, digital transformation.

References

1. Sandvine's 2023 Global Internet Phenomena Report Shows 24% Jump in Video Traffic, with Netflix Volume Overtaking YouTube // URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/sandvines-2023-global-internet-phenomena-report-shows-24-jump-in-video-traffic-with-netflix-volume-overtaking-youtube-301723445.html> (accessed: 01.06.2025) [e-resource]
2. Frontiers | Children's Verbal, Visual and Spatial Processing and Storage Abilities: An Analysis of Verbal Comprehension, Reading, Counting and Mathematics // URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.732182/full> (accessed: 01.06.2025) [e-resource]
3. (PDF) Visual Media On Language Learning: How Different Visual Aids Affect Comprehension And Retention // URL: https://www.researchgate.net/publication/391720565_Visual_Media_On_Language_Learning_How_Different_Visual_Aids_Affect_Comprehension_And_Retention (accessed: 01.06.2025) [e-resource]
4. (PDF) How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos // URL: https://www.researchgate.net/publication/262393281_How_video_production_affects_student_engagement_An_empirical_study_of_MOOC_videos (accessed: 01.06.2025) [e-resource]
5. The phenomenon of attention in the information environment: the economics of attention – The Digital Economy // URL: <http://digital-economy.ru/obzory/fenomen-vnimaniya-v-informatsionnoj-srede-ekonomika-vnimaniya> (accessed: 01.06.2025) [e-resource]
6. The majority of Russians surveyed watch video content via smartphone // URL: <https://tass.ru/obschestvo/21204067> (accessed: 01.06.2025) [e-resource]

Цифровая грамотность руководителей малого и среднего предпринимательства как фактор успешной автоматизации: педагогический вектор поддержки

Бурцев Валерий Алексеевич,
независимый исследователь
E-mail: valeryburtsev@gmail.com

В статье представлены основные подходы к определению цифровой грамотности, представлена классификация затруднений, поведенческие паттерны, культурные и возрастные различия руководителей малого и среднего предпринимательства. Разработана авторская схема их педагогической поддержки, включающая в себя структуру цифровой грамотности, компоненты обучаемости, а также интеграцию в процесс развития цифровых компетенций. Основными составляющими предложенной схемы являются программы повышения квалификации, кейс-метод, модульная структура и наставничество. Практический смысл схемы сводится к тому, что она выступает ключевым фактором успешной автоматизации бизнеса. Также в статье представлены краткие кейсы обучения руководителей малого и среднего предпринимательства, включая партнёрские программы и частные образовательные модели. Установлено, что для успешной автоматизации бизнеса руководителям малого и среднего предпринимательства необходим педагогический вектор поддержки, основанный на повышении их цифровой грамотности.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, цифровая грамотность, малое и среднее предпринимательство, автоматизация бизнеса, программы повышения квалификации, обучение руководителей.

Введение

Цифровизация малого и среднего предпринимательства (далее – МСП) обусловила необходимость переосмысления границ управленческой компетентности. В современных условиях цифровые инструменты перестали быть элементом вспомогательной поддержки и стали источником базовой результативности организации и ведения бизнеса. При этом сами по себе современные программные решения не обладают значением, если не учитывать компетенции, позволяющие оценивать, запускать и внедрять соответствующие бизнес-процессы с их помощью. Набор знаний, навыков и умений, позволяющих руководителю МСП взаимодействовать с цифровыми технологиями, начал приобретать статус самостоятельного предмета профессиональной подготовки.

Дефицит цифровых компетенций у менеджмента в МСП приводит к разрыву между стратегическими намерениями и фактическими операциями. На фоне усиления автоматизации бизнес-процессов руководители, не владеющие базовыми приёмами работы с цифровыми технологиями, утрачивают способность контролировать рабочие процессы [1]. Разрыв может наблюдаться как в сфере документооборота, так и в логике взаимодействия с поставщиками, клиентами, государственными платформами и иными заинтересованными сторонами [2]. Как следствие – принятие управленческих решений опирается на искажённую, неполную или устаревшую информацию.

Проблема усугубляется и тем, что цифровая трансформация в МСП осуществляется на фоне ограниченных ресурсов и отсутствия специализированного ИТ-персонала [3]. В таких условиях функции освоения и сопровождения автоматизации нередко замещаются самими руководителями. В настоящее время для адаптации к изменяющимся условиям требуется способность воспринимать базовые цифровые сигналы и умение понимать их смысл в логике управления. Поэтому цифровая грамотность в настоящее время перестаёт быть вспомогательной компетенцией и становится неотъемлемым условием сохранения целостности функции управления.

Следует полагать, что к снижению эффективности автоматизации бизнес-процессов приводит противоречие между растущими требованиями к цифровым компетенциям и отсутствием устойчивой педагогической поддержки. Несмотря

на наличие программ повышения квалификации, значительная часть обучающих практик не ориентирована на специфику управления, а ограничивается освоением программных оболочек. При этом успешное внедрение цифровых решений в МСП предполагает как техническое знание инструментов, так и способность выстраивать поведение менеджмента в соответствии с логикой автоматизированных бизнес-процессов [3].

Для формирования цифровой грамотности руководителей МСП требуется педагогическая интерпретация самой категории цифровой грамотности, которая должна включать в себя управленческое мышление, поведенческую гибкость и способность к рефлексии. Проблема здесь заключается в том, что существующие педагогические модели в основном разработаны для сфер общего или технического образования, и слабо соотносятся с реальными сценариями автоматизации в малом бизнесе. Педагогическая перспектива позволяет рассматривать цифровую грамотность в качестве результата организованного процесса осознания, а не в качестве набора фрагментарных операций.

В исследовательском плане цифровая грамотность руководителей МСП должна анализироваться как результат целенаправленного педагогического сопровождения. Понимание логики цифрового действия, способность к навигации в интерфейсной среде, интерпретация цифровой трансформации в логике управления и готовность к корректировке устоявшихся решений – всё это подлежит включению в практику педагогической поддержки. Без педагогического осмысления перечисленные элементы превращаются в навыки, не поддающиеся воспроизводству в условиях активной изменяющейся цифровой среды МСП.

Результаты и обсуждение

В настоящее время развитие навыков цифровой грамотности является новой парадигмой менеджмента [4–5]. Однако на раннем этапе обсуждения цифровая грамотность рассматривалась как производное от компьютерной подготовки, охватывающее базовые технические умения и понимание принципов работы информационных систем. Такая трактовка закрепились в документах, ориентированных на формирование минимального уровня уверенного владения цифровыми инструментами. Однако позднее в процессе цифровизации в эту понятийную категорию стали включаться элементы сетевой коммуникации, алгоритмического мышления и цифровых компетенций. В результате понятие цифровой грамотности приобрело более широкий охват.

После смещения исследовательского фокуса к поведенческим сценариям использования цифровых решений в вопросе цифровой грамотности стало возможным возвращение к предметной конкретике. В прикладных контекстах большее значение приобрела способность интерпретировать цифровые сигналы и соотносить их с целями профессионального действия. В этом смысле

цифровая грамотность стала пониматься как способность действовать в цифровой среде в соответствии с её логикой, что позволило по-новому осмыслить границы между цифровыми навыками и цифровыми компетенциями. Понятие цифрового навыка оформилось как единица действия, выражающая способность выполнять стандартные процедуры в цифровой среде. В методологии, характерной для сферы образования, цифровые навыки описываются как воспроизводимые действия, освоение которых возможно вне контекста содержательной задачи. В отличие от них цифровая грамотность определяет целостное поведение, ориентированное на результат. Таким образом, связь между цифровым навыком и цифровой грамотностью подчинена логике соотношения средства и цели, что позволяет выстраивать педагогические траектории в зависимости от функционального назначения цифрового инструмента.

Для менеджмента важнейшее значение имеет способность руководителя удерживать смысловую структуру любого цифрового действия. Под цифровым действием понимается осмысленное управленческое решение, реализуемое в среде цифровых технологий и инструментов и предполагающее взаимодействие с логикой, интерфейсом и заданной последовательностью операций, связанных с цифровыми данными. Цифровое действие является ключевым элементом цифровой грамотности. Так, в отечественной научной литературе отмечается роль цифровой грамотности для менеджмента (табл. 1).

Руководитель должен и понимать функционал связанной с цифровыми технологиями системы, и уметь соотносить свои действия с логикой бизнес-процессов. В этом контексте цифровая грамотность оказывается связующим звеном между структурой цифровой системы и содержанием управления. Ориентация на управленческий контекст раскрывает недостаточность узкофункциональных моделей цифровой подготовки. Для руководителя МСП значимой является способность к смысловому объединению разнородных цифровых элементов в логически связанный процесс. Искажение в цифровой грамотности приводит к нарушению логики координации, поскольку действия в цифровой среде утрачивают согласованность и превращаются в набор разрозненных операций, в результате чего цифровое решение воспринимается как внешний ресурс, не встроенный в структуру менеджмента. Важно отметить, что уточнение связи между цифровой грамотностью и цифровыми навыками позволяет переосмыслить методические основания подготовки руководителей.

Простое расширение набора технических умений не обеспечивает управленческого результата, если при этом отсутствует способность действовать в среде цифровой экономики осмысленно. Поэтому для контекста управления цифровая грамотность должна рассматриваться в качестве сложной педагогической конструкции, включаю-

щей в себя понимание, обоснование и адаптацию цифрового действия в условиях неопределённости – только в таком случае цифровизация бизнес-процессов может быть интерпретирована как контролируемое изменение [9].

Таблица 1. Обзор исследований в области цифровой грамотности

Источ-ник	Суть исследования	Ключевой вывод
Трофи-мова, 2021 [3]	Анализ дефицита цифро-вых навыков у руко-водителей предприятий в условиях COVID-кри-зиса	Формирование цифро-вой грамотности необхо-димо для устойчивости управленческих решений во время кризиса
Трофи-мова, 2021 [5]	Обоснование цифро-вой грамотности как ключевого компонента подготовки руководи-телей в системе высшего образования	Цифровая грамотность обеспечивает эффек-тивность управления и гибкость в цифровой экономике
Токта-рова и Ребко, 2021 [6]	Выделение компонентов цифровой грамотно-сти и анализ методик её оценки	Освоение цифровой грамотности расширяет компетенции менед-жмента в условиях циф-ровизации
Пеша, 2022 [7]	Обзор концепций и на-правлений развития цифровых компетенций в XXI веке	Развитие цифровой грамотности формирует адаптивность и стра-тегическое мышление управленцев
Сви-стунгов, Коно-валова и Ло-бачев, 2020 [8]	Исследование уровня цифровой грамотности населения и его влияния на рынок труда	Цифровая грамотность становится определяю-щим фактором профес-сиональной состоя-тельности современных руководителей

Источник: составлено по представленным в таблице источникам

Смысловое разграничение между цифровыми навыками и цифровой грамотностью позволяет перейти к выявлению причин, которые затрудняют освоение цифровых решений руководителями в реальных условиях деятельности МСП.

На когнитивном уровне фиксируются когнитивные затруднения, связанные с восприятием интерфейсной структуры и смысловым осмыслением последовательности действий. Руководитель МСП, не обладающий устойчивым пониманием логики цифровой среды, сталкивается с ситуацией, в которой действия теряют внутреннюю согласованность. Ошибки в навигации, утрата целевых ориентиров и неспособность интерпретировать обратную связь формируют барьер, который затрудняет продолжение взаимодействия и снижает результативность действия.

На операционном уровне затруднения приобре-тают операционный характер. Проблема заключа-ется в невозможности реализовать действие в со-ответствии с её правилами – когда для цифрово-го поведения требуется определённая последова-тельность, нарушение порядка этапов ведёт к си-

стемным сбоям. Как результат – несоответствие между задачей и её исполнением.

Поведенческий уровень связан с поведенче-ским сопротивлением. Руководитель МСП, фор-мально способный выполнять действия в циф-ровой среде, отказывается от её использования. Причины, как правило, заключаются в отсутствии уверенности, тревожности, недоверии к современ-ным автоматизированным решениям. Подобная реакция выражается в стремлении сохранить при-вычные формы управления, даже если они оказы-ваются менее эффективными. Отказ от цифровой среды в данном случае является способом ком-пенсации чувства уязвимости.

Отражением этих затруднений становятся по-веденческие паттерны.

Так, ситуация усугубляется тем, что цифровое поведение руководителя МСП формируется как результат накопленных решений, опыта и оце-нок. Поведенческая структура, выработанная в ус-ловиях управления до тотальной цифровизации, по сути, закрепляется в качестве нормативной. Внедрение новых цифровых решений восприни-мается как нарушение установленного порядка, что провоцирует недоверие и дистанцирование. Даже при формальном обучении цифровые дей-ствия остаются эпизодическими и не становятся естественной частью практики управления.

Одним из характерных поведенческих паттер-нов становится избегание прямого взаимодей-ствия с цифровыми инструментами. В таких слу-чаях руководитель делегирует все технические действия и полностью исключает себя из процес-са цифровой трансформации бизнеса, что снижает способность к контролю, поскольку обратная связь от цифровой системы не воспринимается напрямую. В условиях МСП это приводит к раз-рыву между принятием управленческих решений и фактической реализацией.

Ещё одним проявлением служит имитация циф-ровой активности. Руководитель МСП формально участвует в цифровом взаимодействии, однако его действия носят случайный или ритуальный ха-рактер. Основная цель в таких случаях – создать видимость вовлечённости при отсутствии реаль-ного понимания происходящего.

Важно отметить, что наблюдаемые поведен-ческие паттерны неразрывно связаны с культур-ной рамкой, в которой формируется поведение руководителя. В организациях с преобладанием авторитарной модели управления цифровая гра-мотность воспринимается как вспомогательный ресурс, не имеющий самостоятельного значения. В организациях, в которых управленческие ре-шения опираются на неформальные связи, циф-ровые инструменты интерпретируются как угроза персональной автономии [10]. Культурная рамка в таких случаях задаёт нормативное ограничение на расширение цифровой активности.

Возрастной фактор также усиливает различия в цифровом поведении, поскольку влияет на струк-туру опыта, характер ожиданий и допустимый уро-

вень неопределённости. У руководителей старших поколений выше порог тревожности при столкновении с непривычными интерфейсами, меньше готовность к эксперименту и ниже вероятность самокоррекции при ошибках [11]. Механизмы адаптации в подобных случаях опираются на ранее усвоенные схемы, которые не предполагают цифровую активность в качестве базовой нормы. Младшие поколения в свою очередь, показывают большую гибкость, однако не всегда обладают управленческим мышлением, необходимым для осмысленного цифрового действия [12]. Устойчивые цифровые навыки в таких случаях не сопровождаются способностью выстраивать причинно-следственные связи между действием и его результатом в организационном контексте. Поэтому возникает ситуация, в рамках которой цифровое поведение не встраивается в структуру управленческого решения, а расслаивается на лишённые целостной логики отдельные эпизоды [13–14].

Таким образом, можно обобщить вышесказанное и предложить уровневую структуру затруднений цифровой деятельности руководителей МСП (табл. 2).

Таблица 2. Уровневая структура затруднений цифровой деятельности руководителей МСП

Уровень	Затруднение	Управленческое последствие
Когнитивный	Нарушение восприятия логики интерфейса и структуры цифровых данных	Утрата согласованности действий, прерывание взаимодействия
	Дезориентация в последовательности и сложности в интерпретации обратной связи	Снижение результативности управленческого поведения
Операционный	Несоблюдение предписанного порядка цифрового действия	Возникновение сбоев в рамках выполнении управленческих задач
	Несовпадение между смыслом задания и его фактическим исполнением	Рассогласование целей и операций, утрата чёткости управления
Поведенческий	Избегание прямого взаимодействия с цифровыми технологиями и инструментами	Снижение уровня контроля и зависимости от технических посредников
	Имитация цифровой активности без понимания логики процессов	Формализация цифрового поведения, снижение доверия к принятым решениям
Модификатор (культурный)	Превалирование авторитарного стиля управления или ориентация на неформальные связи	Ограничение цифровой инициативы, интерпретация цифровых решений как «вмешательства»
Модификатор (возрастной)	Возрастание тревожности и снижение гибкости при взаимодействии с цифровыми интерфейсами	Снижение адаптивности и фрагментация цифрового поведения в практике управления

Источник: авторская разработка

Систематизация затруднений, ограничивающих результативность цифровых действий руководителей МСП, позволяет выделить содержательные основания для авторской педагогической модели, в рамках которой цифровая грамотность рассматривается в качестве результата специально организованного воздействия, направленного на изменение поведения руководителей МСП (рис. 1). Педагогическая поддержка руководителей МСП в процессе освоения цифровых решений разворачивается в рамках системы повышения квалификации, в которой профессиональное образование функционирует как среда целенаправленного управления изменениями в управленческом поведении. В этой логике основное значение приобретает организация образовательных условий, в которых цифровые действия обретают смысл, согласованный с основными задачами управления. Ведущим структурным элементом педагогической модели является направленное освоение цифровых решений, обеспеченное сочетанием технологий профессионального образования.



Рис. 1. Педагогическая поддержка цифровой грамотности руководителей МСП как фактор успешной автоматизации

Источник: авторская разработка

В частности, в авторскую схему включены модульные программы повышения квалификации, кейс-методы и менторство – данные технологии формируют условия для включения руководителей в процесс осмысления цифрового действия, когда технические операции соотносятся с управленческими целями (табл. 3).

Таблица 3. Технологии профессионального образования в рамках педагогической поддержки цифровой грамотности руководителей МСП

Форма педагогической работы	Компонент цифровой грамотности	Образовательная функция	Результат для практики управления
Модульные программы повышения квалификации	Последовательность цифровых действий и операционная устойчивость	Пошаговое освоение цифровых решений с привязкой к управленческим задачам	Выполнение цифровых действий в соответствии с логикой деловой активности
Кейс-метод	Интерпретация цифровых решений в управленческой ситуации	Связь между цифровыми действиями и результатом управления	Формирование причинно-следственных связей между задачами и исполнением
Менторство	Уверенность в цифровом поведении и поведенческая включённость	Индивидуальное сопровождение и поддержка при включении цифровых действий	Преодоление стресса, устранение сопротивления и стабилизация цифрового поведения

Источник: авторская разработка

Модульные программы повышения квалификации дают возможность выстраивать содержание обучения в логике прикладной значимости и постепенного освоения цифровых решений. Каждый модуль ориентирован на конкретные действия, которые соотносятся с управленческими задачами руководителя, что позволяет избежать избыточной теоретизации и сохранить связь между учебным материалом и повседневными сценариями цифрового поведения.

Кейс-метод представляет собой форму педагогической работы, в которой учебная задача строится на основе реальной или приближённой к реальности ситуации, требующей принятия цифрового управленческого решения. Работа с кейсом способствует выявлению внутренних затруднений, мешающих цифровому действию, и позволяет связать технические элементы с логикой бизнес-процесса. Кейс-метод ориентирует обучающегося на самостоятельное принятие управленческих решений в условиях цифровой неопределённости.

Менторство применяется в ситуациях, когда формальное обучение не может обеспечить устойчивого включения цифровых решений в управленческое поведение. Работа с ментором (наставни-

ком) формирует условия для поэтапного сопровождения освоения цифровых действий, что позволяет уменьшить тревожность, скорректировать последовательность операций и укрепить уверенность в собственных цифровых решениях. При этом ментор выполняет ориентирующую функцию, позволяющую встроить цифровые действия в структуру управления.

Важно отметить, что переход от имитации участия в цифровизации и цифровой трансформации малого и среднего бизнеса к осознанному действию возможен только при наличии смыслового закрепления в структуре образовательной задачи.

В результате педагогического воздействия формируется цифровая грамотность, выражающаяся в способности руководителя МСП интерпретировать сигналы интерфейсов, выстраивать последовательность действий и понимать структуру причинно-следственных связей между цифровым решением и результатом управленческого решения. При этом цифровая грамотность не сводится к технической подготовке, поскольку её основа лежит в умении выстраивать цифровое поведение как часть профессионального действия.

Формирование цифровой грамотности находит своё выражение в практике управления за счёт интеграции в процессы принятия управленческих решений. Использование цифровых технологий и инструментов перестаёт быть внешней процедурой и становится внутренней частью операционного цикла. Смысл цифрового действия в этом случае определяется не технической задачей, а скорее способностью достигать результата цифрового управления бизнесом.

Функциональный разрыв между операционной задачей и её исполнением уменьшается при условии устранения трёх типов затруднений, рассмотренных выше (когнитивного, операционного и поведенческого). Каждый из них может блокировать цифровое действие, если его не учесть в рамках педагогически организованного процесса. Соответственно, поведенческое сопротивление, фрагментарность действий или дезориентация в цифровых технологиях не устраняются технологическими средствами, для требуется педагогическое вмешательство, опирающееся на рефлексивную и смысловую составляющую обучения. Конечным результатом выступает возможность цифровой трансформации бизнес-практики, в которой логическим продолжением педагогически выстроенного изменения поведения руководителя МСП становится автоматизация бизнес-процессов, которая опирается на внутренние управленческие решения, а не на внешние технологические условия, что обеспечивает её устойчивое воспроизводство в условиях изменений.

Практическое применение элементов разработанной модели педагогической поддержки цифровой грамотности проводилось в рамках краткосрочных обучающих форматов с участием руководителей МСП, действующих в сфере логистики, торговли и услуг. Основное внимание в этих

форматах уделялось восстановлению причинно-следственной связи между цифровыми действиями и управленческими задачами. При этом содержание обучения было ориентировано на включение их в логически организованную систему управленческих действий, а не на освоение цифровых продуктов как таковых. Один из примеров был связан с программой, разработанной в рамках сотрудничества с частной образовательной платформой, ориентированной на подготовку предпринимателей, включённых в систему франчайзинга. В этой модели цифровые решения рассматривались в качестве обязательного элемента управленческого поведения. Менторство осуществлялось в дистанционном формате, что позволило фиксировать траектории управленческих затруднений в режиме реального времени. Работа была выстроена на стыке педагогического сопровождения и операционного контроля. В другом случае программа создавалась как совместный модуль внутри образовательного блока бизнес-инкубатора. Обучение проходило в вечернее время и было распределено на три тематических цикла: цифровое поведение в управлении, инструменты обратной связи, структура цифрового действия. Команда педагогов состояла из представителей педагогического университета и приглашённых экспертов из числа технологических партнёров. Устойчивые результаты наблюдались у участников, совмещающих обучение с управлением операционными процессами. В рамках реализации индивидуальных форм работы значительный эффект давало подключение к модели кейс-изучения, в которой проблемная ситуация извлекалась из опыта самого руководителя МСП. В качестве предмета анализа выступали сбои в исполнении задач, вызванные неправильной интерпретацией различных цифровых сигналов. Разбор кейса сопровождался реконструкцией ситуации и повторным выполнением действия уже под педагогическим наблюдением, что оказалась особенно результативным для тех, кто ранее показывал выраженное сопротивление цифровизации и цифровой трансформации. В другой частной инициативе, реализованной в партнёрстве с малым консалтинговым агентством, использовалась форма небольших тренингов, ориентированных на интерпретацию задач, осуществляемых с помощью цифровых технологий, в логике делового общения. Проблема фиксировалась в неспособности соотнести функции цифрового интерфейса с ожиданиями контрагента или клиента, что позволило перевести цифровое действие из плоскости технического выполнения в плоскость выбора.

Таким образом, можно обобщить представленный опыт реализации авторской модели педагогической поддержки цифровой грамотности руководителей МСП (табл. 4).

Обобщение этих наблюдений показало, что для устойчивого формирования цифровой грамотности требуется организация педагогического воздействия как комплексной системы, интегрированной в рабочую деятельность. В тех случаях,

когда обучение сохраняло разрыв между учебной ситуацией и реальным поведением, цифровые действия не становились повторяемыми и не сохранялись в структуре управленческого решения. Только прямая привязка образовательной формы к задачам повседневного цифрового функционирования давала возможность переноса результата за пределы учебного пространства.

Таблица 4. Опыт реализации авторской модели педагогической поддержки цифровой грамотности руководителей МСП

Формат реализации	Структура взаимодействия	Результат
Краткосрочные обучающие форматы для руководителей МСП в различных сферах	Неформализованные занятия с анализом типичных затруднений	Восстановление причинно-следственной связи между цифровым действием и задачей управления
Программа на частной образовательной платформе (во франчайзинге)	Дистанционное менторство с фиксацией затруднений	Формирование модели цифрового поведения в рамках управленческих решений
Совместный модуль при бизнес-инкубаторе	Вечерняя групповая работа по тематическим блокам	Совмещение цифровой деятельности с текущими операционными задачами
Индивидуальное кейс-изучение	Разбор практической ситуации и повторное выполнение под наблюдением менторов	Снижение искажений в рамках интерпретации цифровых сигналов
Тренинги в партнёрстве с консалтинговым агентством	Работа в парах с педагогом и реконструкция поведенческой логики	Перевод цифрового действия в контекст делового взаимодействия

Источник: составлено на основе обобщения практик

Заключение

Результаты проведённого исследования показывают, что цифровая грамотность руководителей МСП не может рассматриваться в отрыве от характеристик среды, в которой формируются цифровые действия. Основные затруднения, связанные с цифровыми инициативами, отражают как дефицит умений, так и институциональные ограничения, включающие в себя культурные, возрастные и организационно-процессуальные барьеры. Эмпирическое обобщение цифровых затруднений позволило выстроить уровневую структуру, в рамках которой функциональное место посредника между требованием к цифровому действию и возможностью его практической реализации занимает педагогическая поддержка. Уточнённая структура цифровой грамотности, положенная в основу авторской схемы, обеспечивает логическую взаимосвязь компонентов профессионального образования с деятельностью руководителя МСП. Вклю-

чение механизмов модульных программы повышения квалификации, кейс-метода и менторства подтверждает результативность педагогического вмешательства в преодолении цифровой безграмотности. Концептуализация модели на основании обобщённых кейсов, включая примеры обучения, партнёрские взаимодействия и частные форматы, показала, что педагогическая поддержка способна задавать структуру основанного на формировании цифровой грамотности цифрового поведения для непрерывной автоматизации бизнес-среды МСП в условиях цифровизации и цифровой трансформации бизнеса.

Литература

1. Стрекалова Н. Б., Подулыбина О.И. Цифровизация экономики как педагогическая проблема // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 4. – С. 99–106.
2. 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.
3. Трофимова Н.Н. Необходимость повышения цифровой грамотности руководителей предприятий в условиях системного COVID-кризиса // Этносоциум и межнациональная культура. – 2021. – № 8. – С. 119–126.
4. Куровский С. В., Мишин Д.А., Воробьев К.В. Цифровая трансформация компаний как новая парадигма менеджмента // Финансовые рынки и банки. – 2025. – № 1. – С. 291–299.
5. Трофимова Н.Н. Развитие навыков цифровой грамотности как новая парадигма подготовки специалистов руководящего звена в период модернизации высшего образования // Экономика образования. – 2021. – № 5. – С. 19–28.
6. Токтарова В. И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – Т. 15. – № 2 (42). – С. 165–177.
7. Пеша А.В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 201–220.
8. Свистунов В. М., Коновалова В.Г., Лобачев В.В. Цифровая грамотность населения как основа развития рынка труда в России // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2020. – Т. 9. – № 2. – С. 61–68.
9. Куровский С. В., Мишин Д.А., Гугкаева С.С. Инновационные методы управления операционной эффективностью в транспортной отрасли: роль цифровых технологий // Финансовые рынки и банки. – 2025. – № 2. – С. 95–101.

10. Кротенко Т.Ю. Возможности и угрозы цифровой трансформации управленческого образования // Цифровая социология. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 98–106.
11. Иванова Е. А., Глызина М.П. Развитие персонала для обеспечения цифровых бизнес-процессов // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2024. – № 1. – С. 84–92.
12. Болодурина М. П., Елизарьева Е.А. Оценка факторов резильентности субъектов малых и средних предприятий при разработке адаптационных стратегий // Экономические и социальные проблемы России. – 2024. – № 1 (57). – С. 43–59.
13. Кротенко Т.Ю. Возможности и угрозы цифровой трансформации управленческого образования // Цифровая социология. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 98–106.
14. Чалый А.Д. Проблемы внедрения IT-технологий в менеджмент организации // Ученые заметки ТОГУ. – 2024. – Т. 15. – № 2. – С. 306–312.

DIGITAL LITERACY OF SMALL AND MEDIUM-SIZED BUSINESS LEADERS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL AUTOMATION: A PEDAGOGICAL VECTOR OF SUPPORT

Burtsev V.A.

Cape Peninsula University of Technology

The article presents the main approaches to the definition of digital literacy, presents the classification of difficulties, behavioral patterns, cultural and age differences between managers of small and medium-sized businesses. The author's scheme of their pedagogical support has been developed, which includes the structure of digital literacy, learning components, as well as integration into the process of developing digital competencies. The main components of the proposed scheme are professional development programs, a case method, a modular structure, and mentoring. The practical meaning of the scheme is that it is a key factor in successful business automation. The article also presents brief training cases for managers of small and medium-sized businesses, including partner programs and private educational models. It has been established that for successful business automation, managers of small and medium-sized enterprises need a pedagogical vector of support based on improving their digital literacy.

Keywords: educational support, digital literacy, small and medium-sized enterprises, business automation, professional development programs, executive training.

References

1. Strekalova N. B., Podulybina O.I. Digitalization of the economy as a pedagogical problem // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. – 2021. – Vol. 27. – No. 4. – P. 99–106.
2. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Poselskaya A.N., Burdik V., Kurovskaya M.A. Improvement of the psychological and pedagogical system of prevention of extremism among youth // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. – 2024. – Vol. 13. – No. 5–1. – P. 55–67.
3. Trofimova N.N. The need to improve the digital literacy of business leaders in the context of the systemic COVID crisis // Ethnosocium and interethnic culture. – 2021. No. 8. – P. 119–126.
4. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Vorobyov K.V. Digital transformation of companies as a new management paradigm // Financial markets and banks. – 2025. – No. 1. – P. 291–299.
5. Trofimova N.N. Development of digital literacy skills as a new paradigm for training senior specialists during the modernization of the higher education // Economics of education. – 2021. – No. 5. – P. 19–28.

6. Toktarova V. I., Rebko O.V. Digital literacy: concept, components and assessment // Bulletin of the Mari State University. – 2021. – Vol. 15. – No. 2 (42). – P. 165–177.
7. Pesha A.V. The development of digital competencies and digital literacy in the 21st century: a review of research // Education and self-development. – 2022. – Vol. 17. – No. 1. – P. 201–220.
8. Svistunov V. M., Konovalova V.G., Lobachev V.V. Digital literacy of the population as the basis for the development of the labor market in Russia // Personnel and intellectual resources management in Russia. – 2020. – Vol. 9. – No. 2. – P. 61–68.
9. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Gugkaeva S.S. Innovative methods of operational efficiency management in the transport industry: the role of digital technologies // Financial markets and banks. – 2025. – No. 2. – P. 95–101.
10. Krotenko T.Y. Opportunities and threats of digital transformation of management education // Digital Sociology. – 2022. – Vol. 5. – No. 1. – P. 98–106.
11. Ivanova E. A., Glyzina M.P. Personnel development for digital business processes // Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law. – 2024. – No. 1. – P. 84–92.
12. Bolodurina M. P., Elizarieva E.A. Assessment of the factors of resilience of small and medium-sized enterprises in the development of adaptation strategies // Economic and social problems of Russia. – 2024. – No. 1 (57). – P. 43–59.
13. Krotenko T.Y. Opportunities and threats of digital transformation of management education // Digital Sociology. – 2022. – Vol. 5. – No. 1. – P. 98–106.
14. Chaly A.D. The problems of introducing IT technologies into the management of an organization // Scientific notes of TOGU. – 2024. – Vol. 15. – No. 2. – P. 306–312.

Управление знаниями как инструмент разработки программы профессионального обучения машиниста электропоезда метрополитена

Волошкина Светлана Павловна,

аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

E-mail: banik85@mail

В настоящее время большинство крупных корпораций озабочены обучением рабочим профессиям своих сотрудников. В частности, проблемой обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» озабочены метрополитены Российской Федерации, так как эта профессия является одной из ключевых при организации перевозок пассажиров. Материалы и методы. Были проанализированы качественные показатели по результатам обучения 480 испытуемых. Методы, используемые в работе: анализ данных, статистическая обработка эмпирических материалов. Результаты. В результате эксперимента были апробированы составленные алгоритмы разработки программы профессионального обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» и проведения учебной пары по профессии «машинист электропоезда метрополитена». Обсуждение и выводы. Были изучены концепции «управления знаниями на предприятии» и «управление знаниями в образовательной организации». Составленные алгоритмы доказали свою состоятельность в период проведения эксперимента.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, машинист электропоезда метрополитена, управление знаниями на предприятии, управление знаниями в образовательной организации, ГУП «Петербургский метрополитен».

Введение

В настоящее время большинство крупных корпораций занимаются обучением кадров самостоятельно, имея в структуре организации учебные комбинаты, подразделения, центры, институты или университеты. К одной из таких организаций относят и ГУП «Петербургский метрополитен».

От качества обучения сотрудников данной организации зависят жизни тысяч людей. Так, Петербургский метрополитен ежедневно перевозит около двух миллионов пассажиров и за спиной каждого машиниста ежедневно находятся сотни жизней людей. Профессии машиниста электропоезда метрополитена обучают непосредственно на предприятии.

Учебные пособия и методические рекомендации, по которым обучают профессии машиниста электропоезда метрополитена, разрабатывают непосредственно работники метрополитена для обучения своих будущих сотрудников.

Работники образовательных центров, подразделений на предприятиях сталкиваются с большими сложностями при составлении рабочих программ, а значит, и в целом с качеством образования рабочих кадров.

При формировании программ профессионального обучения специалисты обращаются к профессиональному стандарту или Единому тарифно-квалификационному справочнику (далее ЕТКС). В нашем случае сложность заключается в отсутствии в ЕТКС некоторых профессий для метрополитенов, в частности, профессии машиниста электропоезда метрополитена (данная профессия представлена только для железных дорог), профессиональный стандарт также представлен для машинистов железных дорог. Метрополитен вынужден самостоятельно выходить из сложившейся ситуации и благодаря опыту, накопленному годами, управлять знаниями своих сотрудников при организации обучения.

В данной статье мы предлагаем алгоритм разработки программы профессионального обучения профессии «машинист электропоезда метрополитена» и алгоритм проведения учебной пары по данному курсу обучения.

Научная проблема заключается в отсутствии методических рекомендаций по составлению программы и проведению учебной пары для обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена».

Актуальность проблемы заключается в необходимости обеспечения метрополитенов Российской

Федерации высококвалифицированными машинистами электропоезда метрополитена.

Целью данной исследовательской работы является разработка алгоритмов программы и учебной пары профессионального обучения машинистов электропоездов метрополитена на примере ГУП «Петербургский метрополитен».

Для этого был проведён анализ литературы и нормативных документов, связанных с организацией профессионального обучения, управлением знаниями на предприятии.

Гипотеза исследования основана на предположении возможности организовать качественное внутрифирменное обучение машинистов электропоезда, если будут представлены алгоритмы разработки Программы профессионального обучения и проведения учебной пары.

Обзор литературы

На сегодняшний день не утратили легитимность «Рекомендации к разработке учебных планов и программ для краткосрочной подготовки граждан по рабочим профессиям (основные требования)» (рассмотрено и согласовано в Минобрнауки России 25.04.2000 N 186/17–11).

В данном документе даны рекомендации по составлению рабочего плана и программ профессионального обучения. В соответствии с пунктом 1.3 данного документа планы и программы должны разрабатываться в соответствии с требованиями ЕТКС и общероссийским классификатором. В пункте 2.2. определено «Рабочие учебные планы должны содержать: экономический курс; общетехнический курс; специальный курс; практическое обучение» [1]. Таким образом, дана структура любой программы профессионального обучения рабочих.

В пособии «Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов» В.И. Блинова и Е.Ю. Есениной описаны «состав документов, входящих в программы профессионального обучения, и их функции» и «методика разработки основных программ профессионального обучения» [2]. Данное пособие оказывает неоспоримую помощь при формировании программы обучения в том случае, если на профессию имеется профессиональный стандарт.

В случае, когда профессиональный стандарт и ЕТКС разработаны только на родственную профессию (в нашем случае, «машинист электропоезда» разработан только для работников железной дороги, а для метрополитена отсутствует полностью), необходимо опираться на систему управления знаниями на предприятии.

«Управление знаниями» – это концепция, которая появилась примерно в 1990 году. Томас Давенпорт утверждал: «Управление знаниями – это процесс сбора, распространения и эффективного использования знаний».

Gartner Group предложила другое определение: «Управление знаниями – это система, которая предполагает интегрированный подход к поиску, сбору, оценке, восстановлению и распространению всех информационных активов предприятия. В состав таких активов могут входить базы данных, документы, политики, процедуры, а также знания и опыт отдельных работников, которые ранее не фиксировались».

В статье Майкла Е.Д. Кёнига говорится о том, что «основная суть системы управления знаниями в сборе и фиксации информации и знаний, которыми владеют сотрудники, и в распространении этих знаний между всеми членами коллектива»¹.

Также в его статье приводится классификация знаний – это «явные: информация или знания, зафиксированные на материальных носителях», «потенциально явные: информация или знания, которые еще не зафиксированы в материальной форме, но могут быть преобразованы в явные» и «неявные: информация или знания, которые сложно зафиксировать на материальных носителях»².

Для формирования программ профессионального обучения, составления методических пособий для обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» приходится пользоваться всеми видами знаний, накопленных на предприятии, и при формировании методических пособий переводить «потенциально явные» и «неявные» в «явные» знания.

Существует и принципиально другой подход к управлению знаниями, например знаниями в образовательной организации. Так Образовательное подразделение «Техническая школа» (далее Техническая школа) метрополитена является образовательным подразделением, и мы будем рассматривать её отдельно как образовательную организацию.

Так доктор педагогических наук, профессор А.И. Жилина даёт следующее определение управлению знаниями в образовательной организации «...это профессионально организованный педагогом целенаправленный системный процесс взаимодействия подсистем предметных знаний, умений, навыков учащихся, метапредметных (мыслительных) операций (действий), формирования на их основе универсальных учебных действий, развития личности с учётом качеств и личностных особенностей обучающихся». По мнению А.И. Жилиной, «учитель должен овладеть системой работы на результат».

В своей статье «Управление знаниями как новый феномен общественного развития в информационную эпоху» А.И. Жилина утверждает, что в ка-

¹ Системы управления знаниями (базами знаний) – мировой опыт. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/sistemy-upravleniya-znaniyami-mirovoy-opyt> (дата обращения: 01.06.2025)

² Системы управления знаниями (базами знаний) – мировой опыт. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/sistemy-upravleniya-znaniyami-mirovoy-opyt> (дата обращения: 01.06.2025)

честве цели урока выступают требования ФГОС: предметные знания, умения, навыки; метапредметные («надпредметные») знания и умения – мыслительные операции, личностные качества.

«На основе предметных, метапредметных знаний и умений, личностных качеств вырабатываются универсальные учебные действия. Деятельность ученика на уроке направлена на освоение предметных, метапредметных знаний и умений, развитие личностных качеств и универсальных учебных действий. Деятельность учителя на уроке – организация работы по освоению учащимися предметных, метапредметных знаний и умений, развитие их личностных качеств» [4].

«Таким образом, учитель осуществляет полный цикл управления знаниями учащихся на уроке в соответствии с требованиями ФГОС. Заканчивать урок учитель обязан коротким тестом на 3–5 минут, чтобы учащиеся выполнили задание на применение полученных на данном уроке знаний по предмету» [4].

Данный вид управления знаниями подходит и при реализации профессионального обучения. Таким образом, нам будет легко разработать алгоритм проведения учебной пары по профессии «машинист электропоезда метрополитена».

Мы представим систему обучения профессии машинист электропоезда метрополитена как симбиоз двух концепций управления знаниями как на предприятии, так и в образовательной организации.

Материалы и методы

Методика, представленная в данной работе, была разработана и частично применена в 2024–2025 годах на предприятии ГУП «Петербургский метрополитен» на базе Образовательного подразделения «Техническая школа».

В ходе исследования были собраны и обработаны качественные показатели прошедших обучение профессии «машинист электропоезда» в 2024 и 2025 годах в Технической школе.

В процессе эксперимента был изучен и проанализирован опыт сотрудников, которые преподавали и преподают в Технической школе будущим машинистам электропоезда в течение 20–30 лет.

Была разработана программа профессионального обучения профессии «машинист электропоезда метрополитена», которая явилась продуктом работы по составленному алгоритму разработки программы обучения.

Результаты

При организации обучения профессиональной подготовки машинистов электропоезда основным моментом является разработка Программы обучения машинистов электропоезда метрополитена, от нее во многом зависит результат обучения.

Проанализировав нормативную базу, исследователь предложил алгоритм разработки про-

граммы профессионального обучения профессии «машинист электропоезда метрополитена» (рисунок 1).

Для создания Программы обучения машинистов электропоезда по качественно новой и не применявшейся в метрополитенах РФ методологии системного подхода с ориентацией на результат в ходе исследования была создана проектная группа.

Продуктом данного проекта стала Программа профессионального обучения по профессии «Машинист электропоезда метрополитена».

В проектную группу вошли представители всех систем подготовки: Технической школы (ТШ), Службы подвижного состава (Т), электродепо (ТЧ), Аппарата главного ревизора Управления метрополитена (РБ) и Службы управления персоналом Управления метрополитена (СУП). Представители данных служб задействованы в организации обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» в течение 70 лет.

При разработке Программы по профессии «Машинист электропоезда метрополитена» были изучены законодательные акты, связанные с профессиональным обучением, выявлено отсутствие профессионального стандарта по данной профессии, что потребовало обращения к ЕТКС.

В ходе исследования была выявлена необходимость создания группы по разработке Проекта профессионального стандарта по профессии «машинист электропоезда метрополитена» совместно с другими метрополитенами РФ. По его завершении необходимо будет представить данный проект на рассмотрение в Министерство труда и социальной защиты РФ (рис. 1).

На переходном этапе следует руководствоваться ЕТКС и опытом реализации данных программ в прошлом, а именно, – знаниями, накопленными работниками предприятия и содержащимися в базе знаний предприятия.

После детальной проработки всех необходимых машинисту электропоезда трудовых функций в ходе исследования потребовалось выявить необходимые предметы для его обучения, определить количество часов для каждого предмета, разработать конспекты лекций и алгоритм проведения практических занятий, совместить объяснение теории с практическими занятиями по каждому предмету.

Для каждого предмета была разработана методика преподавания (рисунок 2). Каждый урок должен начинаться с вводного занятия по новой теме, презентации. Преподаватель должен максимально быстро ввести обучающихся в курс новой темы, представить основные понятия, закрепить новые понятия на практике.

Преподавание дисциплин специального курса – это отработка навыков на имитаторах или 3-d тренажере, при изучении общепрофессиональных дисциплин. Это либо выполнение групповой практической (лабораторной) работы, либо индивидуальные задания, отработанные на компьютере.

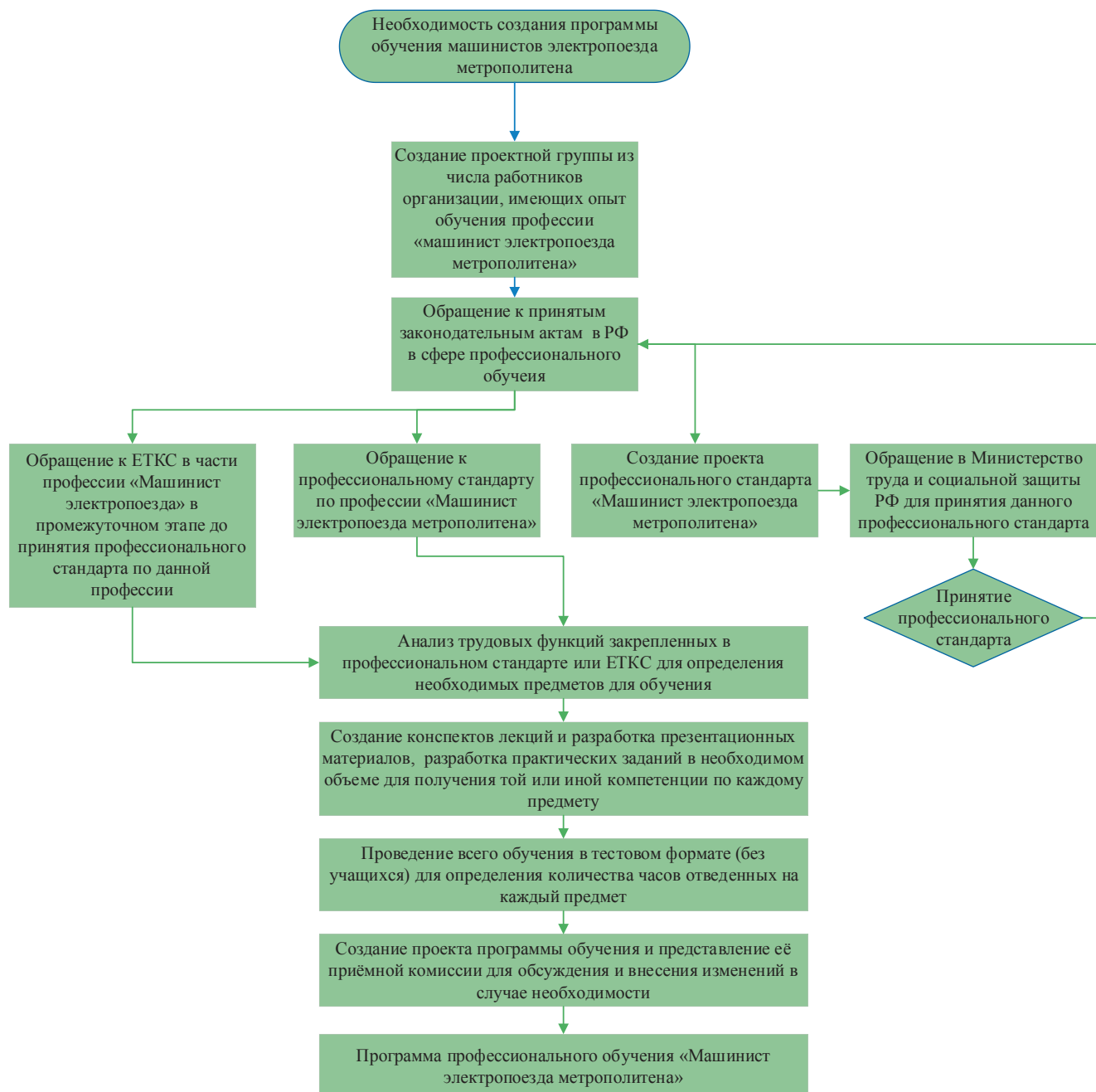


Рис. 1. Алгоритм разработки Программы профессионального обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» (составлен автором)

Общепрофессиональные предметы отдаются тем преподавателям, которые имеют образование по преподаваемому предмету. Лекции построены таким образом, чтобы теоретический материал всегда пересекался с практическими работами.

Обучение построено так, чтобы в один день успеть дать теоретический материал, отработать его на практике, обязательно обсудить работу в коллективе группы и дать обратную связь как преподавателю, так и учащимся. Заканчивается каждое занятие семинаром или дискуссией, где задействован каждый учащийся группы (рис. 2).

Для того, чтобы определиться с количеством часов по каждому предмету, было проведено тестовое обучение (без учащихся) в кругу представителей проектной группы. После определения количества часов по всему курсу обучения и разработке каждого урока был создан Проект Програм-

мы и представлен приёмной комиссии, которая состоит из числа заместителей начальников электродепо по эксплуатации, представителей Службы подвижного состава Управления метрополитена, начальника Технической школы. Комиссия при необходимости вносит свои коррективы и согласует Проект разработанной программы обучения.

Обсуждение и выводы

В ходе данного эксперимента по составленному алгоритму была разработана программа профессионального обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» и составлены методические рекомендации по проведению учебных пар.

В Программе были сокращены часы теоретического обучения по предметам: «Общий курс мет-

рополитена» с 16 до 8 часов, «Устройство электроподвижного состава» с 106 до 53 часов, «Управление электропоездом и его обслуживание» с 60 до 44 часов. Практическое обучение было увеличено с 80 часов по данному предмету до 96 часов.

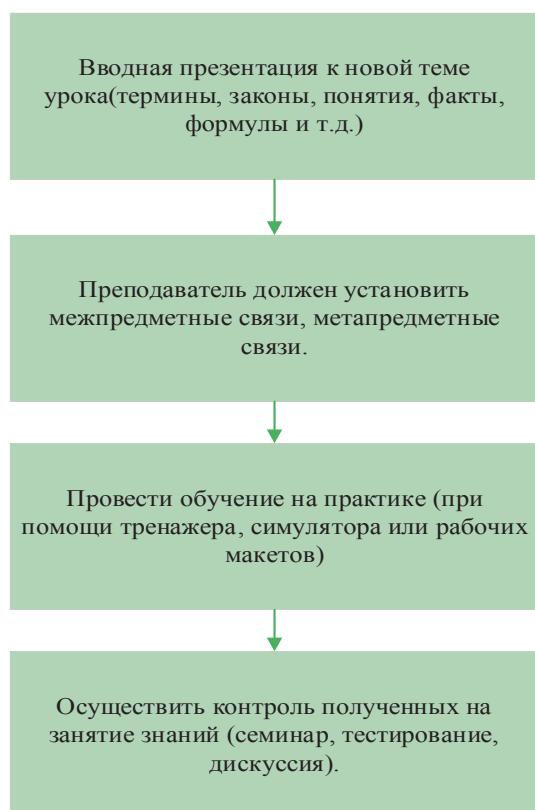


Рис. 2. Алгоритм проведения учебной пары по профессии «машинист электропоезда метрополитена» (составлен автором)

Сокращение сроков обучения по профессии «машинист электропоезда метрополитена» привело к ускоренному набору новых сотрудников по данному виду профессии, сокращению расходов на обучение для предприятия, без ущерба качества подготовки по профессии «машинист электропоезда метрополитена», благодаря качественно новому подходу при организации обучения, в частности, благодаря разработанному алгоритму проведения учебной пары по данной профессии и методическим рекомендациям.

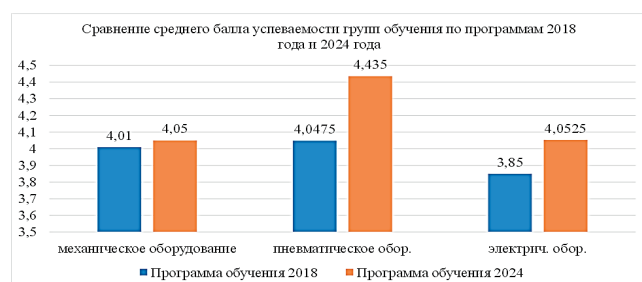


Рис. 3. Сравнение среднего балла успеваемости групп обучения «машинист электропоезда» по программам 2018 года (выпуск 2022 года) и 2024 года (выпуск 2025 года) [3]

Качество подготовки по профессии «машинист электропоезда метрополитена» доказано оценка-

ми учащихся, полученными на экзаменах по предмету «Устройство электроподвижного состава», которое включает в себя три вида оборудования: «Механическое оборудование», «Пневматическое оборудование» и «Электрическое оборудование» (рисунок 3).

Также преподавателями Технической школы, являющимися работниками электродепо, были разработаны учебные пособия по предмету «Устройство электроподвижного состава».

Таким образом, «потенциально явные» и «неявные» знания» были переведены в «явные» знания. Процесс «управления знаниями на предприятии» полностью оправдал себя.

При помощи концепции «управления знаниями в образовательной организации» был разработан алгоритм проведения учебных пар, при использовании которого получилось сократить время на обучение, правильно расставить акценты при подаче материала и качественно закрепить полученные знания.

Вывод

Представленные алгоритмы по формированию программы профессионального обучения и проведения учебной пары по профессии «машинист электропоезда метрополитена» помогли при организации образовательного процесса, привели к улучшению результатов обучения и сокращению сроков обучения по данному виду профессии.

Представленные алгоритмы разработки программы профессионального обучения профессии «Машинист электропоезда метрополитена» и проведения учебной пары по профессии «машинист электропоезда метрополитена» могут быть применимы во всех организациях, которые обучают рабочим профессиям с переориентацией на профиль организации.

Литература

1. «Рекомендации к разработке учебных планов и программ для краткосрочной подготовки граждан по рабочим профессиям (основные требования)» (рассмотрено и согласовано в Минобрнауки России 25.04.2000 N 186/17–11).
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. «Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов» – М.: ФИРО РАНХиГС. – 2019. – 42 с.
3. Волошкина С.П. Модель организации внутрифирменного профессионального обучения машинистов электропоездов на предприятиях метрополитена // Современное педагогическое образование – 2025. – № 5. стр. 262–268.
4. Жилина А.И. «Управление знаниями как новый феномен общественного развития в информационную эпоху» / XX юбилейные Царскосельские чтения. Материалы международной науч-

ной конференции. – СПб: ЛГУ им.А.С.Пушкина, 2016. – С. 169–174.

KNOWLEDGE MANAGEMENT AS A TOOL FOR DEVELOPING A PROFESSIONAL TRAINING PROGRAM FOR AN ELECTRIC TRAIN DRIVER

Voloshkina S.P.

A.S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg

Currently, most large corporations are concerned about training their employees in the professions. In particular, the Russian Federation's subways are concerned about the problem of learning the profession of "Electric train driver", as this profession is one of the key ones in the organization of passenger transportation. Materials and methods. The qualitative indicators of the training results of 480 subjects were analyzed. Methods used in the work: data analysis, statistical processing of empirical materials. Results. As a result of the experiment, the compiled algorithms for developing a professional training program for the profession of "Electric train driver" and conducting a training pair for the profession of "electric train driver" were tested. Discussion and conclusions. The concepts of "knowledge management in an enterprise" and "knowledge man-

agement in an educational organization" were studied. The compiled algorithms proved their viability during the experiment.

Keywords: in-house training, subway train driver, knowledge management at the enterprise, knowledge management in an educational organization, SUE St. Petersburg Metro.

References

1. "Recommendations for the development of curricula and programs for short-term training of citizens in working professions (basic requirements)" (reviewed and agreed in the Ministry of Education of the Russian Federation on 04/25/2000 N 186/17–11).
2. Blinov V.I., Yesenina E.Yu.; "Methodological recommendations for the development of professional educational programs taking into account the requirements of professional standards" Moscow: FIRO RANHiGS, 2019, 42 p.
3. Voloshkina S.P. A model for organizing intra-company professional training for electric train drivers at metro enterprises // Modern pedagogical education – 2025. – No. 5. pp. 262–268.
4. Zhilina A.I. "Knowledge management as a new phenomenon of social development in the information age" / XX ANNIVERSARY TSARSKOYE SELO READINGS. materials of the international scientific conference. 2016. pp. 169–174.

Исследование синдрома профессионального выгорания у медицинского персонала и оценка эффективности комплексной программы профилактики

Вольхин Олег Вячеславович,

психолог центра карьеры и оценки компетенций, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»
E-mail: o_volhin@ugrasu.ru

Белова Лариса Андреевна,

старший преподаватель Высшей психолого-педагогической школы, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»
E-mail: larisa_vedrova@mail.ru

Устьянцева Анна Дмитриевна,

старший преподаватель Высшей психолого-педагогической школы, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»
E-mail: an_ustyanцева@ugrasu.ru

Статья посвящена актуальной проблеме синдрома профессионального выгорания (СПВ) среди медицинских работников. Целью исследования являлось изучение распространенности и выраженности компонентов СПВ (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессионализма) у персонала, непосредственно взаимодействующего с пациентами, а также разработка, внедрение и оценка эффективности комплексной профилактической программы. Эмпирическое исследование проведено на базе НУЗ «Дорожная больница» (г. Екатеринбург) с выборкой медицинских работников (N=58), распределенных на экспериментальную (ЭГ, n=29) и контрольную (КГ, n=29) группы. Использовались методики: тест на профессиональный стресс (Азарных, Тыртышников), опросник MBI (Маслач, Джексон, адаптация Водоляной) для диагностики СПВ и опросник САН. Первичная диагностика подтвердила высокую распространенность СПВ: высокий уровень эмоционального истощения (M=30.6) и деперсонализации (M=16.1–16.2), высокий уровень редукции профессионализма (M=24.4–25.8), средний уровень общего выгорания (M=71.1–72.6) и низкие показатели психоземotionalного состояния (САН) в обеих группах.

Разработанная и апробированная программа профилактики «Как «не сгореть» на работе» основана на комбинированном (организационном и личностно-ориентированном) и ресурсном подходах. Она включала организационные меры (оптимизация труда, наставничество, система поощрений, неформальные мероприятия) и личностно-ориентированные (информирование, индивидуальное консультирование, тренинги: релаксация, саморегуляция, коммуникация, арт-терапия, игровая программа). Повторная диагностика показала статистически значимое ($p < 0.05$) снижение уровня стресса, показателей эмоционального истощения, деперсонализации, общего выгорания и улучшение психоземotionalного состояния по САН в ЭГ. Редукция профессионализма осталась на высоком уровне, что указывает на необходимость дальнейшей работы. Результаты доказывают эффективность комплексных программ профилактики СПВ в медицинских учреждениях для сохранения здоровья персонала и качества оказываемой помощи. Практическое применение заключается во внедрении подобных программ в систему здравоохранения и регулярном мониторинге уровня СПВ.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, медицинские работники, профилактика, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, стресс, программа тренинга, эмпирическое исследование.

Введение

Профессиональное выгорание персонала помогающих профессий является актуальной проблемой современного общества, оказывающей прямое негативное влияние на физическое и психическое здоровье специалистов, качество оказываемых услуг и эффективность работы организаций [11, 41]. Особую остроту эта проблема приобретает в сфере здравоохранения. Медицинские работники (врачи, медсестры) в силу специфики своей деятельности (высокая ответственность за жизнь и здоровье пациентов, постоянное взаимодействие с людьми в состоянии стресса и болезни, эмоциональная насыщенность, частое столкновение с негативными эмоциями, организационные стрессы, не всегда адекватная оценка труда) подвержены высокому риску развития СПВ [10, 20, 23]. Развитие СПВ у медиков приводит к негативным последствиям как для самого специалиста (снижение здоровья, разочарование в профессии), так и для пациентов (ухудшение качества медицинской помощи, нарушение психологического контакта) [6, 22].

Теоретические основы проблемы профессионального выгорания

- 1. Понятие и структура СПВ:** Термин «синдром выгорания» введен Х. Фрейденбергером (1974) для описания состояния изнеможения у здоровых людей, работающих в эмоционально напряженной сфере. К. Маслач определила СПВ как синдром физического и эмоционального истощения, развития отрицательной самооценки, негативного отношения к работе и утраты эмпатии по отношению к клиентам/пациентам [30]. В современной психологии СПВ чаще всего понимается как негативное психологическое явление, проявляющееся в:
 - **Психоземotionalном истощении:** Чувство опустошенности, усталости, вызванное работой.
 - **Развитии дисфункциональных профессиональных установок (Деперсонализация):** Циничное, обезличенное отношение к пациентам и коллегам, эмоциональная отстраненность.
 - **Редукции личных достижений (профессионализма):** Ощущение собственной некомпетентности, негативная оценка своих профессиональных достижений, снижение мотивации [11, 13, 14, 36]. СПВ включен в МКБ-10 (Z73 – «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни»).

2. **Специфика СПВ у медицинских работников:** Профессия медика является одной из наиболее подверженных СПВ [20, 21, 23]. Ключевые факторы риска:

- **Внешние (профессионально-средовые):** Хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация труда (нечеткость, перегрузки, бюрократия); повышенная ответственность; неблагоприятная психологическая атмосфера; работа с «трудным контингентом» (пациенты с тяжелыми/хроническими заболеваниями, агрессией); низкая заработная плата; высокая загруженность; недостаток ресурсов; утрата престижа профессии [1, 10, 20, 21].
- **Внутренние (личностные):** Склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интернализация обстоятельств; слабая мотивация эмоциональной отдачи; нравственные дефекты/дезориентация; высокий уровень нейротизма; высокий самоконтроль с подавлением негативных эмоций; перфекционизм; «трудоголизм» [6, 23, 31]. Проявления СПВ у медиков включают нарастающее равнодушие к обязанностям, дегуманизацию (негативизм к пациентам и коллегам), чувство профессиональной несостоятельности, неудовлетворенность трудом, ухудшение качества жизни, а в перспективе – невротические и психосоматические расстройства [20, 21, 41]. Исследования (напр., в Канаде, Европе) подтверждают умеренный и высокий уровень выгорания среди врачей разных специальностей, с особым риском для медсестер [20, 21].
- 3. **Профилактика СПВ:** Превентивные меры признаны наиболее эффективным способом борьбы с СПВ [11, 24, 25, 29, 30, 49]. Современные подходы включают:
 - **Экологический (организационный):** Устранение источников стресса на работе (оптимизация нагрузки, улучшение условий, повышение статуса, справедливое вознаграждение, создание поддерживающей среды) [14, 30].
 - **Когнитивно-поведенческий:** Развитие навыков рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций, актуализация личностных ресурсов стрессоустойчивости, обучение конструктивным копинг-стратегиям (включая СBT – когнитивно-поведенческую терапию) [11, 25, 35].
 - **Коммуникативный и релаксационный:** Развитие навыков управления стрессом в общении, саморегуляции психических состояний, восстановления ресурсов (тренинги общения, релаксации, Балинтовские группы, дебрифинг) [14, 27, 49].
 - **Ресурсный:** Фокусировка на актуализации и развитии личностных ресурсов (осмысленность жизни, интернальность, позитивное самовосприятие, гибкость поведения, способность жить настоящим, самоактуализация) как опоры противодействия выгоранию [2, 12, 29].

- **Комбинированный:** Наиболее эффективный подход, интегрирующий организационные изменения и индивидуально-ориентированные программы обучения и поддержки [30, 31]. Важна и первичная профилактика на этапе обучения в вузе [49].

Эмпирическое исследование профессионального выгорания медицинских работников

1. Организация и методы исследования:

- **Цель:** Исследовать СПВ у медицинских работников, разработать и апробировать программу его профилактики.
- **Гипотеза:** Внедрение программы, основанной на комбинированном и ресурсном подходе и учитывающей особенности профессиональной среды, позволит снизить уровень СПВ у медицинских работников.
- **Объект:** Профессиональное выгорание.
- **Предмет:** Исследование СПВ у медицинских работников НУЗ «Дорожная больница».
- **Выборка:** 58 медицинских работников (95% женщины, 5% мужчины; возрастные группы: 20–29 лет – 17%, 30–39 лет – 23%, 40–49 лет – 27%, 50 лет и старше – 33%) непосредственно взаимодействующих с пациентами. Распределены на экспериментальную (ЭГ, n=29) и контрольную (КГ, n=29) группы. Критерий: ежедневное интенсивное общение с пациентами.
- **Методики:**
 1. **Тест на профессиональный стресс** (Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников): Оценка уровня стресса.
 2. **Диагностика профессионального выгорания** (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой [19]): Оценка уровня эмоционального истощения (ЭИ), деперсонализации (ДП), редукции личных достижений (РПД) и общего выгорания (ОВ).
 3. **Опросник САН** (Самочувствие, Активность, Настроение; В.А. Доскин и др.): Оценка функционального психоэмоционального состояния.
- **Этапы:**
 1. Планирование, подбор методик, формирование выборки.
 2. Первичная диагностика (сбор эмпирических данных).
 3. Разработка и реализация программы профилактики СПВ в ЭГ.
 4. Повторная диагностика в ЭГ и КГ.
 5. Анализ результатов, проверка гипотезы.
- 1. **Результаты первичной диагностики:**
 - **Уровень профессионального стресса:** Умеренный в обеих группах (ЭГ: M=25.8; КГ: M=30.9), что соответствует состоянию нервного напряжения, раздражения, неудовлетворенности (по В.В. Бойко).
 - **Уровень профессионального выгорания (MBI):**
 - **Эмоциональное истощение (ЭИ):** Высокий уровень в ЭГ и КГ (M=30.6).

- **Деперсонализация (ДП):** Высокий уровень в ЭГ (M=16.1) и КГ (M=16.2).
 - **Редукция профессионализма (РПД):** Высокий уровень в ЭГ (M=24.4) и КГ (M=25.8).
 - **Общее выгорание (ОВ):** Средний уровень в ЭГ (M=71.1) и КГ (M=72.6).
 - **Психозмоциональное состояние (САН):** Низкие значения по всем показателям в обеих группах (Самочувствие: ЭГ M=3.8, КГ M=3.9; Активность: ЭГ M=3.7, КГ M=3.7; Настроение: ЭГ M=3.8, КГ M=3.8), свидетельствующие об общей усталости и неблагополучии.
 - **Сравнение групп (U-критерий Манна-Уитни):** Статистически значимых различий между ЭГ и КГ на начальном этапе не выявлено (Uэмп > Uкр=23 для всех шкал), что подтверждает идентичность групп перед вмешательством.
1. **Разработка и реализация программы профилактики СПВ «Как «не сгореть» на работе»:**
 - **Цель:** Создать условия для профилактики СПВ и актуализации личностных ресурсов стрессоустойчивости, обучить навыкам управления состоянием.
 - **Задачи:** Исследование факторов СПВ; развитие навыков самопомощи и помощи коллегам; повышение стрессоустойчивости; формирование позитивных установок.
 - **Принципы:** Комбинированный подход (организационный + личностный), ресурсный подход.
 - **Структура программы:**
 - **Блок 1. Профессионально-организационный (ответственность руководства):**
 - Психологический отбор кандидатов (выявление риска СПВ).
 - Внедрение системы наставничества для новичков.
 - Повышение квалификации штатного психолога по проблеме СПВ.
 - Система поощрений (благодарности, дополнительные дни отпуска/отгулы).
 - Организация регулярных (раз в месяц) неформальных мероприятий для коллектива (совместный отдых, культпоходы).
 - **Блок 2. Профилактический (ответственность психолога):**
 - Использование сенсорной комнаты для отдыха и занятий.
 - Информирование о СПВ (стенды, буклеты, памятки).
 - Индивидуальные консультации (по запросу).
 - **Тренинговые занятия (2 раза в месяц):** Ключевой элемент. Включали:
 - Обучение техникам релаксации (дыхательные упражнения).
 - Методы саморегуляции и снятия напряжения.
 - Развитие коммуникативных навыков и командного взаимодействия.
 - Арт-терапевтические методы (рисунок).
 - **Программа тренинга «Делу время, а потехе час»:** Состояла из двух этапов:
 - 1. **Введение:** Знакомство со СПВ, способами расслабления, игровые упражнения на снятие барьеров («Приветствие», «Веревка»).
 2. **Игровая программа:** Направлена на снижение напряжения, развитие креативности, отработку навыков в нестандартных/стрессовых ситуациях («Погода», «Сказка – ложь, да в ней намек...», «Собрание», «Горячий вопрос», «Сундучок»). Включала рефлексию.
 - **Ожидаемые результаты:** Повышение эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости; снижение тревожности и симптомов СПВ; повышение удовлетворенности трудом; улучшение климата в коллективе.
 2. **Результаты повторной диагностики (Эффективность программы):**
 - **Экспериментальная группа (ЭГ – после программы):**
 - **Стресс:** Снижение до низкого уровня (M=13.8; было M=25.8).
 - **МВІ:**
 - **ЭИ:** Снижение до низкого уровня (M=14.0; было M=30.6).
 - **ДП:** Снижение до низкого уровня (M=9.3; было M=16.1).
 - **РПД:** Остался высоким (M=15.7; было M=24.4) – требует дальнейшей работы.
 - **ОВ:** Снижение до низкого уровня (M=39.0; было M=71.1).
 - **САН:** Повышение до благоприятного уровня по всем показателям (Самочувствие M=4.9; Активность M=4.8; Настроение M=4.9; было M=3.8, 3.7, 3.8 соответственно).
 - **Статистическая значимость (Т-критерий Вилкоксона для парных выборок):** Выявлены статистически значимые различия ($p < 0.05$) по всем показателям в ЭГ до и после программы (см. Таблицу 1).
 - **Контрольная группа (КГ):** Значимых изменений показателей СПВ и САН не выявлено.

Таблица 1. Уровень достоверности различий в ЭГ до и после программы (Т-критерий Вилкоксона)

Шкала	t-критерий	Уровень значимости (p)
Стресс	-3.622	5.556e-03
Эмоциональное истощение	-6.156	1.675e-04
Деперсонализация	-6.893	7.126e-05
Редукция профессионализма	-4.233	2.195e-03
Общее выгорание	-8.136	1.934e-05
Самочувствие (САН)	6.423	1.219e-04
Активность (САН)	4.102	2.668e-03
Настроение (САН)	4.308	1.967e-03

Качественные наблюдения

В процессе тренингов отмечено улучшение настроения участников, раскрепощение, повышение интереса к занятиям, развитие навыков расслабления, коммуникации, креативности, командного духа.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило высокую актуальность проблемы профессионального выгорания среди медицинских работников НУЗ «Дорожная больница». Первичная диагностика выявила умеренный уровень стресса, высокие уровни эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессионализма, средний уровень общего выгорания и низкие показатели психоэмоционального состояния (САН) у сотрудников, непосредственно работающих с пациентами.

Разработанная и реализованная комплексная программа профилактики СПВ «Как «не сгореть» на работе», основанная на комбинированном (организационном и личностно-ориентированном) и ресурсном подходах, доказала свою эффективность. Статистически значимое снижение показателей стресса, всех компонентов выгорания (особенно эмоционального истощения и деперсонализации) и улучшение функционального состояния (САН) в экспериментальной группе после прохождения программы свидетельствуют о достижении поставленных целей. Гипотеза исследования о снижении уровня СПВ при внедрении такой программы подтвердилась.

Ключевыми факторами успеха программы стали:

1. Сочетание мер на уровне организации (наставничество, поощрения, улучшение условий отдыха) и уровня личности (тренинги, консультирование, информирование).
2. Акцент в тренингах на практических навыках: релаксации, саморегуляции, коммуникации, командной работе, креативности, отработке сложных ситуаций (особенно в игровой программе «Делу время, а потехе час»).
3. Использование ресурсного подхода – актуализация внутренних возможностей сотрудников для противодействия выгоранию.
4. Создание благоприятной и поддерживающей среды (сенсорная комната, неформальные мероприятия).

Выводы

1. Профессиональное выгорание является распространенным и значимым негативным фактором, влияющим на здоровье медицинских работников и качество оказываемой помощи.
2. Комплексные программы профилактики СПВ, сочетающие организационные изменения и психолого-педагогические вмешательства (тренинги, консультирование), являются эффективным инструментом снижения уровня выгорания и улучшения психоэмоционального состояния медиков.
3. Программа «Как «не сгореть» на работе», включающая профессионально-организационный и профилактический блоки с акцентом на тренинговую работу (в частности, игровую программу «Делу время, а потехе час»), рекомен-

дована к внедрению в медицинских учреждениях.

4. Необходимо проведение регулярного мониторинга уровня СПВ среди медицинского персонала и обеспечение доступности психопрофилактических услуг.

Перспективы дальнейших исследований

Углубленное изучение динамики редукции личных достижений; разработка и оценка онлайн-форматов поддержки; исследование долгосрочных эффектов программ профилактики; адаптация программ для разных категорий медработников (врачи, медсестры, младший персонал) и медицинских специальностей.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999.
2. Бабиц О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания. – Иркутск: ИПКРО, 2009.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания»... – 1999.
4. Винокур В.А., Рыбина О.В. Синдром профессионального выгорания у медицинских работников... // Психодиагностика и психокоррекция. – СПб.: Питер, 2008.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.
6. Водопьянова Н.Е., Густеева А.Н. Воспринимаемая самооффективность... // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2013. – № 4.
7. Водопьянова Н.Е., Шестакова К.Н. Позитивный подход... // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 3(35).
8. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Современные подходы... // Современные проблемы исследования синдрома выгорания... – Курск: КГУ, 2008.
9. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) / Фетискин Н.П. и др. – М.: Институт социологии РАН, 2012.
10. Захаров С. Синдром выгорания у врачей [Электронный ресурс]. – (дата обращения: 03.09.2020).
11. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2010.
12. Колдубовская Т.Б. Особенности проявления признаков... // Вопросы психологии. – 2014. – № 2.
13. Косарев В.В., Васюкова Г.Ф. Профессиональная заболеваемость... // Гигиена и санитария. – 2004. – № 3.
14. Крапивина О.В. Эмоциональное выгорание как форма...: Дисс. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2004.

15. Лукьянов В.В. Защитно-совладающее поведение...: автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. – СПб., 2007.
16. Масизускене О.В. Валеология. – Ростов н/Д: Феникс, 2011.
17. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Школьный психолог. – 1998. – № 7.
18. Маслач К. Выгорание: многомерная перспектива. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004.
19. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011.
20. Орел В.Е. Исследование феномена «психического выгорания»... // Проблемы общей и организационной психологии. – 2016. – № 4.
21. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2007.
22. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников... // Современные проблемы исследования синдрома выгорания... – Курск: КГУ, 2008.

OCCUPATIONAL BURNOUT SYNDROME AMONG HEALTHCARE WORKERS: AN EMPIRICAL STUDY AND EVALUATION OF A COMPREHENSIVE PREVENTION PROGRAM

Volkhin O.V., Belova L.A., Ustyantseva A.D.
Yugorsky State University

The article addresses the pressing issue of occupational burnout syndrome (OBS) among healthcare workers. The study aimed to investigate the prevalence and severity of OBS components (emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment) among staff in direct patient contact, and to develop, implement, and evaluate the effectiveness of a comprehensive prevention program. Empirical research was conducted at the "Road Hospital" (Yekaterinburg) with a sample of healthcare workers (N=58), divided into an experimental (EG, n=29) and a control group (CG, n=29). Assessment tools included: a professional stress test (Azarnykh, Tyrtshnikov), the MBI questionnaire (Maslach, Jackson, adapted by Vodopyanova) for OBS diagnosis, and the Wellbeing-Activity-Mood (SAM) scale. Baseline assessment confirmed the high prevalence of OBS: high levels of emotional exhaustion (M=30.6) and depersonalization (M=16.1–16.2), high levels of reduced personal accomplishment (M=24.4–25.8), moderate overall burnout (M=71.1–72.6), and low psycho-emotional state (SAM) scores in both groups.

The developed and tested prevention program "How to Avoid Burning Out at Work" was based on a combined (organizational and person-centered) and resource-oriented approach. It incorporated organizational measures (workload optimization, mentoring, incentive system, informal events) and person-centered interventions (awareness-raising, individual counseling, training sessions: relaxation, self-regulation, communication, art therapy, a game-based program). The post-intervention assessment revealed statistically significant ($p<0.05$) reductions in stress levels, emotional exhaustion, depersonalization, overall burnout, and improvement in psycho-

emotional state (SAM) within the EG. Reduced personal accomplishment remained high, indicating a need for further intervention. The results prove the effectiveness of comprehensive OBS prevention programs in healthcare settings for preserving staff health and quality of care. Practical application involves implementing such programs within the healthcare system and conducting regular OBS monitoring.

Keywords: professional burnout, burnout syndrome, medical professionals, prevention, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, stress, training program, empirical research.

References

1. Boyko V.V. The syndrome of "emotional burnout" in professional communication. – St. Petersburg: Piter, 1999.
2. Babich O.I. Personal resources for overcoming the syndrome of professional burnout. – Irkutsk: IPKRO, 2009.
3. Boyko V.V. The syndrome of "emotional burnout" ... – 1999.
4. Vinokur V.A., Rybina O.V. The syndrome of professional burnout in medical workers ... // Psychodiagnostics and psychocorrection. – St. Petersburg: Piter, 2008.
5. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Burnout syndrome: diagnostics and prevention. – St. Petersburg: Piter, 2005.
6. Vodopyanova N.E., Gusteeva A.N. Perceived self-efficacy... // Bulletin of Tver State University. – 2013. – No. 4.
7. Vodopyanova N.E., Shestakova K.N. Positive approach... // Modern studies of social problems. – 2014. – No. 3 (35).
8. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Modern approaches... // Modern problems of burnout syndrome research... – Kursk: KSU, 2008.
9. Diagnostics of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova) / Fetiskin N.P. et al. – M.: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2012.
10. Zakharov S. Burnout syndrome in doctors [Electronic resource]. – (date of access: 09/03/2020).
11. Izard K.E. Psychology of emotions. – St. Petersburg: Piter, 2010.
12. Koldubovskaya T.B. Features of manifestation of signs... // Questions of psychology. – 2014. – № 2.
13. Kosarev V.V., Vasyukova G.F. Occupational morbidity... // Hygiene and sanitation. – 2004. – № 3.
14. Krapivina O.V. Emotional burnout as a form...: Diss. ... Cand. of Psychology. – Tambov, 2004.
15. Lukyanov V.V. Defensive-coping behavior...: author's abstract. diss. ... Doctor of Medicine. – St. Petersburg, 2007.
16. Masizuskene O.V. Valeology. – Rostov n / D: Phoenix, 2011.
17. Maslach K. Professional burnout: how people cope // School psychologist. – 1998. – № 7.
18. Maslach K. Burnout: a multidimensional perspective. – M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2004.
19. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language. – M.: Mir i Obrazovanie, Onyx, 2011.
20. Orel V.E. A study of the phenomenon of "mental burnout" ... // Problems of general and organizational psychology. – 2016. – № 4.
21. Samoukina N.V. Psychology of professional activity. – St. Petersburg: Piter, 2007.
22. Yuryeva L.N. Professional burnout in medical workers... // Modern problems of burnout syndrome research... – Kursk: KSU, 2008.

Ионов Алексей Юрьевич,

кандидат философских наук, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА

E-mail: fuhu@yandex.ru

Ким Юлия Хен-Суновна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА

E-mail: kim_yu@mirea.ru

В условиях стремительного развития цифровых технологий и трансформации образовательной среды всё чаще поднимается вопрос о негативных последствиях чрезмерного использования цифровых инструментов. В статье рассматривается феномен цифровой усталости как одно из ключевых проявлений этого процесса. Авторы анализируют причины и проявления цифровой усталости у студентов и преподавателей, включая снижение концентрации, эмоциональное выгорание, тревожность и снижение вовлечённости в учебный процесс. Также обсуждаются проблемы цифрового неравенства, нехватки навыков у преподавателей и сложности адаптации к новым форматам. Статья подчёркивает необходимость осознанного проектирования цифровой образовательной среды, ориентированного на человека, где технологии становятся помощником, а не источником перегрузки.

Ключевые слова: цифровая усталость, онлайн-обучение, цифровой минимализм, образование, цифровая трансформация.

Цифровая трансформация современного общества оказывает значительное влияние на все аспекты человеческой деятельности, включая сферу образования. Расширение возможностей информационных технологий способствовало переходу к новым форматам обучения, характеризующимся высокой степенью гибкости, интерактивности и доступности. Особенно заметным это стало в условиях пандемии COVID-19, которая ускорила интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс. Однако вместе с положительными изменениями активное и зачастую чрезмерное использование цифровых ресурсов привело к возникновению новых проблем, одной из которых является феномен цифровой усталости.

Цифровая усталость — это психологическое и физическое состояние утомления, возникающее в результате продолжительного или чрезмерного взаимодействия с цифровыми технологиями. Этот феномен характеризуется снижением концентрации, мотивации, эмоциональным выгоранием, головными болями, нарушением сна, повышенной тревожностью и ощущением отстранённости.

Термин цифровой усталости восходит еще к 20 веку, где он был описан как информационная перегрузка. Действительно, у обоих состояний схожее описание — информационная перегрузка также представляет собой переизбыток информации, поступающей в сознание. Популяризатором термина стал Альвин Тоффлер, который в своей книге “Future Shock” предупреждал о наступлении эпохи информационного перенасыщения [1]. Однако настоящий всплеск интереса к теме произошёл во время пандемии COVID-19, когда миллионы людей по всему миру были вынуждены перейти на удалённую работу и обучение.

С развитием технологий источников информации становится все больше. На данный момент практически каждый человек имеет несколько устройств, которыми пользуется ежедневно как по работе или учебе, так и в свободное время. Постоянное погружение в онлайн-среду, несомненно, приводит к крайним высоким периодам, проведенным за экраном. Согласно исследованию, проведенному Rewiews.org, средний человек пользуется смартфоном около 2,5 месяца в год [2].

Очевидно, что использование цифровых технологий точно так же сказывается и на сфере образования. Все это неразрывно связано с современным темпом обучения: практически во всех школах и высших учебных заведениях внедрены электронные дневники и системы учета успеваемости, процесс сдачи работ автоматизирован, учеба может вестись в режиме нон-стоп, а множе-

ство дополнительных курсов полностью выведены в онлайн-режим.

Такое погружение в цифровую образовательную инфраструктуру привело не только к повышению доступности знаний, но и к изменению самих принципов взаимодействия участников учебного процесса. Для студентов это означает постоянное присутствие в информационном поле, необходимость регулярно проверять уведомления, мгновенно отвечать на сообщения в чатах курсов, осваивать различные цифровые платформы (Zoom, MS Teams, Telegram и др.) и выполнять задания в строго заданные сроки. Для преподавателей – круглосуточную доступность, необходимость адаптации курсов под цифровые форматы и постоянное переключение между ролями лектора, модератора и технического специалиста.

Цифровая среда порождает иллюзию непрерывности – учёба и работа становятся «вездесущими», их границы размываются. Образовательный процесс всё чаще выходит за рамки аудиторного времени и рабочего дня, что затрудняет восстановление когнитивных и эмоциональных ресурсов как у преподавателей, так и у студентов. Это приводит к устойчивому чувству перегруженности, снижению мотивации и росту тревожности. Особенно остро это ощущается в периоды повышенной нагрузки (сессии, дедлайны по курсовым проектам), когда цифровая коммуникация становится практически непрерывной. Так, согласно статистике, приведенной EdWeek Research Center, около 50% преподавателей и студентов испытывают цифровое утомление [3].

Подобный результат отражает и исследование, проведенное в 2021–2022 годах и задействовавшее 613 студентов университета Гранады в Испании. Оно показало, что в среднем цифровая усталость по выборке выражена как «средне-высокая». Оценивание проводилось по шкале ZEF – Zoom Exhaustion & Fatigue Scale [4]. Она определяет уровень усталости в контексте онлайн-обучения, а именно использования видео-платформ, таких как Zoom.

На уровень цифровой усталости влияет не только количество часов, проведенных за использованием тех или иных инструментов. В процесс обучения в основном внедрены сразу несколько платформ, между которыми необходимо часто переключаться. Это могут быть электронные учебники, системы дистанционного обучения, мессенджеры и иное программное обеспечение, необходимые для прохождения студентами курса. Многозадачность в этом контексте, несомненно, сильно влияет на концентрацию и эффективность, а также на общее физическое состояние студента или преподавателя.

Несмотря на стремительное развитие технологий, не все могут адаптироваться под изменения. Некоторые люди, особенно старшее поколение, не имеют подходящих навыков или опыта работы с образовательными платформами и средствами онлайн-коммуникации. Это подтверждается исследованием НИУ ВШЭ – по результатам ответов респондентов было выведено, что около 45% отве-

тивших учителей считают, что у них недостаток навыков и квалификаций для работы с цифровыми технологиями [5]. Стресс от цифровых изменений может наложиться на уровень профессиональной нагрузки, что, очевидно, имеет сильное влияние на ментальное состояние и качество работы.

Студенты, несмотря на частое использование различных девайсов, все равно могут испытывать проблемы при их использовании в контексте образования. Не у каждого человека есть современное оборудование, гарантирующее комфортное использование. Проблемы с сетью, скоростью обработки запросов, а также «зависания» устройств сильно влияют на опыт использования, а, следовательно, и на концентрацию. Также концентрация может помешать информационный шум, генерируемый мессенджерами и социальными сетями, предоставляющих возможность отвлечься на развлекательный контент в любой момент.

Феномен цифровой усталости оказывает прямое влияние не только на индивидуальное состояние студентов и преподавателей, но и на общую педагогическую динамику. Одной из ключевых проблем становится снижение вовлечённости студентов. Монотонность онлайн-обучения, чрезмерная продолжительность экранного времени, а также высокий уровень внешних отвлекающих факторов приводят к тому, что студенты демонстрируют пассивность, сниженную мотивацию и формальное участие в образовательном процессе.

В условиях усталости и переутомления преподаватели нередко упрощают содержание курсов, отказываясь от применения сложных цифровых форматов и интерактивных элементов. Это связано не только с желанием уменьшить собственную нагрузку, но и с необходимостью быстрее адаптироваться к ограниченным ресурсам времени и внимания обучающихся. Как следствие – сокращается качество учебного взаимодействия, ограничивается использование разнообразных педагогических стратегий.

На этом фоне усиливается приоритетность формальной отчётности: внимание смещается с глубины усвоения материала и осмысленного взаимодействия на количественные показатели – число сданных работ, процент посещаемости, активность в системах учета успеваемости. Такой подход способствует еще большему отчуждению студентов от содержания курса и укреплению шаблонного поведения в обучении.

Кроме того, происходит рост пассивного потребления контента – студенты предпочитают просматривать видеолекции на ускоренной скорости, избегают участия в дискуссиях, редко инициируют обратную связь. Это снижает развитие критического мышления, исследовательских навыков и способности к самоанализу – ключевых компонентов академического образования.

Решение вышеописанных проблем требует осознанного педагогического проектирования, направленного на снижение нагрузки и восстановление устойчивости участников образовательного про-

цесса. Одним из эффективных подходов является цифровой минимализм – стратегическое сокращение числа используемых платформ, инструментов и интерфейсов до тех, которые действительно способствуют достижению образовательных целей [6].

Не менее важна «гигиена» цифрового преподавания, предполагающая чёткое установление временных границ: определение периода доступности преподавателя, разумное распределение сроков выполнения заданий и отказ от практики «постоянной учебы». Это позволяет снизить тревожность, выстроить устойчивый учебный ритм и сохранить ресурсы участников.

Также стоит стремиться к балансу между синхронными и асинхронными форматами. Синхронное взаимодействие способствует вовлечённости и социальной связанности, тогда как асинхронные элементы дают обучающимся возможность самостоятельно регулировать темп обучения и глубину проработки материала, что особенно ценно в условиях перегрузки.

Особое внимание должно уделяться поддержке преподавателей: она должна быть не только технической, но и эмоциональной. В условиях цифровой трансформации преподавательская деятельность усложняется, и важным фактором становится профессиональное благополучие. Поддержка может выражаться в обучении, супервизиях, создании сообществ практики, снижении избыточной отчётности и административной нагрузки.

Наконец, необходимо пересматривать дизайн учебных курсов с учётом когнитивной нагрузки. Курсы должны быть структурированы логично, сопровождаться понятной навигацией, иметь предсказуемый темп и разумное количество заданий. Такой подход повышает обучаемость, снижает напряжение и способствует эффективному усвоению знаний.

Таким образом, цифровая трансформация образования – это не только шаг вперёд, но и комплекс новых вызовов, требующих внимательного анализа. Цифровая усталость становится маркером того, что не все изменения оказываются благоприятными и устойчивыми. В условиях цифрового переизбытка важно не столько продолжать интеграцию новых инструментов, сколько инициировать вторую волну осмысления: не «что ещё можно внедрить», а «что необходимо сократить».

Современное образование должно стремиться к созданию качественной, сбалансированной цифровой среды, в которой технологии служат инструментом, а не источником перегрузки. Призыв к осознанному и человекоцентричному подходу в проектировании образовательного процесса – ключевой шаг на пути к устойчивому и эффективному обучению в условиях цифровой эпохи.

Литература

1. Information overload // URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/library-and-information-science/information-overload> (Дата обращения: 03.06.2025) [Электронный ресурс]
2. Cell Phone Usage Stats 2025: Americans Check Their Phones 205 Times a Day // URL: <https://www.reviews.org/mobile/cell-phone-addiction/> (Дата обращения: 03.06.2025) [Электронный ресурс]
3. Tech Fatigue Is Real for Teachers and Students. Here's How to Ease the Burden// URL: <https://www.edweek.org/technology/tech-fatigue-is-real-for-teachers-and-students-heres-how-to-ease-the-burden/2022/03> (Дата обращения: 03.06.2025) [Электронный ресурс]
4. Zoom Exhaustion & Fatigue Scale // URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3786329 (Дата обращения: 03.06.2025) [Электронный ресурс]
5. МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ 2020 // URL: https://www.hse.ru/data/2021/09/21/1474204305/memo_2020_t_1.pdf (Дата обращения: 03.06.2025) [Электронный ресурс]
6. Digital minimalism for students to productively navigate distraction filled modern world // URL: <https://www.zilpaplus.com/2024/03/digital-minimalism-for-students-to.html> (Дата обращения: 03.06.2025) [Электронный ресурс]

DIGITAL FATIGUE IN THE REALITIES OF MODERN EDUCATION

Ionov A.Yu., Kim Yu.Kh.-S.
Russian Technological University

In the context of the rapid development of digital technologies and the transformation of the educational environment, the issue of the negative consequences of excessive use of digital tools is increasingly being raised. The article examines the phenomenon of digital fatigue as one of the key manifestations of this process. The authors analyze the causes and manifestations of digital fatigue among students and teachers, including decreased concentration, emotional burnout, anxiety, and decreased involvement in the learning process. The issues of digital inequality, teachers' lack of skills, and the difficulty of adapting to new formats are also discussed. The article highlights the need for conscious design of a human-centered digital educational environment, where technology becomes an assistant rather than a source of overload.

Keywords: digital fatigue, online learning, digital minimalism, education, digital transformation.

References

1. Information overload // URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/library-and-information-science/information-overload> (accessed: 03.06.2025) [e-resource]
2. Cell Phone Usage Stats 2025: Americans Check Their Phones 205 Times a Day // URL: <https://www.reviews.org/mobile/cell-phone-addiction/> (accessed: 03.06.2025) [e-resource]
3. Tech Fatigue Is Real for Teachers and Students. Here's How to Ease the Burden// URL: <https://www.edweek.org/technology/tech-fatigue-is-real-for-teachers-and-students-heres-how-to-ease-the-burden/2022/03> (accessed: 03.06.2025) [e-resource]
4. Zoom Exhaustion & Fatigue Scale // URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3786329 (accessed: 03.06.2025) [e-resource]
5. MONITORING THE EDUCATION ECONOMY 2020 // URL: https://www.hse.ru/data/2021/09/21/1474204305/memo_2020_t_1.pdf (accessed: 03.06.2025) [e-resource]
6. Digital minimalism for students to productively navigate distraction filled modern world // URL: <https://www.zilpaplus.com/2024/03/digital-minimalism-for-students-to.html> (accessed: 03.06.2025) [e-resource]

Специфика диалогового взаимодействия в сетевых педагогических сообществах

Козик Ирина Валерьевна,
аспирант, ФГБОУ ВО «АмГПГУ»
E-mail: kozikiv@iprk.ru

Статья посвящена исследованию специфики диалогового взаимодействия в сетевых педагогических сообществах. Цель работы – выявить ключевые факторы, влияющие на эффективность профессиональной коммуникации в онлайн-среде, и разработать рекомендации по ее оптимизации. В качестве методов использованы теоретический анализ работ отечественных и зарубежных авторов (Х. Рейнгольд, Е.Д. Патаркин, Н.В. Кудимова), а также систематизация характеристик сетевого взаимодействия (асинхронность, гипертекстуальность, анонимность).

Результаты исследования показали, что эффективность диалога в педагогических сообществах определяется комплексом технических (стабильность платформ), социальных (доверие, общие ценности), педагогических (модерация, обратная связь) и личностных (коммуникативные навыки, мотивация) факторов. Выявлены основные коммуникативные барьеры и предложены стратегии их преодоления, включая адаптацию стиля общения и активное слушание.

Выводы подчеркивают необходимость учета многоуровневой природы онлайн-взаимодействия для повышения качества профессионального развития педагогов. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка инструментов оценки диалога и изучение влияния новых цифровых форматов на эффективность сетевых сообществ.

Ключевые слова: сетевые педагогические сообщества, диалоговое взаимодействие, онлайн-коммуникация, профессиональное развитие, педагогическая идентичность, асинхронность, анонимность, распределенность, коммуникативные барьеры.

Введение

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием информационных технологий, сетевые педагогические сообщества становятся все более важным инструментом профессионального развития педагогов. Сетевые педагогические сообщества представляют собой онлайн-платформы, объединяющие педагогов для обмена опытом, знаниями, идеями и ресурсами, а также для совместного решения профессиональных задач. Эффективность сетевых педагогических сообществ во многом определяется качеством диалогового взаимодействия между участниками.

Диалоговое взаимодействие имеет свою специфику, обусловленную особенностями онлайн-среды. В отличие от традиционных форм общения, онлайн-коммуникация характеризуется асинхронностью, гипертекстуальностью, возможностью анонимности и распределенностью участников в пространстве и времени. Эти характеристики оказывают существенное влияние на формирование профессиональной идентичности педагогов, обмен опытом и знаниями, а также на развитие инновационных педагогических практик.

Основная часть

Виртуальные сообщества, также известные как электронные или интернет-сообщества, представляют собой уникальные социальные структуры, основанные на взаимодействии людей посредством различных цифровых каналов. В отличие от традиционных сообществ, где общение происходит преимущественно «лицом к лицу», виртуальные сообщества используют опосредованные средства связи: от относительно архаичных, таких как телефон и электронная почта, до современных платформ социальных сетей, форумов, мессенджеров и специализированных онлайн-сервисов.

Ключевое отличие интернет-сообщества от других форм объединений заключается в использовании компьютерных сетей в качестве основной инфраструктуры. Это позволяет участникам преодолевать географические барьеры и общаться в режиме реального времени, создавая ощущение присутствия и вовлеченности, даже находясь на значительном расстоянии друг от друга. Термины «виртуальное сообщество» и «онлайн-сообщество» часто используются как синонимы, подчеркивая зависимость от цифровых технологий. Однако важно понимать, что эти сообщества могут существенно различаться по уровню взаимодействия между участниками.

Как подчеркивал известный исследователь виртуальных сообществ Ховард Рейнгольд, формирование настоящего сообщества, а не просто набора индивидов, требует длительной, регулярной и эмоционально насыщенной коммуникации. Простой обмен информацией, например, в рассылке электронной почты, где сотни людей получают одни и те же сообщения, не всегда формирует подлинное сообщество. Участники могут оставаться анонимными или псевдонимными, что, с одной стороны, обеспечивает большую свободу самовыражения, с другой – может затруднять построение доверительных отношений [7, с. 7].

Социолог Рэй Ольденбург в своих работах акцентировал внимание на концепции «третьего пространства», места вне дома и работы, где люди свободно общаются, чувствуют себя комфортно и равноправно. Виртуальные сообщества, при соблюдении определенных условий, могут выступать в качестве такого «третьего пространства». Однако для достижения этого уровня комфорта и доверия необходимы активное участие участников, развитие интимности и взаимного уважения, отсутствие агрессии и негативных форм взаимодействия. Регулярное посещение онлайн-площадки, активное участие в дискуссиях, создание совместных проектов – все это способствует формированию сплоченного и дружелюбного сообщества.

Под сетевым сообществом И.Э. Широкова понимает формальную или неформальную группу профессионалов, объединившихся для совместной деятельности, направленной на личностный профессиональный рост и совершенствование образовательного процесса, а вот сетевое взаимодействие – это способ деятельности, основанный на совместном взаимовыгодном использовании информационных, методических и иных ресурсов для решения конкретных задач педагогической практики [6, с. 94].

Е.Д. Патаракин определяет сетевое педагогическое сообщество как группу педагогов, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий [5, с. 7].

Кудимова Н.В. в своей работе дает следующее определение сетевому педагогическому сообществу – это совокупность связей между добровольно объединенными людьми (в т.ч. педагогами, родителями, детьми и взрослыми), имеющая целью участие в разработке специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения, которые общаются друг с другом в основном через Интернет и определяет задачи сетевых педагогических сообществ:

- организация дистанционного взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- создание базы данных по программным продуктам, используемым в учебном процессе, а также опыту их применения на уроках и во внеклассной деятельности;

- методическая поддержка педагогов;
- знакомство с современным программным обеспечением, учебными и методическими материалами;
- внедрение в образовательный процесс инновационных технологий и методов дистанционного обучения;
- организация и проведение сетевых семинаров, олимпиад и конкурсов среди всех участников образовательного процесса;
- организация «обратной связи» и взаимодействия методистов, педагогов, родителей, учащихся с целью повышения эффективности образовательного процесса [4, с. 22].

Для формирования сообщества определяющее значение имеет общение. Люди живут в сообществе благодаря тому общему, что есть между ними, а общение – тот способ, благодаря которому они обретают это общее [3, 25].

Диалог является основой общения субъектов образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий, включая сеть Интернет. Он позволяет преодолевать возрастные и культурные барьеры, разрабатывать и внедрять телекоммуникационные проекты, а также организовывать совместную деятельность учащихся и педагогов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что диалоговое взаимодействие в сетевых педагогических сообществах имеет ряд специфических характеристик, обусловленных особенностями онлайн-среды: асинхронность, анонимность (или псевдонимность), распределенность, опосредованность.

Эффективность диалогового взаимодействия в сетевых педагогических сообществах определяется комплексом взаимосвязанных факторов, которые могут быть классифицированы на несколько ключевых групп: технические, социальные, педагогические, личностные.

Технические факторы включают в себя такие параметры, как стабильность и скорость интернет-соединения, обеспечивающие бесперебойность коммуникации, а также эргономичность и функциональность используемой платформы, предполагающей наличие специализированных инструментов (форумов, чатов, систем видеоконференцсвязи), способствующих эффективному обмену информацией.

Социальные факторы охватывают аспекты межличностного взаимодействия, в частности уровень доверия и взаимного уважения между участниками, наличие общих профессиональных или познавательных интересов, а также сформированность норм коммуникативной культуры внутри сообщества, что в совокупности создает благоприятную среду для продуктивного диалога.

Педагогические факторы подразумевают организационно-методическое сопровождение процесса взаимодействия, включая модерацию дискуссий для поддержания их содержательности, разработку четких регламентов участия в обсуж-

дениях, а также систематическое предоставление конструктивной обратной связи, что способствует повышению вовлеченности и осознанности участников.

Личностные факторы отражают индивидуальные характеристики участников, такие как развитость коммуникативных компетенций, степень готовности к кооперации и обмену профессиональным опытом, а также уровень внутренней и внешней мотивации к саморазвитию, что в значительной мере определяет их активность и вклад в коллективное взаимодействие.

Битянова М.Р. считает, что эффективность коммуникации напрямую зависит от отсутствия или наличия коммуникативных барьеров – препятствий, искажающих передачу информации или полностью блокирующих её. Эти барьеры могут приводить к непониманию, недосказанности, а иногда и к полному провалу коммуникативного процесса. Изучение и преодоление этих барьеров – ключевой аспект успешного взаимодействия в любой сфере – от личных отношений до международной политики. Исследователь выделяет пять основных типов коммуникативных барьеров: информационный, эмоциональный барьер, барьер непонимания, социально-культурный барьер, личностный барьер.

Для повышения эффективности общения необходимо не только осознавать наличие барьеров, но и активно работать над их преодолением. Это включает в себя: ясное выражение своих мыслей, использование доступного языка, учет эмоционального состояния собеседника, внимательное слушание, умение задавать вопросы и стремление к пониманию друг друга. Также важно проверять, насколько информация была правильно понята, использовать обратную связь и адаптировать свой стиль общения под конкретные обстоятельства и собеседника. Только комплексный подход, принимающий во внимание все аспекты коммуникации, позволяет достичь максимальной эффективности взаимодействия. Не забывайте также о важности самоанализа: оценивайте свои коммуникативные навыки и ищите пути их улучшения [1, с. 14].

Чарльз Дахигг, раскрывая секреты успешного взаимодействия с людьми писал: «Нейрологическая синхронность помогает слушать более внимательно и выражать мысли более четко. Иногда подобная связь возникает лишь с одним человеком, а порой устанавливается внутри группы или большой аудитории. В такие моменты умом и телом мы становимся похожи друг на друга, потому что мы, выражаясь языком нейрочеловека, нейронно вовлечены. Если мы начинаем мыслить одинаково, то понимаем друг друга лучше» [2, с. 27].

Заключение

Диалоговое взаимодействие играет ключевую роль в эффективности сетевых педагогических сообществ. Специфика онлайн-среды, характеризующаяся

асинхронностью, возможностью анонимности, распределенностью и опосредованностью оказывает существенное влияние на характер коммуникации между педагогами. Понимание этих особенностей и учет факторов, влияющих на эффективность диалога, позволяют оптимизировать взаимодействие в сетевых педагогических сообществах и повысить их вклад в профессиональное развитие педагогов.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение влияния различных форматов коммуникации на эффективность диалога, разработку инструментов для оценки качества диалогового взаимодействия, а также на выявление лучших практик организации сетевых педагогических сообществ.

Литература

1. Битянова, М.Р. Социальная психология [Электронный ресурс]. – URL: https://www.phantas-tike.com/social_psychology/social_psych_b/html/?page=14 (дата обращения: 18.01.2025).
2. Дахигг, Ч. Виртуозы общения. Секрет успешного взаимодействия с людьми. – Москва: AST Publishers, 2024. – 459 с.
3. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – Москва: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с. – (Педагогика: классические труды). – ISBN 5-7155-0773-1.
4. Кудимова, Н.В. Организация и развитие сетевых педагогических сообществ: задачи и новые возможности // Нижегородское образование. – 2010. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-razvitie-setevykh-pedagogicheskikh-soobschestv-zadachi-i-novye-vozmozhnosti> (дата обращения: 15.06.2025).
5. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 112 с.
6. Широкова, И.Э. Сетевое взаимодействие педагогов Иркутской области в системе повышения квалификации в межкурсовый период // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-pedagogov-irkutskoy-oblasti-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-v-mezhkurovoy-period> (дата обращения: 18.01.2025).
7. Rheingold, H. The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. – 2nd ed. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2000. – ISBN 0-262-68121-8.

SPECIFICS OF DIALOGUE INTERACTION IN ONLINE PEDAGOGICAL COMMUNITIES

Kozik I.V.

Amur Humanitarian and Pedagogical University

The article is devoted to the study of the specifics of dialog interaction in online pedagogical communities. The aim of the work is to identify the key factors influencing the effectiveness of professional communication in the online environment and to develop recommendations for its optimization. The methods used are the theoretical analysis of the works of domestic and foreign authors (x. Rein-

hold, E.D. Patarakin, N.V. Kudimova), as well as systematization of network interaction characteristics (asynchrony, hypertextuality, anonymity).

The results of the study showed that the effectiveness of dialogue in pedagogical communities is determined by a complex of technical (stability of platforms), social (trust, shared values), pedagogical (moderation, feedback) and personal (communication skills, motivation) factors. The main communication barriers are identified and strategies for overcoming them are proposed, including adaptation of communication style and active listening.

The conclusions emphasize the need to take into account the multilevel nature of online interaction in order to improve the quality of professional development of teachers. Promising areas of further research are the development of tools for evaluating dialogue and studying the impact of new digital formats on the effectiveness of online communities.

Keywords: online pedagogical communities, dialog interaction, on-line communication, professional development, pedagogical identity, asynchrony, anonymity, distribution, communication barriers.

References

1. Bityanova, M.R. Social Psychology [Electronic resource]. – URL: https://www.phantastike.com/social_psychology/social_psych_b/html/?page=14 (date of access: 01/18/2025).
2. Duhigg, C. Communication Virtuosos. The Secret of Successful Interaction with People. – Moscow: AST Publishers, 2024. – 459 p.
3. Dewey, J. Democracy and Education / Transl. from English. – Moscow: Pedagogika-Press, 2000. – 382 p. – (Pedagogy: classic works). – ISBN 5-7155-0773-1.
4. Kudimova, N.V. Organization and Development of Networked Pedagogical Communities: Tasks and New Opportunities // Nizhny Novgorod Education. – 2010. – No. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-razvitie-setevyih-pedagogicheskikh-soobshchestv-zadachi-i-novye-vozmozhnosti> (date of access: 15.06.2025).
5. Patarakin, E.D. Network communities and training. – Moscow: PER SE, 2006. – 112 p.
6. Shirokova, I.E. Network interaction of teachers of the Irkutsk region in the system of advanced training in the inter-course period // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2012. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-pedagogov-irkutskoy-oblasti-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-v-mezhkurovyy-period> (date of access: 18.01.2025).
7. Rheingold, H. The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. – 2nd ed. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2000. – ISBN 0-262-68121-8.

Выявление уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономического направления подготовки (на примере ФГБОУ ВО «Вятский ГАТУ»)

Козлова Лариса Алексеевна,

кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Вятский ГАТУ»

E-mail: lory30@mail.ru

Плотникова Светлана Николаевна,

аспирант, ФГБОУ ВО «РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева»; старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Вятский ГАТУ»

E-mail: snp2404@mail.ru

В статье рассмотрены педагогические условия оценки уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе на примере ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ. Педагогическое исследование осуществлялся в три этапа. На 1 этапе были выделены базовые цифровые компетенции, критерии, показатели и индикаторы их оценки. Определены методики расчета показателей, шкала для оценки показателей цифровых компетенций, на втором этапе осуществлялся сбор данных, расчет итоговых обобщенных показателей по критериям оценки цифровых компетенций. Третий этап включал аналитическую и статистическую обработку данных, расчет индекса цифровых компетенций, обоснование эффективности педагогических условий оценки цифровых компетенций в аграрном вузе.

Ключевые слова: цифровые компетенции, бакалавры экономики, педагогические условия, критерии оценки цифровых компетенций, индексы оценки цифровых компетенций

Система оценки цифровых компетенций, обучающихся позволяет установить уровень подготовки специалиста для цифровой экономики. По нашему мнению, необходимо диагностировать уровень освоения цифровых компетенций бакалавра экономического направления подготовки на каждом этапе обучения и обеспечивать положительную поступательную динамику

Проблема исследования: какие педагогические условия позволят объективно оценить уровень цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе, установить его соответствие требованиям работодателям цифровой экономики.

Цель исследования – теоретические обосновать и экспериментально проверить результативность педагогических условий оценки уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе,

Объект исследования – процесс подготовки студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе.

Предмет исследования – педагогические условия оценки уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе.

Указанные цель исследования обуславливают необходимость решения следующих **задач исследования:**

- выделить базовые цифровые компетенции, критерии, показатели и индикаторы их оценки, определить методики расчета показателей, шкалу оценки показателей цифровых компетенций
- провести сбор опытных данных и расчет показателей оценки цифровых компетенций по выделенным ранее критериям
- осуществить аналитическую и статистическую обработку данных, расчет индекса цифровых компетенций, выявить уровень компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе.

Под понятием «**цифровые компетенции бакалавра экономики в аграрном вузе**» мы понимаем сложную структуру взаимосвязанных знаний, умений, навыков, опыта, мотиваций и готовности к деятельности бакалавров экономики аграрного вуза, свидетельствующих об его готовности к безопасной и эффективной профессиональной деятельности.

С нашей точки при формированиях цифровых компетенций у бакалавров экономических направлений подготовки в аграрном вузе следует ориентироваться в первую очередь на формирование следующих компетенций: информационно-коммуникационная, технологическая, инновационная, саморазвития, информационной безопасности.

С нашей точки зрения к педагогическим условиям оценки уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе следует отнести совокупность различных факторов, использование которых позволяет усовершенствовать диагностику уровня цифровых компетенций студентов и повысить объективность и результативность системы оценки цифровых компетенций в вузе.

К критериям оценки цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе мы считаем целесообразным отнести: мотивационный, деятельностный и результативный; и уровня оценивания: низкий, средний и высокий.

К мотивационным критериям с нашей точки зрения следует отнести интерес к будущей профессиональной деятельности, мотивацию к изучению современных информационно-коммуникационных технологий, способность к самоанализу, саморазвитию и рефлексии результатов собственной деятельности в сфере цифровых технологий и цифровой экономики.

Под деятельностным критериям мы предполагаем готовность обучающихся к деятельности, умение включаться в различные виды деятельности, готовность к выполнению новых видов деятельности, готовность к творческой и инновационной деятельности, умение ориентироваться в своей деятельности на новые цифровые методы, приемы, формы и способы.

Также мы выделяем результативные критерии: качественное взаимодействие с цифровыми технологиями, развитое умение активно, эффективно и безопасно использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности, умение организовывать непрерывную и безопасную профессиональную деятельность.

Опытнo-исследовательская работа по оценке цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе выполнялась в ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ. Для подтверждения педагогических условий и их результативности было проведено исследование, в котором принимали участие студенты бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 Экономика с 1 по 4 курс обучения. Общее количество респондентов, принимающих участие в педагогическом исследовании – 213 человек.

Педагогическое исследование осуществлялся в три этапа.

1 этап – на данном этапе были выделены базовые цифровые компетенции, критерии, показатели и индикаторы их оценки. Определены методики

расчета показателей, шкала для оценки показателей цифровых компетенций (таблица).

Таблица 1. Шкала оценки показателей цифровых компетенций

Значение показателя оценки цифровых компетенций	Индикатор достижения цифровых компетенций	Уровень оценивания цифровых компетенций
(0–1,5)	–, отсутствие достижения компетенции	Уровень низкий
[1,5 до 2,0)	+, наличие компетенции	Уровень низкий
[2,0–2,5)	+, наличие компетенции	Уровень средний
[2,5–3,0]	+, наличие компетенции	Уровень высокий

Использовались следующие методики расчета показателей цифровых компетенций:

- для оценки мотивационных критериев была использован анкета-опросник «Оценка уровня мотивации обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 Экономика при формировании цифровых компетенций».
- для оценки деятельностных критериев была использованы данные текущей и промежуточной аттестации бакалавров экономики по профильным дисциплинам сферы цифровых компетенций (информатика, математическая статистика, эконометрика, информатизация бизнес-процессов, телекоммуникационные системы в экономике, АРМ бухгалтера, информационные системы в экономике, компьютерные технологии в профессиональной деятельности, электронный документооборот предприятий, информационная безопасность). Также оценивалась учебная проектная деятельность по указанным дисциплинам (рефераты, доклады, курсовые работы, бизнес-проекты). Для оценки инновационных цифровых компетенций оценивались результаты участия бакалавров экономических направлений подготовки в конкурсах, олимпиадах, конференциях, внеучебной проектной деятельности. Для оценки цифровых компетенций саморазвития изучалась внеаудиторная самостоятельная работа, волонтерство, участие в научных грантах и дополнительных образовательных проектах в сфере цифровых компетенций и цифровой экономики. На основании обобщения всех изученных данных нами был рассчитан средний показатель оценки цифровых компетенций по деятельностному критерию.
- для оценки результатного критерия цифровых компетенций использовалась анкета – опросник «Оценка уровня удовлетворенности работодателей качеством цифровых компетенций обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 Экономика», результаты ВКР, результаты тестирования в экосистеме 1С, оценивался уровень трудоустройства обучающихся и выпускников по профилю подготовки

2 этап – сбор данных, расчет итоговых обобщенных показателей по критериям оценки цифровых компетенций.

3 этап – аналитическая и статистическая обработка данных, расчет индекса цифровых компетенций, обоснование эффективности педагогических условий оценки цифровых компетенций в аграрном вузе.

В ходе изучения критериев оценки цифровых компетенций были получены следующие результаты (рисунок 1)

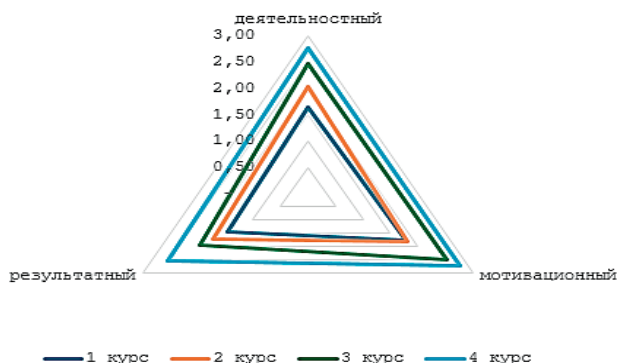


Рис. 1. Динамика критериев оценки цифровых компетенций

Студенты первого курса имеют низкие показатели по всем критериям оценки цифровых компетенций. Особенно низкий показатели результатного критерия, индикатор показывает отсутствие готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в сфере цифровой экономики, неготовность использовать современные цифровые технологии при решении профессионально-практических задач.

На втором курсе показатели критериев оценки цифровых компетенций поднимаются и деятельностному критерию выходят на средний уровень. Мотивационный и результатный индикаторы имеют положительное значение.

К третьему курсу показатели мотивационного критерия выходят на высокий уровень, что объясняется большим количеством цифровых дисциплин в образовательном процессе, профессиональными практиками, использованием экосистемы фирмы 1С, началом собственной практической деятельности в сфере цифровой экономики. Существенно повышаются показатели деятельностного критерия, они близки к высоким, что показывает повышение готовности обучающихся к деятельности, способность к самостоятельной и творческой деятельности. Показатели результатного критерия имеют среднее значение, что говорит о сформированности у них наличия умений, навыков и опыта эффективного и безопасного использования цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Обучающиеся четвертого курса достигают высокого уровня оценки всех критериев цифровых компетенций. Они показывают мотивацию к профессиональной и инновационной деятельности, способны осуществлять качественную непре-

рывную и безопасную профессиональную деятельность, организовать собственное рабочее место с соблюдением требований информационной безопасности, имеют практический опыт в сфере цифровой экономики, разрабатывают собственные научные и практические проекты с использованием цифровых компетенций.

Для выявления влияния критериев оценки на общий уровень цифровых компетенций обучающихся мы использовали метод экспертных оценок. В качестве экспертов привлекались преподаватели Вятского ГАТУ, практикующие специалисты в сфере цифровых компетенций, цифровой экономики, цифровых технологий. Всего в опросе приняли участие более 50 экспертов. Основным условием отбора экспертов являлось наличие теоретических или практических знаний о предлагаемых для изучения факторах.

Экспертам предлагалось оценить ранг и вес каждого критерия оценки по степени их влияния на общий уровень цифровых компетенций обучающихся экономических направлений подготовки, затем мы провели анализ и обработку экспертных оценок. Для аналитической обработки данных использовались технологии статистической обработки данных разработанные на кафедре информационных технологий, бухгалтерского учета и статистики ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ «MODEL».

По результатам оценки критериев были получены следующие описательные статистики. Наиболее значимым критерием по оценкам экспертов является результатный, на втором месте по степени проявления находится деятельностный критерий, на третьей позиции – мотивационный критерий (табл. 2).

Таблица 2. Описательные характеристики оценки критериев цифровой компетенции

Критерий	Среднее значение – К важности критерия	Средний ранг
Мотивационный	18,9048	3
Деятельностный	32,5476	2
Результатный	48,5476	1

На основе рассчитанных средних значений экспертных оценок критериев цифровых компетенций может быть предложена формула расчета индекса оценки цифровых компетенций.

$I_{цк} = 0,485476 * P_{цкр} + 0,325476 * P_{цкд} + 0,189048 * P_{цкм}$, где $P_{цкд}$ – показатель оценки цифровой компетенции по деятельностному критерию; $P_{цкр}$ – показатель оценки цифровой компетенции по результатному критерию; $P_{цкм}$ – показатель оценки цифровой компетенции по мотивационному критерию;

Для определения меры согласованности экспертов нами был рассчитан коэффициент конкордации (критерий W Кендалла). Статистика W Кен-

далла составила $w=0,493$. Данный коэффициент достаточно близок к значению 0,5, при котором мнения экспертов можно считать достаточно согласованными. Однако при дальнейших исследованиях следует расширить численность экспертов и повторить анкетирование.

Для оценки достоверности выборки по которой проводились исследования нами была определена средняя стандартная ошибка (стандартная ошибка среднего) $\sigma_{x\text{-bar}}$. Выборка признается достоверной, если данный показатель не превосходит 67%. По результатам наших исследований $\sigma_{x\text{-bar}}$ составила 24%, следовательно, выборка достоверна.

С учетом рассчитанных коэффициентов важности изучаемых критериев оценки цифровых компетенций рассчитаны индексы оценки всех ранее выделенных цифровых компетенций (рис. 2).

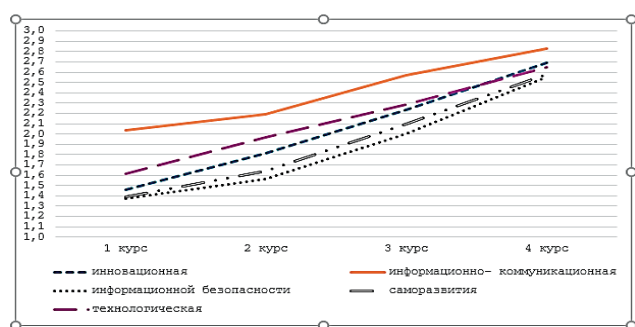


Рис. 2. Индексы оценки цифровых компетенций

На основе рассчитанных индексов можно сделать вывод по каждой из компетенций:

- инновационная – на начальном уровне формирования компетенций находилась на крайне низком уровне, индикатор «отсутствует». К третьему курсу обучения данная компетенция достигла среднего уровня, а на завершающем этапе обучения достигла высокого уровня. Это третий результат по уровню цифровой компетенции, индекс инновационной компетенции увеличился на 84 процента с 1,46 до 2,7.
- информационной безопасности – имела аналогичную динамику, уровень данной компетенции поднялся с низкого до высокого. Индекс цифровой компетенции информационной безопасности увеличился с 1,4 до 2,6 на 86 процентов. Динамика формирования данной компетенции сходна с динамикой компетенции саморазвития.
- технологическая – впервые два года обучения находилась на низком уровне, к завершению обучения достигла высокого уровня. Индекс технологической компетенции изменился на 64 процента с 1,62 до 2,83, что является вторым результатом по уровню сформированных компетенций.
- информационно-коммуникационная – на начальных уровне формирования компетенции имела среднее значение, к завершению образовательного процесса достигла высокого уровня. За период обучения наибольших зна-

чений достиг именно уровень информационно-коммуникационной компетенции, индекс данной компетенции увеличился с 2,03 до 2,83, т.е. на 39 процентов.

- саморазвития – в ходе формирования цифровой компетенции прошла следующие уровни: низкий-низкий-средний-высокий. Индекс цифровой компетенции саморазвития изменялся с 1,4 до 2,6 на 86 процентов. В целом эта компетенция показала наилучший результат при формировании цифровых компетенций. Созданные вузом педагогические условия обеспечили ее высокий рост и прирост

Для обоснования объективности и результативности применяемых педагогических условий оценки цифровых компетенций сопоставим результаты внутренней оценки цифровых компетенций бакалавров экономических направлений подготовки с результатами внешней независимой экспертной оценки цифровых компетенций, полученных в ходе сертификационных экзаменов в экосистеме 1С (рис. 3).

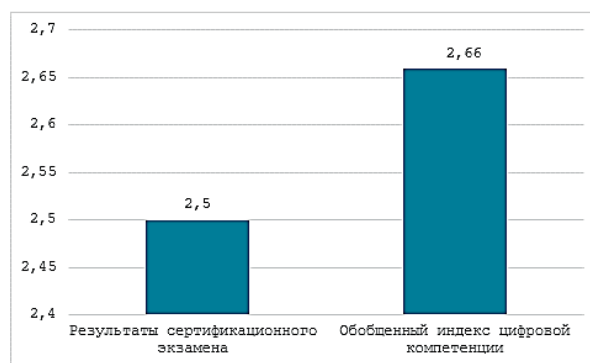


Рис. 3. Сопоставление внутренней и внешней независимой экспертной оценки цифровых компетенций

Обобщенный индекс цифровой компетенции обучающихся по экономическим направлениям подготовки в Вятском ГАТУ рассчитан как средний индекс обучающихся четвертого курса по всем цифровым компетенциям. Под результатом внешней независимой экспертной оценки понимаем средний балл результатов сертификационного экзамена фирмы 1С, полученных обучающимися 4 курса. Результаты внутренней и внешней оценки соответствуют высокому уровню компетенций. Результаты внешней оценки несколько ниже внутренних показателей на шесть процентов. Корреляционные связи считаются достоверными если не превышают 33 процента, что обосновывает достоверность данных полученных в результате внутренней и внешней оценки.

Таим образом можно утверждать, что предлагаемые нами педагогические условия оценки цифровых компетенций бакалавров экономики в аграрном вузе подтверждена результатами независимой экспертной оценки работодателя, что подтверждает наши теоретические обоснования и практические исследования. Предлагаемые на-

ми критерии, показатели и методики оценки цифровых компетенций объективны и результативны.

Литература

1. Гужина, Г. Н., Жилина, Ж.А. Цифровые инструменты для формирования ключевых компетенций цифровой экономики /Управленческий учет. – 2024. -№ 4. – С. 312–319.
2. Дьячков, В.П., Плотникова, С. Н., Ливанов, Р.В. Проведение лекционных и лабораторно-практических занятий по формированию цифровых компетенций у обучающихся ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ // Информационные технологии в экономике, управлении, образовании: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Киров, 2023. – С. 13–15.
3. Козлова, Л.А., Плотникова, С.Н. Цифровые технологии экосистемы ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ при подготовке бакалавров // Цифровые технологии в науке, образовании и производстве. Материалы Всероссийского научно-практического семинара. Молодежный, –2022. -С. 38–39.
4. Козлова Л.А., Плотникова С.Н. Формирование общепрофессиональных компетенций в сфере информационных технологий в рамках стандарта 38.03.01 экономика в среде «1С: Предприятие 8.3» // Новые информационные технологии в образовании: сборник научных трудов XXII международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Д.В. Чистова. Москва, 2022. С. 149–151
5. Козлова Л.А., Плотникова С.Н. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. Материалы V Всероссийской научно-практической и методической заочной конференции. 2018. С. 107–110
6. Михайлова И.П., Шиндина Т.А., Усманова Н.В., Князева Н.В. Цифровая среда университета: вопросы развития цифровых компетенций преподавателей /Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29. № 1. С. 70–91.
7. Савка О.Г., Гусарова М.Н., Сумина С.В. Модель формирования цифровых компетенций при реализации программ высшего образования / О.Г. Савка, М.Н. Гусарова, С.В. Сумина [и др.] // Russian Technological Journal. – 2022. – Т. 10, № 6. – С. 78–90.
8. Хватова, М.В., Дьячкова Е.С. Влияние цифровой образовательной среды на формирование цифровой компетенции студентов разных специальностей в процессе обучения / М.В. Хватова, Е.С. Дьячкова // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 3. – С. 74–78.
9. Шевко, Н.Р. Проблемы определения информационной компетентности на современном этапе // Учёные записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2012.

IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF DIGITAL COMPETENCIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS (USING THE EXAMPLE OF THE FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION VYATKA STATE AGRARIAN UNIVERSITY)

Kozlova L.A., Plotnikova S.N.

Vyatka State Agrotechnological University

The article examines the pedagogical conditions for assessing the level of digital competencies of undergraduate students in economics at an agricultural university using the example of Vyatka State Pedagogical University. The pedagogical research was carried out in three stages. At the 1st stage, basic digital competencies, criteria, indicators and indicators of their assessment were identified. Methods for calculating indicators and a scale for evaluating indicators of digital competencies were defined. At the second stage, data was collected and the final generalized indicators were calculated according to the criteria for evaluating digital competencies. The third stage included analytical and statistical data processing, calculation of the digital competence index, and justification of the effectiveness of pedagogical conditions for assessing digital competencies in an agricultural university.

Keywords: digital competencies, Bachelor of Economics, pedagogical conditions, criteria for assessing digital competencies, digital competence assessment indices.

References

1. Guzhina, G. N., Zhilina, Zh.A. Digital tools for the formation of key competencies of the digital economy / Management accounting. – 2024. – No. 4. – P. 312–319.
2. Dyachkov, V. P., Plotnikova, S. N., Livanov, R.V. Conducting lectures and laboratory-practical classes on the formation of digital competencies among students of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vyatka State Technical University // Information technologies in economics, management, education: collection of scientific papers of the II International scientific and practical conference. – Kirov, 2023. – P. 13–15.
3. Kozlova, L. A., Plotnikova, S.N. Digital technologies of the ecosystem of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vyatka State Technical University in the training of bachelors // Digital technologies in science, education and production. Materials of the All-Russian scientific and practical seminar. Youth, –2022. -P. 38–39.
4. Kozlova L.A., Plotnikova S.N. Formation of general professional competencies in the field of information technology within the framework of the standard 38.03.01 economics in the environment “1C: Enterprise 8.3” // New information technologies in education: collection of scientific papers of the XXII international scientific and practical conference. General editor D.V. Chistov. Moscow, 2022. P. 149–151
5. Kozlova L.A., Plotnikova S.N. Use of modern information technologies in the educational process // Pedagogy and psychology in the XXI century: current state and research trends. Materials of the V All-Russian scientific, practical and methodological correspondence conference. 2018. P. 107–110
6. Mikhailova I.P., Shindina T.A., Usmanova N.V., Knyazeva N.V. Digital environment of the university: issues of developing digital competencies of teachers / University Management: Practice and Analysis. 2025. Vol. 29. No. 1. P. 70–91.
7. Savka O.G., Gusarova M.N., Sumina S.V. Model of formation of digital competencies in the implementation of higher education programs / O.G. Savka, M.N. Gusarova, S.V. Sumina [et al.] // Russian Technological Journal. – 2022. – Vol. 10, No. 6. – P. 78–90.
8. Khvatova, M.V., Dyachkova E.S. The influence of the digital educational environment on the formation of digital competence of students of different specialties in the learning process / M.V. Khvatova, E.S. Dyachkova // Psychological Science and Education. – 2019. – No. 3. – P. 74–78.
9. Shevko, N.R. Problems of determining information competence at the present stage // Scientific notes of the Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after N.E. Bauman. – 2012.

Влияние механизмов идентификации на коммуникативный стиль преподавателя

Колмыкова Виктория Андреевна,

соискатель на ученую степень, Донской государственный
технический университет
E-mail: Rodina-vi2016@ yandex. ru

Басюк Виктор Стефанович,

доктор психологических наук, профессор, академик
Российской академии образования

Статья посвящена исследованию влияния механизмов идентификации на коммуникативный стиль преподавателя. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Дается краткое обоснование аспектов идентификации в образовании. Акцентируется внимание на том, что, в настоящее время, личностные качества педагогов имеют решающее значение для формирования рефлексии в процессе преподавания, а также для обучения и удовлетворённости обучающихся. В исследовании акцентируется внимание на значимости социокультурного контекста в процессе формирования коммуникативного стиля, а также на взаимодействии между педагогом и учениками. В то же время, изучение литературных источников позволило выявить предпосылки для формирования более тесных и эффективных взаимоотношений между учениками и преподавателями, что, безусловно, может повлиять на уровень образования в целом. Автор подчёркивает, что педагоги, учитывающие механизмы успешной идентификации, способны сформировать более продуктивные и инклюзивные образовательные пространства, в которых обучающиеся ощущают свою значимость и вовлечённость в процесс обучения. В результате, по мнению автора статьи, развитие стиля общения и взаимодействия, основанного на механизмах идентификации, создает возможность не только для качественного усвоения учебного материала, но и для формирования целостной, понимающей и рефлекслирующей личности.

Ключевые слова: педагог, образовательный процесс, обучающиеся, идентификация, коммуникативный стиль, социокультурный контекст, педагогическая тактика, взаимодействие.

Введение

Преподавание, как известно, представляет собой один из ключевых аспектов, способных в значительной степени стимулировать вовлечённость учащихся в учебный процесс благодаря эффективному стилю преподавания. В настоящее время, в контексте современного образования, эффективное преподавание представляет собой не только передачу знаний, но и создание условий, направленных на вовлечение учащихся в учебный процесс. Осознание того, что стиль преподавания напрямую влияет на мотивацию и активность студентов, стало важным аспектом для педагогов. Как совершенно верно отмечают Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, следует осознать, что многообразие стилей преподавания, начиная от традиционного лекционного и заканчивая интерактивным, может приводить к различным уровням вовлечённости учащихся [1]. В связи с этим, педагоги должны проявлять гибкость и адаптировать свои методики в соответствии с контекстом и потребностями конкретной группы. Следует отметить, что наиболее существенным аспектом является корреляция между методиками обучения и механизмами идентификации. Когда преподаватель использует разнообразные стилистические приёмы, его коммуникативный подход может послужить образцом для подражания для обучающихся. Например, если педагог проявляет неподдельный интерес и активно вовлекает своих подопечных в обсуждение, они начинают отождествлять себя с ним, усваивая его методику преподавания. Это может привести к интенсификации их познавательной деятельности и повышению степени их вовлечённости, поскольку обучающиеся не только усваивают информацию, но и проявляют более активный интерес к собственному образовательному процессу. Существенным аспектом в данном контексте является понимание того, что преподаватель выступает не только в роли носителя знаний, но и как образец для подражания.

Материалы и методы исследований

В исследовании, посвящённом изучению воздействия механизмов идентификации на коммуникативный стиль преподавателя, применяются как качественные, так и количественные методы. Основными материалами для анализа являются опросники, интервью, наблюдения за учебным процессом и анализ видеозаписей занятий. На основе полученных сведений, будет проведён комплексный анализ, который позволит установить корреляцию между степенью идентификации студентов

с преподавателем и особенностями его коммуникативного стиля.

Результаты и обсуждения

На сегодняшний день, современное образовательное пространство предъявляет высокие требования к уровню профессионализма преподавателей. В условиях стремительных изменений в подходах к обучению важным аспектом становится не только содержание учебного материала, но и то, как этот материал подается. Коммуникативный стиль преподавателя во многом определяется механизмами идентификации, которые включают в себя различные способы самопрезентации и взаимодействия с аудиторией. Понимание и использование этих механизмов может значительно повысить эффективность учебного процесса. Безусловно, стиль педагогической деятельности учителя оказывает влияние на его имидж, то есть на эмоциональное восприятие его образа учениками, коллегами, родителями, обществом в целом. Так, стилем преподавания принято называть индивидуальный подход к реализации педагогического процесса, способ взаимодействия педагога с учениками. Он выражается в стиле педагогического общения, темпераменте педагога, характере его реакции на различные ситуации и поступки детей, в выборе методов и средств обучения, средств поощрения, наказания и других способов психологического и педагогического воздействия. Следует согласиться с мнением М.Ю. Краевой о том, что, когда преподаватель демонстрирует определенные коммуникационные навыки, такие как умение слушать, задавать вопросы и давать обратную связь, это создаёт атмосферу доверия и сотрудничества [2]. В результате обучающиеся чувствуют себя более свободно для выражения своих мыслей и идей, что в свою очередь увеличивает их активность на занятиях. Изменения в поведении учащихся, которые происходят под влиянием стиля преподавания, также могут отражаться на их успеваемости. Практики, основанные на взаимодействии и диалоге, как правило, приводят к глубокому усвоению учебного материала. Ученики становятся более инициативными, лучше понимают предмет и могут применять полученные знания на практике. Таким образом, вовлеченность становится неотъемлемой частью эффективного обучения. Более того, современная научно-исследовательская литература показывает, что, к примеру, авторитарный стиль преподавания (особенно отсутствие теплоты в отношении педагога к обучающимся и низкая самостоятельность школьников в отношении учебной работы) связан с негативными эмоциями учеников по отношению к учёбе и избегающим поведением в отношении учебной работы, а также с тенденцией к изучению предмета. В других исследованиях (Уокер, Дж. М.) изучалась взаимосвязь между стилем преподавания и восприятием обучающимися своей эффективности, их готовностью к учёбе и успеваемостью по предмету [3]. Ученики, которых обучали авторитарные учителя, демонстрировали более

низкую самооценку и меньшую готовность к учёбе. Кроме того, были выявлены некоторые различия в успеваемости учеников: наиболее низкий уровень успеваемости демонстрировали учащиеся, чьим наставником был попустительский учитель. Таким образом, имеются эмпирические свидетельства того, что стиль преподавания педагога оказывает значительное воздействие на разнообразные аспекты учебного процесса. Преподавателям необходимо осознавать, что их манера преподавания оказывает существенное воздействие на результативность образовательного процесса. Правильный подход к преподаванию может повысить вовлечённость обучающихся, в то время как неправильный подход может вызвать неприятные ощущения, которые могут привести к негативным последствиям, таким как психологическая отчуждённость, пассивность в занятиях, нежелание прилагать усилия. Помимо этого, педагогам следует осознавать, что для формирования продуктивных и гармоничных взаимоотношений между учителем и учениками необходимо адаптировать методику преподавания к индивидуальным особенностям каждого ученика и его потребностям в развитии.

Более того, следует подчеркнуть, что механизмы идентификации могут различаться в зависимости от возрастных особенностей, культурного контекста и предшествующего опыта обучающихся. Вследствие этого, преподавателям следует быть внимательными и чуткими к особенностям каждой группы. Принимая во внимание вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что оптимизация методик преподавания и работа над совершенствованием коммуникативных навыков педагога являются неперенными условиями для повышения уровня вовлечённости учащихся и, как следствие, их успешности в обучении.

Таким образом, в современных образовательных системах внимание к коммуникативному стилю преподавателя стало одним из ключевых аспектов, влияющих на эффективное обучение.

Как отмечает В.С. Мухина, одним из значимых механизмов, формирующих данный стиль, является механизм идентификации. В своей работе «Личность: мифы и реальность» автор исследует механизм идентификации как процесс перехода от простого подражания к формированию рефлексивной, осознающей себя личности [4]. Рассмотрим, как этот механизм влияет на коммуникативный стиль преподавателя и, соответственно, на образовательный процесс.

Безусловно, идентификация, начинается с подражания и может быть определена как процесс, в котором индивидум принимает на себя характеристики другого человека [5]. В контексте образования это означает, что обучающиеся могут подражать своим преподавателям, принимая их манеру общения, методы преподавания и подходы к взаимодействию. Это подражание не всегда является осознанным и зачастую происходит во время активного взаимодействия в классе. Если преподаватель использует открытый и доступ-

ный стиль общения, активно вовлекает учеников в процесс обучения и демонстрирует интерес к их мнению, то студенты, скорее всего, начнут копировать его стиль, что в свою очередь создаст более положительную и продуктивную учебную атмосферу.

Кроме того, с переходом к более сложным уровням идентификации, такие как рефлексия, происходит осознание социальной роли преподавателя. Рефлексирующая личность не просто копирует, а осмысляет и адаптирует стилевые характеристики других [6]. То есть, для преподавателя это означает необходимость осознавать не только собственное влияние на студентов, но и то, как его коммуникация может быть воспринята, интерпретирована и адаптирована. Такая осознанность создаёт условия для более глубокого взаимодействия, в котором преподаватель становится не только источником знаний, но и важной моделью для подражания, что способствует формированию у студентов гибкости в общении и критическому мышлению [7].

Однако, анализ современного педагогического опыта, публикуемого на различных профильных форумах, сайтах образовательных организаций, а также в научных журналах, позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагогов в значительной степени определяется их коммуникативными навыками, которые играют ключевую роль в установлении связи между личностными качествами педагога и эффективностью его преподавания. Добросовестность и экстраверсия представляют собой ключевые аспекты, способствующие повышению эффективности коммуникативных процессов в педагогической деятельности. Эти качества, проявляющиеся в «выразительном» и «точном» стилях общения, способствуют достижению более высоких результатов в обучении и обеспечивают успешное взаимодействие между преподавателем и обучающимися [8–10]. Добросовестность и экстраверсия преподавателей способствуют повышению их готовности к передаче знаний, а также стимулируют студентов к усвоению информации. Качественное преподавание предполагает установление контакта и выстраивание взаимодействия с обучающимися, поэтому крайне важно стимулировать продуктивный диалог между преподавателями и студентами, что способствует укреплению межличностных связей и повышению качества образовательного процесса. Кроме того, корреляция между личностными качествами, профессиональными компетенциями и результативностью педагогической деятельности откроет новые горизонты для профессии учителя и будет способствовать повышению уровня мотивации обучающихся, их академической успеваемости и развитию социальных навыков. Следует отметить, что различные группы обучающихся могут по-разному реагировать на различные стили общения в зависимости от их культурного контекста, уровня образования и ожиданий от преподавателя. Понимание этих аспек-

тов может помочь педагогу более эффективно адаптировать свой стиль взаимодействия [11–12]. Таким образом, механизм идентификации оказывает непосредственное воздействие на формирование коммуникативного стиля педагога, а следовательно, и на качество образовательного процесса. Преподаватели, осознанно применяя элементы имитации и саморефлексии, могут не только совершенствовать свои коммуникативные способности, но и значительно повысить степень вовлечённости своих студентов, создавая атмосферу, способствующую глубокому познанию и личностному росту. Осознание механизмов идентификации предоставляет педагогам мощный инструмент для оптимизации образовательного процесса и формирования гармоничной атмосферы в учебной группе.

Выводы

Вышесказанное позволяет сделать объективное заключение о том, что механизм идентификации способствует формированию доверительных отношений между учеником и преподавателем. Когда студенты видят в учителе не просто авторитетную фигуру, а личность, с которой они могут идентифицировать себя, это создаёт базу для открытых дискуссий, позволяет студентам выражать свои мысли и чувства. Преподаватель, осознающий эту динамику, может активно использовать её, создавая комфортную атмосферу для обучающихся, где они чувствуют себя услышанными и оценёнными.

В конечном итоге, гармоничное сочетание различных методик обучения и активное внедрение механизмов идентификации могут привести к формированию более динамичной и продуктивной образовательной среды. Это, в свою очередь, способствует развитию как у студентов, так и у преподавателей навыков, необходимых для успешного обучения и профессионального роста. Преподавание сегодня – это не просто процесс передачи знаний, это сложный и взаимосвязанный процесс, в котором играет ключевую роль стиль преподавания, взаимоотношения и уровень вовлечённости всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 234 с.
2. Краева М. Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 4. С. 103–108.
3. Дж. М. Т. Уокер Взгляд на практику преподавания через призму стиля воспитания. The Jour-

nal of Experimental Education, 2008, № 76(2), С. 218–240.

4. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность [Текст]: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты / В.С. Мухина. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Нац. кн. центр, 2017. – 1087 с.
5. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты / В.С. Мухина; – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007
6. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития и бытия личности: Учебник для студентов ВУЗов: В 2 т. Т. 1 / В.С. Мухина – 18-е изд., М.: Наука, 2022, 671 с.
7. Богданова Т.В. Современные проблемы профессиональной идентичности преподавателей высшей школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 701–705.
8. Данлоски Дж., Роусон К.А., Марш Э. Дж., Натан М. Дж., и Уиллингем Д.Т. Повышение эффективности обучения студентов с помощью эффективных методов обучения: перспективные направления когнитивной и педагогической психологии. Психологическая наука в интересах общества, 2022, № 14(1), С. 4–58.
9. Руорда Д. Л., Кумен Х.Й. К., Сплит Дж. Л., и Оорт Ф. Дж. Влияние эмоциональных отношений между учителем и учеником на вовлеченность и успеваемость учащихся: метааналитический подход. Обзор образовательных исследований, 2023, № 81(4), С. 493–529.
10. Дж. М.Т. Уокер Авторитетное управление классом: как контроль и забота работают вместе. Theory into Practice, 2009, № 48(2), С. 122–129.
11. Бернард Р. М., Бороховски Э., Шмид Р.Ф., Уоддингтон Д.И., и Пикап Д.И. Адаптивное обучение и индивидуализированное обучение в XXI веке, реализованные как конкретные сочетания ориентированных на учащихся учебных мероприятий: систематический обзор и метаанализ. 2019, 211 с.
12. Буанг Н. А., Самад А.А. Существует ли взаимосвязь между стилями преподавания учителей бизнес-дисциплин и мотивацией студентов к обучению? // Социальные науки, 2024, № 6(5), С. 357–360.

HOW DO IDENTIFICATION MECHANISMS AFFECT A TEACHER'S COMMUNICATION STYLE

Kolmykova V.A., Basyuk V.S.

Don State Technical University, Russian Academy of Education

This article is devoted to the study of the influence of identification mechanisms on the communicative style of a teacher. The author substantiates the relevance and significance of the research topic.

A brief justification of the aspects of identification in education is given. It is postulated that at present, the personal qualities of teachers are crucial for their reflection in the teaching process, as well as for learning and student satisfaction. Special attention is paid to the role of the socio-cultural context in shaping the communication style, as well as to the interaction between the teacher and students. At the same time, the analysis of literature has allowed creating conditions for the emergence of deeper and more productive student-teacher relations, which will undoubtedly affect the overall quality of education. The author notes that teachers who consciously use identification mechanisms are able to create more effective and inclusive educational environments where students feel valued and involved in learning. As a result, according to the author of the article, the development of a style of communication and interaction based on identification mechanisms creates an opportunity not only for high-quality assimilation of educational material, but also for the formation of a holistic, understanding and reflective personality.

Keywords: teacher, educational process, students, identification, communicative style, socio-cultural context, pedagogical tactics, interaction.

References

1. Zeer E. F., Simanyuk E.E. Psychology of professional development: textbook. handbook for universities. 3rd ed., ispr. and add. M.: Publishing house Yurayt, 2023. 234 p.
2. Kraeva M.Y. The crisis of professional identity of a teacher in the context of modernization of the educational system // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2011. No. 4. pp. 103–108.
3. J. M.T. Walker A look at teaching practice through the lens of parenting style. The Journal of Experimental Education, 2008, No. 76(2), pp. 218–240.
4. Mukhina V.S. Personality: Myths and Reality [Text]: an alternative view, a systematic approach, innovative aspects / V.S. Mukhina. – 5th ed., ispr. and add. – Moscow: National Book Center, 2017. – 1087 p.
5. Mukhina, V.S. Personality. Myths and reality: an alternative view, a systematic approach, innovative aspects / V.S. Mukhina; V.S. Mukhina. Yekaterinburg: Intelfly, 2007
6. Mukhina V.S. Age psychology: The phenomenology of personality development and existence: A textbook for university students: In 2 volumes Vol. 1 / V.S. Mukhina – 18th ed., Moscow: Nauka, 2022, 671 p.
7. Bogdanova T.V. Modern problems of professional identity of higher school teachers // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – Vol. 15. – pp. 701–705.
8. Danloski J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., and Willingham D.T. Improving the effectiveness of student learning through effective teaching methods: promising areas of cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Interests of Society, 2022, No. 14(1), pp. 4–58.
9. Ruorda, D. L., Kumen, H. J. K., Split, J. L., and Oort, F.J. The impact of emotional teacher-student relationships on student engagement and academic achievement: a meta-analytical approach. Educational Research Review, 2023, No. 81(4), pp. 493–529.
10. J. M.T. Walker Authoritative Classroom Management: how control and care work together. Theory into Practice, 2009, No. 48(2), pp. 122–129.
11. Bernard, R. M., Boroehowski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I., and Pickup, D.I. Adaptive learning and individualized learning in the 21st century, implemented as specific combinations of student-centered learning activities: a systematic review and meta-analysis. 2019, 211 p.
12. Buang N. A., Samad A.A. Is there a relationship between the teaching styles of business teachers and students' motivation to learn? // Social Sciences, 2024, No. 6(5), pp. 357–360.

Применение практико-ориентированных технологий в процессе обучения праву в условиях среднего профессионального образования

Копылова Ирина Викторовна,

преподаватель, Многопрофильный колледж, ФГБОУ

«Братский государственный университет»

E-mail: irina_v_kopylova@mail.ru

Статья посвящена проблеме применения практико-ориентированного обучения студентов специальности «Юриспруденция» в условиях среднего профессионального образования на примере реализации профессионального модуля (ПМ.02) «Правоохранительная деятельность». Актуальность исследования обусловлена необходимостью усиления прикладного характера среднего профессионального образования в контексте современной реформы образования. Целью работы является исследование сущности практико-ориентированных технологий обучения праву в учреждениях среднего профессионального образования, выявление эффективных методов их применения. Методология исследования включает теоретический анализ, наблюдение, обобщение опыта применения практико-ориентированных технологий. Результаты исследования свидетельствуют об эффективности применения профессионально-ориентированного обучения: у 74% обучающихся экспериментальной группы наблюдается значимое повышение уровня профессиональных компетенций. Научная новизна работы заключается в систематизации существующих взглядов на проблему практико-ориентированного обучения праву. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в учреждениях среднего профессионального образования для разработки авторских рабочих программ и внедрения новых методов обучения праву, основанных на опыте практического применения знаний.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, правовое образование, правовая компетентность, методы практико-ориентированного обучения, формы практико-ориентированного обучения.

Современное среднее профессиональное юридическое образование неразрывно связано со способностью выпускников осуществлять профессиональную деятельность в сфере юриспруденции. В последнее время всё большее значение придаётся практико-ориентированному подходу к обучению. Специалисты, работающие в сфере права, должны обладать не только обширными теоретическими знаниями, но и навыками их применения в реальных ситуациях.

Переход к практико-ориентированным технологиям связан с необходимостью усиления прикладного характера всего среднего профессионального образования (далее – СПО). Ключевая цель такого обучения – сформировать у студентов умения, необходимые для решения реальных задач, и понимание их применения в профессиональной практике. Реализация подхода включает интеграцию студентов в профессиональную среду.

Профессионально подготовленный юрист должен уметь решать задачи, соответствующие уровню его квалификации. Например, с целью овладения таким видом профессиональной деятельности, как правоохранительная деятельность, и соответствующими профессиональными компетенциями обучающийся в ходе освоения профессионального модуля, в частности, должен владеть навыками выявления и осуществления учета лиц, совершивших преступления; уметь ориентироваться в системе и структуре правоохранительных и судебных органов; разграничивать функции и компетенцию различных правоохранительных органов и т.д.

Для овладения указанными компетенциями используется комплекс разнообразных приемов и методов, направленных на реализацию практико-ориентированного подхода к обучению.

Формирование высокой правовой культуры выпускников учреждений СПО приобретает особую актуальность в современном российском обществе. Научная литература последних лет демонстрирует интерес к проблемам повышения качества преподавания правовых дисциплин в СПО, предлагая различные педагогические стратегии и инструменты для достижения поставленных целей. Среди отечественных исследователей, занимающихся разработкой практико-ориентированных технологий обучения праву, выделяются Е.С. Нестерова, Д.Н. Жилияков, Ю.П. Осипов и др. Учёные в своих научных трудах рассматривают вопросы интеграции учебного процесса с практическим опытом студентов, исследуют возможности практико-ориентированного под-

хода к преподаванию права, обращают внимание на формирование активной позиции студентов посредством вовлечения их в творческое обсуждение реальных правовых случаев.

Значительный вклад в исследование практико-ориентированного обучения праву внесли зарубежные учёные: Джон Миллер, Андреа Шнайдер, Роберт Стивенс и др. Исследователи занимаются вопросами взаимосвязи теории и практики в обучении праву, подчёркивая важную роль стажировок и междисциплинарных проектов.

Таким образом, анализ научной литературы показывает высокий интерес к совершенствованию технологий обучения праву в системе СПО. Важно отметить, что представленные подходы имеют разные уровни проработанности и отличаются степенью детализированности рекомендаций. Однако общим выводом всех рассмотренных исследований является понимание необходимости усиления прикладного аспекта обучения и интеграции современных цифровых технологий в учебный процесс.

Правильное построение учебного процесса в учреждениях среднего профессионального образования должно способствовать достижению главной цели – обеспечению условий для приобретения будущими специалистами комплекса компетенций, важных для успешной профессиональной деятельности. Именно поэтому особое внимание уделяется таким технологиям обучения, которые позволяют сочетать получение теоретических знаний с развитием навыков их практического применения.

По определению Г.Е. Васильева, практико-ориентированное обучение – это такая организация учебной деятельности, при которой содержание курса строится вокруг актуальных задач и ситуаций, реально встречающихся в профессиональной среде [4, с. 25]. Таким образом, основной целью данного подхода является развитие у студентов умений решать повседневные правовые вопросы и обеспечивать применение знаний в реальных ситуациях.

Важным элементом практико-ориентированного обучения выступает наличие связи между полученными знаниями и возможностями их использования на практике. Как отмечают исследователи Левкина А.Л. и Сергиенко Э.В., одной из центральных задач преподавания права является обеспечение преемственности между этапами теоретического изучения дисциплины и последующим выполнением практических действий [7, с. 112].

Специфичность практико-ориентированного обучения определяется рядом принципов:

1. Акцент на интерактивные формы работы студентов, предполагающие принятие самостоятельных решений.
2. Ориентация на формирование готовности действовать в разных правовых ситуациях.
3. Активное включение элементов рефлексии в учебный процесс.

Учёные указывают, что практико-ориентированный подход помогает значительно повысить каче-

ство подготовки специалистов, поскольку формирует глубокое понимание механизмов применения законодательных норм в действии.

Стоит подчеркнуть, что современное российское законодательство требует особого внимания к качеству подготовки молодых специалистов, особенно в области права. Практико-ориентированный подход позволяет обеспечить глубокие знания и навыки в рамках действующих нормативно-правовых актов, развивая при этом важные универсальные компетенции, актуальные для любого специалиста.

Развитие правовой грамотности в учреждениях СПО связано с необходимостью готовить специалистов, способных уверенно оперировать действующими законами и правилами в профессиональной деятельности. Реалии современного рынка требуют от выпускников колледжей глубокого понимания правовых аспектов своей работы, умения разбираться в нормативной документации и ответственно подходить к соблюдению требований трудового и гражданского законодательства.

Нормативно-правовая основа обучения праву в учреждениях СПО регулируется Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] и федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Специальностью 40.02.04 «Юриспруденция» [9] и соответствующими профессиональными модулями предусмотрено ознакомление студентов с ключевыми отраслями права, такими как конституционное, административное, гражданское и трудовое право. Учебные планы предусматривают минимальное число часов на изучение права, однако приоритет отдается активным методам обучения, позволяющим закрепить полученные знания на практике [5, с. 15].

Формирование правовой компетентности обучающихся в учреждениях СПО является важным условием подготовки квалифицированных специалистов, способных грамотно реализовывать свои профессиональные обязанности в рамках действующего законодательства. Основополагающими элементами, определяющими процесс формирования правовой компетентности, выступают знание нормативно-правовых актов, понимание их значения и способность применять полученные знания на практике.

Процесс формирования правовой компетентности осуществляется на основе следующих базовых принципов:

1. Принципа непрерывности: предполагается систематическое и непрерывное овладение знаниями и навыками, которые позволят применить их для решения спорных жизненных ситуаций.
2. Активного участия обучающихся: студенты участвуют в обсуждении спорных ситуаций, требующих применения норм права для из разрешения, инсценируют роли; проводят самостоятельные исследования источников российской правовой системы. Все это помо-

гает лучше воспринимать и запоминать учебную информацию [2, с. 47].

3. Компетентностного подхода: предполагает формирование навыков и умений, необходимых будущему юристу для выполнения своих профессиональных обязанностей. Студент должен обладать регулятивными и коммуникативными компетенциями, необходимыми для разрешения конфликтных ситуаций и соблюдения процессуальных норм.
4. Контекстного подхода: в процессе обучения учитываются конкретные жизненные обстоятельства, проигрываются реальные события из профессиональной сферы деятельности. Студенты обнаруживают проблему, осуществляют поиск нормы права, подлежащей применению, тем самым осуществляя подготовку к решению профессиональных задач в будущем [10, с. 16].
5. Информационной доступности: функционирование сервисов получения правовой информации (электронные библиотеки, справочные правовые системы Консультант Плюс, Гарант, консультации с педагогами).

Практико-ориентированное обучение в учреждениях среднего профессионального образования ставит своей целью развитие у студентов не только теоретических знаний, но и навыков их практического применения. В результате достигается качественная подготовка специалистов, готовых сразу приступить к исполнению своих профессиональных обязанностей. Рассмотрим основные формы и методы, применяемые в таком подходе.

Наиболее распространёнными формами практико-ориентированного обучения являются:

1. Производственная практика: регулярное посещение предприятий, где студенты выполняют реальные производственные задачи, взаимодействуют с коллегами и руководителями, приобретают первые навыки практической деятельности [3, с. 34].
2. Моделирование рабочих ситуаций: проведение ролевых игр, в ходе которых учащиеся принимают на себя роли работников предприятия и решают поставленные задачи, имитируя реальную рабочую обстановку.
3. Работа над проектами: совместная реализация долгосрочных проектов, направленная на решение производственных задач, объединяющих группы студентов разных специальностей.
4. Практические занятия с привлечением специалистов: встречи с сотрудниками правоохранительных органов, консультантами, представителями общественных организаций.

Методы практико-ориентированного обучения включают следующие приемы:

1. Кейс-метод: рассмотрение реальных правовых ситуаций, анализ и выработка решений.
2. Метод проектов: длительное задание, которое требует от студентов планирования, выполнения и презентации результата.

3. Игровые технологии: игровые сценарии, ролевые игры, квесты, в которых участники проходят этапы профессиональной деятельности, что способствует развитию навыков коммуникации и сотрудничества.
4. Технология деловой игры: воссоздание производственного процесса или управленческой ситуации, дающая студентам возможность почувствовать ответственность за принимаемые решения и оценить последствия тех или иных действий.
5. Система рейтингового оценивания: оценка успеваемости студентов по итогам выполненных заданий, тестов, контрольных работ, докладов и презентаций, что позволяет объективно оценивать уровень подготовки студентов-юристов.

Эмпирические исследования показали, что применение практико-ориентированных форм обучения существенно улучшает показатели успеваемости и качество подготовки студентов. По данным исследования Куликовой О.В., студенты, прошедшие стажировку в юридических компаниях, демонстрировали лучшие результаты экзаменационных испытаний по сравнению с теми, кто занимался исключительно теоретическим изучением права [6, с. 15].

Преимущества практико-ориентированного обучения заключаются в следующем:

1. Получение студентами первичных навыков работы на предприятиях и в компаниях.
2. Возможность непосредственной проверки знаний и навыков на практике.
3. Привлечение специалистов-практиков для передачи собственного опыта и знаний.
4. Укрепление связей с предприятиями-партнерами и улучшение трудоустройства выпускников.

Эти преимущества делают практико-ориентированное обучение ключевым фактором повышения конкурентоспособности выпускников СПО на рынке труда.

Тем не менее существуют барьеры, препятствующие полному переходу на практико-ориентированные формы обучения. К ним относятся:

1. Материальная оснащённость и техническое оборудование

Практико-ориентированное обучение зачастую требует наличия специализированного лабораторного оборудования, компьютерного класса, программного обеспечения и специализированных площадок для проведения лабораторных экспериментов и практических занятий. Особенно остро эта проблема проявляется в регионах с низким уровнем финансирования образовательных учреждений.

2. Недостаточное финансирование

Переход на практико-ориентированные формы обучения требует значительных финансовых вложений.

3. Кадровый дефицит

Часто наблюдается нехватка преподавателей с достаточной квалификацией и опытом практической деятельности. Исследования показывают, что регионы испытывают дефицит квалифицированных преподавательских кадров, прошедших специальную переподготовку по направлению преподавания правовых дисциплин. Многие техникумы и колледжи привлекают к преподаванию права представителей смежных областей (например, историков или экономистов), что негативно сказывается на качестве предоставляемых знаний [1, с. 26].

4. Традиционализм и консерватизм системы образования

Образование традиционно тяготеет к классическому подходу, состоящему преимущественно из лекций и письменных экзаменов. Изменение сложившейся схемы требует переосмысления учебных программ, изменения подходов к аттестации и смене отношения самих преподавателей к новым формам обучения.

5. Недостаточно развитая инфраструктура

Многие образовательные учреждения находятся вне крупных городов, что снижает доступность инфраструктурных объектов для проведения практических занятий. Трудности возникают даже при организации выездных занятий, экскурсий.

6. Низкий уровень взаимодействия образовательных учреждений с предприятиями и учреждениями

Отсутствие стабильных партнёрских отношений между образовательными учреждениями и предприятиями препятствует полноценной реализации практико-ориентированного обучения.

7. Невысокий уровень мотивации студентов

Студентам иногда сложно воспринимать новый подход к обучению, привыкнув к традиционной форме занятий. Если раньше они привыкли пассивно усваивать информацию, теперь же ожидается активная позиция, инициативность и ответственность за своё собственное обучение.

8. Высокая загруженность студентов

Переход на практико-ориентированные формы требует больших временных затрат и усилий. Многие студентам трудно справиться с новой нагрузкой, что ведёт к снижению интереса и мотивации.

Одной из главных трудностей является также нехватка должного количества академических часов, отведенных на изучение правовых дисциплин. Обычно преподаватели сталкиваются с ограниченными временными рамками, вследствие чего не удается сформировать полноценный набор компетенций.

Обобщая опыт применения практико-ориентированных технологий в Многопрофильном колледже ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», следует отметить, что в течение последних лет в колледже осуществляется постепенный выход на практико-ориентированную модель обучения, которая включает интерактивные и модульные методы. Широко используются кейс-ме-

тоды (анализ конкретных правовых ситуаций), дебаты, проекты и деловые игры. В колледже проводятся конкурсы на правовую тематику, организуются заседания студенческих парламентов и совместные мероприятия с органами государственной власти. Подобные инициативы положительно влияют на мотивацию студентов и способствуют качественному росту правовой грамотности и правовой культуры.

Использование информационных технологий и онлайн-ресурсов дает возможность студентам получить быстрый доступ к законодательству и судебной практике. Порталы типа «Гарант», «Консультант Плюс» и официальные сайты федеральных органов стали незаменимым инструментом для изучения текущего состояния российского законодательства.

Эти подходы помогают студентам приобрести навыки, близкие к реальной профессиональной деятельности, создавая предпосылки для быстрого старта карьеры и успеха на рынке труда. Результаты применения практико-ориентированных методов в колледже свидетельствуют об эффективности их применения: у 74% обучающихся экспериментальной группы наблюдается значимое повышение уровня профессиональных компетенций в 2025 году по сравнению с 2024 годом.

Подводя итоги, важно отметить, что понятие практико-ориентированного обучения подразумевает целостный подход к образованию, нацеленный на приобретение студентами глубоких знаний и навыков, необходимых для полноценного участия в общественной и профессиональной жизни.

Правовое образование в учреждениях среднего профессионального образования сталкивается с множеством препятствий. Тем не менее современные методики и технологии открывают большие возможности для кардинального улучшения качества обучения. Переход на практико-ориентированные подходы, активное привлечение цифровых ресурсов создают условия для подготовки действительно востребованных специалистов.

Переход на рельсы практико-ориентированного обучения будущих юристов возможен при условии реформирования образовательного процесса.

В этих целях можно предложить следующие рекомендации:

1. Совершенствование образовательных программ: усиление практической составляющей рабочих программ с акцентом на отработку практических навыков (составление исковых заявлений, оформление процессуальных документов, разработка проектов договоров и т.п). Необходимо увеличение доли практических занятий: проведение деловых игр, оформление уголовных дел и другой юридической документации.
2. Совершенствование материально-технической базы: приобретение мультимедийного оборудования, компьютеров и программного обеспечения для профессионально-ориентированного обучения; оборудование залов судебного засе-

- дания, следственных комнат, где студенты могут инсценировать реальные ситуации.
3. Сотрудничество с практикующими юристами – установление договорных отношений с судами, адвокатами, госучреждениями, готовыми сотрудничать, делиться знаниями и умениями, помогать студентам решать практические задачи.
 4. Обязательное регулярное повышение квалификации преподавателей по вопросу практико-ориентированного обучения.
 5. Автоматизация и цифровизация обучения:
 - использование современных IT-технологий для повышения эффективности и результативности процесса обучения: онлайн-конференции, вебинары, тестирование знаний;
 - внедрение специализированных компьютерных программ для моделирования реальных жизненных ситуаций.
 6. Постоянный мониторинг: регулярный сбор обратной связи от студентов, преподавателей и работодателей, отслеживающих динамику роста уровня подготовки выпускников.
 7. Информирование общественности и родителей: через рекламные кампании, пресс-конференции и другие мероприятия объяснить родителям и общественности преимущество практико-ориентированного обучения студентов-юристов.
 8. Постепенность перемен – осуществлять плавный переход, распространяя его на всю сферу юридического образования. Постепенно повышать долю практических занятий и сокращать традиционные лекционные формы обучения.

Таким образом, для полного перехода на практико-ориентированное обучение студентов-юристов требуется не только продуманная образовательная реформа, но и изменение всей парадигмы подготовки юристов, широкая общественная поддержка и инвестиции в инфраструктуру и квалификацию преподавателей.

Литература

1. Андреев С.А. Преподаватель права в учреждениях СПО: кадровый состав и квалификация // Профессиональное образование. 2024. № 1. С. 25–31.
2. Богдановский П.Н. Контекстный подход в формировании правовой компетентности студентов СПО // Высшее образование сегодня. 2022. № 3. С. 45–50.
3. Борисов А.С. Производственная практика в СПО: критерии оценки и управление качеством / А.С. Борисов // Среднее профессиональное образование. 2022. № 6. С. 32–37.
4. Васильев Г.Е. Основы практико-ориентированного обучения праву в учреждениях СПО // Педагогика права. 2022. № 4. С. 25–31.
5. Ильина Е.В. Система правового образования в России: проблемы и перспективы // Человек и образование. 2022. № 3. С. 14–21.
6. Куликова О.В. Формирование правовой компетентности студентов СПО на примере стажировок // Профессиональное образование. 2023. № 3. С. 15–20.
7. Левкина А. Л., Сергиенко Э.В. Психолого-педагогические основания формирования компетенций студентов колледжа в процессе обучения праву // Российская психология и педагогика. 2023. № 1. С. 112–121.
8. Об образовании: федер. закон от 29 декабря 2012 года № 273 // КонсультантПлюс: версия Проф. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.06.2025).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.04 Юриспруденция: приказ Минпросвещения России от 27.10.2023 № 798 // КонсультантПлюс: справ. правовая система. Версия Проф. М., 2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_463638/ (дата обращения: 08.06.2025).
10. Попова Н.В. Принципы и этапы формирования правовой компетентности в учреждениях СПО // Специалист. 2023. № 2. С. 12–17.

THE USE OF PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING LAW IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Kopylova I.V.
Bratsk State University

The article is devoted to the problem of the application of practice-oriented education for students of the specialty "Jurisprudence" in the context of secondary vocational education using the example of the implementation of the professional module (PM.02) "Law enforcement". The relevance of the research is determined by the need to strengthen the applied nature of secondary vocational education in the context of modern education reform. The purpose of the work is to study the essence of practice-oriented technologies of teaching law in institutions of secondary vocational education, to identify effective methods of their application. The research methodology includes theoretical analysis, observation, generalization of experience in the application of practice-oriented technologies. The results of the study indicate the effectiveness of the use of professionally oriented training: 74% of the students in the experimental group have a significant increase in the level of professional competencies. The scientific novelty of the work lies in the systematization of existing views on the problem of practice-oriented law education. The practical significance of the research lies in the fact that its results can be used in institutions of secondary vocational education to develop author's work programs and introduce new methods of teaching law based on the experience of practical application of knowledge.

Keywords: practice-oriented learning, legal education, legal competence, methods of practice-oriented learning, forms of practice-oriented learning.

References

1. Andreev S.A. Teacher of law in vocational education institutions: personnel and qualifications // Vocational education. 2024. No. 1. pp. 25–31.
2. Bogdanovsky P.N. Contextual approach in the formation of legal competence of students of vocational education and training // Higher Education today. 2022. No. 3. pp. 45–50.
3. Borisov A.S. Production practice in vocational education and training: evaluation criteria and quality management / A.S. Borisov // Secondary vocational education. 2022. No. 6. pp. 32–37.

4. Vasiliev G.E. Fundamentals of practice-oriented law education in vocational education institutions // The pedagogy of law. 2022. No. 4. pp. 25–31.
5. Ilyina E.V. The system of legal education in Russia: problems and prospects // Man and education. 2022. No. 3. pp. 14–21.
6. Kulikova O.V. Formation of the legal competence of vocational education students on the example of internships // Vocational education. 2023. No. 3. pp. 15–20.
7. Levkina A. L., Sergienko E.V. Psychological and pedagogical foundations of the formation of college students' competencies in the learning process of law // Russian psychology and pedagogy. 2023. No. 1. pp. 112–121.
8. About education: feder. Law No. 273 of December 29, 2012 // ConsultantPlus: Prof. version URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 / (date of access: 06/08/2025).
9. On the approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 40.02.04 Jurisprudence: Order of the Ministry of Education of Russia dated 27.10.2023 No. 798 // ConsultantPlus: reference. the legal system. Prof. M.'s version, 2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_463638 / (date of application: 06/08/2025).
10. Popova N.V. Principles and stages of formation of legal competence in vocational education institutions // Specialist. 2023. № 2. pp. 12–17.

Изменения имиджа зимних видов спорта в перспективе проведения зимних Олимпийских игр 2026 в Кортина д'Ампеццо

Федорова Елена Юрьевна,

доктор биологических наук, профессор, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет

Лубышев Евгений Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Красильников Арсентий Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, АНО ВО Институт международных экономических связей

Кутын Илья Викторович,

РЭУ им. Г.В. Плеханова

Участие сборной России в XXIV Олимпийских Играх-2026 из-за независимости от спортивного сообщества Российской Федерации препятствий на данный момент еще не определено и вопрос все еще остается открытым для всего мира. В результате проведенного опроса студентов было определено их отношение к участию российских спортсменов в Олимпийских Играх-2026.

Ключевые слова: зимний спорт, олимпийские игры, сборная России, студенты, опрос, Италия, нейтралитет, патриотизм, санкции, спортсмены, биатлон, фигурное катание, лыжные гонки, олимпизм, хоккей.

Введение

Олимпийские игры – яркое событие в спортивной сфере жизни общества, которое продвигает значимость определенных идеалов и ценностей. Они мотивируют подрастающее поколение к восприятию принципов олимпизма через интерес, повышение самооценки личности, желание достичь результатов. Олимпизм – философия жизни, возвышающая и объединяющая в сбалансированное целое достоинства тела, воли и разума. Он соединяет спорт с культурой и образованием и стремится к созданию образа жизни, основанного на радости от усилия, воспитательной ценности хорошего примера, социальной ответственности и уважении к всеобщим основным этическим принципам.

Организация и ход исследования

В настоящее время, Олимпийские игры, прежде всего, способствуют сближению олимпийского и профессионального спорта и повышению интереса к спорту. Это сближение проявляется в различных аспектах, начиная от тренировочных методик и заканчивая подходами к спонсорству и маркетингу.

Важно отметить, что следующие XXV Олимпийские игры будут проходить с 6 по 22 февраля 2026 в Италии и раскинутся они от Ломбардии до Венеции, включая провинции Тренто и Больцано в трех регионах Италии. Российская сборная ранее была представлена такими видами спорта как, фигурное катание, лыжные гонки, биатлон, фристайл, шорт-трек, конькобежный спорт, хоккей, прыжки на лыжах с трамплина, санный спорт, сноуборд. Вопрос об участии российской сборной является открытым на сегодняшний день, поэтому мы провели исследование интересов динамики изменения студенческой аудитории.

Две студенческие группы в составе 30 человек высшей школы креативных индустрий прошли небольшой опрос по теме зимних Олимпийских игр 2026 года. Исследование основывалось на следующих вопросах:

1. Ваш пол: мужской / женский
2. Каким видом зимнего спорта вы преимущественно интересуетесь? 1) Фигурное катание, 2) лыжные гонки, 3) биатлон, 4) хоккей, 5) сноуборд
3. Занимались ли вы одним из данных видов спорта? (Да / Нет)
4. Увлекаются ли ваши знакомые/друзья/семья зимними видами спорта? (Да / Нет)

5. Интересуетесь ли вы Олимпийскими играми? (Да / Нет)
6. Смотрели ли вы Олимпийские игры 2022 года? (Да / Нет)
7. За каким видом спорта вы наблюдали активнее всего на олимпиаде 2022? 1) Фигурное катание, 2) лыжные гонки, 3) биатлон, 4) хоккей, 5) сноуборд
8. Следите ли вы за ситуацией с допуском России на олимпийские игры 2026? (Да / Нет)
9. Что, по вашему мнению, будет являться главным критерием успеха участия российской сборной в Олимпийских играх 2026, если она будет допущена? 1) Количество завоеванных медалей. 2) Демонстрация честной игры и соблюдение олимпийских принципов. 3) Формирование позитивного имиджа России и улучшение отношений с другими странами. 4) Все вышеперечисленное.
10. Если российским спортсменам будет разрешено участвовать в Играх 2026 только в индивидуальном порядке, без командных соревнований, как, по вашему мнению, это повлияет на решение об участии в целом? 1) Большинство спортсменов откажутся от участия, считая это неполноценным участием. 2) Большинство спортсменов согласятся участвовать, чтобы реализовать свою мечту об олимпийской медали. 3) Решение будет приниматься индивидуально каждым спортсменом, в зависимости от его целей и мотивации. 4) Зависит от позиции спортивных федераций и министерства спорта России.

В результате проведения исследования было опрошено две студенческие группы высшей школы креативных индустрий. В опросе, который проводился 20 сентября 2024 и 20 мая 2025 года, принимали участие студенты в возрасте 19–20 лет. Были выявлены следующие результаты:

Сравнивая результаты опроса за сентябрь 2024 и май 2025 годов, можно заметить небольшие изменения во втором вопросе (интерес к хоккею вырос на 5%), студенты в мае стали чаще заниматься зимними видами спорта (вырос на 5%), а также знакомые/друзья/семьи опрошенных уже реже увлекаются зимним спортом (понижился на 13%).

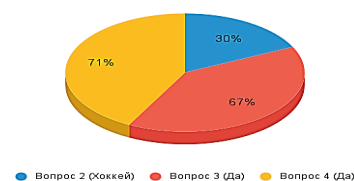
Ответы респондентов на вопросы, посвященные Олимпийским играм 2022 демонстрируют, что, в сравнении с опросом сентября 2024, интерес к соревнованию вырос на 10%, в то же время 73% смотрели олимпиаду (рис. 1).

Преимущественно, студентов интересовало фигурное катание и этот показатель вырос на 10% в мае 2026 года (рис. 2).

Ответы студентов, которые отвечали в сентябре 2024 года и в мае 2025 года в последней группе вопросов разительно отличались. В первый раз преобладает то, что большее количество опрошенных не следят за допуском России на Олимпийские игры, но ситуация кардинально меняется во время повторного опроса, что показывает увеличение интереса к ситуации, которая разворачи-

вается вокруг игр в Италии. Далее также наблюдается тенденция изменения мнения аудитории с течением времен. Так, в первом случае респондентам, при ответе на вопрос 9, важны честность и соблюдение принципов. Во втором же случае, в связи с изменениями в мире, студенты чаще выделяют формирование позитивного имиджа России и улучшение отношений с другими странами. Также, опрошенные изначально ответили, что решение об участии будет приниматься спортсменами в индивидуальном порядке, основываясь только на их личных ощущениях, но в мае мнение изменилось и респонденты посчитали наиболее важным фактором позиции, которых придерживаются спортивные федераций и министерство спорта России (рис. 3).

Общие вопросы о зимнем спорте
сентябрь 2024



Общие вопросы о зимнем спорте
май 2025

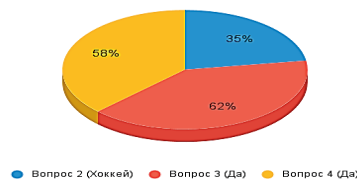
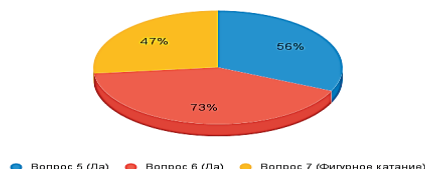


Рис. 1.

Вопросы об Олимпийских играх 2022
сентябрь 2024



Вопросы об Олимпийских играх 2022
май 2025

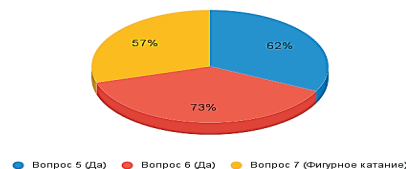
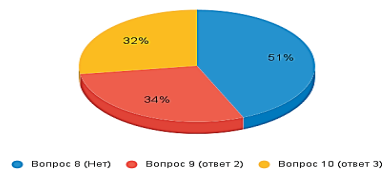


Рис. 2.

Вопросы об Олимпийских играх 2026
сентябрь 2024



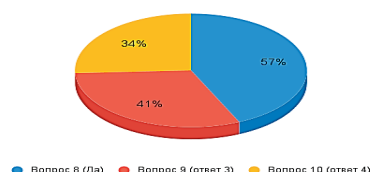


Рис. 3.

Заключение

Подводя итоги, проведенного исследования, был выявлен повышение интереса к зимнему виду спорта, в особенности, к хоккею и фигурному катанию. Также заметен рост интереса к Олимпийским играм 2026 среди опрошенных респондентов. Российский зритель активно будет следить за участием российской сборной на будущей олимпиаде. На сегодняшний день вопрос участия спортсменов остается нерешенным, но среди опрошенных преобладает мнение, что в случае их деятельности в индивидуальном порядке, исключая возможность командных соревнований, это негативно повлияет на интерес спортивной аудитории.

Литература

1. XXV Олимпийские зимние игры 2026 станут самыми гендерно сбалансированными в истории [Электронный ресурс] // Sport-Teams. – URL: <https://www.sport-teams.ru/news/xxv-olimpijskie-zimnie-igry-2026-stanut-samymi-gendernno-sbalansirovannymi-v-istorii> (дата обращения: 27.10.2024).
2. Олимпиада-2022. Наша команда [Электронный ресурс] // Sport-Interfax. URL: <https://www.sport-interfax.ru/olimpiada-2022/ourteam/> (дата обращения: 27.10.2024).
3. В МОК заявили, что решение об участии россиян в Олимпиаде-2026 может быть принято в любой момент [Электронный ресурс] // Газета.Ru. – 2025. – 22 марта. – URL: <https://www.gazeta.ru/sport/news/2025/03/22/25370072.shtml?updated> (дата обращения: 27.10.2024).
4. Лимитирующие факторы инвестиционной деятельности спортивной отрасли на примере международных соревнований по футболу в России / А.Д. Дугблей, Е.А. Лубышев, А.В. Титовский, А.А. Красильников // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 4. – С. 6–8. – EDN PJTSHZ.
5. Кочерьян, М.А. Социологический анализ отношения студентов к здоровью, занятиям спорта и физической культурой в университете / М.А. Кочерьян, А.М. Тихомирова, Р.В. Сидоров // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5–1. – С. 391–399. – DOI 10.34670/AR.2020.45.5.157. – EDN MBEKXC.
6. Колоколова, И.В. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информаци-

онных технологий в условиях пандемии COVID-19 / И.В. Колоколова, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.

7. Красильников, А.А. Оптимизация физической подготовки девочек-волейболисток в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, А.С. Шеина, Г.Р. Чубанова // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2023. – № 5. – С. 104–109. – EDN ID-MKVD.
8. Изменения пищевого поведения студентов в ситуации продолжительного стресса / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, А.А. Кривенков, Р.И. Заппаров // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2025. – № 1. – С. 159–163. – EDN ZBEFDE.
9. Динамика потребности в принятии на занятиях ЭДФК по бильярду / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Ю.С. Сергеева, Д.Р. Борисовец // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 5. – С. 79–83. – EDN JOLWEK.
10. Физическая нагрузка как эффективное средство оптимизации работоспособности студента вуза / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, О.В. Тимофеева, Г.Р. Чубанова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 96–101. – EDN ATGPTD.
11. Инновационные веб-решения для индивидуализированной коррекции телосложения / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, С.П. Голубничий // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – С. 212–216. – EDN NEHVBE.
12. Федорова, Е.Ю. Web-сервис оценки физического здоровья как инструмент для организации дифференцированного подхода в физическом воспитании школьников / Е.Ю. Федорова // Биология и интегративная медицина. – 2024. – № 3(68). – С. 475–487. – EDN ZUUZIA.
13. Построение режима спортивного питания студентов занимающихся боксом / А.О. Чужинов, Е.А. Лубышев, Ю.С. Сергеева, А.А. Красильников // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 91–95. – EDN BQFCDV.
14. Шведко, В.Е. Запрет участия сборных команд Российской Федерации в олимпийских играх Париж-2024 и его правовая оценка / В.Е. Шведко, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Либерально-демократические ценности. – 2024. – Т. 8, № 4. – С. 13–20. – EDN SARHPB.
15. Шведко, В.Е. Правовые аспекты отстранения сборных команд Российской Федерации от участия в олимпийских играх Париж 2024 / В.Е. Шведко, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Либерально-демократические ценности. – 2024. – Т. 8, № 3. – С. 58–64. – EDN BPVMAO.

16. Recent Investigations on the Functional Role of Cerebellar Neural Networks in Motor Functions & Nonmotor Functions – Neurodegeneration / M.B. Narasimha, V.N. Nikolenko, F. Kh. Zakirov [et al.] // Current Neuropharmacology. – 2022. – No. 6/1. – P. 1–11. – DOI 10.2174/1570159X20666220310121441. – EDN ETQHMD.

CHANGING THE IMAGE OF WINTER SPORTS IN THE PROSPECT OF HOSTING THE 2026 WINTER OLYMPICS IN CORTINA D'AMPEZZO

Fedorova E. Yu., Lubyshev E.A., Krasilnikov A.A., Kutin I.V.

Moscow City Pedagogical University, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Plekhanov Russian University of Economics

The participation of the Russian national team in the XXIV Olympic Games-2026 due to obstacles beyond the control of the sports community of the Russian Federation has not yet been determined and the issue still remains open for the whole world. As a result of the survey of students, their attitude towards the participation of Russian athletes in the Olympic Games-2026 was *determined*.

Keywords: winter sports, Olympic Games, Russian National Team, students, survey, Italy, neutrality, patriotism, sanctions, athletes, biathlon, figure skating, cross-country skiing, Olympism, hockey.

References

1. The XXV Olympic Winter Games of 2026 will be the most gender-balanced in history [Electronic resource] // Sport-Teams. – URL: <https://www.sport-teams.ru/news/xxv-olimpijskie-zimnie-igry-2026-stanut-samymi-genderno-sbalansirovannymi-v-istorii> (date of access: 10/27/2024).
2. The 2022 Olympics. Our Team [Electronic resource] // Sport-Interfax. URL: <https://www.sport-interfax.ru/olimpiada-2022/our-team/> (date of access: 10/27/2024).
3. The IOC stated that the decision on the participation of Russians in the 2026 Olympics can be made at any time [Electronic resource] // Gazeta.Ru. – 2025. – March 22. – URL: <https://www.gazeta.ru/sport/news/2025/03/22/25370072.shtml?updated> (date of access: October 27, 2024).
4. Limiting factors of investment activity of the sports industry on the example of international football competitions in Russia / A.D. Dugblei, E.A. Lubyshev, A.V. Titovsky, A.A. Krasilnikov // Theory and practice of physical education. – 2023. – No. 4. – P. 6–8. – EDN PJTSHZ.
5. Kocheryan, M.A. Sociological analysis of students' attitudes towards health, sports and physical education at the university / M.A. Kocheryan, A.M. Tikhomirova, R.V. Sidorov // Pedagogical journal. – 2019. – V. 9, No. 5–1. – P. 391–399. – DOI 10.34670/AR.2020.45.5.157. – EDN MBEKXC.

6. Kolokolova, I.V. Analysis of indicators of the physical and functional state of young basketball players based on information technologies in the context of the COVID-19 pandemic / I.V. Kolokolova, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2021. – No. 10 (200). – P. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
7. Krasilnikov, A.A. Optimization of physical fitness of female volleyball players in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, A.S. Sheina, G.R. Chubanova // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2023. – No. 5. – P. 104–109. – EDN IDMKVD.
8. Changes in students' eating behavior in a situation of prolonged stress / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, A.A. Krivenkov, R.I. Zapparov // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. – 2025. – No. 1. – P. 159–163. – EDN ZBEFDE.
9. Dynamics of the need for acceptance in EDPHk billiards classes / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, Yu.S. Sergeeva, D.R. Borisovets // Modern professional education. – 2024. – No. 5. – P. 79–83. – EDN JOLWEK.
10. Physical activity as an effective means of optimizing the performance of a university student / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, O.V. Timofeeva, G.R. Chubanova // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – P. 96–101. – EDN ATGPTD.
11. Innovative web solutions for individualized body composition correction / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, S.P. Golubnichy // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 12. – P. 212–216. – EDN NEHVBE.
12. Fedorova, E. Yu. Web service for assessing physical health as a tool for organizing a differentiated approach in physical education of schoolchildren / E. Yu. Fedorova // Biology and integrative medicine. – 2024. – No. 3 (68). – P. 475–487. – EDN ZUUZIA.
13. Construction of a sports nutrition regimen for students involved in boxing / A.O. Chuzhinov, E.A. Lubyshev, Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – P. 91–95. – EDN BQFCDV.
14. Shvedko, V.E. Ban on participation of national teams of the Russian Federation in the Olympic Games Paris-2024 and its legal assessment / V.E. Shvedko, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev // Liberal democratic values. – 2024. – Vol. 8, No. 4. – P. 13–20. – EDN SAPHBP.
15. Shvedko, V.E. Legal aspects of the disqualification of Russian national teams from participation in the Olympic Games Paris 2024 / V.E. Shvedko, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // Liberal democratic values. – 2024. – Vol. 8, No. 3. – P. 58–64. – EDN BPVMAO.
16. Recent Investigations on the Functional Role of Cerebellar Neural Networks in Motor Functions & Nonmotor Functions – Neurodegeneration / M.B. Narasimha, V.N. Nikolenko, F. Kh. Zakirov [et al.] // Current Neuropharmacology. – 2022. – No. 6/1. – P. 1–11. – DOI 10.2174/1570159X20666220310121441. – EDN ETQHMD.

Система комплексной диагностики языковых способностей с встроенным аналитическим модулем

Кудинова Татьяна Викторовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков ИРИ,
МИРЭА Российский технологический университет
E-mail: kudinova@mirea.ru

Зайцев Роман Юрьевич,

студент, ИРИ РТУ МИРЭА
E-mail: zajcev_r@mirea.ru

В статье описывается программное решение для диагностики уровня владения иностранными языками, выполненное в виде кроссплатформенного приложения. Основные инновационные компоненты включают встроенный редактор контента, позволяющий создавать и адаптировать учебные материалы для различных языковых уровней, а также адаптивный интерфейс, обеспечивающий удобство работы на разных устройствах. Гибридная система рекомендаций объединяет методы контентной и коллаборативной фильтрации, что повышает персонализацию обучения и точность диагностики. Особое внимание уделено 3D-модели оценки компетенций, визуализирующей уровень владения языком и обеспечивающей более глубокий и наглядный анализ знаний пользователя. Такое комплексное решение способствует эффективной и индивидуальной оценке языковых навыков.

Ключевые слова: диагностическое тестирование, аналитика обучения, визуализация данных, адаптивное ПО, редактор тестов, образовательные технологии.

Введение

Актуальность разработки автоматизированных систем диагностики языковых навыков обусловлена требованиями цифровизации образования и необходимостью персонализированных траекторий обучения [1]. Предлагаемый программный комплекс решает три стратегические задачи:

- *Диагностика* через многомерный анализ языковых навыков;
 - *Визуализация* динамики обучения с применением 3D-моделирования;
 - *Персонализация* образовательных траекторий;
- Научная новизна заключается в реализации пространственной модели оценки знаний, где грамматико-лексический баланс проецируется на трехмерную систему координат.

Технологическим преимуществом является гибридная архитектура, обеспечивающая работоспособность как при интеграции с нейросетевыми API, так и в автономном режиме, а также гибкая система обучения [2].

Основная концепция

В данной программе рассматривается диагностика знаний по четырем разделам – чтение, грамматика, словарный запас, а также фонетика. Разделы могут быть расширены с помощью функционала программы.

Основная идея – создание универсальной диагностики, которая максимально приближенно оценивает уровень знаний, дает подробный анализ и необходимые рекомендации для дальнейшего освоения дисциплины. Поскольку приложение имеет расширение исполняемого файла.exe, оно может быть запущено на абсолютно любом персональном компьютере с поддержкой данного типа файлов и минимального достаточного количества свободного места на диске. С небольшими доработками тест также может быть применен и к техническим дисциплинам.

Интерфейс программы

Интерфейсная часть спроектирована с учетом принципов адаптивности и эргономичности. Навигационная панель объединяет: управление цветовыми схемами (классическая монохромная, темная, синяя, теплая), доступ к редактору контента, настройки API-подключений и инструменты визуализации. Особенностью процесса тестирования является специальная навигация: пользователь может

возвращаться к предыдущим вопросам, досрочно завершать тест или перезапускать сессию через меню сверху приложения.

Интерфейс программы может быть представлен в обыкновенной черно-белой цветовой схеме. Для удобства были разработаны дополнительные цветовые схемы, позволяющие проходить тест в более удобных для зрения цветах, например, в теплых, темных или синих оттенках [3]

Функционал приложения

Выполнение теста заключается в выборе правильных ответов на случайно выбранный программой вопрос или на определенную последовательность заданий. Задания могут регулироваться прямо в программе или в ее коде. Обязательным условием для определенной (случайной или специально выбранной) последовательности вопросов должно быть соответствие целевым разделам тестирования (чтение, грамматика, словарный запас, фонетика и так далее). Это означает, что в совокупности введенных ответов должен получиться комплексный анализ знаний по каждой теме, чтобы не только рационально и максимально приближенно определить уровень знания, но и создать соответствующие графики и диаграммы для дальнейшего анализа успеха освоения тем и рекомендации по наименее успешно пройденным темам.

Мы видим, что пользователь имеет возможность не только завершить тест, не дожидаясь последнего вопроса, но и перейти к предыдущему или следующему вопросу вручную. Верхняя панель предлагает выход или перезапуск теста во вкладке «Файл».

Во вкладке «Правка» предлагаются функции редактирования вопросов. (Сверху окна выбирается вопрос, который будет заменен на новый). Во вкладке «вид» доступна смена цветовой схемы теста. Раздел «справка» отвечает за вывод информации о приложении. В некоторых вопросах предусмотрен выбор нескольких вариантов ответов. Специально для заданий с множественным выбором ответов возможна реализация шкалы оценивания с учетом частично правильных ответов.

Встроенный редактор вопросов позволяет добавлять новые задания, например, по фонетике, и изменять уже существующие. После замены вопроса с помощью отдельной функции, он действительно занимает место старого вопроса. Таким образом, можно менять задания теста для любой задачи или дисциплины.

Далее, после решения всех заданий теста, нажатия кнопки «Завершить тест», или с помощью досрочного завершения, пользователь получает детальный отчет по результатам выполнения соответствующих заданий в тесте.

В левой верхней части окна программы, представленного на рисунке 5, показан приблизительный уровень владения языком. Уровень владения определяется количеством правильных ответов

в диагностическом тесте, чем больше ответов – тем выше уровень. Чуть ниже представлен общий итог по правильным ответам в процентах от общего количества вопросов категории.

В центре окна выводятся графики: столбчатая диаграмма успеха по категориям и, немного ниже, график истории результатов. Данные диаграммы создаются отдельными функциями подсчета правильных ответов с помощью записи в отдельный файл с историей результатов. Такой подход позволяет легко отследить динамику обучения – как общий рост, так и возможные спады.

Под графиком размещены индивидуальные рекомендации, сформированные на основе результатов тестирования. Они помогают пользователю:

- понять, в каких темах наблюдаются пробелы;
- получить конкретные советы по улучшению знаний;
- сосредоточиться на наиболее важных аспектах обучения.

Таким образом, комбинация графиков и интеллектуальных подсказок делает процесс обучения более наглядным и целенаправленным. Кроме того, программа обладает возможностью построения наглядного объемного графика, отображающего текущий уровень компетенций пользователя.

На представленном графике показана 3D-визуализация уровня знаний пользователя, основанная на двух ключевых параметрах:

- Грамматика (ось X).
- Словарный запас (ось Y).

Интенсивность знаний обозначена градиентом от синего к желтому. Красная точка на графике обозначает текущее положение пользователя в пространстве знаний. Это позволяет наглядно видеть:

- Прогресс за определённый период времени, динамику обучения.
- Регионы сильных и слабых сторон в изучении языка.

Грамматика и словарный запас являются основными компонентами, имеющими наибольший вес при общей оценке уровня знаний [4].

В программе также существует возможность настройки конфигурации API для расширенных возможностей.

Ключевую роль играет функция автоматического переключения на локальные алгоритмы при отсутствии соединения, что обеспечивает бесперебойную работу программы в автономном режиме.

Заключение

В конечном итоге преимущество программы состоит из 4 компонентов:

1. Интерактивный и наглядный интерфейс;
2. Комплексная система анализа данных;
3. Многоаспектный подход к оценке знаний;
4. Персонализированные рекомендации и инструменты развития;

Программа диагностического теста представляет собой комплексное решение для оценки и развития языковых навыков обучающихся. Она сочетает в себе удобный графический интерфейс, мощные инструменты анализа данных и персонализированные рекомендации, что делает её эффективным инструментом для мониторинга прогресса и определения направлений дальнейшего обучения.

Литература

1. Воронов Геннадий Дмитриевич цифровизация Образования в современном мире // Казанский вестник молодых учёных. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 02.06.2025).
2. Рудинский Игорь Давидович, Давыдов Артем Витальевич Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (дата обращения: 02.06.2025).
3. Валиева Р.З., Кисилёв Б.В. Проблема развития цветового видения в профессиональном обучении специалистов в области web-дизайна // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28563> (дата обращения: 03.06.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.28563>.
4. Мусаелян Инесса Феликсовна Формирование лексико-грамматической составляющей языковой компетенции // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksiko-grammaticheskoy-sostavlyayushey-yazykovoy-kompetentsii> (дата обращения: 03.06.2025).
5. Тихонова Ирина Владимировна, Иванов Игорь Иванович, Омарова Патимат Гасанкадиевна Реализация принципа визуализации в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–1.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-vizualizatsii-v-protseesse-obucheniya> (дата обращения: 03.06.2025).

SYSTEM OF COMPREHENSIVE DIAGNOSTICS OF LANGUAGE ABILITIES WITH BUILT-IN ANALYTICAL MODULE

Kudinova T.V., Zaitsev R.Yu.

Russian Technological University

The article describes a software solution for diagnosing the level of foreign language proficiency, implemented as a cross-platform application. The main innovative components include a built-in content editor that allows the creation and adaptation of educational materials for various language levels, as well as an adaptive interface that ensures ease of use on different devices. The hybrid recommendation system combines content-based and collaborative filtering methods, enhancing the personalization of learning and the accuracy of diagnostics. Special attention is given to a 3D model for assessing competencies, visualizing the level of language proficiency and providing a deeper and more visual analysis of the user's knowledge. Such a comprehensive solution contributes to effective and individualized assessment of language skills.

Keywords: diagnostic testing, learning analytics, data visualization, adaptive software, test editor, educational technologies.

References

1. Voronov Gennady Dmitrievich Digitalization Of Education In The Modern World // Kazan Bulletin of Young Scientists. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 02.06.2025).
2. Rudinsky Igor Davidovich, Davydov Artem Vitalievich Hybrid Educational Technologies: Of Possibilities And Prospects Of Application // Bulletin of Science and Education of Northwestern Russia. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (дата обращения: 02.06.2025).
3. Valieva R.Z., Kisilev B.V. The Problem Of Developing Color Vision In Professional Training Specialists In The Field Of Web Design // Modern Problems of Science and Education. 2019. № 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28563> (дата обращения: 03.06.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.28563>.
4. Musayelyan Inessa Felixovna Formation of the lexical-grammatical component of language competence // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksiko-grammaticheskoy-sostavlyayushey-yazykovoy-kompetentsii> (дата обращения: 03.06.2025).
5. Tikhonova Irina Vladimirovna, Ivanov Igor Ivanovich, Omarova Patimat Gasanakdievna Implementation of the principle of visualization in the learning process // Issues of contemporary pedagogical education. 2018. № 60–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-vizualizatsii-v-protseesse-obucheniya> (дата обращения: 03.06.2025).

Ценностные приоритеты студентов российских вузов: эмпирический анализ и педагогические выводы

Кулибина Ольга Валерьевна,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены с экологией, Ярославский государственный медицинский университет
E-mail: kulibinaov@mail.ru

В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях трансформации российского общества и системы высшего образования. Цель исследования заключалась в выявлении ключевых факторов, определяющих структуру жизненных приоритетов студентов, а также в анализе степени их влияния. Эмпирическая база включает результаты анкетного опроса 4374 студентов различных вузов России. В качестве метода использовано массовое анкетирование с последующей статистической обработкой данных. Установлено, что ведущими факторами, влияющими на формирование ценностных установок, выступают образование, семья, семейные ценности и ближайшее социальное окружение. Особое внимание уделено анализу группы студентов с неустойчивыми ценностными ориентирами. Научная новизна работы заключается в масштабы исследования, комплексном статистическом подходе и выявлении современных тенденций в ценностной структуре молодежи. Полученные результаты имеют практическую значимость для совершенствования воспитательной работы в вузах и разработки программ поддержки позитивных жизненных стратегий студентов.

Ключевые слова: ценностные приоритеты, студенческая идентичность, образовательная среда, факторы формирования ценностных установок.

Введение

Актуальность

В современных условиях российское общество переживает масштабные социально-экономические и культурные трансформации, оказывающие непосредственное влияние на систему ценностей молодого поколения. Студенческая молодежь, обладающая высокой социальной мобильностью и восприимчивостью к изменениям, выступает индикатором происходящих в обществе процессов, отражая как позитивные, так и противоречивые тенденции развития. Именно в студенческом возрасте происходит интенсивное формирование системы ценностных ориентаций, которые в дальнейшем определяют профессиональное, личностное и гражданское самоопределение будущих специалистов [1, 3].

В условиях модернизации российского образования и изменения образовательной парадигмы перед вузами стоит задача не только передачи профессиональных знаний, но и формирования у студентов комплекса личностных и социальных компетенций, необходимых для успешной адаптации в меняющемся мире. Современные образовательные учреждения должны способствовать развитию у молодежи критического мышления, коммуникативной культуры, толерантности, навыков работы в команде, способности к саморазвитию и профессиональной ответственности. От того, какие ценностные ориентиры будут заложены в период обучения в вузе, во многом зависит будущее состояние общества и качество человеческого капитала страны [6, 10].

Значительная часть молодежи сталкивается с неопределенностью в системе ценностей, отсутствием четкой картины мира и жизненных ориентиров, что подтверждается результатами отечественных социологических исследований. Данная тенденция усиливает важность изучения факторов, определяющих формирование ценностных установок, а также поиска эффективных механизмов их поддержки и развития в образовательной среде [4, 13].

Исследование факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций студентов, позволяет не только выявить актуальные тенденции и проблемы молодежной среды, но и сформулировать практические рекомендации для системы высшего образования, направленные на воспитание гармонично развитой, ответственной и социально активной личности. Полученные результаты способствуют совершенствованию образовательной политики, развитию воспитательных про-

грамм и обеспечивают научное обоснование для дальнейших исследований в области педагогики, социологии и психологии молодежи [3, 7, 15].

Актуальность данного исследования определяется необходимостью глубокого понимания механизмов формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях современных вызовов и трансформаций, а также потребностью в разработке эффективных педагогических стратегий, способствующих формированию позитивных жизненных установок и успешной социализации будущих специалистов.

Цель исследования

Выявление и статистический анализ ключевых факторов, оказывающих влияние на формирование ценностных ориентаций и жизненных стратегий студенческой молодежи в современных российских вузах, а также определение структуры и степени значимости этих факторов с учетом актуальных социокультурных тенденций и особенностей молодежной среды.

Новизна

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном охвате современной студенческой аудитории крупных российских вузов. В отличие от большинства предыдущих исследований, которые ограничивались анализом отдельных регионов, факультетов или малых выборок, данное исследование охватывает более 4300 студентов разных вузов России. Такой масштаб обеспечивает высокую репрезентативность и позволяет выявить общенациональные тенденции в структуре факторов влияния на молодежь. Впервые проведен подробный статистический анализ с выделением именно статистически значимых факторов влияния, что позволило объективно ранжировать их по степени воздействия. В ряде предыдущих работ фиксировались лишь качественные оценки или описательные тенденции, без строгого количественного подтверждения различий между категориями. В отличие от ряда ранних исследований, где образование рассматривалось преимущественно как инструмент социальной мобильности или профессионализации, в настоящей работе показано его самостоятельное и осознанное значение для молодежи как ключевого ресурса личностного и ценностного самоопределения. Это отражает сдвиг в мотивационной структуре современной студенческой молодежи. Новым является выявленное сочетание высокой значимости традиционных институтов (семья, семейные ценности) с одновременным ростом роли образовательной среды и микросоциального окружения. В предыдущих работах чаще фиксировалась либо доминанта семейных ценностей, либо влияние сверстников, но не их сбалансированное сочетание в единой системе ценностных приоритетов. Впервые количественно зафиксирована и проанализирована группа студентов, затрудняющихся с определением главных факторов влияния. Это отражает новые вызовы эпохи цифровизации и информационной

перегрузки, которые ранее не получали столь четкого статистического подтверждения. В отличие от предыдущих работ, где вуз рассматривался преимущественно как источник академических знаний, в данном исследовании вуз и образовательная среда трактуются как важнейшие агенты социализации и формирования ценностных стратегий, что соответствует современным мировым трендам в педагогике.

Материалы и методы

В данном исследовании использовался количественный подход с применением методов анкетирования и статистической обработки данных, что соответствует современным требованиям к педагогическим исследованиям и позволяет обеспечить объективность и воспроизводимость результатов.

Эмпирическую базу составили данные, полученные в ходе массового опроса 4374 студентов высших учебных заведений Российской Федерации. В исследование были включены студенты различных вузов, что обеспечило репрезентативность выборки. Критерии включения: возраст 17–25 лет (средний $20,2 \pm 3,2$ года), очная форма обучения, согласие на участие в опросе.

В качестве основного инструмента использовалась стандартизированная анкета с открытым вопросом: «Что больше всего влияет на Вас?». Анкетирование проводилось в онлайн-формате через электронные образовательные платформы вузов, что позволило охватить широкий круг респондентов и минимизировать влияние внешних факторов на процесс опроса. Анкета была анонимной, что обеспечивало достоверность и откровенность получаемых ответов.

Собранные данные были подвергнуты количественной и качественной обработке. На первом этапе осуществлялась категоризация и группировка полученных ответов по основным направлениям влияния (образование, семья, семейные ценности, общение со сверстниками и др.). Для повышения точности анализа сложные и составные ответы респондентов разделялись на отдельные смысловые единицы. Далее проводился подсчет абсолютных и относительных частот упоминания каждой категории.

Для статистического анализа использовались методы описательной статистики: расчет долей, средних значений, стандартных отклонений. Кроме того, применялись методы сравнения долей для выявления статистически значимых различий между категориями факторов влияния. Анализ данных осуществлялся с использованием электронных таблиц и специализированного программного обеспечения для статистической обработки данных.

Исследование проводилось с соблюдением принципов добровольности, анонимности и конфиденциальности. Все участники были проинформированы о целях и задачах исследования, а также о возможности отказаться от участия на любом

этапе. Данные деидентифицированы и хранятся в защищённой базе Excel (Microsoft 365).

Результаты и обсуждения

В исследовании приняли участие 4374 студента высших учебных заведений России, средний возраст которых составил $20,2 \pm 3,2$ года. Респондентам был предложен открытый вопрос: «Что больше всего влияет на Вас?». Из общего числа опрошенных 467 студентов затруднились с ответом, что составляет 10,7% от всей выборки. Анализ проводился по 3907 валидным ответам.

Для анализа были агрегированы и нормализованы все варианты ответов, включая сложные и составные формулировки. Множественные ответы внутри одного высказывания были разделены и учтены по отдельности, что позволило более точно определить частотность упоминания ключевых факторов влияния.

Наиболее часто встречающиеся категории ответов и их доли от общего числа упоминаний представлены в табл. 1

Таблица 1. Ключевые факторы влияния на ценностные ориентиры молодежи

Фактор влияния	Доля от общего числа упоминаний (%)
образование	13,7
семья	9,7
семейные ценности	8,1
общение со сверстниками	8,1
окружение	5,6
общение со старшим поколением	3,2
общение	2,4
вуз	2,4
окружающие люди	2,4
культура	2,4

Для выявления статистически значимых факторов влияния применялся анализ частот и сравнение долей. Статистически значимыми считаются те факторы, доля которых существенно превышает среднюю по всем категориям и/или формируют модальные пики в распределении. В данном случае, если принять среднюю долю по всем категориям (10 факторов, среднее $\approx 10\%$), то факторы с долей выше этого значения можно считать статистически значимыми для данной выборки. Это подтверждается и подходами, описанными в научной литературе по анализу самооценки факторов влияния у студентов. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что доминирующими факторами, влияющими на ценностные установки и жизненные ориентиры современной студенческой молодежи, выступают образование (13,7%), семья и семейные ценности (17,8%). Существенное значение также придается общению со свер-

стниками и ближайшему социальному окружению (13,7%).

Высокая значимость образования как фактора влияния отражает актуальные тенденции в молодежной среде, связанные с приоритетом саморазвития, профессионального и личностного роста. В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на формирование компетентностной модели выпускника, студенты воспринимают образовательную среду не только как источник академических знаний, но и как пространство для социализации, развития критического мышления и формирования системы ценностей. Данный вывод подтверждает современные тенденции в образовательной среде, где вуз рассматривается не только как пространство получения профессиональных знаний, но и как институт социализации и формирования личностных ценностей. В условиях быстро меняющегося общества и усложнения профессиональных требований студенты осознают значимость образования как инструмента для достижения жизненного успеха, самореализации и социальной мобильности. Это согласуется с концепцией компетентностного подхода, согласно которой образовательная среда становится ключевым агентом формирования мировоззренческих установок личности. Полученные данные подтверждают актуальность модернизации образовательных программ с акцентом на развитие не только профессиональных, но и универсальных компетенций, а также личностных качеств студентов [5, 12].

Семья и семейные ценности традиционно остаются базовыми детерминантами социализации личности. Значительный удельный вес этих факторов в ответах студентов указывает на сохраняющуюся роль института семьи в трансляции культурных норм, поддержании эмоционального благополучия и формировании устойчивых жизненных установок. В современных условиях, несмотря на процессы индивидуализации и цифровизации, семейные связи продолжают выполнять функцию первичной поддержки, передачи культурных норм и формирования базовых жизненных установок. Это подтверждает выводы отечественных и зарубежных исследований о том, что семейная среда остается важнейшим источником психологической устойчивости, эмоциональной поддержки и нравственного ориентирования молодежи. В современных условиях, несмотря на процессы индивидуализации и цифровизации, студенты продолжают воспринимать семью как фундаментальную ценность, определяющую их жизненные стратегии и поведение [11].

Общение со сверстниками и ближайшим окружением занимает важное место в структуре влияния. Это обусловлено спецификой возраста респондентов, для которых характерна высокая потребность в принадлежности к группе, обмене опытом и совместном освоении новых социальных ролей. Данный фактор коррелирует с современными теориями подросткового и юношеско-

го возраста, согласно которым группа сверстников становится значимым агентом социализации, влияя на формирование идентичности, ценностных и поведенческих моделей. Взаимодействие со сверстниками способствует развитию коммуникативных, кооперативных и лидерских навыков, а также формированию критического отношения к социальным нормам. Современные педагогические теории подчеркивают, что именно в этот период группа сверстников становится значимым агентом социализации, влияя на формирование ценностных и поведенческих моделей. Данный результат указывает на необходимость развития в образовательных организациях среды, способствующей конструктивному межличностному взаимодействию и поддержке студенческих инициатив [2].

Менее выраженное, но все же заметное влияние оказывают такие факторы, как общение со старшим поколением, культура, вуз и окружающие люди. Их роль может быть связана с процессами межпоколенческой передачи опыта, а также с расширением культурного кругозора за счет участия в образовательных и внеучебных инициативах. Тем не менее, нельзя недооценивать их значение в долгосрочной перспективе, поскольку именно через взаимодействие с культурным пространством, образовательными институтами и представителями других поколений происходит расширение ценностного горизонта личности, формирование гражданской идентичности и развитие толерантности. Данные результаты подчеркивают необходимость интеграции культурных и межпоколенческих практик в образовательный процесс [8, 14].

Выявленная доля респондентов, затруднившихся с определением ключевых факторов влияния, может свидетельствовать о неопределенности ценностных ориентиров у части молодежи, что, в свою очередь, отражает сложность современного социокультурного контекста и многообразие информационных потоков. Данный факт требует дополнительного внимания со стороны педагогов и психологов, поскольку неопределенность в системе ценностей может стать фактором риска для личностного развития и социальной адаптации студентов [9, 13].

Полученные результаты согласуются с актуальными исследованиями в области педагогики и социологии молодежи, согласно которым современные студенты характеризуются сочетанием традиционных и инновационных ценностных ориентаций. С одной стороны, сохраняется высокая значимость семьи, образования и межличностного общения, что свидетельствует о приверженности базовым социальным институтам. С другой стороны, наблюдается тенденция к индивидуализации и стремлению к самореализации, что проявляется в акценте на собственных интересах, саморазвитии и выборе образовательной траектории.

Выводы

Настоящее исследование охватило 4374 студента из разных вузов России. Это обеспечивает высокую статистическую достоверность результатов и позволяет выявлять не только локальные, но и общенациональные тенденции в структуре факторов влияния на ценностные ориентации студенческой молодежи:

1. Определены ведущие факторы влияния на студенческую молодежь. В результате опроса 4374 студентов российских вузов установлено, что на формирование ценностных ориентаций и жизненных стратегий современной молодежи наиболее существенно влияют образование, семья и семейные ценности, а также общение со сверстниками и ближайшим окружением. Данные факторы статистически значимо превышают средние показатели по выборке, что указывает на их приоритетное значение в структуре жизненных ориентиров студентов.
2. Образование занимает центральное место в системе ценностей студентов. Более 13% респондентов отметили образование как главный фактор влияния. Это свидетельствует о высокой степени осознанности молодежи в отношении роли образования как инструмента профессионального и личностного развития, а также социального лифта. Современная образовательная среда воспринимается студентами как пространство не только для получения знаний, но и для формирования личностных качеств, компетенций и жизненных установок.
3. Семья и семейные ценности сохраняют фундаментальное значение. В совокупности почти 18% студентов выделили семью и семейные ценности как определяющие факторы. Это подтверждает устойчивость традиционных институтов социализации в условиях трансформации российского общества и подчеркивает значимость семейной поддержки, передачи культурных норм и формирования базовых жизненных установок.
4. Влияние ближайшего социального окружения и сверстников остается значимым. Около 14% опрошенных отметили общение со сверстниками и окружением как важный источник влияния. Это отражает специфику юношеского возраста, когда формируется идентичность, а принадлежность к группе становится одним из ключевых факторов социализации и развития коммуникативных навыков.
5. Менее значимыми оказались факторы, связанные с культурой, вузом и старшим поколением. Их доля в ответах не превышает 3%–5%, что свидетельствует о вторичности их влияния по сравнению с основными кластерами. Тем не менее, эти факторы вносят вклад в расширение ценностного горизонта и формирование гражданской идентичности студентов.

6. Обнаружена группа студентов с неустойчивыми ценностными ориентирами. Около 11% респондентов затруднились с определением наиболее значимого фактора влияния, что может указывать на неопределенность ценностных установок и необходимость дополнительной поддержки со стороны образовательной среды и специалистов.

Полученные данные подчеркивают необходимость комплексного подхода к воспитательной работе в вузах, интеграции образовательных, культурных и коммуникативных практик, а также поддержки семейных ценностей и развития среды для конструктивного общения студентов.

В целом, результаты исследования подтверждают, что формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи происходит под воздействием комплекса факторов, среди которых ключевыми выступают образование, семья и ближайшее социальное окружение. Это определяет направления дальнейших исследований и практической работы по развитию устойчивых и позитивных жизненных стратегий у студентов.

Литература

1. Ешев М.А., Марков П.Н, Нехай В.Н., Криволапова А.А. Ценностные ориентации студенческой молодежи: актуальное состояние и тенденции развития // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2023. № 2 (319). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-studencheskoy-molodezhi-aktualnoe-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 08.06.2025).
2. Костенко В.В., Баранов А.А. Трансформация ценностных ориентаций российской молодежи: к вопросу стабильности России на фоне противостояния со странами мира Запада. Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2024;14(1):232–245. URL: <https://doi.org/10.21869/2223-1552-2024-14-1-232-245> (дата обращения: 09.06.2025)
3. Кулибина О.В. Теоретические основания формирования ценностных ориентаций студентов медицинского вуза // Современный ученый. 2025. № 5. С. 287–292.
4. Лиханова Т.Ю. Жизненные ориентиры и ценности современной студенческой молодежи в условиях социокультурной трансформации российского общества (по результатам социологического опроса) // Социально-политические науки. 2024. Т. 14. № 6. С. 39–45. DOI: 10.33693/2223-0092-2024-14-6-39-45. EDN: CTIJCZ
5. Лукьянова, Е.А. Ценностные ориентации студентов различных направлений / Е.А. Лукьянова // Инновационные научные исследования. –

2021. – № 1–1(3). – С. 53–59. – DOI 10.5281/zenodo.4459058. – EDN XHEVNE.

6. Насырова, Э.Ф. Исследование ценностных установок в формировании универсальных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки специалитета 38.05.01 «Экономическая безопасность» / Э.Ф. Насырова, Ю.М. Минникова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 5–1. – С. 612–619. – DOI 10.34670/AR.2021.43.45.022. – EDN DMYKGB.
7. Николаева, Ю.Р. Исследование ценностных ориентаций студентов вуза / Ю.Р. Николаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 2 (501). – С. 420–423. – URL: <https://moluch.ru/archive/501/109934/> (дата обращения: 09.06.2025).
8. Носова, М.В. Ценностные ориентации студентов / М.В. Носова, А.А. Сергеев // Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения: Сборник статей V Международной научно-практической конференции, Пенза, 11–12 июля 2022 года / Под научной редакцией С.Д. Морозова, В.Б. Жиромской. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2022. – С. 107–110. – EDN BQRHTZ.
9. Орлова В.В. Духовно-нравственные ценности молодежи в условиях неопределенности // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/4416> (дата обращения: 09.06.2025).
10. Павлова И. В., Герман Е.В., Голубков А.С. Структура ценностных 5. ориентаций современных студентов как основа построения воспитательной системы в вузе //Современные проблемы науки и образования. – 2023. – Т. 3. – С. 44.
11. Расторгуев С.В., Сучилина А.А. Исследования ценностного ядра современной российской молодежи // Власть. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-tsennostnogo-yadra-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi> (дата обращения: 09.06.2025).
12. Сальков А.В., Щипанова А.К. Ценностные ориентации современного студента среднего профессионального образования // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. № 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-sovremennogo-studenta-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.06.2025).
13. Селезнева Е.В., Торабаева М.Х. Взаимосвязь ценностных ориентаций студентов и их экзистенциальной идентичности в контексте жизненного выбора, Известия Российской академии образования № 03/2022. Режим доступа <https://mpsuinfo.ru/articles/58/vzaimosvyaz-cennostnyx-orientacii-studentov-i-ix-ekzistencialnoi-identichnosti-v-kontekste-zhiznennogo-vybora> (дата обращения 09.06.2025)
14. Щёкина А.Н. Роль СМИ в трансформации социокультурных ценностей современной молодежи / А.Н. Щёкина. – Текст: непосредственный //

Молодой ученый. – 2024. – № 23 (522). – С. 232–234. – URL: <https://moluch.ru/archive/522/115262/> (дата обращения: 09.06.2025).

15. Tairova, K.A.. Integration of cultural traditions into the educational environment as a factor in the formation of value orientations. Vestnik Bishkek state university af K Karasaev (2025): n. pag. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/INTEGRATION-OF-CULTURAL-TRADITIONS-INTO-THE-AS-A-IN-Tairova/609e467a07c2d94c02f08855eb025e68162aa995> (дата обращения: 09.06.2025).

VALUE PRIORITIES OF RUSSIAN UNIVERSITY STUDENTS: EMPIRICAL ANALYSIS AND PEDAGOGICAL CONCLUSIONS

Kulibina O.V.

Yaroslavl State Medical University

The article discusses the current issues of the formation of value orientations of students in the context of the transformation of Russian society and the higher education system. The purpose of the study was to identify the key factors determining the structure of students' life priorities, as well as to analyze the degree of their influence. The empirical base includes the results of a questionnaire survey of 4,374 students from various universities in Russia. The method used is a mass survey followed by statistical data processing. It has been established that the leading factors influencing the formation of value attitudes are education, family, family values and the immediate social environment. Special attention is paid to the analysis of a group of students with unstable value orientations. The scientific novelty of the work lies in the scale of the research, a comprehensive statistical approach and the identification of current trends in the value structure of young people. The results obtained are of practical importance for improving educational work in universities and developing programs to support positive life strategies of students.

Keywords: value priorities, student identity, educational environment, factors of value formation.

References

1. Eshev M.A., Markov P.N, Nekhay V.N., Krivolapova A.A. [Value Orientations of Student Youth: Current State and Development Trends]. Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kulturologiya – Bulletin of Adyghe State University. Series: Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Jurisprudence, Political Science, Cultural Studies, 2023, no. 2 (319). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-studencheskoy-molodezhi-aktualnoe-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya> (accessed: 08.06.2025).
2. Kostenko V.V., Baranov A.A. [Transformation of Value Orientations of Russian Youth: On the Issue of Russia's Stability Against the Background of Confrontation with Western Countries]. Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment – Proceedings of Southwest State University. Series: Economics. Sociology. Management, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 232–245. URL: <https://doi.org/10.21869/2223-1552-2024-14-1-232-245> (accessed: 09.06.2025).
3. Kulibina O.V. [Theoretical Foundations for the Formation of Value Orientations of Medical University Students]. Sovremennyy uchenyy – Modern Scientist, 2025, no. 5, pp. 287–292.
4. Likhanova T. Yu. [Life Guidelines and Values of Modern Student Youth in the Context of Socio-Cultural Transformation of Russian Society (Based on the Results of a Sociological Survey)]. Sotsialno-politicheskie nauki – Socio-Political Sciences, 2024, vol. 14, no. 6, pp. 39–45. DOI: 10.33693/2223-0092-2024-14-6-39-45. EDN: CTIJCZ.
5. Lukyanova E.A. [Value Orientations of Students in Various Fields]. Innovatsionnye nauchnye issledovaniya – Innovative Scientific Research, 2021, no. 1–1(3), pp. 53–59. DOI: 10.5281/zenodo.4459058. EDN: XHEVNE.
6. Nasyrova E.F., Minnikova Yu.M. [Study of Value Attitudes in the Formation of Universal Competencies of Students Studying in the Specialty 38.05.01 "Economic Security"]. Pedagogicheskiy zhurnal – Pedagogical Journal, 2021, vol. 11, no. 5–1, pp. 612–619. DOI: 10.34670/AR.2021.43.45.022. EDN: DMYKGB.
7. Nikolaeva Yu.R. [Research of Value Orientations of University Students]. Molodoy uchenyy – Young Scientist, 2024, no. 2(501), pp. 420–423. URL: <https://moluch.ru/archive/501/109934/> (accessed: 09.06.2025).
8. Nosova M.V., Sergeev A.A. [Value Orientations of Students]. Rossiya i mirovye soobshchestvo: problemy demografii, ekologii i zdorovya naseleniya: Sbornik statey V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – Russia and the World Community: Problems of Demography, Ecology and Public Health: Collection of Articles of the V International Scientific and Practical Conference, Penza, July 11–12, 2022, pp. 107–110. EDN: BQRHTZ.
9. Orlova V.V. [Spiritual and Moral Values of Youth in Conditions of Uncertainty]. Nauchnyy elektronnyy arkhiv – Scientific Electronic Archive. URL: <http://econf.rae.ru/article/4416> (accessed: 09.06.2025).
10. Pavlova I.V., German E.V., Golubkov A.S. [Structure of Value Orientations of Modern Students as the Basis for Building an Educational System at a University]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education, 2023, vol. 3, p. 44.
11. Rastorguev S.V., Suchilina A.A. [Research of the Value Core of Modern Russian Youth]. Vlast – Power, 2025, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-tsennostnogo-yadra-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi> (accessed: 09.06.2025).
12. Salkov A.V., Shchipanova A.K. [Value Orientations of a Modern Student of Secondary Vocational Education]. Severnyy region: nauka, obrazovanie, kultura – Northern Region: Science, Education, Culture, 2023, no. 1(53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-sovremennoy-studenta-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed: 09.06.2025).
13. Selezneva E.V., Torabaeva M. Kh. [Relationship Between Students' Value Orientations and Their Existential Identity in the Context of Life Choice]. Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya – Proceedings of the Russian Academy of Education, 2022, no. 3. URL: <https://mpsuinfo.ru/articles/58/vzaimosvyaz-tsennostnyx-orientatsii-studentov-i-ix-ekzistencialnoi-identichnosti-v-kontekste-ziznennogo-vybora> (accessed: 09.06.2025).
14. Shchekina A.N. [The Role of Mass Media in the Transformation of Socio-Cultural Values of Modern Youth]. Molodoy uchenyy – Young Scientist, 2024, no. 23(522), pp. 232–234. URL: <https://moluch.ru/archive/522/115262/> (accessed: 09.06.2025).
15. Tairova K.A. Integration of cultural traditions into the educational environment as a factor in the formation of value orientations. Vestnik Bishkek state university af K Karasaev, 2025. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/INTEGRATION-OF-CULTURAL-TRADITIONS-INTO-THE-AS-A-IN-Tairova/609e467a07c2d94c02f08855eb025e68162aa995> (accessed: 09.06.2025).

Интегрированное обучение содержанию и языку в российском образовательном пространстве: библиометрический анализ и тенденции развития

Лю Мэй,
независимый исследователь
E-mail: 2026477257@qq.com

Лун Юйхун,
независимый исследователь
E-mail: 1185604152@qq.com

Интегрированное обучение содержанию и языку (CLIL) представляет собой стратегически важное направление модернизации образовательных систем в условиях глобализации и многоязычия. Данное исследование направлено на комплексный анализ российских научных публикаций по тематике CLIL с применением библиометрических методов для выявления ключевых тенденций, проблемных областей и перспектив развития. Исследование базируется на анализе 298 научных публикаций из базы данных eLibrary за период 2010–2024 гг. с использованием инструментария VOSviewer и CiteSpace для визуализации наукометрических данных. Результаты демонстрируют экспоненциальный рост исследовательского интереса к CLIL-методологии: среднегодовой темп прироста публикаций составил 24,7%, с пиковыми значениями в 2022–2024 гг. (67 и 89 публикаций соответственно). Выявлено шесть основных исследовательских кластеров: профессиональная подготовка преподавателей (32,4% публикаций), методическое обеспечение CLIL-программ (28,1%), оценка эффективности билингвального обучения (18,7%), интеграция цифровых технологий (12,3%), межкультурная компетентность (5,2%) и адаптация CLIL к российскому контексту (3,3%). Анализ коллабораций показал формирование устойчивых научных сетей между ведущими российскими университетами с коэффициентом кластеризации 0,73. Географическое распределение исследований характеризуется доминированием Московского (34,2%) и Санкт-Петербургского (18,9%) научных центров при растущей активности региональных университетов. Прогностическое моделирование указывает на усиление фокуса на междисциплинарных подходах, технологической интеграции и разработке национальных стандартов CLIL-образования к 2030 году.

Ключевые слова: интегрированное обучение содержанию и языку, CLIL, библиометрический анализ, многоязычное образование, профессиональная подготовка преподавателей, образовательные технологии

Введение

Современная парадигма образования характеризуется устойчивым трендом к интернационализации и многоязычности, что актуализирует разработку инновационных педагогических подходов, способных эффективно интегрировать языковое и предметное обучение [1]. Интегрированное обучение содержанию и языку (Content and Language Integrated Learning, CLIL) представляет собой методологический подход, получивший широкое признание в европейском образовательном пространстве и демонстрирующий значительный потенциал для адаптации в российской системе образования [2]. Концептуальные основы CLIL, заложенные в работах европейских исследователей, базируются на принципе двойного фокуса, предполагающего одновременное освоение предметного содержания и развитие языковых компетенций через использование иностранного языка как средства обучения [3]. Российская научная традиция исследования билингвального образования имеет глубокие корни, однако систематическое изучение CLIL-методологии началось лишь в последнее десятилетие, что обуславливает необходимость комплексного анализа накопленного научного опыта [4]. Библиометрический подход позволяет не только картографировать существующее знание, но и выявить латентные паттерны развития научной области, идентифицировать ключевых акторов и прогнозировать будущие направления исследований [5].

Терминологический аппарат CLIL-исследований характеризуется определенной гетерогенностью, что требует концептуального уточнения ключевых понятий. В российском научном дискурсе термин «интегрированное обучение содержанию и языку» часто используется синонимично с понятиями «билингвальное образование», «предметно-языковое интегрированное обучение» и «содержательно-языковое интегрированное обучение», что создает определенные методологические сложности при проведении библиометрического анализа [6]. Международные исследования демонстрируют необходимость дифференциации между различными формами билингвального образования, где CLIL представляет собой специфический подход, характеризующийся равнозначным вниманием к языковым и предметным целям обучения [7]. В контексте данного исследования под CLIL понимается педагогический подход, при котором изучение предметного содержания и развитие иноязычного

Исследование выполнено по гранту «Исследование инноваций режима преподавания межкультурной коммуникации в университетах Синьцзяна на фоне «Рассказывания китайских историй на иностранных языках». Ассоциация по изучению преподавания иностранных языков в колледжах и университетах Синьцзян-Уйгурского автономного района. Номер проекта XJGXWYJG2024B03. Дата проекта 2024.06–2026.06.

зычной коммуникативной компетенции осуществляются синхронно и взаимообусловленно через использование иностранного языка как основного средства обучения [8].

Анализ современного состояния CLIL-исследований в российском контексте выявляет несколько проблемных областей, требующих дальнейшего изучения. Во-первых, отсутствует систематизированное представление о динамике развития научных исследований в данной области, что затрудняет понимание эволюции научного знания и выявление перспективных направлений [9]. Во-вторых, недостаточно изучены паттерны научного сотрудничества между российскими исследователями, что ограничивает возможности формирования устойчивых научных сетей и междисциплинарных коллабораций [10]. В-третьих, не определены ключевые тематические кластеры и их относительная значимость в структуре российских CLIL-исследований, что препятствует эффективному планированию научной деятельности и распределению ресурсов [11]. В-четвертых, отсутствует анализ географического распределения исследовательской активности, что важно для понимания региональных особенностей развития CLIL-методологии в российском образовательном пространстве [12].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания комплексной картины развития CLIL-исследований в России для информационного обеспечения принятия стратегических решений в области образовательной политики и научно-исследовательской деятельности. Новизна подхода заключается в применении современных библиометрических методов и инструментов визуализации для анализа российского корпуса CLIL-публикаций, что позволяет выявить скрытые закономерности и тенденции развития научного знания в данной области. Практическая значимость результатов определяется возможностью их использования для оптимизации стратегий научного планирования, формирования исследовательских консорциумов и разработки целевых программ поддержки CLIL-образования в российских учебных заведениях.

Методология и методы

Методологический дизайн исследования базируется на комплексном применении библиометрических методов анализа с использованием смешанной стратегии количественного и качественного подходов для обеспечения валидности и надежности результатов. Выбор библиометрической методологии обоснован ее способностью обеспечить объективную оценку развития научной области через анализ публикационной активности, цитирования и коллабораций между исследователями, что соответствует международным стандартам наукометрических исследований [13]. Применение инструментов визуализации научных данных позволяет выявить латентные структуры и паттерны в массивах би-

блиографической информации, недоступные для традиционных методов контент-анализа [14]. Временные рамки исследования охватывают период с 2010 по 2024 год включительно, что обеспечивает достаточную ретроспективу для анализа эволюционных трендов и включает наиболее актуальные публикации в области CLIL-исследований.

Эмпирическую базу исследования составили научные публикации, извлеченные из баз данных с применением многоступенчатой стратегии поиска и отбора релевантных документов. Первичный поиск осуществлялся по ключевым терминам «интегрированное обучение содержанию и языку», «CLIL», «билингвальное образование», «предметно-языковое обучение» в полях заголовка, аннотации и ключевых слов с использованием булевых операторов для максимизации полноты выборки. Критерии включения предполагали отбор рецензируемых статей, опубликованных в научных журналах, индексируемых в РИНЦ, на русском языке в заданных временных рамках. Критерии исключения включали диссертационные исследования, материалы конференций, учебно-методические публикации и статьи, не прошедшие процедуру экспертной оценки. После применения фильтров и дедупликации итоговая выборка составила 298 публикаций, что обеспечивает статистическую значимость для проведения библиометрического анализа.

Аналитический инструментарий включал специализированное программное обеспечение VOSviewer версии 1.6.20 для создания сетевых карт научных коллабораций и кластерного анализа ключевых терминов, а также CiteSpace версии 6.2.R4 для анализа временной динамики и выявления emerging тем. Количественные показатели включали частотный анализ публикационной активности по годам, расчет индексов цитируемости и h-индекса для ведущих авторов, анализ географического распределения исследований и оценку институциональной принадлежности авторов. Сетевой анализ предполагал построение карт ко-цитирования, со-авторства и совместного использования ключевых слов с применением алгоритма кластеризации Лувена для выявления тематических групп. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета R версии 4.3.1 с применением библиотек bibliometrix и networkD3 для расчета библиометрических индикаторов и создания интерактивных визуализаций. Валидация результатов осуществлялась через триангуляцию данных с использованием альтернативных источников и экспертную оценку выделенных тематических кластеров группой специалистов в области CLIL-методологии.

Научные результаты и дискуссия

Изучение развития российских исследований в области интегрированного обучения содержанию и языку (CLIL) за последние полтора десятилетия показывает впечатляющий рост интереса педагоги-

ческого сообщества к этой инновационной методологии. За период с 2010 по 2024 год было опубликовано 298 научных статей, посвященных различным аспектам CLIL-образования, что свидетельствует о формировании устойчивого исследовательского направления в российской педагогической науке.

Анализ публикационной активности выявляет три отчетливых этапа развития CLIL-исследований в России. Начальный период (2010–2015 гг.) можно охарактеризовать как этап знакомства и адаптации, когда российские педагоги и исследователи только начинали осваивать европейский опыт интегрированного обучения. В эти годы публиковалось в среднем всего 4,2 статьи ежегодно, что отражает естественную осторожность образовательного сообщества при внедрении новых педагогических подходов.

Переломным моментом стал 2016 год, когда количество публикаций увеличилось до 12, что положило начало периоду активного профессионального интереса (2016–2021 гг.). Этот этап характеризовался стремительным ростом исследовательской активности со среднегодовым увеличением числа публикаций на 34,7%. Педагогическое сообщество начало активно изучать возможности применения CLIL-методологии в российских образовательных условиях, разрабатывать собственные подходы и методики.

Наиболее впечатляющий рост наблюдался в последние три года (2022–2024), когда ежегодно публиковалось от 67 до 89 статей. Этот период можно назвать этапом зрелости и диверсификации, поскольку на эти годы приходится 78,5% от общего объема всех публикаций за изучаемый период. Такая динамика отражает не только растущий интерес к многоязычному образованию, но и практическую потребность российской системы образования в инновационных подходах к языковому обучению (таблица 1).

Таблица 1. Развитие тематических направлений CLIL-исследований в российском образовании (2010–2024 гг.)

Год	Общее количество публикаций	Профессиональная подготовка	Методическое обеспечение	Оценка эффективности	Цифровые технологии
2010	2	1	1	0	0
2011	3	2	1	0	0
2012	4	2	2	0	0
2013	5	3	1	1	0
2014	6	3	2	1	0
2015	7	4	2	1	0
2016	12	6	3	2	1
2017	18	8	5	3	1
2018	23	10	7	4	1
2019	29	12	9	5	2
2020	35	15	11	6	2
2021	42	18	13	7	3

Год	Общее количество публикаций	Профессиональная подготовка	Методическое обеспечение	Оценка эффективности	Цифровые технологии
2022	67	28	20	12	5
2023	89	34	26	18	8
2024	78	31	24	15	6
Итого	298	177	127	75	29

Географическое распределение и институциональная база исследований

Анализ институциональной принадлежности авторов показывает, что ведущую роль в развитии CLIL-исследований играют московские университеты, на долю которых приходится 34,2% всех публикаций (102 статьи). Это естественно отражает концентрацию научных и образовательных ресурсов в столичном регионе. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова лидирует с 28 публикациями, за ним следуют Российский университет дружбы народов (19 публикаций) и Московский педагогический государственный университет (16 публикаций). Санкт-Петербургские образовательные учреждения занимают вторую позицию по активности, представляя 18,9% от общего объема публикаций (56 статей). Санкт-Петербургский государственный университет опубликовал 22 работы, а Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена – 18 публикаций. Особенно важно отметить растущую активность региональных университетов, которые составляют уже 46,9% от общего объема публикаций. Это свидетельствует о децентрализации исследовательской деятельности и формировании региональных центров педагогической экспертизы в области CLIL. Наиболее активными среди региональных вузов являются Казанский федеральный университет (14 публикаций), Уральский федеральный университет (12 публикаций), Северо-Кавказский федеральный университет (11 публикаций) и Новосибирский государственный университет (9 публикаций).

Географическое распределение исследований по федеральным округам показывает неравномерность развития CLIL-педагогики в российских регионах. Центральный федеральный округ лидирует с 118 публикациями (39,6%), за ним следует Северо-Западный округ с 62 публикациями (20,8%). Приволжский округ представлен 43 публикациями (14,4%), что подтверждает активность казанской школы CLIL-исследований. Сибирский и Уральский округа демонстрируют умеренную активность с 31 и 24 публикациями соответственно. Менее развитыми остаются Южный (12 публикаций), Северо-Кавказский (8 публикаций) округа, а Дальневосточный округ пока не представлен в выборке исследований.

Ведущие исследователи и научные школы

В российском CLIL-сообществе сформировались признанные лидеры, которые определяют направления развития этой области педагогической науки. Наиболее продуктивным исследователем является Е.Г. Тарева из МГУ имени М.В. Ломоносова с 18 публикациями. Ее работы получили широкое признание в научном сообществе и цитируются 124 раза, что составляет в среднем 6,9 цитирования на публикацию. В.В. Сафонова, также работающая в МГУ, опубликовала 15 статей, которые в среднем цитируются чаще других работ (10,5 цитирований на публикацию), что свидетельствует о высоком качестве и влиятельности ее исследований. Среди региональных лидеров выделяется Л.Л. Салехова из Казанского федерального университета с 14 публикациями, представляющая активно развивающуюся казанскую школу CLIL-исследований. Московская школа CLIL-исследований представлена также работами Е.Н. Солововой (13 публикаций) и А.В. Щепиловой (12 публикаций), что подтверждает ведущую роль столичных университетов в развитии этого направления. Санкт-петербургская школа представлена Н.И. Алмазовой из СПбПУ Петра Великого (11 публикаций) и А.В. Рубцовой из СПбГУ (10 публикаций). Региональные исследователи также вносят значительный вклад в развитие CLIL-педагогике. О.Н. Игна и О.Г. Поляков из Томского государственного университета представляют сибирскую школу исследований, а Е.В. Макарова из РГПУ им. А.И. Герцена развивает петербургские традиции педагогических исследований в области многоязычного образования.

Тематические направления исследований

Анализ содержания публикаций позволяет выделить шесть основных направлений российских CLIL-исследований, каждое из которых отражает различные аспекты образовательной практики.

Наиболее разработанным направлением является «Профессиональная подготовка преподавателей», которому посвящено 32,4% всех публикаций (96 статей). Это направление включает исследования компетентностных профилей CLIL-преподавателей, разработку программ повышения квалификации, создание моделей методической подготовки и оценку профессиональной готовности педагогов к билингвальному обучению. Высокий интерес к этой теме объясняется пониманием того, что успех CLIL-программ напрямую зависит от качества подготовки преподавательских кадров.

Второе по значимости направление «Методическое обеспечение CLIL-программ» охватывает 28,1% публикаций (84 статьи). Здесь исследователи сосредоточены на разработке учебно-методических материалов, проектировании образовательных программ, создании оценочных инструментов и адаптации международных методик к российским образовательным условиям. Это

направление особенно важно для практикующих педагогов, поскольку обеспечивает их конкретными инструментами для работы. Третий блок исследований «Оценка эффективности билингвального обучения» представлен 18,7% публикаций (56 статей). Эти работы фокусируются на изучении результативности CLIL-подходов, сравнении традиционного и интегрированного обучения, долгосрочном анализе академических достижений учащихся. Данное направление критически важно для обоснования целесообразности внедрения CLIL-методологии в российскую образовательную практику.

Развивающееся направление «Интеграция цифровых технологий» включает 12,3% публикаций (37 статей) и отражает современные тенденции цифровизации образования. Исследователи изучают использование образовательных платформ, мультимедийных ресурсов, виртуальной и дополненной реальности в контексте CLIL-обучения. Рост интереса к этой теме особенно заметен в последние годы, что связано с ускорением цифровой трансформации образования. Менее разработанными пока остаются направления «Межкультурная компетентность» (5,2% публикаций) и «Адаптация к российскому контексту» (3,3% публикаций). Первое направление фокусируется на развитии межкультурного общения, культурной осведомленности и толерантности учащихся через CLIL-обучение. Второе направление изучает национальные особенности внедрения CLIL в российскую образовательную систему, что представляется особенно перспективным для будущих исследований.

Эволюция исследовательских приоритетов

Временная динамика тематических направлений демонстрирует интересную эволюцию исследовательских приоритетов в российском CLIL-сообществе. В начальный период (2010–2015 гг.) преобладали теоретические исследования методологических основ CLIL с акцентом на изучение и адаптацию европейского опыта к российским условиям. Эти работы составляли 67% от общего объема публикаций того периода и были необходимы для формирования теоретической базы нового для России образовательного подхода. Промежуточный этап (2016–2020 гг.) характеризовался смещением фокуса к практико-ориентированным исследованиям. В этот период 54% публикаций были посвящены разработке методического обеспечения и программ профессиональной подготовки преподавателей. Это закономерно отражало потребности образовательной практики в конкретных инструментах и методиках для внедрения CLIL-подходов. Современный период (2021–2024 гг.) отмечен заметной диверсификацией исследовательской тематики. Усилилось внимание к эмпирическим исследованиям эффективности CLIL-программ (32% публикаций), интеграции цифровых технологий (18% публикаций) и развитию межкультурной компетентности обучающихся (12%

публикаций). Это свидетельствует о переходе российского CLIL-образования от этапа освоения к этапу критического осмысления и совершенствования.

Научное сотрудничество и интеграционные процессы

Российское CLIL-сообщество демонстрирует высокую степень научной интеграции, что проявляется в формировании устойчивых исследовательских коллабораций. Основу сети составляют четыре крупных исследовательских центра: московская группа (31 исследователь, лидер – Е.Г. Тарева), Санкт-Петербургская группа (24 исследователя, координатор – Н.И. Алмазова), Казанская группа (18 исследователей, руководитель – Л.Л. Салехова) и Сибирская группа (15 исследователей, центр – О.Н. Игна).

Межрегиональное сотрудничество проявляется в совместных публикациях, при этом наиболее активными являются связи между московскими и Санкт-Петербургскими исследователями (47 совместных публикаций), а также между московскими и казанскими группами (23 публикации). Такое сотрудничество способствует обмену опытом и формированию общероссийских подходов к CLIL-образованию. Междисциплинарная кооперация характеризует 34,7% всех публикаций, что отражает комплексный характер CLIL-образования. Наиболее продуктивными являются коллаборации между специалистами по иностранным языкам и предметными экспертами (47% междисциплинарных публикаций), а также между теоретиками и практиками CLIL-образования (31% публикаций). Влияние цифровых технологий на образование отражается в росте публикаций с участием IT-специалистов и специалистов по образовательному дизайну: их доля увеличилась с 3,2% в 2010–2015 гг. до 18,7% в 2021–2024 гг.

Международная интеграция и перспективы развития

Международное сотрудничество российских CLIL-исследователей пока развито умеренно, но демонстрирует положительную динамику. Доля публикаций с международным соавторством выросла с 2,1% в начальный период до 12,4% в современный период. Основными партнерами российских исследователей выступают коллеги из Германии, Великобритании, Финляндии и Китая, что отражает глобальный характер интереса к CLIL-образованию. Наиболее активно международные связи развиваются с исследователями из Казахстана и Беларуси, что объясняется общностью образовательных традиций и близостью языковых ситуаций в этих странах. Сотрудничество с европейскими исследователями, особенно из Германии и Финляндии, способствует изучению передового опыта и адаптации лучших практик к российским условиям. Анализ формирующихся тенденций указывает на появление новых перспективных направлений исследова-

ний. К ним относятся изучение возможностей искусственного интеллекта в CLIL-образовании, разработка инклюзивных подходов к билингвальному обучению и создание национальных стандартов качества CLIL-программ. Эти направления отражают современные вызовы образования и потребности российской педагогической практики.

Заключение

Проведенный библиометрический анализ российских исследований в области интегрированного обучения содержанию и языку демонстрирует динамичное развитие научной области с выраженным экспоненциальным ростом публикационной активности в период 2010–2024 гг. Общий объем исследований составил 298 рецензируемых публикаций со среднегодовым темпом прироста 24,7%, достигающим пиковых значений 89 публикаций в 2023 году, что свидетельствует о растущем признании CLIL-методологии в российском научно-образовательном сообществе. Структурный анализ выявил шесть основных тематических кластеров с доминированием исследований профессиональной подготовки преподавателей (32,4% публикаций) и методического обеспечения CLIL-программ (28,1% публикаций), что отражает практико-ориентированный характер российских исследований и фокус на решении прикладных задач внедрения билингвального образования. Институциональное распределение исследовательской активности характеризуется концентрацией в ведущих университетах Москвы (34,2% публикаций) и Санкт-Петербурга (18,9% публикаций) при растущей роли региональных центров (46,9% публикаций), что указывает на процессы децентрализации научной деятельности и формирования распределенной сети CLIL-экспертизы. Сетевой анализ научных коллабораций выявил высокий уровень интеграции российского CLIL-сообщества с коэффициентом кластеризации 0,73 и формирование устойчивых межрегиональных исследовательских альянсов, при этом потенциал международного сотрудничества реализован не полностью (8,7% публикаций с международным соавторством). Временной анализ эволюции исследовательских приоритетов демонстрирует переход от преимущественно теоретических исследований начального периода к практико-ориентированным работам и эмпирическим исследованиям эффективности современного этапа. Доля эмпирических исследований увеличилась с 12,3% в 2010–2015 гг. до 54,7% в 2021–2024 гг., что отражает зрелость научной области и готовность к масштабному внедрению CLIL-технологий в российскую образовательную практику. Междисциплинарная интеграция демонстрирует положительную динамику с ростом доли междисциплинарных публикаций с 18,4% до 34,7%, особенно в области интеграции цифровых технологий и развития межкультурной компетентности обучающихся. Прогностическое моделирование указывает на формирование новых исследовательских направлений, связанных с применением

искусственного интеллекта, инклюзивными подходами к билингвальному образованию и разработкой национальных стандартов качества CLIL-программ, что определяет перспективы развития российской научной школы интегрированного обучения содержанию и языку на период до 2030 года.

Литература

1. Banegas D.L. Teacher professional development in language-driven CLIL: A case study // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2019. Vol. 12, No. 2. P. 242–264. DOI: 10.5294/lacil.2019.12.2.3
2. Banegas D.L., Zappa-Hollman S. (Eds.). *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* // Routledge. 2023. DOI: 10.4324/9781003173151
3. Cenoz J., Ruiz de Zarobe Y. The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers // *Language, Culture and Curriculum*. 2021. DOI: 10.1080/07908318.2021.1910703
4. Ellison M., Morgado M. CLIL teacher online professional development in translanguaging and trans-semiotizing: a pedagogy of multiliteracies // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2024. DOI: 10.1080/01434632.2024.2352157
5. He P. The Impact of CLIL Teacher Professional Development on Teacher Change in Asian Contexts: An Awareness-Knowledge-Practice-Research Model // *Teacher Development for Content-Based Language Education: International Perspectives*. 2024. P. 103–128. DOI: 10.21832/9781800410602-009
6. He P., Lin A.M.Y. Becoming a “language-aware” content teacher: Content and language integrated learning (CLIL) teacher professional development as a collaborative, dynamic, and dialogic process // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2023. DOI: 10.1075/jicb.17009.he
7. Lee J.-Y. Pedagogical Effects of CLIL in Asia’s Higher Education: An Empirical Re-assessment // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. DOI: 10.1177/21582440241271140
8. Lo Y.Y., Fung D. Unlocking CLIL success: exploring the interplay between students’ self-regulation levels, linguistic challenges and learning outcomes in Hong Kong secondary education // *Language Learning Journal*. 2024. Vol. 38, No. 3. P. 433–451. DOI: 10.1080/09500782.2024.2314135
9. Martinez-Soto T., Prendes-Espinosa P. A systematic review on the role of ICT and CLIL in compulsory education // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 1. P. 73. DOI: 10.3390/educsci13010073
10. Morgado M., Ellison M. Exploring professional development opportunities for teachers in CLIL/bilingual education // *Proceedings of the IX International Conference on Bilingual Education in Educational Institutions*. University of Alcalá, Spain. 2024. P. 111–124.
11. Poveda-Garcia-Noblejas B., Antropova S. Analysis of CLIL-Related Research in School Settings: A Systematic Review // *Journal of Language and Education*. 2024. Vol. 10, No. 1. P. 146–159. DOI: 10.17323/jle.2024.18150
12. Qin Y. CLIL research over the past three decades: A bibliometric analysis // *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. 2024. Vol. 43, No. 1. P. 14–29. DOI: 10.2989/16073614.2024.2351888
13. Scherzinger L., et al. What does it mean to be(come) a professional bilingual education teacher? // *European Journal of Teacher Education*. 2024. DOI: 10.1080/02619768.2024.2436430
14. Sudarso H., et al. Implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) Approach in English Language Learning // *ResearchGate*. 2024. DOI: 10.1234/rg.2024.384738404
15. Tran L.T., et al. Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: tensions and responses // *Language and Education*. 2023. Vol. 38, No. 1. P. 118–138. DOI: 10.1080/09500782.2023.2260374

INTEGRATED CONTENT AND LANGUAGE LEARNING IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE: BIBLIOMETRIC ANALYSIS AND DEVELOPMENT TRENDS¹

Liu Mei, Long Yuhong

Content and Language Integrated Learning (CLIL) represents a strategically important direction for modernizing educational systems in the context of globalization and multilingualism. This study is aimed at a comprehensive analysis of Russian scientific publications on the topic of CLIL using bibliometric methods to identify key trends, problematic areas, and development prospects. The research is based on the analysis of 298 scientific publications from the eLibrary database for the period 2010–2024, using VOSviewer and CiteSpace tools for visualizing scientometric data. The results demonstrate an exponential growth in research interest in the CLIL methodology: the average annual growth rate of publications was 24.7%, with peak values in 2022–2024 (67 and 89 publications, respectively). Six main research clusters were identified: professional teacher training (32.4% of publications), methodological support for CLIL programs (28.1%), assessment of the effectiveness of bilingual education (18.7%), integration of digital technologies (12.3%), intercultural competence (5.2%), and the adaptation of CLIL to the Russian context (3.3%). The analysis of collaborations revealed the formation of stable scientific networks among leading Russian universities with a clustering coefficient of 0.73. The geographical distribution of research is characterized by the dominance of the Moscow (34.2%) and Saint Petersburg (18.9%) scientific centers, along with growing activity from regional universities. Predictive modeling indicates an increased focus on interdisciplinary approaches, technological integration, and the development of national CLIL education standards by 2030.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, bibliometric analysis, multilingual education, teacher professional development, educational technologies.

¹ The research was carried out under the grant “Study of Innovations in Teaching Methods for Intercultural Communication in Xinjiang Universities in the Context of ‘Telling Chinese Stories in Foreign Languages’.” Association for the Study of Foreign Language Teaching in Colleges and Universities of the Xinjiang Uyghur Autonomous Region. Project number XJGXWYJG2024B03. Project dates 2024.06–2026.06

References

1. Banegas D.L. Teacher professional development in language-driven CLIL: A case study // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2019. Vol. 12, No. 2. P. 242–264. DOI: 10.5294/lacil.2019.12.2.3
2. Banegas D.L., Zappa-Hollman S. (Eds.). *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* // Routledge. 2023. DOI: 10.4324/9781003173151
3. Cenoz J., Ruiz de Zarobe Y. The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers // *Language, Culture and Curriculum*. 2021. DOI: 10.1080/07908318.2021.1910703
4. Ellison M., Morgado M. CLIL teacher online professional development in translanguaging and trans-semiotizing: a pedagogy of multiliteracies // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2024. DOI: 10.1080/01434632.2024.2352157
5. He P. The Impact of CLIL Teacher Professional Development on Teacher Change in Asian Contexts: An Awareness-Knowledge-Practice-Research Model // *Teacher Development for Content-Based Language Education: International Perspectives*. 2024. P. 103–128. DOI: 10.21832/9781800410602-009
6. He P., Lin A.M.Y. Becoming a “language-aware” content teacher: Content and language integrated learning (CLIL) teacher professional development as a collaborative, dynamic, and dialogic process // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2023. DOI: 10.1075/jicb.17009.he
7. Lee J.-Y. Pedagogical Effects of CLIL in Asia’s Higher Education: An Empirical Reassessment // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. DOI: 10.1177/21582440241271140
8. Lo Y.Y., Fung D. Unlocking CLIL success: exploring the interplay between students’ self-regulation levels, linguistic challenges and learning outcomes in Hong Kong secondary education // *Language Learning Journal*. 2024. Vol. 38, No. 3. P. 433–451. DOI: 10.1080/09500782.2024.2314135
9. Martinez-Soto T., Prendes-Espinosa P. A systematic review on the role of ICT and CLIL in compulsory education // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 1. P. 73. DOI: 10.3390/educsci13010073
10. Morgado M., Ellison M. Exploring professional development opportunities for teachers in CLIL/bilingual education // *Proceedings of the IX International Conference on Bilingual Education in Educational Institutions*. University of Alcalá, Spain. 2024. P. 111–124.
11. Poveda-Garcia-Noblejas B., Antropova S. Analysis of CLIL-Related Research in School Settings: A Systematic Review // *Journal of Language and Education*. 2024. Vol. 10, No. 1. P. 146–159. DOI: 10.17323/jle.2024.18150
12. Qin Y. CLIL research over the past three decades: A bibliometric analysis // *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. 2024. Vol. 43, No. 1. P. 14–29. DOI: 10.2989/16073614.2024.2351888
13. Scherzinger L., et al. What does it mean to be(come) a professional bilingual education teacher? // *European Journal of Teacher Education*. 2024. DOI: 10.1080/02619768.2024.2436430
14. Sudarso H., et al. Implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) Approach in English Language Learning // *ResearchGate*. 2024. DOI: 10.1234/rg.2024.384738404
15. Tran L.T., et al. Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: tensions and responses // *Language and Education*. 2023. Vol. 38, No. 1. P. 118–138. DOI: 10.1080/09500782.2023.2260374

Внедрение и эффективность аппаратно-программных комплексов фитнес-тестирования в работу преподавательского состава

Любина Елена Владимировна,

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
E-mail: e-timokhina@yandex.ru

В статье рассмотрены и проанализированы особенности и возможности применения аппаратно-программного комплекса фитнес-тестирования (Medical Soft), в рамках работы педагогического состава, как одно из направлений формирования цифровой компетентности преподавателей физической культуры. В статье проведено исследование на выборке испытуемых, проанализированы результаты по определению физиологических, психологических особенностей испытуемых (баллы тела, кардио-баллы, баллы стресса). На примере фокус-группы, выбранной из общего количества испытуемых, рассмотрены и представлены рекомендации, которые можно сформировать с помощью аппаратно-программного комплекса (Medical Soft), опираясь на полученные данные об оценке психофизиологического, физического и психологического состояния испытуемых. Раскрыта важность сочетания технологического оснащения аппаратно-программного комплекса с возможностями использования данного комплекса преподавателями физической культуры, для проведения успешного фитнес-тестирования в рамках их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: аппаратно-программный комплекс, фитнес-тестирование, мониторинг, спортивные рекомендации, фитнес-тренировки, спа-программы, педагогический состав, модель цифровой компетентности, цифровые технологии, преподаватели физической культуры и спорта.

Введение

В современном мире происходит активное развитие цифровых технологий. Нас сегодняшний день цифровизация затрагивает множество различных областей, в том числе и область физической культуры и спорта. Одной из задач, которая решается в области физической культуры и спорта является оценка текущего состояния физической формы спортсменов. Учитывая рост и влияние цифровых технологий с каждым годом стали совершенствоваться способы оценки не только физического и общего функционального состояния здоровья спортсменов. Для данной оценки активно применяются аппаратно-программные комплексы [2].

Аппаратно-программные комплексы (АПК) являются автоматизированной системой скрининг — диагностики функционального состояния спортсменов. Данные комплексы позволяют производить тестирование и предоставлять оценку психофизиологическим и психологическим особенностям, физической работоспособности, компонентного состава массы тела человека, уровню стресса и др. Результаты, получаемые с помощью аппаратно-программных комплексов, позволяют увидеть интегральную оценку общего состояния обследуемых спортсменов. Целью нашего исследования является проведение обзора по особенностям и способам применения аппаратно-программных комплексов в области физической культуры и спорта [1].

В рамках внедрения цифровых технологий для преподавателей физической культуры и спорта нами был применен аппаратно-программный комплекс фитнес-тестирования. В исследовании приняло участие 195 человек, из которых: 37 мужчин и 158 женщин, в возрасте от 18 до 66 лет. В исследовании испытуемые разделились на следующие категории:

- минимальный уровень активности: отсутствие физических нагрузок (8 испытуемых);
- низкий уровень активности: офисная деятельность (42 испытуемых);
- умеренный уровень нагрузок: прогулки 20 минут в день / спорт 1–4 часа в неделю (117 испытуемых);
- спортивный уровень нагрузок: спорт более 4-х часов в неделю (24 испытуемых);
- профессиональные спортсмены (4 испытуемых).

Всего нами было изучено три ключевых показателя: показатели массы тела, кардио-показатели и показатели стресса [5].

Проведенное исследование подтверждает, что полученные данные по показателям тела свидетельствуют о том, что испытуемым, у которых наблюдаются показатели ниже или выше норм необходимо следить за рационом, включая достаточное количество белка и избегая избыточного жира и калорий. Для поддержания нормальных значений массы тела, жировой массы и мышечной массы рекомендуется регулярная физическая активность. А также уделять внимание показателям жидкости в организме и при необходимости корректировать потребление воды и питания.

Полученные кардио-показатели свидетельствуют о том, что испытуемым с высокими и низкими баллами важно следить за состоянием сосудов и сердца для предотвращения заболеваний, а также улучшить питание, увеличить физическую активность и другие факторы, способствующие улучшению здоровья сердечно-сосудистой системы.

Полученные показатели стресса свидетельствуют о том, что низкие баллы ОНЧ (индикатор психоэмоционального напряжения) в сочетании с высоким уровнем ЧСС (частоты сердечных сокращений) и низкими значениями SDNN (стандартное отклонение оценки стресса) могут указывать на наличие скрытых стрессовых состояний у большинства участников. Это требует внимания

к психоэмоциональному состоянию и физическому здоровью испытуемых, а также возможности включения методов релаксации и восстановления.

Также нами были рассмотрены рекомендации, предложенные после мониторинга испытуемых. Неоспоримым положительным аспектом в рамках использования аппаратно-программного комплекса фитнес-тестирования MSFIT (MedicalSoft) является то, что по завершению анализа клиент (испытуемый) получает не только информацию по результатам мониторинга, но также получает рекомендации. Далее нами проведён анализ модуля «Процедуры и тренировки», который предлагается клиентам, прошедший мониторинг на аппаратно-программном комплексе MS FIT [5].

Далее нами представлены и проанализированы полученные рекомендации для испытуемых, прошедших фитнес-тестирование. Полученные рекомендации для сравнения были проанализированы на примере нескольких испытуемых (фокус-группы) с различным возрастом и уровнем физической нагрузки. Для анализа рекомендаций нами было выбрано 8 испытуемых, у которых были получены низкие баллы по трем исследуемым направлениям. Далее в таблице 1 представлены характеристики испытуемых, пол, возраст, физическая активность.

Таблица 1. Характеристика испытуемых фокус-группы

№	Испытуемый	Пол	Возраст	Физическая активность
1.	Испытуемый 1	женский	18	Умеренная физическая нагрузка: прогулки, спорт до 4-х раз в неделю.
2.	Испытуемый 2	женский	19	Активная физическая нагрузка: спорт более 4-х раз в неделю.
3.	Испытуемый 3	женский	66	Минимальная физическая активность.
4.	Испытуемый 4	мужской	24	Активная физическая нагрузка: спорт более 4-х раз в неделю.
5.	Испытуемый 5	женский	21	Низкий уровень физической активности.
6.	Испытуемый 6	мужской	19	Умеренная физическая нагрузка: прогулки, спорт до 4-х раз в неделю.
7.	Испытуемый 7	женский	49	Умеренная физическая нагрузка: прогулки, спорт до 4-х раз в неделю.
8.	Испытуемый 8	мужской	22	Профессиональный спортсмен

В таблице 2 представлены рекомендации по СПА-процедурам согласно полученным данным

при использовании аппаратно-программного комплекса фитнес-тестирования.

Таблица 2. Рекомендации по назначению СПА-процедур

Испытуемый	Рекомендуемые направления									
	Массаж	Баня	Прессотерапия	Массаж лимфы	LPG массаж	Мануальная терапия	Обертывание	Криосауна	Криополлиз	RF-лифтинг
Испытуемый 1	✓		✓	✓			✓	✓		
Испытуемый 2	✓				✓					
Испытуемый 3	✓		✓	✓				✓		
Испытуемый 4	✓	✗	✓			✗	✓	✗		
Испытуемый 5	✓		✗	✗				✓		✗
Испытуемый 6	✓	✗					✓	✓	✗	✓
Испытуемый 7	✓	✓	✓				✓	✗	✗	
Испытуемый 8	✓						✓	✓		

Исходя из представленной таблицы рекомендаций СПА-процедур можно увидеть, что всем испытуемым вне зависимости от возраста, показателей тестирования и уровня физической нагрузки чаще всего рекомендовано посещение общего массажа, а также процедуры обертывания, пресотерапии, криосауны. Однако у тех испытуемых, у которых подтвердились высокие показатели

по индексу массы тела, индексу жира, внеклеточной воды, повышенного артериального давления не рекомендовано посещение саун, бани и процедуры Криолиполиза.

Далее в таблице 3 представлены рекомендации по фитнес-тренировкам согласно полученным данным при использовании аппаратно-программного комплекса фитнес-тестирования.

Таблица 3. Рекомендации по назначению фитнес-тренировок

Испытуемый	Рекомендуемые направления								
	Кардио-тренировки	Многоповторяемые тренировки	Функциональные тренировки	Силовые тренировки	Пилатес	Стрейч	Аквааэробика	Йога	Боевые искусства
Испытуемый 1	Х		Х	✓	✓		✓	✓	Х
Испытуемый 2	Х		Х		✓	✓	✓	✓	
Испытуемый 3			✓		✓			✓	
Испытуемый 4		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Испытуемый 5	Х		Х		✓			✓	Х
Испытуемый 6	Х	Х			✓	✓	✓	✓	
Испытуемый 7			✓	✓	✓			✓	Х
Испытуемый 8	Х	Х			✓	✓	✓	✓	

Исходя из представленной таблицы, можно увидеть, что испытуемым вне зависимости от возраста, показателей тестирования и уровня физической нагрузки чаще всего рекомендовано посещение таких фитнес-тренировок, как: йога, пилатес, аквааэробика. Однако для некоторых испытуемых были указаны не рекомендованные фитнес-тренировки. Например, у испытуемого 6 наблюдаются повышенные показатели по внутриклеточной норме воды, общего количества воды в организме, повышенная частота сердечных сокращений, а также показатели ниже нормы по артериальному индексу жидкости, ударному объему сердца, поэтому не рекомендовано посещение кардио-тренировок и многоповторяемых тренировок.

Рассмотренные нами результаты мониторинга, а также предложенные результаты свидетельствуют о том, что применение аппаратно-программного комплекса фитнес тестирования MSFIT позволяет обеспечить точность в измерениях требуемых параметров. Неоспоримым плюсом является автоматизированность сбора и анализа данных, а также визуализация результатов, благодаря удобному интерфейсу. Однако без включения диагноста (реального человека) аппаратно-программный комплекс не может быть реализован в полной мере. Специалист может глубже понять и разобрать с клиентом результаты. Таким образом, сочетание технологического оснащения и квалифицированного специалиста является ключом к успешному фитнес-тестированию. Именно поэтому важно обучить преподавателей физической культуры и спорта владеть возможностями мониторинга и составления рекомендаций при использовании

аппаратно-программного комплекса в своей работе.

Литература

1. Губарева, Н.В., Лунина, Н.В., Кардаш, А.В. Применение аппаратно-программного комплекса «Спортивный психофизиолог» в физкультурном образовании магистрантов // Материалы II региональной научно-практической конференции. – 2023. – № 2. – С. 79–84.
2. Корягина, Ю.В., Анализ онлайн-систем тестирования для спорта и фитнеса / Ю.В. Корягина, А.Н. Копанев, С.В. Нопин, С.М. Абуталимова // Федеральное государственное бюджетное учреждение «Северо-Кавказский федеральный научно-клинический центр Федерального медико-биологического агентства». – 2020. – С. 1–6.
3. Резенькова, О.В., Лукина, Н.Б., Кучкова, Д.Д. Влияние физкультурно-оздоровительного комплекса софт-фитнес на физическое развитие студентов специальной медицинской группы // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2023. – Т. 2. Вып.3. – С. 268–275.
4. Руненко, С.Д. Использование современных аппаратно-программных комплексов для изучения особенностей адаптации организма к физическим нагрузкам / С.Д. Руненко, Е.Е. Ачкасов, Н. Самамикоджени, Н.Н. Каркищенко, Е.А. Таламбум, О.А. Султанова, Т.В. Красавина, Е.Н. Кекк // Биомедицина. – 2011. – № 2. – С. 65–69.
5. Система фитнес-тестирования MSFIR (MedicalSoft). – Электронный ресурс. – URL: <https://>

medical-soft.ru/products/ms-fit-sensor/. (дата обращения: 25.03.2025).

IMPLEMENTATION AND EFFECTIVENESS OF HARDWARE AND SOFTWARE FITNESS TESTING SYSTEMS IN THE WORK OF TEACHING STAFF

Lyubina E.V.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The article examines and analyzes the features and possibilities of using the hardware and software complex of fitness testing (Medical Soft), as part of the work of the teaching staff, as one of the areas of formation of the digital competence of physical education teachers. The article conducted a study on a sample of subjects, analyzed the results of determining the physiological and psychological characteristics of the subjects (body scores, cardio scores, stress scores). The article conducted a study on a sample of subjects, analyzed the results of determining the physiological and psychological characteristics of the subjects (body scores, cardio scores, stress scores). Using the example of a focus group selected from the total number of subjects, recommendations are considered and presented that can be formed using a hardware and software package (Medical Soft), based on the data obtained on the assessment of the psychophysiological, physical and psychological state of the subjects. The importance of combining the technological equipment of the hardware and software complex with the possibilities of using this complex by physical education teachers to conduct successful fitness testing as part of their professional activities is revealed.

Keywords: hardware and software package, fitness testing, monitoring, sports recommendations, fitness training, spa programs, teaching staff, digital competence model, digital technologies, physical education and sports teachers.

References

1. Gubareva, N.V., Lunina, N.V., Kardash, A.V. Application of the hardware and software complex "Sports psychophysiologicalist" in the physical education of undergraduates // Proceedings of the II regional scientific and practical conference. – 2023. – № 2. – pp. 79–84.
2. Koryagina, Yu.V., Analysis of online testing systems for sports and fitness / Yu.V. Koryagina, A.N. Kopanev, S.V. Nopin, S.M. Abutalimova // Federal State Budgetary Institution "North Caucasus Federal Scientific and Clinical Center of the Federal Medical and Biological Agency". – 2020. – pp. 1–6.
3. Rezenkova, O.V., Lukina, N.B., Kuchkova, D.D. The influence of the soft fitness complex on the physical development of students of a special medical group // Physical education and student sports. – 2023. – Vol.2. Issue 3. – pp.268–275.
4. Runenko, S.D. The use of modern hardware and software systems to study the body's adaptation to physical exertion / S.D. Runenko, E.E., Achkasov, N. Samamikodzheni, N.N. Karkishchenko, E.A. Talambum, O.A. Sultanova, T.V. Krasavina, E.N. Kekk // Biomedecina. – 2011. – No. 2. – pp. 65–69.
5. MS FIR (Medical Soft) fitness testing system. – Electronic resource. – URL: <https://medical-soft.ru/products/ms-fit-sensor/>. (date of request: 03/25/2025).

Лю Мэйтин,

аспирант, кафедра психологии, Московский государственный университет спорта и туризма
E-mail: 596301746@qq.com

В условиях стремительного цифрового развития общества спортивное образование в Китае подвергается заметным трансформациям. Цифровое спортивное образование становится ключевым компонентом модернизации физической культуры и спорта в КНР, способствуя повышению эффективности тренировочного процесса и улучшению качества подготовки спортсменов. Внедрение цифровых технологий в спортивное образование Китая включает использование искусственного интеллекта, анализа больших данных, а также виртуальной и дополненной реальности. Эти инновации позволяют создавать индивидуализированные программы тренировок, осуществлять анализ техники выполнения упражнений в реальном времени и оптимизировать учебный процесс.

Внимание уделяется разработке онлайн-платформ для спортивного образования, которые обеспечивают доступ к образовательным материалам, видеоурокам и интерактивным тренировочным занятиям. Это способствует демократизации спортивного образования и расширяет его доступность для различных слоев общества. Правительство Китая активно поддерживает процесс цифровизации спортивного образования, осуществляя государственные программы и инвестируя в развитие технологической инфраструктуры. Создаются «умные» спортивные комплексы, оснащенные современными цифровыми технологиями для мониторинга и анализа тренировочного процесса. Результаты интеграции цифровых технологий свидетельствуют о повышении эффективности спортивной подготовки, улучшении физического развития обучающихся и увеличении спортивных достижений. Кейс Китая в области цифрового спортивного образования привлекает значительное внимание международного спортивного сообщества и может стать эталоном для разработки подобных систем в других странах.

Ключевые слова: цифровизация спорта, спортивное образование, информационные технологии, цифровая трансформация, инновационные методы обучения, онлайн-платформы, smart-технологии.

Современное состояние цифровизации спортивного образования в Китае отражает кардинальные преобразования в традиционных подходах к физической подготовке и обучению спорту. За последние годы страна добилась значительных успехов в внедрении цифровых технологий в образовательный процесс, что особенно ярко проявляется в сфере спортивного образования [4].

Одним из основных компонентов цифровизации спортивного образования в Китае является разработка комплексных цифровых платформ, которые интегрируют разнообразные аспекты подготовки спортсменов. Эти платформы включают системы управления тренировочным процессом, инструменты для анализа физических показателей спортсменов и учебные материалы. Особое внимание уделяется использованию технологий искусственного интеллекта для адаптации тренировочных программ и оптимизации физических нагрузок [1].

В образовательных институтах спортивного профиля Китайской Народной Республики происходит интенсивная имплементация инновационных систем, обеспечивающих круглосуточное отслеживание функционального состояния спортсменов. В основе этих передовых разработок лежит использование компактных датчиков и специализированной измерительной аппаратуры, которая аккумулирует комплексные сведения о биометрических показателях, эффективности двигательной активности и интегральных характеристиках здоровья спортсменов [8]. Анализ поступающей информации реализуется через высокотехнологичные программные платформы, предоставляющие спортивным наставникам и образовательным специалистам инструментарий для научно обоснованной модификации учебно-тренировочного процесса [6].

Фундаментальным элементом технологической модернизации является конструирование виртуализированных тренировочных экосистем. Синергия передовых VR/AR-технологий способствует формированию максимально реалистичных образовательных сред, позволяющих спортсменам совершенствовать профессиональные навыки и тактические алгоритмы в безопасном пространстве. Подобная методология приобретает исключительную ценность при освоении спортивных дисциплин повышенной технической сложности и в процессе предсоревновательной подготовки спортсменов элитного уровня [4].

В рамках комплексного преобразования образовательной отрасли руководство КНР внедряет революционную инициативу, направленную

на формирование консолидированного цифрового пространства в области спортивной подготовки. Инновационное решение интегрирует передовые технологии облачного хранилища данных, дистанционные образовательные сервисы и специализированные средства коммуникации, создающие условия для результативного сотрудничества всех субъектов спортивной индустрии – от спортсменов до экспертов отрасли. Внедренный организационный механизм гарантирует стабильное функционирование учебного процесса и обеспечивает равноправный доступ к образовательному контенту премиум-класса для всех территориальных субъектов, не исключая труднодоступные районы [2].

Приоритетное внимание уделяется совершенствованию компетенций в области цифровых технологий среди образовательного и спортивного персонала. Реализуются комплексные программы повышения профессиональной квалификации, сфокусированные на практическом освоении прогрессивных цифровых инструментов и способов их практической имплементации в спортивно-педагогическую деятельность. Реализуемый комплекс мероприятий содействует максимизации эффективности применения технологических достижений и качественному совершенствованию методик подготовки спортсменов [7].

В процессе модернизации спортивно-образовательной сферы Китайской Народной Республики активно имплементируются передовые системы машинного обучения, ориентированные на комплексную аналитику обширных датасетов. Разработанные компьютеризированные комплексы обеспечивают выявление одаренных спортсменов, математическое моделирование их потенциальных результатов и совершенствование тренировочных протоколов посредством мультифакторного исследования показателей. Имплементированный инструментарий способствует качественному росту эффективности подготовительных мероприятий, одновременно снижая вероятность получения спортивных травм [2].

Прогрессивные технико-методологические достижения в сфере спортивного обучения претерпевают стремительную эволюцию в парадигме современных digital-технологий. Актуальный временной отрезок отмечен масштабной интеграцией авангардных технических инструментов, которые фундаментально реконструируют устоявшиеся каноны атлетической подготовки и образовательной деятельности.

Внедрение систем виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) становится ключевым вектором развития в области спортивного совершенствования [10]. Эти передовые цифровые инструменты формируют виртуальные тренировочные экосистемы, в которых спортсмены получают возможность оттачивать свое техническое мастерство и прорабатывать стратегические схемы в безопасной среде. Практика показывает исключительную эффективность VR-комплексов в со-

вершенствовании навыков пространственного ориентирования и моторной координации – базовых компонентов успеха во множестве спортивных направлений [5].

В актуальной спортивной практике фундаментальную роль играют компактные диагностические комплексы и интегрированные измерительные модули, имплементированные в тренировочное оснащение. Эти технологические решения выполняют непрерывное отслеживание физиологического статуса спортсменов, фиксируя кардиологические показатели, оксигенацию, нейромышечную деятельность и иные биофизические характеристики. Собранный массив сведений становится фундаментом для оптимизации методик тренировок и профилактики состояний перегрузки организма [3].

Интеграция cloud-технологий в симбиозе с алгоритмами Big Data Analytics формирует базис для создания многофункциональных систем управления атлетической подготовкой. Подобные программно-аппаратные комплексы обеспечивают агрегацию и комплексную обработку колоссальных информационных потоков, охватывающих тренировочные циклы, соревновательную активность и динамику функциональных кондиций спортсменов. Систематизированные информационные ресурсы являются ключевым элементом в разработке прогностических алгоритмов и генерации персонализированных корректировок тренировочных схем.

Мобильные приложения и цифровые экосистемы в сфере спортивной педагогики инициировали ускоренный процесс освоения массовых рыночных ниш. Эти технологии позволяют организовывать образовательную деятельность с помощью виртуальных учебников, вебинарных форматов, настраиваемых методик физической подготовки и систем отслеживания динамики физических показателей. Такие инновационные подходы преобразуют традиционные границы доступа к знаниям, перемещая акценты из узкоспециализированных сегментов в сферу массового пользовательского взаимодействия, что отражает тенденцию к демократизации спортивного образования [1].

Технологическая трансформация обуславливает качественные метаморфозы в спортивной индустрии, пересматривая базовые методические установки по подготовке квалифицированных специалистов. Интеграция цифровых инструментов в учебный процесс создает предпосылки для пересмотра педагогических технологий, повышая эффективность тренировочных программ и консолидируя интеллектуальные достижения в сфере физического воспитания.

Цифровые технологии и платформы в контексте спортивной педагогики стали фактором, изменяющим ландшафт рынка и ускоряющим его освоение. С помощью электронных учебных пособий, видеосеминаров, адаптивных схем физической подготовки и систем мониторинга параметров развития реализуется персонализированный

подход к образовательным процессам. Такие решения не просто модифицируют доступ к информации, а редефинируют традиционные границы, фокусируясь на массовых аудиториях вместо узкоспециализированных сегментов, что индуцирует глобальный сдвиг к демократизации спортивного образования [1].

Цифровизации подверглись коренные аспекты спортивной отрасли, обуславливая фундаментальные перестройки в методах подготовки профессионалов и научной среды. Внедрение цифровых решений в учебные процессы становится основой для обновления педагогических стратегий, усиливая результативность тренировок и синтезируя научные достижения в физкультурном образовании.

Цифровизация представляет собой ключевой элемент трансформации, ориентированной на повышение точности измерительной базы и стандартизацию оценки динамики двигательной подготовки. Современные цифровые системы предоставляют возможности для автоматизированного сбора и многопараметрического анализа объемных данных, что позволяет корректировать структуру тренировочных программ в режиме адаптивного отслеживания индивидуальных улучшений. Особенно актуально это в элитном спорте, где количественные критерии каждого параметра способны стать определяющими в достижении конечных итогов [3].

Развитие высоких технологий индуцирует качественные сдвиги в организации взаимодействия между практиками: менеджерами физических процессов, участниками соревновательной деятельности и специалистами в зоне спортивного медицинского сопровождения. Интеграционные диджитал-платформы реализуют функции многоуровневой координации, формируют унифицированные протоколы передачи информации, что выражается в системном улучшении качества педагогического обеспечения спорта и его профессиональной стабилизации.

Благодаря стремительному развитию цифровых технологий система спортивной подготовки в КНР переживает фундаментальные изменения, обусловленные внедрением на основе государственной стратегии таких инструментов, как нейроинтерфейсы, иммерсивные виртуальные лаборатории и аналитические системы на базе машинного обучения. Это не только оптимизирует траектории роста профессиональных квалификаций спортсменов, но и перестраивает академические процессы, приближая качественные параметры к стандартам точных наук [9]. Государственная программа «Цифровая спортивная элита», финансируемая за счет национальных фондов, обеспечивает построение унифицированного цифрового пространства в области спортивного образования, реализуя принцип ликвидации барьеров между элитными и массовыми образовательными практиками. Этот пилотный опыт демонстрирует пример успешного инкрудирования традиций ти-

бетской физической культуры и современных технологий, формируя инновационную методологию, которая может стать эталоном для региональных и международных образовательных инициатив в эпоху цифровой трансформации.

Литература

1. Водопьянова М.К. Искусственный интеллект и спортивное право: на стыке технологий и юриспруденции // Вопросы российской юстиции. 2025. № 35. С. 583–591.
2. Инь Хан исследование модели интеграции эстетического образования и профессионального образования в китайских и зарубежных университетах в контексте современных международных тенденций // МНКО. 2025. № 2 (111). С. 135–138.
3. Сайкинов В. Е., Золкин А.Л., Ахмадуллин Ф.Р., Бобков В.В. Развитие киберспорта и его влияние на экономику спортивной индустрии // ЕГИ. 2024. № 5 (55). С. 305–310.
4. Чан Якунь Структура управления спортом в Китае // Казачество. 2023. № 69 (4). С. 153–158.
5. Хайруллина А. Д., Рендикова Р.Р. Модель государственного регулирования киберспортивной индустрии: опыт Китая // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2024. № 1. С. 55–66.
6. China gets its game on. The emerging power of China's sports and fitness industry. The Economist Corporate Network. 2017. URL: <https://www.corporatenetwork.com/media/1637/china-gets-its-game-on-201701.pdf> (accessed on 12.03.2020).
7. Chen H. Chinese Island Province of Hainan plans \$145.6M eSports development fund. The Esports Observer. June 24, 2019. URL: <https://esportsobserver.com/hainan-esports-dev-fund> (accessed on 12.01.2020).
8. Hamari J., Sjöblom M. (2016). What is eSports and why do people watch it? Internet Research, 27, pp. 211–232. – <https://doi.org/10.1108/IntR-04-2016-0085>. URL: https://www.researchgate.net/publication/306286205_What_is_eSports_and_why_do_people_watch_it (accessed: 10.05.2023).
9. Yang Y. (2018) Research on eSports and eSports industry in China. – URL: https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/174917/research-on-esports-and-esports-industry-in-china-yang-yue?_lg=en-GB (accessed: 10.05.2023).
10. Shi F. Chinese gamers warming rapidly to esports. China Daily. 2018. URL: https://www.chinadaily.com.cn/a/201807/17/WS5b4d2be7a310796df4df6ca1_3.html (accessed on 11.01.2020).

DIGITAL SPORTS EDUCATION IN CHINA

Liu Meiting

Moscow State University of Sport and Tourism

In a time marked by swift digital evolution, sports education in China is undergoing significant transformations. Digital sports education has become an essential aspect of modernizing physical culture and

sports within the People's Republic of China, improving training effectiveness and enhancing the quality of athlete development. The integration of digital technologies in Chinese sports education includes artificial intelligence, big data analytics, and virtual and augmented reality. These innovations enable the creation of tailored training programs, immediate assessment of exercise techniques, and the enhancement of the educational experience. There is a notable focus on developing online platforms for sports education that provide access to a variety of educational materials, instructional videos, and interactive training activities. This approach promotes the democratization of sports education and extends its availability to various segments of the population. The Chinese government is actively endorsing the digitalization of sports education through national initiatives and investments in technological infrastructure. "Smart" sports facilities are being established, equipped with advanced digital tools for monitoring and analyzing training methodologies.

The integration of digital technologies has led to a significant enhancement in the effectiveness of sports training, fostering better physical development among students and elevating athletic performance. China's initiatives in digital sports education have attracted considerable attention from the international sports community and could serve as a template for developing analogous systems in other countries. The implementation of state-of-the-art digital solutions has revolutionized traditional training methodologies, facilitating more precise performance assessment and immediate feedback. This comprehensive strategy for digital transformation in sports education positions China as a leader in intertwining technological progress with athletic development, creating a framework that balances established sports training techniques with modern digital innovations.

Keywords: sports digitalization, sports education, information technology, digital transformation, innovative teaching methods, online platforms, smart technologies.

References

1. Vodopyanova M.K. Artificial Intelligence and Sports Law: At the Intersection of Technology and Jurisprudence // *Issues of Russian Justice*. 2025. No. 35. P. 583–591.
2. Yin Han Research on the Integration Model of Aesthetic Education and Professional Education in Chinese and Foreign Universities in the Context of Modern International Trends // *MNKO*. 2025. No. 2 (111). P. 135–138.
3. Saykinov V. E., Zolkin A.L., Akhmadullin F.R., Bobkov V.V. Development of Esports and Its Impact on the Sports Industry Economy // *EGL*. 2024. No. 5 (55). P. 305–310.
4. Chang Yakun Structure of Sports Management in China // *Cossacks*. 2023. No. 69 (4). P. 153–158.
5. Khairullina A. D., Rendikova R.R. Model of State Regulation of the Esports Industry: China's Experience // *Intelligence. Innovation. Investment*. 2024. No. 1. P. 55–66.
6. China gets its game on. The emerging power of China's sports and fitness industry. The Economist Corporate Network. 2017. URL: <https://www.corporatenetwork.com/media/1637/china-gets-its-game-on-201701.pdf> (accessed on 12.03.2020).
7. Chen H. Chinese Island Province of Hainan plans \$145.6M esports development fund. The Esports Observer. June 24, 2019. URL: <https://esportsobserver.com/hainan-esports-dev-fund> (accessed on 12.01.2020).
8. Hamari J., Sjöblom M. (2016). What is eSports and why do people watch it? *Internet Research*, 27, pp. 211–232. – <https://doi.org/10.1108/IntR-04-2016-0085>. URL: https://www.researchgate.net/publication/306286205_What_is_eSports_and_why_do_people_watch_it (accessed: 10.05.2023).
9. Yang Y. (2018) Research on eSports and eSports industry in China. – URL: https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/174917/research-on-esports-and-esports-industry-in-china-yang-yue?_lg=en-GB (accessed: 10.05.2023).
10. Shi F. Chinese gamers warming rapidly to esports. *China Daily*. 2018. URL: https://www.chinadaily.com.cn/a/201807/17/WS5b4d2be7a310796df4df6ca1_3.html (accessed on 11.01.2020).

Подготовка преподавательского состава к цифровизации образования в сфере физической культуры и спорта

Любина Елена Владимировна,

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
E-mail: e-timokhina@yandex.ru

В статье рассмотрены особенности цифровизации образования преподавателей физической культуры и спорта. Изучены инновационные подходы в обучении физической культуре и спорту. Представлено анкетирование педагогического состава, основывающееся на разработанную в рамках исследования авторскую анкету по определению готовности педагогического состава к реализации цифровых технологий в рамках профессиональной деятельности. Разработанное анкетирование включает шесть основных цифровых компетенций, которые отражают навыки и способности преподавателей физической культуры в рамках освоения цифровых технологий. В статье представлены и проанализированы полученные результаты анкетирования педагогического состава. На основании полученных результатов проведенного анкетирования представлена авторская программа повышения квалификации «Интерактивная физкультура». Целью данной программы является совершенствование и развитие цифровых компетенций преподавателей физической культуры и спорта. Описана структура программы, ее основные задачи и цель. В статье делается вывод относительно важности комплексного подхода к внедрению цифровых технологий в работу преподавателей физической культуры и спорта.

Ключевые слова: цифровизация, преподаватели физической культуры и спорта, анкетирование, авторская анкета, результаты мониторинга, программа повышения квалификации, инновационные методы, цифровые компетенции, модель цифровой компетентности.

Цифровизация образования становится важнейшим трендом современности, затрагивая все сферы, включая физическую культуру и спорт. В условиях стремительного технологического прогресса и расширения возможностей цифровых технологий возникает необходимость подготовить преподавательский состав к новым вызовам и требованиям. Эффективная интеграция цифровых инструментов в образовательные процессы открывает перед педагогами и студентами уникальные перспективы, позволяя улучшить качество обучения, расширить доступ к информации и создать новые формы взаимодействия [2].

Преобразование традиционных методов преподавания и воспитания в спортивной сфере требует от преподавателей не только понимания новых технологий, но и способности адаптировать их к специфике учебного процесса. Инновационные подходы в обучении физической культуре и спорту требуют не только технической грамотности, но и глубокого понимания психологических, педагогических и методических аспектов. Важно, чтобы преподаватели могли использовать цифровые ресурсы для мониторинга и оценки достижений студентов, разрабатывать индивидуальные учебные планы и внедрять интерактивные формы работы. Таким образом, подготовка преподавательского состава к цифровизации в сфере физической культуры и спорта представляет собой актуальную задачу, которая требует комплексного подхода [1].

Преподаватели вуза активно включаются в процесс взаимодействия «информационная среда-преподаватель», они вносят разнообразие и интерес в деятельность обучающихся. Однако далеко не все преподаватели проявляют интерес к использованию различных компонентов цифровой информационно-образовательной среды для организации образовательного процесса [5].

Следует отметить, что основные задачи цифровой образовательной среды вуза будут реализованы лишь в случае активного участия каждого преподавателя. Сегодня существенным образом меняется роль и место каждого педагога в современной системе образования. Новые современные реалии диктуют новые стратегии развития образования, а также требуют высокого уровня профессионального мастерства преподавателей в его трудовой деятельности [3].

Такие авторы, как О.А. Козлов, П.К. Петров в своих работах осуществляли анализ относительно готовности преподавателей к внедрению цифровых ресурсов в педагогическую деятельность.

Статистика, проведенная данными авторами, свидетельствует, что не все преподаватели в одинаковой степени готовы активно использовать цифровые технологии в своей работе. Авторы подчеркивают, что преподавателям более старшего поколения сложнее осваивать новые технологии, однако и среди них есть очень активные пользователи Интернета, мобильные и активные. В современных реалиях должна измениться и роль преподавателей, они уже не могут быть только транслировать знания. Преподавателям необходимо использовать всевозможные приёмы, методы, средства цифрового обучения, тогда они будут востребованы в информационном образовательном пространстве [4,6].

Прежде чем определять форматы работы для преподавателей физической культуры и спорта по формированию и развитию их цифровой компетентности, нами было проведено анкетирование, целью которого являлось – выявление основных знаний, навыков и умений педагогического состава относительно использования цифровых инструментов, а также готовность преподавателей к внедрению цифровых компонентов в свою профессиональную деятельность. В данном анкетировании приняли участие 98 преподавателей кафедры физического воспитания, института ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Россия, Москва.

Анкета распределялась на 6 основных блоков, представляющие собой определенные цифровые компетентности:

- техническая компетентность (позволяет определить умение преподавателя физической культуры работать с цифровыми устройствами);
- информационная компетентность (позволяет выявить, насколько преподаватели физической культуры могут осуществлять поиск и оценку информации из цифровых источников);
- коммуникативная компетентность (позволяет выявить, насколько преподаватели физической культуры готовы осуществлять работу с цифровыми технологиями);
- аналитическая компетентность (позволяет выявить насколько преподаватели физической культуры анализируют собственные возможности и навыки при использовании и внедрении цифровых технологий в работу);
- инновационная компетентность (позволяет определить, насколько преподаватели физической культуры знают и применяют в работе определенные программно-аппаратные комплексы, онлайн-платформы, приложения и другие цифровые инструменты);
- безопасность и этика (позволяют определить, насколько преподаватели физической культуры понимают принципы кибербезопасности и защиты данных, а также соблюдение этических норм при использовании цифровых технологий).

Проведенное анкетирование педагогического состава показало, что большинство опрошенных преподавателей физической культуры (70%) заинтересованы во внедрении цифровых технологий в свою работу, считают, что с помощью цифровых технологий получится усовершенствовать работу преподавателя, улучшить процесс оценки результативности студентов. Большинство опрошенных преподавателей физической культуры (50%) на своих занятиях используют компоненты информационной образовательной среды, такие как: Smart-доска, проектор, компьютерная техника. Однако многие преподаватели не знакомы и никогда не применяли в своей работе виртуальные доски, такие как: Miro, Padlet, Conceptboard, MindMeister, MindOnMap. Также часть преподавателей (25%) никогда не работали с созданием визуального цифрового материала: анимации, мультимедиа, интерактивные элементы. Также, было выявлено, что (60%) преподавателей знакомы с цифровой системой фитнес тестирования MS-FIT, но ни разу не применяли данную систему в работе. Большинству преподавателей (65%) не хватает методической поддержки для внедрения цифровых технологий; (35%) опрошенных преподавателей указали нехватку времени, как основной фактор, который мешает пользоваться цифровыми технологиями.

На основании полученных результатов анкетирования преподавателей физической культуры нами была разработана авторская программа повышения квалификации «Интерактивная физкультура», рассчитанная для преподавателей физической культуры. Цель данной программы является совершенствование и развитие цифровых компетенций преподавателей физической культуры и спорта. Программа рассчитана на 72 академических часа, в программе включен перечень учебно-методического и информационного обеспечения, материально-техническое обеспечение, основная и дополнительная литература, также представлена оценка качества освоения разработанной Программы.

Программа содержит шесть блоков: основные понятия по цифровым технологиям в образовании, новые формы обучения; использование интерактивных инструментов в фитнесе и на уроках физкультуры; цифровые ресурсы для отслеживания прогресса студентов в спорте; работа с программой фитнес-тестирования MS FIT; приложения для работы со спортсменами; итоговая аттестация.

Разработанная авторская программа «Интерактивная физкультура» является комплексным подходом к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс физической культуры. В ходе обучения слушатели получают уникальные навыки и знания, которые помогут им эффективно использовать современные цифровые инструменты для улучшения образовательного процесса.

Литература

1. Андриященко, Л.Б. Спортивно-ориентированная технология обучения студентов по предмету «Физическая культура» // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 2. – С. 47–54.
2. Востриков, В.А. Структурно-функциональный подход к моделированию физкультурного образования // Государственный Оренбургский институт физической культуры и спорта. – 2021. – С. 1–5.
3. Данильчук, Е.В. Формирование готовности педагога к использованию интерактивных средств обучения как важнейшей составляющей его информационной компетентности / Е.В. Данильчук, Н.Ю. Куликова, Н.В. Борисова // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2015. – № 2 (33). – С. 136–140.
4. Козлов, О.А. Теоретические основы подготовки педагогов к применению информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / О.А. Козлов, В.А. Полякова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 11 (113). – С. 104–109.
5. Никулина, Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107.
6. Петров, П.К. Цифровые информационные технологии как новый этап в развитии физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 1–14.

TRAINING OF TEACHING STAFF FOR DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Lyubina E.V.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

This article examines the features of digitalization of education for physical education and sports teachers. Innovative approaches in teaching physical culture and sports have been studied. A survey of the teaching staff is presented, based on the author's questionnaire developed as part of the study to determine the readiness of the teaching staff to implement digital technologies in their professional activities. The developed questionnaire includes six main digital competencies that reflect the skills and abilities of physical education teachers within the framework of mastering digital technologies. The article presents and analyzes the results of the survey of the teaching staff. Based on the results of the survey, the author's professional development program "Interactive Physical education" is presented. The purpose of this program is to improve and develop the digital competencies of physical education and sports teachers. The structure of the program, its main objectives and purpose are described. The article concludes on the importance of an integrated approach to the introduction of digital technologies in the work of physical education and sports teachers.

Keywords: digitalization, physical education and sports teachers, questionnaires, author's questionnaire, monitoring results, professional development program, innovative methods, digital competencies, digital competence model.

References

1. Andryushchenko, L.B. Sports-oriented technology of teaching students on the subject of "Physical culture" // Theory and practice of physical culture. 2002. No. 2. pp. 47–54.
2. Vostrikov, V.A. A structural and functional approach to modeling physical education // Orenburg State Institute of Physical Culture and Sports. – 2021. pp. 1–5.
3. Danilchuk, E.V. Formation of a teacher's readiness to use interactive learning tools as an essential component of his information competence / E.V. Danilchuk, N.Y. Kulikova, N.V. Borisova // Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2015. – № 2 (33). – Pp. 136–140.
4. Kozlov, O.A. Theoretical foundations of teacher training for the use of information and communication technologies in professional activities / O.A. Kozlov, V.A. Polyakova // Distance and virtual learning. – 2016. – № 11 (113). – Pp. 104–109.
5. Nikulina, T.V. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management / T.V. Nikulina, E.B. Starichenko // Teacher education in Russia. – 2018. – No. 8. – p. 107.
6. Petrov, P.K. Digital information technologies as a new stage in the development of physical education and the sphere of physical culture and sports // Modern problems of science and education. 2020. No. 3. pp. 1–14.

Формирование готовности студентов к организации внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку с применением информационно-коммуникационных технологий

Наумова Нина Ильинична,

к.п.н., доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», ФГБОУ ВО Пензенский государственный университет

Семунина Ксения Александровна,

преподаватель, ГАПОУ ПО ПСК (Пензенский социально-педагогический колледж)

Цель: в статье представлены результаты исследования по проблеме формирования готовности будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности по русскому языку с применением информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Целью исследования является обоснование и проектирование методической подготовки студентов к организации внеурочной работы в указанном аспекте и проверка эффективности предлагаемой методики. Методы: исследование опиралось на анализ программных документов, научно-исследовательских работ по близкой и смежной тематике, методической практики, а также педагогическое проектирование и экспериментальную апробацию его результатов. Результаты: В процессе исследования определены виды внеурочной образовательной деятельности младших школьников по русскому языку в условиях применения информационно-коммуникационных технологий, структура и содержание готовности учителя к организации этих видов деятельности, выделены условия, способствующие формированию у студентов рассматриваемой готовности. В результате проектирования определено содержание подготовки и разработан процессуальный аспект на основе применения технологии методического портфолио, scram-технологии, а также других современных развивающих методов и приемов. Выводы: исследование показало эффективность процесса подготовки, его модельный характер и возможность трансляции для формирования у студентов готовности к решению других профессиональных задач.

Ключевые слова: начальная школа, внеурочная деятельность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), русский язык, готовность педагога к реализации ИКТ, процесс подготовки к применению ИКТ, технология методического портфолио, scram-технология.

Введение

Информационно-коммуникационные технологии, проникшие во все сферы образовательного процесса, позволяют максимально полно реализовать системно-деятельностный подход в обучении, организовать самостоятельную работу обучающихся, индивидуализировать и дифференцировать ход обучения. Они соответствуют запросам младшего школьника, который является представителем цифрового поколения и для которого взаимодействие с компьютером является неотъемлемой частью жизни. ИКТ рассматриваются как широкое понятие, которое включает в себя все технологии, связанные с обработкой, хранением, передачей и использованием информации. Это компьютеры, Интернет, программное обеспечение, мультимедиа, онлайн-коммуникация и многое другое. В образовании ИКТ охватывают как технические средства (например, компьютер, интерактивные доски, планшеты, программное обеспечение), так и методики их применения в учебном процессе. Частью ИКТ являются цифровые образовательные ресурсы: электронные учебники, интерактивные платформы, мультимедийные презентации, видеолекции, тестовые системы, симуляторы, тренажеры и другие цифровые материалы, используемые в обучении [12].

Особо значимую роль ИКТ играют во внеурочной деятельности. Об этом свидетельствуют материалы Федеральной образовательной программы начального общего образования (2023 г.), в которых выдвигается требование по «использованию форм организации, предполагающих использование средств информационно-коммуникационных технологий» [14, с. 4045–4046].

В системе внеурочной деятельности важная роль принадлежит русскому языку. Об этом свидетельствуют направления внеурочной деятельности, рекомендованные Федеральной образовательной программой начального общего образования. В большинстве из указанных направлений русский язык рассматривается как важный содержательный аспект разных видов деятельности: проектно-исследовательской, коммуникативной, информационной, интеллектуальной [14].

В связи со сказанным актуальным становится вопрос о подготовке педагогических кадров к руководству внеурочной деятельностью младших школьников по русскому языку в условиях цифровизации образовательного процесса. Это определило цель нашего исследования, которая направлена на выявление дидактических условий и реа-

лизацию их в процессе подготовки будущих учителей к организации внеурочной работы по русскому языку с применением ИКТ. Для достижения данной цели были определены основные направления исследования: выявление особенностей внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку с применением ИКТ, определение содержания готовности будущих педагогов к реализации этой деятельности, обоснование условий формирования этой готовности, проектирование средств организации образовательного процесса по реализации этих условий, а также проверка эффективности разработанных средств.

Материалы и методы исследования

Основой для проведения исследования послужили следующие материалы:

- программные документы для начальной школы и рекомендательные методические материалы «Института развития образования РАО»;
- теоретические работы, раскрывающие образовательные возможности средств ИКТ в аспекте их применения в образовательном процессе [12, 13];
- работы, освещающие вопросы готовности студентов к реализации ИКТ для организации внеурочной деятельности обучающихся [1, 2 и др.];
- концепции, отражающие современные подходы к организации образовательного процесса студентов [6];
- материалы, раскрывающие сущность методов и приемов, способствующих реализации современных подходов к профессиональной подготовке студентов [5, 7, 10];
- работы методической направленности, посвященные рассмотрению отдельных направлений внеурочной работы по русскому языку с применением ИКТ [4, 8, 11, 15].

В исследовании принимали участие студенты Пензенского социально-педагогического колледжа (в количестве 60 человек) в качестве участников экспериментального обучения.

Процесс исследования по данной теме опирался на анализ теоретических работ и методической практики, в ходе исследования нами также были предприняты проектирование процесса подготовки студентов к использованию ИКТ в организации внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку и апробация экспериментальной методики. Для проверки действенности и эффективности спроектированных средств было проведено экспериментальное обучение студентов Пензенского социально-педагогического колледжа, обучающихся по специальности «Начальное образование», а также контрольная диагностика результатов, полученных в ходе обучения.

Литературный обзор

Аспекты интересующей нас темы отражены в различных литературных источниках.

Так, характеристика содержания, форм и методов внеурочной работы по русскому языку в начальной школе представлена в программных документах для начальной школы, в рекомендательных методических материалах «Института развития образования РАО», в трудах методистов прошлого и современности (М.Р. Львов, Т.И. Зиновьева, М.И. Васильева и др.). В ходе анализа данных работ было выявлено, что содержание этой работы определяют исторический аспект русского языка (история алфавита, происхождение названий, история возникновения фразеологизмов, исторические явления в русской грамматике и др.), его словарное богатство, включая ономастику, нормы современного русского языка, орфографические «секреты» и трудности, словари и справочники, речевое творчество.

В ходе исследования наше внимание привлек аспект организации внеурочной деятельности с применением ИКТ. Эта проблема рассматривалась такими учеными, как Н.И. Рыжова, И.И. Трубина, М.В. Шаталова, А.Ш. Шахманова и др. В их работах раскрываются возможности ИКТ для совершенствования традиционных форм внеурочной работы, а также дается характеристика новым формам внеурочной деятельности: телекоммуникационные проекты, виртуальные музеи, экскурсии, веб-квесты и т.п.

Для раскрытия темы исследования актуальными явились работы, раскрывающие вопросы готовности студентов к реализации ИКТ для организации внеурочной деятельности обучающихся, в которых раскрываются структурные компоненты данной готовности и дается их общая характеристика (О.В. Арзыбова, Г.А. Бакланова, Л.Н. Александрова, Г.А. Кручинина и др.). При этом следует отметить, что в данных работах отсутствует рассмотрение интересующего нас аспекта готовности.

В указанных выше и ряде других литературных источниках, актуальных для рассмотрения заявленной темы, поднимается и решается вопрос о проектировании процесса подготовки студентов по применению ИКТ как в урочной, так во внеурочной деятельности (О.В. Арзыбова, Г.А. Бакланова, Л.Н. Александрова, А.А. Иванова, Г.А. Кручинина, О.В. Лингевич, Л.Н. Мазаева и др.). Эти работы раскрывают возможные образовательные модели, направленные на формирование ИКТ-компетенции и представляющие разработку отдельных курсов по подготовке учителей к применению ИКТ как на уроках, так во внеурочной работе. В работах по данной теме выделяется и другой подход к решению этого вопроса: разработка отдельных заданий для изучаемых тем в рамках курсов по информатике, по внеурочной работе или по методике преподаваемого предмета. Однако в интересующей нас области вопрос о подготовке студентов к применению ИКТ остается открытым.

В связи со сказанным в сферу наших интересов были включены исследования, позволившие

определить основы для проектирования процесса подготовки студентов к применению ИКТ во внеурочной работе по русскому языку и отобрать современные технологии и методы для организации данного процесса. В сферу наших интересов включались работы, раскрывающие современные подходы к организации образовательного процесса, активные и интерактивные технологии и методы обучения (О.В. Галустян, О.П. Сметанников, Л.А. Радченко, Т.А. Наумова, Н.А. Гороховская и др.).

Результаты и обсуждение

Одна из задач нашего исследования состояла в том, чтобы определить содержание основных направлений внеурочной работы по русскому языку и особенность их организации с применением ИКТ как основу для определения содержания готовности студентов к их реализации в профессиональной деятельности.

Согласно программе, одним из ведущих направлений в организации внеурочной деятельности по русскому языку является проектно-исследовательская деятельность. Исследование по русскому языку носит преимущественно информационный характер, а при его выполнении дети создают в основном информационные продукты: сборники пословиц, скороговорок, текстов по результатам проведенного исследования, различные мини-словарики (трудных слов, рифм и др.), карты с исследуемыми названиями, буклеты, иллюстрированные странички с тематической лексикой [11,4]. Выполнение проектно-исследовательской деятельности по русскому языку с применением ИКТ характеризуется расширением информационных источников за счет электронных справочников, словарей, сборников и других Интернет-ресурсов, доступных детям, а также большим разнообразием продуктов информационной деятельности детей. Наряду с традиционными формами, дети создают их цифровые варианты: презентации, электронные макеты рекламных листов и буклетов, озвученные с помощью средств ИКТ тексты для сопровождения виртуальных экскурсий, виртуальные интерактивные карты (содержащие не только названия объектов местности, но и соответствующую информацию о них). Понятно, что такие цифровые объекты могут быть созданы в основном при участии взрослых или более старших учащихся. В связи с развитием ИКТ в практике внеурочной работы возникла такая форма проектов, как телекоммуникационные проекты. Среди них интерактивные приключенческие игры между двумя и более школами, разработка проектов-путешествий, создание виртуальных музеев и др.) [15].

Другое важное направление внеурочной работы по русскому языку в начальной школе, согласно программе, реализует коммуникативный подход и связано с развитием функциональной коммуникативной грамотности, диалогического об-

щения и словесного творчества. Использование средств ИКТ в рамках коммуникативного направления расширяет сферу коммуникации, позволяет создать пространство для обучения детей сетевому общению. Необходимость обучения данному виду общения уже в начальной школе обусловлено тем, что школьники являются участниками различных сетевых сообществ. По данным Н.А. Костиковой, социальными сетями пользуются 79% школьников, в то время как на долю поисковых систем приходится 26%, на учебные обучающие программы – 10%. При этом большинство детей (67% по данным этого же автора) характеризуется низким уровнем коммуникативной культуры. [8, с. 47]. Очевиден вывод: уже в начальной школе необходимо начать учить их культурному общению в электронных чатах, социальных сетях, мессенджерах, разрешенных для использования школьниками. В числе таких коммуникативных средств – Телеграм, Сферум. В последнее время педагогами, в том числе и начальной школы, в качестве образовательного средства стал осваиваться блог. Привлечение данного сетевого средства, изначально созданного не для образовательных целей, обусловлено тем, что блог по своей сути является коммуникативной средой, где его участники комментируют события, делятся идеями, обсуждают волнующие их вопросы [1]. В начальной школе применяется такая разновидность блога, как блог класса – площадка для совместного сотрудничества всех участников образовательного процесса, место для публикаций творческих работ учащихся, площадка для обучения культурному и доброжелательному поведению в сети, для формирования коммуникативных умений [3].

Следует сказать о возможностях ИКТ в организации работы над читательской грамотностью, а именно над формированием «текстовой деятельности с необычными формами представления информации (туристические буклеты; программы выставок; маршруты путешествий; объявления и рекламы)» [программа]. В рамках этого направления организуется чтение названных разновидностей текстов как в бумажном варианте, так и в электронном (в современном обществе последний является особенно актуальным).

Значительными возможностями обладают средства ИКТ для совершенствования предметных знаний и умений разных категорий детей. Для обучающихся, которые испытывают трудности в достижении образовательных результатов, рекомендуется проведение факультативов по орфографии, пунктуации, грамматике. В организации работы с такими детьми ИКТ выполняет мотивирующую функцию, помогает преодолеть интеллектуальную пассивность, оперативно осуществлять контрольную функцию. На внеурочных занятиях детей, слабоуспевающих по русскому языку, целесообразно вовлекать в выполнение онлайн-тестов, веб-квестов, а также поддерживать интерес в процессе выработки умений и навыков на основе геймификации [5]. При работе с одаренными деть-

ми инструментом развития становятся дистанционные конкурсы, викторины, онлайн-олимпиады, тренинги в решении олимпиадных задач, размещенных на специальных сайтах олимпиад.

Для организации внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку, которая связана с привлечением в образовательный процесс ИКТ, будущим учителям необходима соответствующая готовность. Её мы рассматриваем как компонент общей готовности к профессиональной деятельности с применением ИКТ, конкретизированной применительно к рассматриваемому аспекту.

В работах ученых готовность студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий обучения в будущей профессиональной деятельности определяется как интегральное образование, включающее в себя высокую мотивацию к использованию ИКТ, знание теоретических аспектов использования информационно-коммуникационных технологий, а также комплекс педагогических умений в новых условиях деятельности [9, 2 11, 12].

Конкретизируем содержание готовности студентов к применению ИКТ в организации внеурочной работы младших школьников по русскому языку.

Мотивационная готовность характеризуется как положительное отношение к использованию ИКТ в образовательном процессе, интерес к их возможностям, желание реализовать их потенциал, использование их для решения профессиональных задач, для творческой реализации [2].

Теоретическо-содержательную готовность определяют знания о целях и задачах внеурочной деятельности по русскому языку, об основных направлениях внеурочной работы, организационных формах, технологическом и образовательном потенциале цифровых средств, позволяющих, мотивировать, автоматизировать и расширить деятельность младших школьников в рамках выделенных направлений (см. подробнее об этом в таблице 1).

Практическую готовность в интересующем нас аспекте определяет круг умений, позволяющий будущему учителю успешно решать задачи организации внеурочной деятельности по русскому языку с привлечением ИКТ:

- использование компьютерных технологий в качестве средств автоматизации процессов тестирования, контроля, коррекции, а также информационно-методического обеспечения образовательного процесса (использование интерактивной доски, электронных презентаций, специализированной аппаратуры и др.);
- руководство информационным поиском младших школьников при обращении к цифровым ресурсам по русскому языку;
- помощь учащимся в изготовлении цифровых информационных продуктов; г) организация сетевой образовательной коммуникации по интересующим детей вопросам;

- организация работы учащихся с электронными текстами в аспекте формирования читательской грамотности;
- сопровождение детей в различных онлайн-конкурсах и олимпиадах по русскому языку;
- применение ЦОР для мотивации слабоуспевающих детей и организации их деятельности по преодолению дефицитов знаний, умений и навыков по русскому языку.

Таблица 1. Фрагмент теоретико-содержательной готовности учителя по организации внеурочной работы по русскому языку с применением ИКТ

Виды деятельности младших школьников с применением ИКТ	Цифровые образовательные ресурсы для организации (возможный/примерный перечень)
Информационный поиск умение работать с электронными текстами в аспекте формирования функциональной грамотности	Поисковые системы и база данных (словари, справочники, различные электронные тексты и др.)
Работа по созданию цифрового образовательного контента (ЦОК)	AhaSlides, CoreApp, WordWall, Joyteka, Удоба, Genially
Образовательная сетевая коммуникация	СФЕРУМ, Телеграм
Выполнение онлайн-тестов, веб-квестов, участие в языковых играх на цифровых платформах	Готовые ресурсы: Учи.Ру, РЭШ, «Библиотека цифрового образовательного контента»
Участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, организуемых электронных платформах и др.	Архивы сайтов для организации олимпиад и конкурсов для одаренных детей: Учи.Ру, «ВСОШ» и др.

Следующая задача исследования, которая решалась нами в рамках данного исследования, была направлена на проектирование процесса подготовки студентов в интересующем нас аспекте. В ходе решения этой задачи важно было определить условия, обосновывающие разработку составляющих данного процесса: результативного, содержательного, организационно-процессуального.

Результативность проектируемого процесса подготовки определяется как готовность студентов к организации внеурочной работы с применением ИКТ на материале русского языка. Содержательный компонент подготовки обосновывается выделенными и охарактеризованными выше аспектами готовности студентов. Процессуальный аспект подготовки студентов разрабатывался в соответствии с современными концепциями, в которых раскрывается организация образовательной деятельности студентов и подчеркивается значимость их самостоятельной деятельности в получении образования, единство коммуникативного и когнитивного подходов, ведущая роль деятельностного подхода, необходимость применения проблемно-поисковых технологий и развивающих логические и критическое мышление методик [6]. С учетом этих позиций определялись

технологии и методики процесса подготовки. В качестве системообразующих для организации образовательного процесса выбраны метод составления электронного тематического портфолио и проектная технология edyScrum (в другой терминологии scrum-метод).

Тематический портфолио характеризуется как «анализ и глубокая разработка отдельных аспектов темы, включает в себя результаты работы студента по конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными способами» [10, с. 42]. Создавая портфолио, студенты осваивают основные теоретические аспекты готовности, а также приобретают ряд практических умений. Организация работы по созданию данного портфолио осуществляется на основе scrum-технологии. Данная технология ориентирована на самостоятельную командную работу; суть технологии заключается в следующем: обучающиеся информируются об одной из значительных по объему задач (например, создать электронный методический портфолио по определенной теме),

о сроках и форме внешнего контроля по её выполнению (контрольный тест, презентация проекта и т.п.). Основная задача разбивается на подзадачи, решаемые в относительно короткий период (в терминологии Scrum – спринт), в процессе которого обучающиеся самостоятельно проходят этап планирования работы, решение конкретных задач (в нашем варианте по результатам решения которых происходит заполнение портфолио), осуществляют взаимопроверку качества выполненной работы. Для визуализации деятельности обучающихся и контроля со стороны педагога в данной технологии используется такой инструмент, как Scrum-доска. Она представляет собой какой-либо вид поверхности (возможен и электронный вариант) с рядами столбцов: «Основное задание», «Решение конкретных задач»: «планирование», «задача 1, ...», «контроль» – и стикерами с указанием этапов выполнения работы: «в работе», «проверка», «выполнено». Педагог наблюдает за перемещением стикеров на Scrum-доске, в случае необходимости оказывает помощь [7].

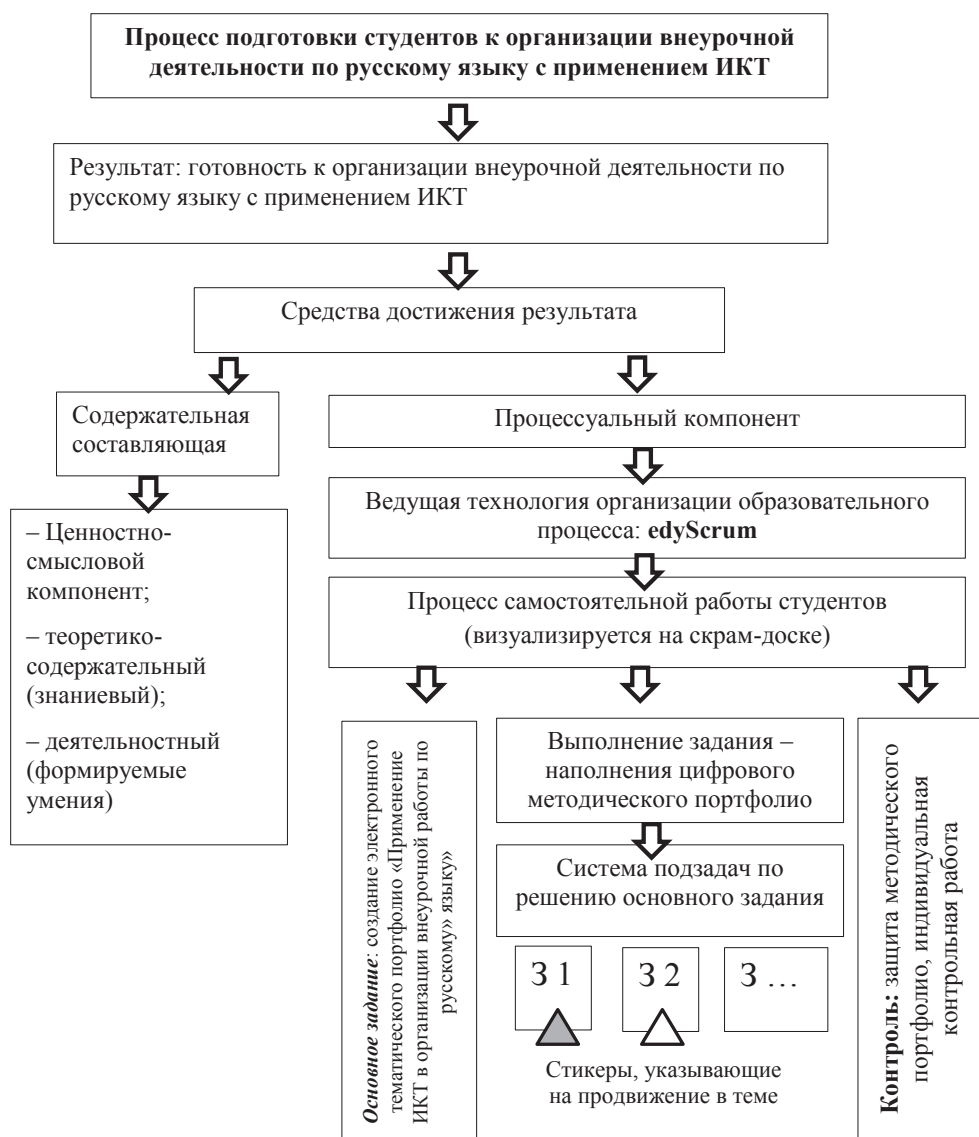


Рис. 1. Процесс подготовки студентов к организации внеурочной деятельности по русскому языку с применением ИКТ

Что касается конкретных задач, организующих работу по теме, то они составлены таким образом,

чтобы результат выполнения каждого из них представлял собой созданный студентами информаци-

онный продукт, раскрывающий один из аспектов содержания готовности. Все созданные студентами продукты – это материалы цифрового методического портфолио. Защита собранного портфолио рассматривается нами как одна из форм диагностики формируемой готовности. Обобщим сказанное с помощью схемы на рисунке 1.

Уточним основные составляющие процесса данной подготовки.

Содержательная составляющая конкретизируется следующим образом:

ценностно-смысловой компонент обеспечивает понимание значимости ИКТ в организации внеурочной деятельности по русскому языку, уместности их применения;

теоретико-содержательный компонент определяют знания целей, направлений внеурочной работы по русскому языку, возможностей цифровых образовательных ресурсов для организации работы, особенности деятельности учащихся и создаваемых ими продуктов.

деятельностный компонент включает круг методических умений по организации деятельности учащихся во внеурочной работе по русскому языку с применением ИКТ.

Электронный методический портфолио составляют:

- сведения о целях внеурочной работы по русскому языку, целях применения ИКТ в данной работе (в форме инфографики),
- информация об основных направлениях внеурочной работы по русскому языку и организационных формах, реализующих эти направления («рыбная кость»);
- аннотированный каталог ресурсов ИКТ для организации каждого из выделенных направлений;
- образцовый методический опыт по реализации направлений работы с применением ИКТ;
- собственные методические разработки в данной области (сценарии и конспекты занятий, разработанные цифровые ресурсы).

Конкретные задачи, предназначенные для выполнения основного задания, опираются на такие приемы, как кейс-метод, приемы технологии развития критического мышления (РКМЧП), информационно-коммуникационные технологии и др., которые, наряду с ранее указанными технологиями, также реализуют выделенные подходы к организации деятельности студентов. Приведем примеры задач, используемых для освоения студентами конкретных вопросов содержания. Так, работа над осмыслением целей и задач внеурочной работы по русскому языку, а также целей использования ИКТ организуется на основе приема «Работа с деловой информацией». Суть приема: предъявляется ситуация, содержащая задачу, решение которой связано с анализом документов, например, образовательных программ. Отобранную и систематизированную информацию предлагается представить в форме инфографики, которая помещается в электронный портфолио.

Освоение вопросов содержания, форм и методов организации внеурочной работы по русскому языку опирается на установление взаимозависимости названных структурных компонентов образовательного процесса. С этой целью студентам предлагается работа по составлению «рыбной кости» (прием работы с информацией, разработанный авторами технологии РКМЧП). В нашем варианте модель «рыбной кости» следующая: «основание кости» озаглавлено «Образовательный процесс внеурочной работы по русскому языку», «верхние отростки» предназначены для фиксации направлений внеурочной работы (содержательный аспект), а на «нижних отростках» помещается информация о формах работы.

Осмыслению цифровых ресурсов для организации выделенных направлений внеурочной работы по русскому языку способствует составление аннотированного каталога этих ресурсов. Выполнению задания опирается на прием «Зигзаг» (технология РКМЧП), который организует коллективно-распределенную деятельность по освоению материала, реализуя объединение коммуникативного и когнитивного подходов. В нашем варианте этот прием используется в пределах одной группы. Группе дается задание составить аннотированный каталог предлагаемых средств ИКТ для организации внеурочной деятельности по русскому языку. Коллективно обсуждается содержание каталожной карточки, ее оформление и т.п. Затем происходит распределение средств между членами группы. Все члены группы работают индивидуально с одним средством. Они должны стать «экспертами» работы этого средства: изучить его возможности, составить краткое описание средства. Далее все члены группы вновь собираются для коллективной работы, где знакомят друга с возможностями изученного средства и обсуждают составленный вариант каталожной карточки. Составленный аннотированный каталог средств также размещается в портфолио.

Задание по анализу опыта применения информационных технологий во внеурочной работе опирается на прием «Кейс-иллюстрация»: студенты вырабатывают критерии положительного опыта применения ИКТ во внеурочной работе и иллюстрируют готовыми методическими материалами соответствие/несоответствие критериям. В методический портфолио студенты размещают критерии и отобранные для иллюстрации материалы (приемы, фрагменты, ссылки на опыт).

Завершающее задание опирается на методическое проектирование. Студентам предлагается разработать методические материалы для одного из направлений внеурочной работы, включив в эти материалы работу с ИКТ. Например, создать интерактивные тестовые задания для тренировки в орфографических умениях, банк заданий для подготовки детей к онлайн-олимпиадам, разработать викторину по русскому языку с применением доступных средств ИКТ и т.п.

В заключение отметим, что при апробации процесса подготовки студентов к организации внеурочной деятельности по русскому языку с применением ИКТ получены данные, свидетельствующие о его эффективности. Такой вывод нами сделан по результатам презентации электронных методических портфолио, а также по результатам контрольной работы, включающей тестовые и проектные задания.

Вывод

Полученные в ходе исследования результаты имеют как теоретическое, так и практическое значение в области подготовки студентов к решению профессиональных задач, связаны с применением ИКТ во внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку. В ходе исследования определены условия организации данной подготовки, разработан процесс, реализующий эти условия, который носит модельный характер и может быть транслирован для подготовки студентов к организации внеурочной работы по другому предмету.

Практическая значимость исследования определяется разработанными конкретными методическими материалами для подготовки студентов к организации внеурочной работы младших школьников по русскому языку.

Литература

- Арзыбова О.В., Тараканова Е.Н. Организация внеурочной деятельности с использованием ИКТ: о подготовке выпускников педагогического вуза к реализации требований ФГОС // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2015. № 1(25). – С. 24–32. Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-s-ispolzovaniem-ikt-o-podgotovke-vypusknikov-pedagogicheskogo-vuza-k-realizatsii-trebovaniy/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-s-ispolzovaniem-ikt-o-podgotovke-vypusknikov-pedagogicheskogo-vuza-k-realizatsii-trebovaniy) (дата обращения 27.05.2025)
- Бакланова Г.А. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2013. – 23 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qigxht> (дата обращения 12.05.2025).
- Бушев А.Б. Виды цифрового дискурса для обучения // Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции (Курск, 17–18 ноября 2023 г.) / под ред. В.А. Липатова, Л.В. Снегиревой, А.В. Рышковой. – Курск: КГМУ, 2024. – с. 98–107. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50176084_68221719.pdf (дата обращения: 12.05.2025).
- Васильева М.И. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся 5–6 классов на уроках русского языка и во внеклассной работе (на материале раздела «Лексика»): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – М., 2022. – 25 с. Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011378494/ (дата обращения 14.05.2025).
- Гаджиева А.В. Геймификация в образовании: как организовать обучение с помощью цифровых технологий // Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции (Курск, 17–18 ноября 2023 г.) / под ред. В.А. Липатова, Л.В. Снегиревой, А.В. Рышковой. – Курск: КГМУ, 2024. – с. 112–120. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50176084_68221719.pdf (дата обращения: 12.05.2025).
- Галустян О.В., Сметанников О.П., Радченко Л.А. Научные подходы к организации педагогического процесса в вузе // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2000. № 2. С. 28–41. Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2020/02/2020-02-08.pdf> (дата обращения: 23.05.2025)
- Гороховская Н.А. Применение метода SCRUM в обучении студентов: организация командной работы // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 19–25. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-metoda-scrum-v-obuchenii-studentov-organizatsiya-komandnoy-raboty/viewer> (дата обращения 11.05.2025)
- Костикова Н.А. Особенности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся в электронной образовательной среде // Человек и образование. 2018. № 4 (57) – С. 44–48. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-obuchayushchisya-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede/viewer> (дата обращения: 18.05.2025)
- Кручинина Г.А., Исакова С.Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/26951/1/lrpo_2005_5_4_098.pdf (дата обращения 29.04.2025)
- Наумова Т.А. Метод портфолио как вид самостоятельной работы студентов // European science № 8(18), 2018. – С. 41–44.
- Проектно-исследовательская деятельность: реализация внеурочной работы в соответствии с требованиями ФГОС НОО начального общего образования: программы, методические рекомендации – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 36 с. Режим досту-

па: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Проектно_исследовательская_деятельность_Реализация_внеурочной_работы.pdf (дата обращения 14.05.2025).

12. Старикив С.А. Информационные и коммуникационные технологии в системе образования // Образование и наука. 2009. № 10 (67). С. 94–101. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya/viewer>
13. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 49–58. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-illyuzii-i-ozhidaniya/viewer> (дата обращения: 20.04.2025).
14. Федеральная образовательная программа начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении Федеральной образовательной программы начального общего образования». Режим доступа: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 05.04.2025).
15. Формирование информационной образовательной среды в практике работы педагогов начальной школы / авт.-сост.: Стрельникова Л.Н., Астрецова Н.В., Журавлева В.В., Маяцкая В.А. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2022. Режим доступа: https://stavropk.ru/attachments/article/322/NO_Формир.информ.обр.%20среды%20НО.pdf (дата обращение 14.05.2022).

FORMATION OF STUDENTS' READINESS TO ORGANIZE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RUSSIAN USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Naumova N.I., Semunina K.A.

Penza State University, Penza Social and Pedagogical College

Objective: the article presents the results of a study on the problem of forming the readiness of future primary school teachers to organize extracurricular activities in Russian using information and communication technologies (hereinafter ICT). The aim of the study is to substantiate and design methodological training of students to organize extracurricular work in the specified aspect and to test the effectiveness of the proposed methodology. **Methods:** the study was based on the analysis of program documents, research papers on close and related topics, methodological practice, as well as pedagogical design and experimental testing of its results. **Findings:** The study identified the types of extracurricular educational activities of primary school students in the Russian language in the context of using information and communication technologies, the structure and content of the teacher's readiness to organize these types of activities, and identified the conditions that contribute to the formation of the students' readiness in question. As a result of the design, the content of the training was determined and a procedural aspect was developed based on the use of the methodological portfolio technology, scram technology, as well as other modern developmental methods and techniques. **Conclusions:** the study showed the effectiveness of the training process, its model nature and the possibility of translation to form students' readiness to solve other professional problems.

Keywords: primary school, extracurricular activities, information and communication technologies (ICT), Russian language, teacher readiness to implement ICT, the process of preparation for the use of ICT, methodological portfolio technology, scram technology.

References

1. Arzybova O.V., Tarakanova E.N. Organization of extracurricular activities using ICT: on the preparation of graduates of a pedagogical university for the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: psychological and pedagogical sciences. 2015. No. 1 (25). – P. 24–32. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-s-ispolzovaniem-ikt-o-podgotovke-vypusnikov-pedagogicheskogo-vuza-k-realizatsii-trebovaniy/viewer> (date of access 05/27/2025)
2. Baklanova G.A. Formation of readiness of future primary school teachers to use digital educational resources: abstract of dis. ... Cand. Ped. sciences: 13.00.08. – Barnaul, 2013. – 23 p. Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qigxht> (date of access 12.95.2025).
3. Bushev A.B. Types of digital discourse for learning // Digital transformation of education: current state and prospects: collection of scientific papers based on the materials of the II International scientific and practical conference (Kursk, November 17–18, 2023) / edited by V.A. Lipatov, L.V. Snegireva, A.V. Ryskhova. – Kursk: KSMU, 2024. – pp. 98–107. Access mode: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50176084_68221719.pdf (date of access: 12.05.2025).
4. Vasilyeva M.I. Organization of project-research activities of students in grades 5–6 in Russian language lessons and extracurricular activities (based on the section “Vocabulary”): abstract of dis. ... Cand. Ped. Sciences: 5.8.2. – M., 2022. – 25 p. Access mode: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011378494/ (date of access: 14.05.2025).
5. Gadzhieva A.V. Gamification in education: how to organize training using digital technologies // Digital transformation of education: current state and prospects: collection of scientific papers based on the materials of the II International scientific and practical conference (Kursk, November 17–18, 2023) / edited by V.A. Lipatov, L.V. Snegireva, A.V. Ryskhova. – Kursk: KSMU, 2024. – pp. 112–120. Access mode: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50176084_68221719.pdf (date of access: 12.05.2025).
6. Galustyan O.V., Smetannikov O.P., Radchenko L.A. Scientific approaches to the organization of the pedagogical process in the university // Bulletin of VSU. Series: Problems of Higher Education. 2000. No. 2. P. 28–41. Access mode: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2020/02/2020-02-08.pdf> (date of access: 05/23/2025)
7. Gorokhovskaya N.A. Application of the SCRUM method in teaching students: organization of teamwork // Modern pedagogical education. 2023. No. 1. P. 19–25. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-metoda-scrum-v-obuchanii-studentov-organizatsiya-komandnoy-raboty/viewer> (date of access 05/11/2025)
8. Kostikova N.A. Features of the formation of communicative competence among students in the electronic educational environment // Man and education. 2018. No. 4 (57) – P. 44–48. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-obuchayushchih-sya-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede/viewer> (date of access: 18.05.2025)
9. Kruchina G.A., Isakova S.N. Formation of readiness of students of a pedagogical college to use information and communication technologies in professional activities. Access mode: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/26951/1/lrpo_2005_5_4_098.pdf (date of access 29.04.2025)
10. Naumova T.A. The portfolio method as a type of independent work of students // European science No. 8 (18), 2018. – P. 41–44.
11. Project-research activities: implementation of extracurricular work in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education: programs, methodological recommendations – M.: Institute for Education Development Strategy RAO, 2022. – 36 p. Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Проектно_исследовательская_деятельность_Рельзация_внеурочное_работа.pdf (date of access 14.05.2025).
12. Starikov S.A. Information and communication technologies in the education system // Education and Science. 2009. No. 10 (67). P. 94–101. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya/viewer

13. Starichenko B.E. Digitalization of education: illusions and expectations // Pedagogical education in Russia. 2020. No. 3. Pp. 49–58. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-illyuzii-i-ozhidaniya/viewer> (date of access: 04/20/2025).
14. Federal educational program of primary general education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05/18/2023 No. 372 "On approval of the Federal educational program of primary general education". Access mode: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (date of access: 04/05/2025).
15. Formation of an information educational environment in the practice of primary school teachers / author-compiler: Strelnikova L.N., Astretsova N.V., Zhuravleva V.V., Mayatskaya V.A. – Stavropol: SKIRO PC and PRO, 2022. Access mode: https://stavropk.ru/attachments/article/322/NO_Formir.inform.obr.%20sredy%20NO.pdf (date accessed 14.05.2022).

Математическая статистика в структуре функциональной грамотности будущих инженеров

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, институт цветных металлов, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: osisi@yandex.ru

Гафурова Наталия Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, институт цветных металлов, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: gafurnv@yandex.ru

Бугаева Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, институт цветных металлов, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: bugaevatr@yandex.ru

Осипов Владимир Владимирович,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, институт цветных металлов, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: vv-osipov@yandex.ru

Климович Людмила Вальдкмаровна,

старший преподаватель, кафедра фундаментального естественнонаучного образования, институт цветных металлов, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: klimovich@yandex.ru

Одной из значимых видов функциональной грамотности для будущего инженера является математическая функциональная грамотность в силу функциональности и наукоемкости образовательной программы и будущей профессиональной деятельности.

Цель исследования состоит в определении значимости математической статистики для будущего инженера в структуре его функциональной грамотности, раскрытии её компонентного состава, определении целесообразных средств её формирования в соответствии с уровнем используемых средств.

Методы и материалы. Исследование опиралось на использование:

- системного подхода в определении математической статистики как дидактической единицы в структуре функциональной грамотности будущего инженера;
- деятельностного подхода для организации процесса формирования математической функциональной грамотности;
- компетентностного подхода, в рамках которого функциональная грамотность выступает основой в формировании компетенций будущего инженера, определенных в требованиях ФГОС ВО конкретного направления подготовки;
- личностно-ориентированного подхода, позволяющего учесть особенности современного студента в процессе профессионально-личностного развития.

Использовались теоретические методы исследования в т.ч. анализ публикаций по теме исследования, синтезирование понятий на основе контент-анализа, обобщения и систематизации.

Результаты исследования:

- обоснована значимость математической статистики в структуре функциональной математической грамотности будущего

инженера для исследования технологических процессов и выявление закономерностей их протекания;

- выявлена структура математической статистики как дидактическая единица функциональной математической грамотности и раскрыта сущность ее компонентов;

– обоснована целесообразность использования кейс-заданий в формировании дидактической единицы «Математическая статистика» в структуре функциональной математической компетенции.

Ключевые слова: дидактическая единица, математическая статистика, функциональная математическая грамотность, кейс-задания.

Введение

Конкурентоспособность страны может обеспечить инновационная инженерная деятельность, наукоемкая по своей природе, направленная на разработку новых техник и технологий, обеспечивающих социальный и экономической эффект.

Цель исследования состоит в определении значимости математической статистики для будущего инженера в структуре его функциональной грамотности, раскрытии её компонентного состава, определении целесообразных средств её формирования в соответствии с уровнем используемых средств.

Методы и материалы

Исследование опиралось на использовании:

- системного подхода в определении математической статистики как дидактической единицы в структуре функциональной грамотности будущего инженера;
- деятельностного подхода для организации процесса формирования математической функциональной грамотности;
- компетентного подхода, в рамках которого функциональная грамотность выступает основой в формировании компетенций будущего инженера, определенных в требованиях ФГОС ВО конкретного направления подготовки;
- личностно-ориентированного подхода, позволяющего учесть особенности современного студента в процессе профессионально-личностного развития.

Использовались теоретические методы исследования в т.ч. анализ публикаций по теме исследования, синтезирование понятий на основе контент-анализа, обобщения и систематизации.

Результаты исследования

Обоснована значимость математической статистики в структуре функциональной математической грамотности будущего инженера для исследования технологических процессов и выявление закономерностей их протекания;

- выявлена структура математической статистики как дидактическая единица функциональной математической грамотности и раскрыта сущность ее компонентов;
- обоснована целесообразность использования кейс-заданий в формировании дидактической единицы «Математическая статистика» в структуре функциональной математической компетенции.

Подготовка будущего инженера в соответствии с требованиями ФГОС ВО осуществляется при реализации полипарадигмальности как непротиворечивом единстве системном, деятельностном, компетентностном и личностно-ориентированном подходах, позволяющих решать разные педагогические задачи и рассматривать будущего инже-

нера как инициативного, деятельностного субъекта образовательного процесса, развивающегося и рефлексивного.

Профессиональное образование будущих инженеров готовит обучающихся к выполнению научно-исследовательской, технологической, организационно-управленческой и проектной деятельности.

Сущность функциональной математической грамотности раскрывается в осознании будущим инженером значимости математики и демонстрации устойчивого интереса к её изучению и применению математических методов для решения широкого круга профессиональных и жизненных проблем.

Реализация стратегии повышения качества инженерного образования в настоящее время ориентирована на внедрение в подготовку будущих инженеров идеологии международной инициативы CDIO, предложенной коллективом ученых Международного технологического университета, представителей промышленности, инженеров и студентов в американской системе инженерного образования в конце 90-х годов и реализуемой в настоящее время в более чем 100 инженерных вузов в различных странах и в России [1, 2, 3, 4].

Анализ степени разработанности проблемы повышения качества инженерного образования на основе реализации идей международной инициативы CDIO показал раскрытие исследователями разных аспектов решения этой проблемы как теоретического, так и практического планов.

В частности цели и средства реализации CDIO в инженерном образовании представлены в исследованиях С.А. Подлесного и А.В. Козлова [5], вопросы проектирования программ инженерного образования представлены А.И. Чучалиным [6], Р.А. Долженко предлагает рассматривать концепцию CDIO как основу современного инженерного образования [7], педагогические условия формирования проективно-внедренческой компетентности как одного из результатов подготовки инженерных кадров в идеологии CDIO представлены в [8], модель инновационного инженерного образования представлена учёными Сибирского федерального университета [9].

Математическая статистика входит отдельной дидактической единицей в структуре математической подготовки инженеров и соответствующей их функциональной грамотности. При рассмотрении функциональной математической грамотности ранее нами определена её структура как базиса математической компетентности, включающая мотивационно-целевой, когнитивно-информационный, процессуально-технологический, рефлексивно-оценочный компоненты [10].

В соответствии с логикой обратного дизайна необходимо определить содержание математической статистики в структуре функциональной грамотности в соответствии с требованиями ФГОС ВО как деятельностной сущностью математиче-

ской грамотности. Для решения этой педагогической задачи естественно ориентироваться на использование средств формирования математической грамотности. В [10] определены кейс-технологии как эффективное средство формирования математической грамотности. Опираясь на Syllabus CDIO [11] можем определить потенциал математической статистики в решении кейс-технологий: как совершенствование аналитических и оценочных навыков будущих инженеров посредством оценки и качественного анализа (п. 2.1.3 Syllabus) в процессе поиска рационального решения поставленной в кейсе проблемы.

Для выделения дидактической единицы математической статистики в структуре функциональной математической грамотности необходимо определить перечень задач, которые возникают у будущего инженера при решении производственной ситуации, представленной в кейс-задании. Решение названных задач делает необходимым определённую готовность обучающегося, которая раскрывается в компонентах математической функциональной грамотности:

- знания основных понятий, методов математической статистики и статистического анализа для изучения случайного характера описанных в кейсе технологических условий и процессов, знания способов выявления закономерностей протекания технологических процессов для повышения их качества, знания методов обработки, анализа и интерпретации статистической информации (когнитивно-информационный компонент);
- осуществлять выбор методов математической статистики и реализовывать их в процессе проблемы, поставленной в кейс-задании, в том числе использовать методы математического моделирования, использовать математический аппарат построения и проверки адекватности статистических моделей с применением современных информационных технологий (Statistica, Microsoft Excel и др.) (процессуально-технологический компонент);
- оценивать результаты использования методов математической статистики, проверки адекватности модели, выявление и оценка рисков технологических процессов и выработка перспектив дальнейшего повышения качества решения проблемы, представленной в кейс-задании (рефлексивно-оценочная компонента).

Мотивационно-целевой компонент в структуре функциональной математической грамотности базируется на понимании обучающимися значимости математической статистики в решении инженерной проблемы, изложенной в кейс-задании. Оцениваются результаты моделирования на соответствие реальному технологическому процессу как оригиналу.

Здесь уместно отметить, что функциональная математическая грамотность при её использовании для решения кейс-заданий в условиях разработки математических моделей и методов мате-

матической статистики интегрируется с читательской и информационной грамотностью субъекта образовательного процесса. Действительно ознaкoмление с описанием производственной ситуации, представленной в кейсе начинается с анализа текста с использованием сформированной читательской грамотности, выделения главного в моделируемом объекте для приближённого описания ситуации на языке знаковых систем с некоторой точностью.

Задачи, поставленные в кейсе, могут быть решены при использовании читательской, математической и информационной функциональной грамотности в их интеграции.

Решение кейс-заданий, требующих применение методов математической статистики с использованием сформированного уровня функциональной математической грамотности, предполагает выполнения ряда действий по структурированию данных, описывающих исследуемый процесс, выявлять математические отношения между условиями, факторами, результатами, раскрывающие производственную ситуацию, строить математическую модель с последующей оценкой её адекватности.

Поставленные выше задачи позволяют обеспечить отдельные дидактические единицы в содержании раздела «Математическая статистика», имеющие приоритетное значение для решения практико-профессионально направленных кейс-заданий в процессе подготовки будущих инженеров. Определяя необходимость и возможность использовать математическую статистику в структуре функциональной математической грамотности для обработки, анализа и интерпретации информации, описывающей исследуемый технологический процесс, в том числе и с применением современных информационных технологий. Для этого будущий инженер должен знать основные понятия и методы математической статистики и статистического анализа, позволяющие изучать случайный характер параметров, описывающих процесс и выявлять закономерности их протекания.

Другими словами, будущий инженер для решения кейс-заданий должен быть готов применять систему фундаментальных знаний (математических, естественнонаучных и экономических) для идентификации, формулирования и решения технических и технологических инженерных проблем в отдельных сферах профессиональной деятельности.

Особое место при решении кейс-заданий с анализом производственных ситуаций занимает использование методов математической статистики и математического моделирования. Владение методами математического моделирования как процессуально-деятельностного компонента функциональной математической грамотности раскрывается в процессе построения регрессивной модели, позволяющей идентифицировать технологический процесс, выявлять закономерности

и использовать их для повышения качества исследуемого технологического процесса [12, 13, 14].

Формирование функциональной математической грамотности является процессом, который имеет этапы и соответствующие цели, позволяющие достичь конкретных уровней её сформированности. В частности, Л.О. Денищева и К.А. Краснянская связывают оценку уровня сформированности функциональной математической компетентности с уровнем сложности решаемых математических заданий и выделяет два уровня сформированности исследуемого феномена. Первый уровень относится к сформированности предметных компетенций, проявляющихся через воспроизведение математических фактов и методов, выполнение вычислений. Второй уровень сформированности функциональной математической грамотности характеризует способность субъекта деятельности, выражающийся в установлении связей, интеграции, систематизации, обобщении, выявлении закономерности, в том числе решении проблем жизненных ситуаций с использованием средств и методов математики [15].

Аналогичная точка зрения относительно уровня оценки функциональной компетентности представлена в международных исследованиях PISA.

Алгоритм, раскрывающий использование функциональной математической грамотности представляется как переход (перевод) жизненно значимой актуальной проблемы из реальности в её формулировку на языке математики, поиск обоснованных методов решения и их применение с последующей интерпретацией полученных результатов в контексте первоначально поставленной проблемы. В этом процессе фактически осуществляется математическое моделирование.

Использование предложенного выше алгоритма в профессиональном образовании обосновывает целесообразность использования сложности кейс-заданий для оценки уровня сформированности функциональной математической грамотности. При этом используются три уровня сформированности функциональной математической грамотности в соответствии с проявляющейся способностью будущего инженера решать междисциплинарные кейс-задания разных уровней сложности.:

- кейсы, обучающие анализу и оценки производственной ситуации;
- кейсы, обучающие решению сформулированной проблемы и принятию решений;
- кейсы, ставящие в себе формулировку проблемы по представленному описанию производственной ситуации и её решение.

Сказанное выше показывает потенциал кейс-заданий, который может быть использован как для формирования функциональной математической грамотности, так и для оценки этого феномена [16].

Заключение

В рамках развития компетентностного подхода в настоящее время актуализирована проблема фор-

мирования функциональной грамотности современного человека, определяемая как способность субъекта успешно решать широкий круг жизненных проблем, в том числе и в профессиональной деятельности. Для инженерного образования, базирующего на глубокой фундаментальной основе в силу наукоемкости технико-технологической подготовки и будущей профессиональной деятельности, определяющее значение имеет сформированность функциональной математической грамотности, позволяющей осваивать образовательную программу практико-профессиональной направленности в соответствии с направлением подготовки и выступать базисом для формирования общепрофессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Исследование, представленное в данной статье, позволяет сделать вывод и определить его результаты, показывающие научную новизну:

- математическая статистика как дидактическая единица в структуре функциональной математической грамотности является её значимой составляющей, которая позволяет изучать случайный характер параметров, описывающих исследуемый технологический процесс и выявлять закономерности их протекания;
- математическая статистика в структуре функциональной математической грамотности уточняется в раскрытии её компонентного состава с включением мотивационно-целевого, когнитивно-информационного, процессуально-технологического, рефлексивно-оценочного компонентов, раскрытие которых определяет сущность математической компетентности как дидактической единицы;
- целесообразным средством формирования способности будущих инженеров использовать методы математической статистики в решении инженерных задач является использование кейс-заданий или метода анализа производственных ситуаций;

Кейс-задания могут использоваться для оценки уровня сформированности математической грамотности как диагностический инструмент в соответствии со сложностью самих кейс-заданий.

Приведенное исследование позволяет акцентировать востребованность математической статистики в структуре функциональной математической грамотности для инженерного образования в контексте его фундаментальности и определить необходимость разработки кейс-заданий для конкретных направлений технико-технологической подготовки будущих профессионалов.

Литература

1. Официальный сайт Всемирной инициативы CDIO в России. – URL: <http://cdiorussia.ru>
2. Официальный сайт Агентства стратегических инициатив. – URL: <http://www.asi.ru>
3. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / пер.

- с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политех. ун-т, 2011. – 17 с. – URL: <http://cdiorussia.ru> https://cdio.org/files/standards/CDIO_standards_rus_TPU.pdf.
4. Кроули Ф. Программа CDIO: Описание целей и задач бакалаврского инженерного образования: Доклад CDIO № 1 из MIT, 2001. – URL: <https://www.cdio.org>.
 5. Подлесный С.А., Козлов А.В. CDIO: цели и средства достижения // инженерное образование. – 2014. – № 16. – С. 9–13.
 6. Чучалин А.И. О применении подхода CDIO для проектирования уровней программ инженерного образования // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 17–32.
 7. Долженко Р.А. Концепция CDIO как основа инженерного образования: промежуточные итоги и направления дальнейшего использования в России // Известия УГГУ. – 2017. Вып. 2(46). – С. 104–108.
 8. Осипова С.И., Рябов О.Н. Обоснование педагогических условий формирования проективно-внедренческой компетентности бакалавров-инженеров на основе идей CDIO // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10–1. – С. 181–184.
 9. Реализация инициативы CDIO в интеграции содержания и технологий инженерного образования / С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, О.Ю. Шубкина и [др.]. – Красноярск: СФУ, 2021. – 184 с. ISBN 978-5-7638-4475-7.
 10. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Осипов В.В., Терещенко Ю.А. Формирование математической функциональной грамотности будущих инженеров в вузе (теоретический аспект) // Современные наукоемкие технологии. 2025 год (в печати).
 11. Всемирная инициатива CDIO. Планируемые результаты обучения (CDIO Syllabus); информационно-методологическое издание / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 22 с. – URL: https://cdio.org/files/syllabus/CDIO_Syllabus_rus_TPU.pdf.
 12. Реводько А.Э., Осипов В.В. Задачи разработки статистической модели термообработки металлопродукции / Сборник статей Международной научно-практической конференции «Интеграция науки, общества, процесса и промышленности», 17 мая 2019 г. Г. – Тюмень, – С. 118–121.
 13. Реводько А.Э. Разработка математических моделей и алгоритмов исследования процесса термической обработки сталей [Электронный ресурс]: магистерская диссертация: 09.04.03 / – Красноярск: СФУ, 2020. – URL: <https://elibrary.sfu-kras.ru/handle/2311/136003>.
 14. Реводько А.Э. Процедурно-технологическая схема разработки модели технологического процесса термообработки металлопродукции // сборник статей Международной научно-практической конференции Современная наука и молодые учёные. Пенза, 17 февраля. – 2020. – С. 74–76.
 15. Денищева Л.О., Краснянская К.А., Рыдзев О.А. Подходы к составлению заданий для формирования математической грамотности учащихся 5–6 классов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2. – С. 181–201.
 16. Красикова А.В. Особенности использования кейс-технологий в образовательном процессе // Вестник науки и образования. – 2020. – № 4–1 (82). – С. 88–91.

MATHEMATICAL STATISTICS IN THE STRUCTURE OF FUNCTIONAL LITERACY OF FUTURE ENGINEERS

Osipova S.I., Gafurova N.V., Bugaeva T.P., Osipov V.V., Klimovich L.V.
Siberian Federal University

One of the significant types of functional literacy for a future engineer is mathematical functional literacy due to the functionality and knowledge intensity of the educational program and future professional activity.

The purpose of the study is to determine the importance of mathematical statistics for the future engineer in the structure of his functional literacy, to disclose its component composition, to determine the appropriate means of its formation in accordance with the level of funds used.

Methods and materials. The study was based on the use of:

- a systematic approach in defining mathematical statistics as a didactic unit in the structure of functional literacy of a future engineer;
- an activity-based approach for organizing the process of forming mathematical functional literacy;
- a competence-based approach, in which functional literacy forms the basis for the formation of the competencies of a future engineer, defined in the requirements of the Federal State Educational Standard for a specific field of study;
- a personality-oriented approach that allows taking into account the characteristics of a modern student in the process of professional and personal development.

Theoretical research methods were used, including the analysis of publications on the research topic, the synthesis of concepts based on content analysis, generalization and systematization.

Research results:

- the importance of mathematical statistics in the structure of functional mathematical literacy of a future engineer for the study of technological processes and the identification of patterns of their occurrence is substantiated;
- the structure of mathematical statistics as a didactic unit of functional mathematical literacy is revealed and the essence of its components is revealed;
- the expediency of using case tasks in the formation of the didactic unit “Mathematical Statistics” in the structure of functional mathematical competence is substantiated.

Keywords: didactic unit, mathematical statistics, functional mathematical literacy, case studies.

References

1. The official website of the Global CDIO Initiative in Russia. – URL: <http://cdiorussia.ru>
2. The official website of the Agency for Strategic Initiatives. – URL: <http://www.asi.ru>
3. The CDIO Global Initiative. Standards: information and methodological edition / translated from English and edited by A.I. Chuchalin, T.S. Petrovskaya, E.S. Kulyukina; Tomsk polit. Univ., 2011. – 17 p. – URL: <http://cdiorussia.ru> https://cdio.org/files/standards/CDIO_standards_rus_TPU.pdf.
4. Crowley F. The CDIO program: Description of the goals and objectives of Bachelor's engineering education: CDIO Report No. 1 from MIT, 2001. URL: <https://www.cdio.org>.

5. Podlesny S.A., Kozlov A.V. CDIO: goals and means of achievement // Engineering education. – 2014. – No. 16. – pp. 9–13.
6. Chuchalin A.I. On the application of the CDIO approach for the design of level programs of engineering education // Higher education in Russia. – 2016. – No. 4. – pp. 17–32.
7. Dolzhenko R.A. The concept of CDIO as the basis of engineering education: interim results and directions for further use in Russia // Izvestiya UGGU. – 2017. Issue 2(46). – pp. 104–108.
8. Osipova S.I., Ryabov O.N. Substantiation of pedagogical conditions for the formation of design and implementation competence of bachelor engineers based on the ideas of CDIO // Modern high-tech technologies. – 2016. – No. 10–1. – pp. 181–184.
9. Implementation of the CDIO initiative in integrating the content and technologies of engineering education / S.I. Osipova, N.V. Gafurova, O. Yu. Shubkina and [others]. – Krasnoyarsk: SibFU, 2021. – 184 p. ISBN 978-5-7638-4475-7.
10. Osipova S.I., Gafurova N.V., Osipov V.V., Tereshchenko Yu.A. Formation of mathematical functional literacy of future engineers in higher education institutions (theoretical aspect) // Modern science-intensive technologies. The year is 2025 (in print).
11. The CDIO Global Initiative. Planned learning outcomes (CDIO Syllabus); information and methodological publication / Translated from English and edited by A.I. Chuchalin, T.S. Petrovskaya, E.S. Kulyukina; Tomsk Polytechnic University. Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University, 2011. 22 p. – URL: https://cdio.org/files/syllabus/CDIO_Syllabus_rus_TPU.pdf.
12. Revodko A.E., Osipov V.V. Tasks of developing a statistical model of heat treatment of metal products / Collection of articles of the International scientific and practical Conference "Integration of science, society, process and industry", May 17, 2019, Tyumen, pp. 118–121.
13. Revodko A.E. Development of mathematical models and algorithms for studying the heat treatment process staley [Electronic resource]: Master's thesis: 04/09/03 / – Krasnoyarsk: SibFU, 2020. – URL: <https://elibrary.sfu-kras.ru/handle/2311/136003>.
14. Revodko A.E. Procedural and technological scheme for the development of a model of the technological process of heat treatment of metal products // collection of articles of the International scientific and practical conference Modern science and young scientists. Penza, February 17, 2020. pp. 74–76.
15. Denishcheva L.O., Krasnyanskaya K.A., Rydze O.A. Approaches to the compilation of tasks for the formation of mathematical literacy of students in grades 5–6 // Domestic and foreign pedagogy. – 2020. – Vol. 2. – No. 2. – pp. 181–201.
16. Krasikova A.V. Features of the use of case technologies in the educational process // Bulletin of Science and Education. – 2020. – No. 4–1 (82). – Pp. 88–91.

Комплексная диагностика уровня подготовки учителей к реализации программ по финансовой грамотности как фактор эффективности современного школьного образования

Попова Марина Николаевна,

аспирант кафедры теории и методики профессионального обучения, ЛГУ им А.С. Пушкина
E-mail: skonhet@mail.ru

В статье представлена проблема проведения мониторинга профессиональной готовности педагогов в области финансовой грамотности, предложена универсальная система диагностики профессиональной готовности педагогов к реализации образовательных программ по формированию финансовой грамотности школьников.

Введение. Формирование основ финансового мышления у школьников является важной задачей образовательной системы, требующее от педагогов глубоких знаний и специальных навыков в области финансов. Для эффективного обучения школьников необходимо, чтобы учителя не только владели теоретическими знаниями в области финансов, но и умели применять современные методики и подходы к преподаванию, адаптированные под особенности восприятия учебного материала учащимися.

Результаты исследования. Результаты диагностики могут быть использованы для выявления сильных и слабых сторон педагогов, для разработки индивидуальных планов повышения квалификации и профессионального развития.

Обсуждения и выводы. Внедрение системы диагностики способствует повышению качества преподавания финансовой грамотности в школах, улучшению уровня финансовой грамотности среди школьников, подчёркивает важность непрерывного профессионального развития педагогов в области финансовой грамотности и необходимость создания условий для их обучения и поддержки.

Ключевые слова: финансовая грамотность, готовность педагога, система диагностики готовности педагога.

Введение

Современный мир требует от каждого человека определенных знаний и навыков в области финансов. Финансовая грамотность становится неотъемлемой частью жизни любого гражданина, начиная с раннего возраста. Однако процесс обучения детей и подростков основам экономики и управления финансовыми ресурсами невозможен без должной подготовки педагогов. Важно понимать, насколько учителя готовы к внедрению соответствующих образовательных программ и какие аспекты требуют дополнительного внимания. [8]

Материалы и методы исследования

В письме Минпросвещения России «О направлении методических рекомендаций» [9] в критериях готовности образовательной организации к введению обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования по финансовой грамотности зафиксирована необходимость разработки системы мониторинга готовности каждого педагога к реализации образовательных программ (пройденные курсы повышения квалификации, утверждены рабочие программы, в календарно-тематическое планирование встроены задания по формированию функциональной и финансовой грамотности и киберграмотности, в педагогическую деятельность включены федеральные онлайн конструкторы, электронные конспекты уроков, соответствующие требованиям обновленных ФГОС, имеется банк приемов по решению в урочной и внеурочной деятельности задач воспитания). [4] Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования НИУ ВШЭ в 2023 году проводил мониторинг готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к развитию финансовой грамотности обучающихся, но в данную диагностику были включены учителя математики, обществознания и информатики. Проверялись три вида компетенций: предметные, методические и нормативно-правовые, тестирование проводилось в Республике Татарстан. Задания для диагностики были составлены на основании программ повышения квалификации, которые и проводит данный методический центр. В данной статье мы рассмотрим ключевые аспекты оценки готовности педагогов к реализации программ формирования финансовой грамотности, которые не были включены в дан-

ную диагностику или проанализированы частично. Разработанная диагностика будет носить более универсальный характер и позволит охватить всех педагогов, реализующих программы формирования финансовой грамотности школьников.[9]

Для успешного преподавания финансовой грамотности педагог должен обладать следующими ключевыми компетенциями [4]:

1. Содержательный аспект
 - владение знаниями о личных финансах, включая планирование бюджета, инвестиции, управление долгами, понимание налоговой системы и основ страхования;
 - умение применять теоретические знания на практике;
 - навык составления финансовых рекомендаций.
2. Методический аспект
 - владение современными образовательными технологиями;
 - умение организовывать интерактивное обучение;
 - опыт проведения практических занятий;
 - навыки разработки учебных материалов;
 - способность создавать проектные и ситуационные задания.
3. Мотивационный аспект
 - умение находить подход к ученикам разного уровня подготовки;
 - способность поддерживать мотивацию учащихся;
 - эмпатия и навыки построения доверительных отношений;
 - толерантность и умение разрешать конфликтные ситуации;
 - готовность работать с детьми с особыми потребностями.
4. ИКТ-компетентность
 - уверенное использование компьютерных программ;
 - опыт работы с образовательными онлайн-платформами;
 - умение применять мультимедийные ресурсы;
 - навыки проведения онлайн-занятий;
 - способность создавать и проводить вебинары.
5. Личностный аспект
 - постоянное самообразование;
 - участие в профессиональных сообществах;
 - обмен опытом с коллегами;
 - анализ собственной педагогической деятельности;
 - корректировка методик преподавания.

Комплексная оценка этих компетенций позволяет определить готовность педагога к реализации образовательных программ формирования финансовой грамотности школьников. Особое внимание уделяется способности педагога к профессиональной рефлексии и стремлению к постоянному совершенствованию, что является залогом качественного образовательного процесса.[2]

Результаты исследования

Важно отметить, что успешное преподавание финансовой грамотности требует не только глубоких

знаний в финансовой сфере, но и умения адаптировать материал под разные возрастные группы, использовать современные технологии обучения и постоянно развиваться профессионально.

Для эффективного внедрения диагностики профессиональных компетенций педагогов и их дальнейшего развития предлагается следующий комплекс мероприятий:

- *Системная интеграция диагностики*: интеграция элементов диагностики в процедуру аттестации педагогов; использование результатов для формирования индивидуальных образовательных маршрутов; определение приоритетных направлений повышения квалификации на основе выявленных дефицитов; создание единой базы данных для отслеживания профессионального роста.
- *Формирование инфраструктуры развития*: обеспечение доступа к профессиональным ресурсам (электронные библиотеки, специализированные платформы); организация системы наставничества не только между опытными и начинающими педагогами, но и обратное, где в качестве наставника будут молодые учителя или коллеги, которые прошли повышение квалификации по финансовой грамотности; развитие профессиональных сообществ для обмена опытом, активное участие в финансовом волонтерстве и других мероприятиях, связанных с популяризацией финансового просвещения; создание единых методических центров и ресурсных площадок по формированию финансовой грамотности.
- *Модернизация системы повышения квалификации*: разработка модульных программ с практико-ориентированным подходом; внедрение современных методик преподавания (геймификация, проектное обучение); использование цифровых инструментов в обучении; учет индивидуального уровня подготовки каждого педагога.[5]
- *Организация развивающих мероприятий*: проведение мастер-классов с экспертами финансовой сферы; решение практических кейсов на основе реальных ситуаций; организация региональных и всероссийских конференций; обмен успешными практиками между образовательными организациями.
- *Мониторинг эффективности*: регулярный анализ результатов диагностики; оценка динамики профессионального роста и развитие готовности; корректировка индивидуальных образовательных маршрутов на основе полученных данных; формирование аналитических отчетов для разных уровней управления.
- *Развитие цифровых компетенций*: обучение работе с современными образовательными платформами; освоение инструментов дистанционного обучения; создание и проведение онлайн-мероприятий; использование цифровых ресурсов в педагогической деятельности.

- *Оценка результативности:* анализ качества преподавания; мониторинг усвоения материала обучающимися; оценка применения новых методик; результативность участия школьников в мероприятиях регионального и федерального масштаба; сбор обратной связи от участников образовательного процесса. [1]

Реализация данного комплекса мер позволит создать эффективную систему развития профессиональных компетенций педагогов, основанную на принципах индивидуального подхода, осознанной необходимости и приоритетности самостоятельного обучения.

Система оценки результатов

Для объективной оценки эффективности проведенной диагностики и последующих мер по повышению квалификации предлагается следующая система оценки:

- доля прошедших диагностику (в процентах) – этот показатель будет отражать охват педагогического состава, участвующего в диагностике, и степень вовлеченности школы в процесс улучшения качества преподавания.
- средний процент выполнения заданий (шкала от 0,25 до 2 баллов) – эта шкала позволит оценить уровень освоения ключевых компетенций каждым педагогом. Чем ближе результат к максимальному баллу (2), тем выше готовность педагога к эффективной реализации образовательных программ.[7]

Эффективная диагностика готовности педагогов к реализации программ формирования финансовой грамотности играет важную роль в достижении высоких результатов в образовании. Комплексный подход, включающий диагностику, поддержку профессионального развития и адаптацию программ повышения квалификации обеспечат устойчивое улучшение качества преподавания и создаст условия для успешного внедрения современных образовательных стандартов.[3]

Обсуждения и выводы

В ходе исследования была разработана комплексная система диагностики готовности педагогов к реализации образовательных программ по формированию финансовой грамотности у школьников. Система включает в себя оценку теоретических знаний, практических навыков и методических подходов, что позволяет получить всестороннее представление о подготовке учителя к преподаванию финансовых дисциплин.[4]

Применение методов математической статистики и экспертных оценок позволило обеспечить надёжность и валидность диагностических инструментов. Анкетирование и интервьюирование педагогов дали возможность выявить актуальные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются учителя при преподавании финансовой грамотности, что, в свою очередь, помогло скорректиро-

вать содержание и структуру диагностических материалов.

Пилотное тестирование системы диагностики показало её эффективность и возможность адаптации под разные образовательные контексты. Полученные результаты могут быть использованы для разработки индивидуальных планов повышения квалификации и профессионального развития педагогов, что в конечном итоге способствует повышению качества финансового образования в школах.

Выводы

1. Разработка системы диагностики готовности педагога к реализации образовательных программ формирования финансовой грамотности школьников является актуальным и востребованным направлением исследований.
2. Комплексная система диагностики, включающая оценку теоретических знаний, практических навыков и методических подходов, позволяет всесторонне оценить подготовку учителя к преподаванию финансовых дисциплин.
3. Применение разнообразных методов исследования, таких как анализ нормативных документов, обзор литературы, анкетирование, интервьюирование и экспертные оценки, обеспечивает надёжность и валидность разработанной системы диагностики.
4. Пилотное тестирование системы диагностики подтвердило её эффективность и возможность адаптации под различные образовательные контексты.
5. Результаты диагностики могут быть использованы для разработки индивидуальных планов повышения квалификации педагогов и, как следствие, для повышения качества финансового образования в школах.

Литература

1. Белякова Е.Г. Психолого-педагогический мониторинг: учебник для вузов / Е.Г. Белякова, Т.А. Строкова. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 223 с.
2. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа) / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова [и др.]: под науч. ред. Н.А. Матвеевой. – Барнаул: АлтГПУ, 2022. – 52 с.
3. Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2023. – 130 с.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва: Издательский центр «Академия», 2020. – 512 с.

5. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. Шадрикова Л.В. – Москва: Логос, 2021. – 168 с.
6. Тюнников Ю.С. Педагогическая инноватика: системный мониторинг подготовки будущего учителя к инновационной деятельности/ Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова. – Москва: Изд-во Флинта, 2022. – 51 с.
7. Финансовая грамотность: контрольные измерительные материалы. / Е.Б. Лавренова, И.В. Липсиц, О.И. Рязанова. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014. – 102 с.
8. Фоменко С.Л. Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики [Текст]: практикоориентированная монография / С.Л. Фоменко; Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 137 с.
9. Письмо Минпросвещения России от 20.02.2024 N 03–208 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению общеобразовательными организациями достижения результатов реализации основных образовательных программ по финансовой грамотности на уровне начального общего и основного общего образования»)

COMPREHENSIVE DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF TEACHER TRAINING FOR THE IMPLEMENTATION OF FINANCIAL LITERACY PROGRAMS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF MODERN SCHOOL EDUCATION

Попова М.Н.

Pushkin State University

The article presents the problem of monitoring teachers' professional readiness in the field of financial literacy and suggests a universal system for diagnosing teachers' professional readiness to implement educational programs for the formation of financial literacy in schoolchildren.

Introduction. The formation of the foundations of financial thinking among schoolchildren is an important task of the educational system, requiring teachers to have in-depth knowledge and special skills in the field of finance. For effective teaching of schoolchildren,

it is necessary that teachers not only possess theoretical knowledge in the field of finance, but also be able to apply modern teaching methods and approaches adapted to the peculiarities of students' perception of educational material.

The results of the study. The diagnostic results can be used to identify the strengths and weaknesses of teachers, to develop individual plans for professional development and professional development. Discussions and conclusions. The introduction of the diagnostic system helps to improve the quality of financial literacy teaching in schools, improve the level of financial literacy among schoolchildren, and emphasizes the importance of continuous professional development of teachers in the field of financial literacy and the need to create conditions for their training and support.

Keywords: financial literacy, teacher readiness, teacher readiness diagnostic system.

References

1. Belyakova E.G. Psychological and pedagogical monitoring: a textbook for universities / E.G. Belyakova, T.A. Strokova. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 223 p.
2. The readiness of teachers of educational organizations of secondary general education for innovation (methods of diagnosis and analysis) / I.R. Lazarenko, N.A. Matveeva, S.V. Kolesova [et al.]: under the scientific editorship of N.A. Matveeva. Barnaul: AltGPU, 2022. – 52 p.
3. Molochkova I.V. Psychological support for the professional development of a teacher: A textbook. Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2023. – 130 pages
4. Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: Textbook for students. higher. and secondary pedagogical studies. institutions / S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyanov and others; Edited by S.A. Smirnov. – 4th ed., ispr. Moscow: Akademiya Publishing Center, 2020. – 512 pages
5. Professionalism of a modern teacher: a methodology for assessing the level of qualification of teaching staff. Shadrikova L.V. – Moscow: Logos, 2021. – 168 pages
6. Tyunnikov Yu.S. Pedagogical innovation: system monitoring of future teacher's preparation for innovation / Yu.S. Tyunnikov, V.V. Krylova. Moscow: Flint Publishing House, 2022. – 51 p.
7. Financial literacy: control measuring materials. / E.B. Lavrenova, I.V. Lipsits, O.I. Ryazanova. – M.: VITA-PRESS, 2014. – 102 p.
8. Fomenko S.L. Pedagogical monitoring of the educational process as a problem of pedagogical theory and practice [Text]: a practice-oriented monograph / S.L. Fomenko; Ural State Pedagogical University. – Yekaterinburg, 2014. – 137 pages
9. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02/20/2024 N 03–208 “On the direction of methodological recommendations” (together with “Methodological recommendations for ensuring educational institutions achieve the results of the implementation of basic educational programs on financial literacy at the level of primary general and basic general education”)

Интерактивный инструмент “кинематография” в рамках иноязычной подготовки специалистов технических вузов

Чугаева Ксения Максимовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: chugaeva@mirea.ru

Ибраимов Дамир Эльдарович,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: damir_ibraimov@inbox.ru

Бурылин Дмитрий Сергеевич,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: burylin_d@mail.ru

Булискерия Будимир Бакуриевич,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: budimir_buliskeria@mail.ru

Цымбал Никита Владимирович,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: n.tsymbal98@gmail.com

Наличие профессиональной языковой, речевой и коммуникативной компетенции является неотъемлемым ключевым качеством высококвалифицированного специалиста любой технической области в настоящее время. В связи с этим возникает острая необходимость внедрения инновационных подходов в систему высшего образования. В данном исследовании рассматривается интеграция нового цифрового инструмента «кинематография» в иноязычную подготовку студентов технического профиля с последующей оценкой эффективности применения данного ресурса для развития и формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что внедрение такого интерактивного ресурса обеспечивает повышение мотивации и успеваемости студентов в ходе изучения иностранных языков в соответствии с отраслевыми языковыми требованиями.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, цифровые технологии, интерактивный инструмент, кинематография, специалисты технического профиля, профессиональные компетенции.

В условиях цифровой трансформации текущая технологизация системы высшего образования детерминирована новыми вызовами и требованиями к совершенствованию образовательных процессов, в особенности, в вопросах междисциплинарности. Как правило, любая дисциплина в высшем учебном заведении обычно сопровождается дидактическим наполнением печатного или электронного характера: учебники, учебные и учебно-методические пособия, а также рабочие тетради для выполнения предложенных заданий по пройденному материалу. Однако в рамках естественных наук (физика и химия, например) должное внимание уделяется практическим занятиям в виде лабораторных исследований, проведения экспериментов и составления алгоритмов, которые имеют заранее выработанную структуру, формулы, теоремы, законы и правила. В свою очередь, слабо формализуемые дисциплины (имеющие гуманитарную направленность) требуют от студентов проявления творческого потенциала, включения критического мышления и, иногда, воображения при поиске ответов и решений на поставленные задачи.

Все большее количество абитуриентов выбирает в качестве будущей профессии технические специальности и направления подготовки. Стремительное развитие инновационных подходов образовательных программ в процессе развития, воспитания и обучения студентов технических направлений подготовки предполагает использование разнообразных инструментов и ресурсов в том числе на иностранном языке [1]. В связи с этим возникает необходимость соответствия образовательного процесса стремительному научно-техническому прогрессу путем интеграции цифровых технологий: искусственного интеллекта, виртуальных платформ и интерактивных приложений в традиционные методы обучения.

Зачастую неязыковые вузы испытывают сложности в адаптивной интеграции технических дисциплин с иноязычной подготовкой. Исходя из этого целью данного исследования является формирование и развитие профессиональных компетенций будущих технических специалистов за счет внедрения кинематографа, как интерактивного ресурса, способствующего лингвистической грамотности студентов технологического вуза [2]. Авторами были определены следующие задачи внедрения в иноязычную подготовку нового кинематографического инструмента с учетом психолого-педагогических, культурно-ценностных и институциональных особенностей:

- Проанализировать существующие методики интеграции цифровых технологий (в частности, применения кинематографии) в рамках модульного подхода в ходе иноязычной подготовки студентов технического профиля подготовки.
- Оценить используемые методики с точки зрения адаптивности, гибкости и автономности, влияющие на успеваемость студентов.
- Разработать предложения по совершенствованию адаптивной модульной системы с учетом применения кинематографических ресурсов для подготовки технических специалистов.

Теоретико-методологический анализ отечественной и зарубежной литературы охватывает широкий спектр проблем, связанных с интеграцией цифровых технологий в иноязычную подготовку студентов вузов нелингвистических направлений [3]. В большинстве случаев это эпистемологический разрыв, при котором внедрение цифровых технологий в иноязычную подготовку осуществляется поверхностно и лишь дополняет базовые методики обучения. Другим принципиальным недостатком является практическая ограниченность как профессорско-преподавательского состава в вопросах уровня квалификационной подготовки в отношении передовых инструментов и технологий, так и готовность образовательной организации обеспечивать достойный технологический уровень материального обеспечения студентов в ходе профессиональной деятельности в рамках высшего учебного заведения. Несмотря на вышеизложенные педагогические трудности растущая мотивация к применению цифровых инструментов и преподавателями и обучающимися несомненно растет согласно комплексному анализу, описанному в работах Титовой С.В. и Старовойтовой М.В. [4].

Оставив позади эпидемиологическую ситуацию COVID-19, в мировом сообществе процесс цифровизации системы образования был кардинально переосмыслен. Теперь каждый интерактивный инструмент имел значимую роль в адаптивности и успеваемости подготовки профессиональных кадров, в особенности в отношении иностранных языков. Модульные технологии цифровых онлайн-платформ, роботизированный ИИ, погружение в VR и AR пространства, геймифицированное обучение – всё это целостная и перспективная экосистема, позволяющая найти и организовать гибкую образовательную траекторию с учетом индивидуальных особенностей студентов, формируя новый цифровой дидактический подход, способствующий более эффективному усвоению и применению на практике приобретенных профессиональных компетенций [5].

Стоит отметить, что языковая среда – это неотъемлемый компонент любой коммуникации, будь то её осуществление на родном или иностранном языке, профессиональная это коммуникация или простое общение. Компетентный специалист должен обладать не просто базовыми знаниями иностранного языка – лексическими, фоне-

тическими, грамматическими и иными аспектами, но и уметь адаптировать полученную информацию узкоспециализированных технических дисциплин в соответствие с поставленными задачами для принятия качественных и актуальных решений для производственных сфер, например, в ходе переговоров с иностранными клиентами, партнерами или поставщиками. В связи с этим авторами было предложено оценить интеграцию такого цифрового инструмента – кинематограф в иноязычную подготовку технических специалистов, как возможность повышения адаптивности студентов к манерам и культуре общения, сленгу, языку жестов, представителям разных стран, говорящих на одном и том же языке [6].

Существует бесчисленное количество определений термина «кинематография», выдвинутых и сформированных как российскими, так и зарубежными исследователями. Проведя литературный обзор, сформируем самостоятельно дефиницию кинематографии для проводимого исследования – как научную сферу деятельности, направленную на создание черно-белых и цветных фильмов посредством сочетания разнообразных методов, приемов, техник постановки композиции, света, декораций, создания спецэффектов и движения камеры, погружая зрителя в созданный сюжет [7].

Анализ кинематографического инструмента показал, что одним из наиболее важных преимуществ его использования в ходе иноязычной подготовки студентов является возможность погружения в аутентичную речь носителей языка (актеров). Так как любая языковая подготовка обучающихся согласно ФГОС ВО третьего поколения предполагает аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную работу, именно для студентов теологических вузов интеграция такого цифрового инструмента, как кинематография, будет наиболее результативна. В виду загруженности по основным техническим дисциплинам своего направления подготовки студенты неязыковых специальностей более замотивированы и заинтересованы провести 2 академических часа в неделю не только с пользой, но в расслабленной обстановке. Зарубежные фильмы именно на языке оригинала предоставляют обилие диалогов, наполненных разговорной речью, идиомами, фразеологизмами, которые зачастую в рамках рекомендованной и утвержденной рабочей программы дисциплины в неязыковых вузах уходят на второй план в силу ограниченности часов, заложенных для изучения иностранного языка [8]. Понимание специфических выражений способствует развитию и совершенствованию речевых и коммуникативных навыков, а также расширению словарного запаса будущих квалифицированных специалистов.

Вне зависимости от жанра фильма или сериала обучающийся формирует навыки аудирования, улавливая, распознавая и анализируя ключевые слова и выражения, интонацию и эмоциональную окраску речи персонажей, что в дальнейшем по-

зволит компетентному специалисту адаптироваться к ситуативно-деловой форме общения в реальном времени с представителями других стран, имея такой «кинематографический опыт» [9]. Однако, необходимо подчеркнуть, что зачастую написанные и придуманные сценарии крайне существенно отличаются от реальной жизни, но уместность применения того или иного фразеологизма идентична.

Следующей отличительной характеристикой применения кинематографа в ходе иноязычной подготовки в отличие от погружения в пространства VR и AR – это знакомство с культурой, обычаями и традициями разных стран и даже целых континентов [10]. В отличие от спроектированных виртуальных сред, в которые попасть студент, используя очки виртуальной реальности, наушники или другие приспособления, кино позволяет охватить множество эпох и поколений, которые уникальны своей идентичностью и представлены с многочисленных точек зрения. К тому же VR и AR пространства доступны не всем высшим учебным учреждениям из-за отсутствия должного финансирования, материально-технического обеспечения, профессиональных кадров, в отличие от кино, которые с развитием сети Интернет доступны в любой точке планеты на любом языке с субтитрами и без. Просмотр фильмов и сериалов способствует формированию межкультурной компетенции, помогая лучше понимать социальные и исторические контексты, а также способствуя развитию толерантности и открытости к культурному разнообразию [11].

Авторами исследования был проведен эксперимент на базе Российского технологического университета (РТУ МИРЭА), в котором приняли участие студенты первого курса технических направлений подготовки Института информационных технологий. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для 1 курса (1 и 2 семестр) включает в себя изучение и закрепление общих лексико-грамматических правил, а также расширение словарного запаса в ходе знакомства с культурой, образованием и географическими аспектами Великобритании и США. Из двух групп в количестве 48 человек (ИКБО-70–24 и ИКБО-71–24) были сформированы традиционная (ТГ) и экспериментальные группы (ЭГ). Входной тест продемонстрировал следующие результаты уровня владения языком – «pre-intermediate» (80%), «intermediate» (13%), остальные 7% оказались на уровне «elementary». В обеих группах осуществлялись занятия в соответствии разработанному плану рабочей программы дисциплины (РПД) по учебно-методическому пособию «English for Engineers» в 2-х частях. При этом в традиционной группе студенты проходили материал согласно модулям, представленным в УМК: vocabulary, reading, grammar, speaking, listening and watching, без применения интерактивных технологий и цифровых инструментов. Для экспериментальной группы был внедрен интерактивный ресурс – «кинематогра-

фия», на основе которого отрабатывались новые лексические конструкции, анализировались грамматические аспекты разговорной речи и проводились устные беседы.

В качестве аудиторной работы студентам неязыковых направлений подготовки из экспериментальной группы был предложен на выбор перечень фильмов, содержащих исчерпывающие примеры британской и американской культур, обычаев, праздников, традиций, образа жизни, социальных норм поведения, исторических аспектов и многого другого. В ходе практических занятий представленные фильмы просматривались на языке оригинала, как с субтитрами, так и без, в зависимости от сложности употребления, а также диалекта озвучиваемых персонажей. Преподаватель демонстрировал в рамках иноязычной подготовки или выдавал для самостоятельного изучения на дом отрывки из центральной части сюжета или же фоновых моментов следующих фильмов:

- 1) Рождественские фильмы: «Home Alone» или «Miracle on 34th Street», демонстрирующие, как в США празднуют Рождество, включая украшение домов, обмен подарками и семейные ужины.
- 2) «Independence Day», дает представление о праздновании Дня независимости США (четвертое июля), включая фейерверки, парады и барбекю.
- 3) «12 Years a Slave», помогающий понять важные аспекты истории США, связанные с рабством и борьбой за гражданские права.
- 4) «The King's Speech» – это историческая драма о короле Георге VI, позволяющая изучить британскую историю и важные моменты, связанные с Второй мировой войной.
- 5) «Pride and Prejudice» (Этикет и манеры), показывающий особенности британского этикета и поведения в обществе.
- 6) «Friends», отражающий современные социальные нормы, представление о повседневной жизни, дружбе, отношениях и профессиональной деятельности в США.
- 7) «My Big Fat Greek Wedding», раскрывающий жизнь этнических сообществ в США, их традиции и интеграцию в американское общество.
- 8) «City of God», указывающий на культурное разнообразие и социальные проблемы в больших мегаполисах.
- 9) «How I Met Your Mother» или «The Big Bang Theory», демонстрирующие жизнь молодых профессионалов в больших мегаполисах.

Психологическим вербально-коммуникативным методом исследования было выбрано анкетирование, содержащее перечень открытых и закрытых вопросов для ЭГ, среди которых были:

- «Укажите любимый жанр фильмов/сериалов (возможно несколько ответов).»;
- «Имеется ли у Вас опыт просмотра фильма/сериала на языке оригинала?»;
- «На каких языках Вы осуществляли просмотр иностранного фильма?»;

- «Осуществляете ли Вы просмотр иностранных фильмом с субтитрами или без?»;
- «Пользуетесь ли Вы русскоязычными субтитрами при просмотре фильма на языке оригинала?»;
- «Отметить галочкой из списка фильмы/сериалы уже просмотренные на русском языке.»;
- «Отметить галочкой из списка более предпочтительные фильмы/сериалы к просмотру.»;
- «Опишите основные трудности, возникающие при просмотре фильма/сериала на языке оригинала.»

В вопросе для осуществления выбора нескольких более предпочтительных фильмов/сериалов для аудиторной работы, было выявлено, что студентами уже был осуществлен просмотр некоторых из них в русскоязычной версии. Наиболее распространенными фильмами/сериалами, увиденными изначально на русском языке, оказались «Home Alone» (70%), «Friends» (58%), «How I Met Your Mother» (79%) и «The Big Bang Theory» (85%). Этот момент повысил мотивацию студентов технических направлений подготовки, зная дословный перевод, проработать оригинальную иноязычную версию. Также опрос продемонстрировал попытки просмотра зарубежных фильмов не только на английском языке (70%), но и также на французском (4%), испанском (3%), японском (6%) и иных языках.

Разноплановость жанров, представленных в списке на выбор от преподавателя, также позволила обучающимся не акцентировать своё внимание только на комедиях, но и погрузиться в историко-документальные и приключенческие аспекты сюжетов. Основными трудностями, описанными респондентами ЭГ в ходе исследования были: понимание на слух диалекта (65%), перевод фразеологизмов и идиом (25%), «чувство юмора» персонажей (10%).

Ведущий преподаватель, оценив результаты пройденного анкетирования, выстроил индивидуальную траекторию и создал технологическую карту практического занятия по иностранному языку (английскому) для экспериментальной группы в рамках заявленных тематик УМК. В качестве завершающего этапа исследования об использовании кинематографии как интегративного цифрового инструмента в ходе иноязычной подготовки технических специалистов для оценки эффективности стало проведение устной беседы во 2 семестре на 8 неделе обучения по изученному материалу. Максимальное количество баллов – 15. Представители традиционной группы показали средний результат подготовки и качества ответов: студенты отвечали односложными предложениями в соответствие с объёмами, представленными в УМК. Средний балл по группе варьировался от 5 до 10 баллов. Были и такие обучающиеся, кто не смог на слух сориентироваться в вопросе на заданную тему в рамках конкретного текста, получив низкие баллы за ответ или вовсе их отсутствие. Отвечая на вопросы устной беседы, студенты экс-

периментальной группы старались использовать не только заученную лексику, но и применять фразеологизмы и идиомы из «просмотренных» в аудиторное и внеаудиторное время фильмов/сериалов, давали полные ответы, но при этом все же совершали грамматические ошибки. Стоит отметить, что экспериментальная группа продемонстрировала большой энтузиазм, критическое мышление и творческий подход, набрав достойное количество баллов – выше среднего (от 9 до 15 баллов).

Следовательно, необходимо подчеркнуть такие свойства применения цифрового ресурса «кинематография», как адаптивность, то есть возможность подбора сюжета исходя из индивидуальных особенностей студентов, выстраивая определенные траектории обучения (тематика, темп, сложность, диалект, наличие субтитров); гибкость – возможность студента адаптироваться к разным сюжетным линиям, представленным на иностранном языке, вне зависимости от актерского состава, качества фильма, наполненности, то есть умение погрузиться в аутентичную среду; автономность – доступность контента, свобода выбора, альтернативность использования приложений и браузеров при просмотре кино для каждого технического специалиста, владеющего базовыми навыками пользования сети Интернет.

Несомненно, совершенствование адаптивной модульной системы с учетом применения кинематографического инструмента для подготовки технических специалистов является ключевой задачей представленного исследования. Ввиду этого преподавателям в неязыковых вузах следует принимать во внимание следующие грани «нового цифрового ресурса – кинематография» [12]:

1. Выбор подходящего контента: для будущих технических специалистов следует выбирать фильмы и сериалы, соответствующие их уровню владения языком, создавая градацию от простых и понятных произведений, к более сложным и лексически насыщенным.
2. Активное участие: важно вовлекать в образовательный процесс каждого студента, обыгрывая непонятные моменты, настаивая на записи и проработке трудных конструкций, а самое главное «включение» и совершенствование речевых компетенций будущих специалистов.
3. Использование субтитров: на начальных этапах использование субтитров на английском языке может значительно облегчить процесс понимания новых лексических конструкций и грамматических оборотов. Постепенно стоит отказываться от субтитров или же возможен переход на иностранные (английские) субтитры для развития навыков чтения для студентов с более низким уровнем подготовки.
4. Повторение и анализ: закрепление изученного материала по окончании просмотра фильма посредством устных бесед, круглых столов или даже мозговых штурмов, так как это является важным шагом для совершенствования языковой и коммуникативной компетенций.

5. Регулярность: систематически повторяющееся действие на уровне даже простого восприятия за счет органов чувств позволяет тренировать мышечную память. Тем самым проще происходит адаптация к новым конструкциям, представленным в фильмах, при просмотре которых студент будет проводить ассоциации уже с изученными словами и словосочетаниями.

Авторы исследования также изучили возможность и способы внедрения цифрового кинематографического инструмента в систему высшего образования, как неотъемлемую часть самостоятельной работы в рамках дисциплины «Иностранный язык»:

1. Создание специализированных курсов программ подготовки технических специалистов: в рамках высших образовательных учреждений могут быть созданы специализированные «кинокурсы» по изучению лексических и грамматических аспектов иностранного языка. Эти курсы могут включать в себя анализ фильмов/сериалов, осуществление обратной связи «студент-преподаватель» относительно ключевых конструкций, а также практические творческие упражнения и задания на основе просмотренного материала.
2. Организация тематических вечеров: институты и университеты могут организовывать «киновечера», где студенты, исходя из своих личных предпочтений, психолого-педагогических факторов и культурных ценностей смогут выбирать и присутствовать при просмотре и обсуждении фильма/сериала, который им более интересен. Для высокого замотивированных обучающихся – это будет не только возможность к самосовершенствованию и самоактуализации, но и развитие профессиональных языковых и коммуникативных компетенций в кругу единомышленников при работе в команде.
3. Использование онлайн-ресурсов: высшие образовательные учреждения могут обучить своих преподавателей разрабатывать и внедрять в утвержденный УМК онлайн-киноресурс, где студенты смогут самостоятельно выбирать подборки заданий (изучение и закрепление лексического материала, тесты по фрагменту, открытые вопросы, дополнительные грамматические упражнения) по предложенным фильмам и сериалам в соответствии с их уровнем владения языком, который проверяется входным тестовым опросом, интересами и поставленными целями при изучении иностранного языка.

Таким образом, использование интерактивного ресурса «кинематография» в рамках иноязычной подготовки специалистов неязыковых профилей и направлений представляет собой мощный инструмент, способствующий развитию разнообразных профессиональных языковых, речевых и коммуникативных компетенций студентов. Просмотр фильмов и сериалов на иностранном языке

(в частности, английском) обеспечивает погружение в аутентичную речь, развивает навыки аудирования, знакомит с культурой и традициями англоязычных стран. Несмотря на ряд преимуществ, использование кино в обучении также имеет некоторые ограничения, такие как отсутствие структурированности и систематизации информации, необходимость дополнительных ресурсов в ходе подготовки преподавателей. Однако, правильное внедрение цифрового инструмента кинематографа в систему высшего образования позволит максимально использовать его потенциал и обеспечить эффективное изучение иностранного языка будущими компетентными специалистами.

Литература

1. Губик С. В., Шакирова Э.Р. Актуальные подходы к использованию искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 6 (141). С. 152–166.
2. Захарова О. Внедрение цифровых инструментов в процесс развития языковой компетенции студентов технических университетов (на примере преподавания английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 8. С. 1231–1240.
3. Щебельская Э.Г. Применение искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / Э.Г. Щебельская, В.В. Маер // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5(102). С. 7681.
4. Титова С.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. / С.В. Титова, М.В. Староверова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 25–45.
5. Рольгайзер А.А. Перспективы использования искусственного интеллекта в практике преподавания иностранного языка // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т. 2022. С. 243–248.
6. Тюрина, Н.Ш. Кинематограф как инструмент профессиональной подготовки будущих специальных педагогов (дефектологов) системы специального и инклюзивного образования / Н.Ш. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–2. – С. 249–251.
7. Симбирцева, Н.А. Кинограмотность: от постановки задач к действию / Н.А. Симбирцева // Медиаобразование: традиции и инновации в практиках современной культуры: материалы всероссийского круглого стола, Екатеринбург, 01–31 марта 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 68–73.
8. Ахметов, К.С. Кино как универсальный язык / К.С. Ахметов. – М.: Издательство «АСТ», 2019. – 464 с.

9. Потапова, В. Как организовать дискуссию по фильму (методические рекомендации) / В. Потапова, О. Скрипник; ИИЦ «Интеграция и развитие». – К.: ФОП «Рябоконт», 2013. – 98 с.
10. Vall R. R. F., Araya F.G. Exploring the Benefits and Challenges of AI–Language Learning Tools // *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention* 10 (01): 7569–7576. 2023.
11. Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., & Xie H. Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 2023. 26(1), 112–131.
12. Аквазба Е.О., Богданова В.П., Игнатов С.Б. и др. Индивидуализация образовательного процесса в системе высшей школы // *Социально-гуманитарные аспекты высшего инженерного образования: монография* / отв. ред. Я.В. Крючева. Тюмень: ТИУ, 2024. С. 6–70.

AN INTERACTIVE CINEMATOGRAPHY TOOL IN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR TECHNICAL UNIVERSITY SPECIALISTS

Chugaeva K.M., Ibraimov D.E., Burylin D.S., Buliskieria B.B., Tsymbal N.V.
Russian Technological University

The presence of professional language, speech and communication competence is an essential key quality of a highly qualified specialist in any technical field at the present time. In this regard, there is an urgent need to introduce innovative approaches into the higher education system. This study examines the integration of the new digital tool “cinematography” into the foreign language training of technical students, followed by an assessment of the effectiveness of using this resource for the future specialists’ development and formation of professional competencies. The results obtained indicate that the introduction of such an interactive resource increases students’ motivation and academic performance in the course of learning foreign languages in accordance with industry language requirements.

Keywords: foreign language training, digital technologies, interactive tool, cinematography, technical specialists, professional competencies.

References

1. Gubik S. V., Shakirova E.R. Actual approaches to the use of artificial intelligence in teaching foreign languages at a university // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2024. No. 6 (141). pp. 152–166.
2. Zakharova O. The introduction of digital tools in the process of developing the language competence of students of technical universities (using the example of teaching English) // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2023. No. 8. pp. 1231–1240.
3. Shchebelskaya E.G. The use of artificial intelligence in teaching a foreign language in a non-linguistic university / E.G. Shchebelskaya, V.V. Maer // *The world of science, culture, and education*. 2023. No. 5(102). p. 7681.
4. Titova S.V. Stages of digitalization of language education in the XX–XXI centuries / S.V. Titova, M.V. Staroverova // *Bulletin of the Moscow University. Episode 19: Linguistics and Intercultural Communication*. 2023. No. 3. pp. 25–45.
5. Rolgizer A.A. Prospects of using artificial intelligence in the practice of teaching a foreign language // *Current issues of linguistics and methods of teaching foreign languages: collection of scientific articles* Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University. Univ. 2022. pp. 243–248.
6. Tyurina, N.S. Cinematography as a tool for professional training of future special educators (defectologists) of the special and inclusive education system / N.S. Tyurina // *Problems of modern pedagogical education*. – 2021. – No. 70–2. – pp. 249–251.
7. Simbirtseva, N.A. Film literacy: from setting tasks to action / N.A. Simbirtseva // *Media education: Traditions and innovations in the practices of modern culture: proceedings of the All-Russian round table, Yekaterinburg, March 01–31, 2021*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021. pp. 68–73.
8. Akhmetov, K.S. Cinema as a universal language / K.S. Akhmetov. Moscow: AST Publishing House, 2019. 464 p.
9. Potapova, V. How to organize a discussion on the film (methodological recommendations) / V. Potapova, O. Skripnik; IIC “Integration and development”. – K.: FOP “Ryabokon”, 2013. – 98 p.
10. Vall R. R. F., Araya F.G. Exploring the Benefits and Challenges of AI–Language Learning Tools // *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention* 10 (01): 7569–7576. 2023.
11. Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., & Xie H. Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 2023. 26(1), 112–131.
12. Akvazba E.O., Bogdanova V.P., Ignatov S.B. and others. Individualization of the educational process in the higher school system // *Socio-humanitarian aspects of higher engineering education: a monograph* / ed. by Ya.V. Kryucheva. Tyumen: TIU, 2024. pp. 6–70.

Некоторые подходы к организации профориентационной работы с обучающимися предпрофессиональных классов гуманитарного профиля

Удина Елена Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет»
E-mail: Udina-@mail.ru

Червинская Ольга Юрьевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет»
E-mail: sggu-olga@yandex.ru

На сегодняшний день подъем престижа учительской профессии, современная подготовка будущих педагогов являются актуальным вопросом в системе образования. Вместе с тем, гуманитарно-педагогический вуз заинтересован в привлечении абитуриентов с осознанным выбором общественно необходимой профессии. Одним из путей позиционирования на рынке своих образовательных услуг для вуза выступает профориентационная работа.

Целью статьи является освещение некоторых подходов к организации профориентационной работы Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»; описываются ее направления и формы; характеризуется вклад администрации вуза и школы, а также преподавателей кафедры и студентов по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Дошкольное образование)

Ключевые слова: профориентационная работа, профориентация, предпрофессиональные классы, гуманитарный профиль, воспитатель дошкольного образовательного учреждения

Введение

Проблема, которая поднимается авторами данной статьи, находится «как бы на стыке» нескольких актуальных задач современной системы образования. Во-первых, важнейшим приоритетом в образовании является подготовка будущих учителей – подчеркивается в стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [2]. Во-вторых, востребованность в педагогических кадрах для дошкольных образовательных учреждений является важной региональной проблемой. В городе Севастополе 69 дошкольных образовательных учреждений и 7 детских садов в составе образовательных центров и школ. Быстрыми темпами осуществляется строительство – за последние десять лет в Севастополе построено 13 новых детских садов. В дошкольных учреждениях функционируют 24 группы компенсирующей и 96 групп комбинированной направленностей для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

Вместе с тем, наблюдается реальная проблема по повышению привлекательности профессии воспитателя дошкольного образовательного учреждения, по привлечению абитуриентов с высокими учебными достижениями (баллами ЕГЭ) для обучения по направлению 44.03.01. Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование.

Поэтому так необходима планомерная профориентационная работа с потенциальными абитуриентами. Профориентационная работа – это целенаправленная педагогическая деятельность по формированию у выпускников школы профессионального самоопределения, выбор общественно необходимой профессии. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования указывает на необходимость подготовки обучающихся к осознанному выбору профессии, формирования потребности в осознанном выборе будущей профессии и реализации собственных жизненных планов [9].

Материалы и методы

Для теоретического осмысления изучаемой проблемы использовались общенаучные методы исследования: анализ, синтез, сравнение. В статье также обобщен практический опыт профориентационной работы кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Гуманитарно-педагогического института, осуществляющего

подготовку по специальностям: 44.03.01 Педагогическое образование (Профиль «Дошкольное образование»).

Литературный обзор

Проблемы, с которыми сталкиваются выпускники при выборе профессии, подчеркивают важность правильной организации профориентационной работы и требуют междисциплинарных комплексных подходов к решению поставленных задач с позиций педагогики, психологии, социологии, региональной экономики, социальной философии. Методологической основой аналитического изучения проблем профориентационной работы явились исследования Л.С. Выготского, который рассматривал профориентацию с позиций воспитания в социально обусловленном процессе [1].

Ряд ведущих исследователей подчеркивали важность и необходимость организации профориентационной работы для самоопределения обучающихся. Так, В.Н. Пронькин, Д.А. Махотин, В.В. Кинелева, Н.Ф. Родичев [7] представляли профориентацию как аспект социализации и формирования общих ценностей, которые необходимо решать уже в школе. О.С. Пестерникова [6] указывала на значимость профориентационной работы в школах для привлечения абитуриентов в качестве рекламы вуза. А.Д. Троещестова и О.В. Васильева [8] признавали необходимость смещения профориентационной работы со школ в многопрофильные институты. Часть исследователей рассматривали в своих работах различные модели профориентационной работы между университетами и школой. Так, С.А. Зайцева, В.С. Киселев предлагали модель, построенную на двусторонней интеграции: школы в университетскую жизнь, а также преподавателей и студентов – в школу [4]. Г.Ф. Глебова [3] описывала результаты апробированной модели внутришкольной профилизации, построенной на совместной деятельности педагогов вуза и педагогов сельской школы.

Различные варианты региональных моделей предусматривают четыре основных направления профориентационной работы:

- информационное (информация о программах вуза, условиях поступления особенностях обучения, довузовская подготовка по профильным предметам ЕГЭ);
- диагностическое (выявление педагогически одаренных школьников; фокусная профориентация);
- развивающее (получение первичных знаний в области педагогики и психологии, будущей профессиональной деятельности);
- активизирующее (ознакомление с видами жизненного самоопределения человека: личностным, профессиональным, социальным; содействие в осознанном построении профессионального жизненного пути).

Каждому из направлений характерны свои формы работы: проведение вузом различных ме-

роприятий (Дни открытых дверей, предметные олимпиады); совместные мероприятия студентов и школьников; информационная работа в соцсетях и т.д.

Результаты и их обсуждение

Актуальность данной статьи состоит в возросшей значимости профориентационной работы с обучающимися предпрофессиональных классов гуманитарного профиля и оценке потенциала педагогического вуза в этой деятельности. В своей статье мы хотели бы осветить некоторые подходы к организации профориентационной работы нашего университета со школьниками предпрофессиональных классов гуманитарного профиля.

В 2023–2024 учебном году партнерство школ города Севастополя с Гуманитарно-педагогическим институтом реализовывалось, прежде всего, через Региональный проект «Предпрофессиональные классы». С целью фокусной профориентации в 11 школах города Севастополя и в 2-х школах городского округа Судак были созданы психолого-педагогические классы.

Цель профориентационной работы: содействие профессиональному самоопределению обучающихся, создание условий для осознанного выбора профессии воспитатель дошкольного образовательного учреждения Профориентационная работа строилась поэтапно.

1 этап был направлен на ориентацию в педагогическую профессию обучающихся и их родителей.

Задачами этапа выступали:

- выявление обучающихся, проявляющих интерес к данной профессии;
- профессиональное информирование.

Отдельной задачей выступало оказание помощи семьям обучающихся в выработке единого подхода к профориентационной работе, так как семья выполняет роль социального института, который влияет на профессиональное самоопределение школьников.

Формами и методами профориентационной работы с обучающимися выступали:

- диагностика обучающихся и их родителей (анкетирование, тестирование);
- выявление мотивации к педагогической деятельности, а также выявление интересов и склонностей (сочинение-эссе «Мой любимый воспитатель (учитель)»);
- профессиональное информирование (рассказы об истории профессии «воспитатель»; ярмарка профессий; информационные буклеты о профессии «воспитатель дошкольного учреждения», а также о содержании профессии и о профессиональных и личностных качествах воспитателя; встречи с представителями профессии из дошкольных учреждений, а также с молодыми специалистами-выпускниками вуза; знакомство с конкурсом «Воспитатель года» и победителями конкурса – воспитателями

из дошкольных образовательных учреждений нашего города Севастополя; виртуальные экскурсии в детские дошкольные образовательные учреждения).

Для родителей в качестве формы работы мы выбрали групповое и индивидуальное консультирование по вопросам выбора профессии педагога дошкольного образовательного учреждения, а также онлайн лекции. Онлайн лекции способствовали повышению педагогической культуры и психолого-педагогической компетентности родителей, выработке единого подхода к профессиональной ориентации школьников.

2 этап был предусматривал так называемое «погружение в профессию воспитатель дошкольного образовательного учреждения».

Цель его: включение обучающихся в деятельность, максимально приближенную к педагогической деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, выявление склонностей и интересов обучающихся.

Задачами выступали:

- знакомство с различными видами деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения;
- привлечение к видам педагогической деятельности («первые пробы»).

Формами и методами профориентационной работы на этом этапе выступали:

- педагогические квесты;
- викторина «Что я знаю о профессии воспитатель детского сада»;
- мастер-классы (по изготовлению новогодних игрушек из бросового материала; изготовление поделок из бумаги для игр детей дошкольного возраста, изготовление предметов игровой среды для дошкольников);
- совместные проекты («Детский сад будущего», «Воспитатель ДОУ: какой он?»);
- метод профессиональных проб (решение профессиональных ситуаций, кейсов; совместный со студентами вуза проект «Один день из жизни детского сада»; подготовка к празднику в детском саду «Здравствуй, лето!»).

3 этап был направлен на рефлексию будущих абитуриентов.

Цель его: осознание своего профессионального выбора.

Задачами этапа выступали:

- осознание и осмысление своих личностных качеств и своих способностей, склонностей, оценка своих прикладных умений и сопоставление их с требованиями будущей профессии.

Формами и методами выступало эссе «За что меня будут любить дети», «Каким я буду воспитателем дошкольного образовательного учреждения», «Что я умею» (петь, рисовать, танцевать, играть, мастерить, плести из бисера, вышивать, декламировать, рассказывать сказки, сочинять и пр.)

В 2024–25 учебном году нашим вузом были подписаны Соглашения о сотрудничестве и реализации плана профориентационной работы с ди-

ректорами школ, который предусматривал посещение обучающимися школ общеуниверситетских мероприятий, таких как: Молодежный фестиваль Юнифест «Энергия достижений»; Молодежный форум «Знание. Карьера», организованного обществом «Знание»; День открытых дверей; День науки; научно-практические конференции студентов и преподавателей; совместное участие студентов и школьников в социальных акциях; олимпиада «Морской старт», которые проводились на базе нашего университета. Межрегиональная многопрофильная олимпиада для школьников «Морской старт» проводилась по общеобразовательным предметам, объединенным в направления: естественные и гуманитарные науки, технологии, русский язык и литература. Все участники очного этапа, а также призеры и победители гарантированно получали гарантию дополнительных баллов к общему баллу ЕГЭ при поступлении в Севастопольский государственный университет. В этом же году в финал вышли тридцать три севастопольских школьника и тридцать девять школьников из Москвы, Ижевска, Тольятти и других городов и регионов России.

Важным мотивирующим механизмом «входа» выпускников школ в педагогическую профессию является и целевое обучение на педагогических направлениях подготовки в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». Рассмотрено начисление дополнительных баллов для абитуриентов, поступающих по целевой квоте. Поэтому в программу мероприятий на Днях открытых дверей, родительских собраниях потенциальных абитуриентов вуза обязательно входила информация о целевом обучении.

Все программы, проводимых на базе университета Дней открытых дверей, включали участие студентов в мастер-классах, в презентации будущей профессии, в организации выставок студенческих работ.

Соглашение о сотрудничестве школы и вуза также предусматривало проведение элективных курсов по следующим направлениям:

- общая педагогика;
- психология массовых коммуникаций;
- психология личности;
- психология конфликта;
- проектная деятельность в психологии;
- испанский язык;
- самоменеджмент;
- теория и методика физической культуры;
- педагогика и психология физической культуры;
- введение в профессию воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Одним из направлений профориентационной работы кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология» являлось внедрение преподавателями элективного курса «Основы педагогики и психологии» в предпрофессиональных 10-х классах. С целью осуществления фокусной профориентации в содержание элективного курса введен модуль «Введение в профессию вос-

питателя дошкольного образовательного учреждения».

Программа элективного курса была составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, на основе программы «Основы педагогики и психологии 10–11 класс» под редакцией В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Ю. Брель. В ходе изучения модуля психологии в 10 классе учащиеся должны узнать:

- что такое самоопределение, жизненные цели и что может нарушить процесс самоопределения;
- что такое эмоциональные состояния и чувства, саморегуляция;
- что такое способности и склонности и их учет в выборе будущей профессии;
- характер, черты характера, и как они влияют на успехи в школе и жизни.

Модуль по педагогике был направлен на получение первичных представлений по общей педагогике. Обучающиеся получили знания:

- кому и зачем нужна педагогика? Педагогика как часть культуры человечества;
- как мы учимся? Искусство эффективного познания. Человек как субъект деятельности;
- как учиться самостоятельно?

Более подробно нам хочется остановиться на содержании модуля «Введение в профессию воспитателя дошкольного образовательного учреждения».

Цели модуля:

- выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению;
- интеграция педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе.

Задачи модуля:

- проводить различные виды профильных занятий с обучающимися школы для пропедевтики их поступления на педагогическое направление подготовки, профиль «Дошкольное образование» Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета;
 - обеспечить получение обучающимися первичных психолого-педагогических знаний о детях дошкольного возраста;
 - дать обучающимся первичные представления о сети дошкольных образовательных учреждений в Севастополе, специфике работы воспитателя;
 - развивать коммуникативные умения, навыки самопрезентации и проектной деятельности.
- Основные формы обучения:
1. Лекции по основам дошкольной педагогики и психологии.

2. Проведение «Интересных встреч» с членами профессионального союза «Время первых», по-

бедителями региональных этапов Всероссийских конкурсов профессионального мастерства в области дошкольного образования

3. «Университет глазами студента». Проведение студентами мастер-классов; рассказы об особенностях обучения на каждом курсе, прохождении различных видов практик, студенческих мероприятиях.

4. Мини-практика или образовательные события (подготовка события учениками для воспитанников детского сада, проведение различных игр).

5. Проектная деятельность (зачетное мероприятие – представление проекта на одну из тем» «Образ педагога в художественной литературе», «Мой воспитатель», «Детский сад будущего» или на тему, предложенную обучающимися).

Заключение

Таким образом, значение работы с молодежью по профессиональному самоопределению приобретает большую значимость и перспективность, так как школам в одиночку не осуществить эффективно данную работу, необходимы усилия всех заинтересованных лиц. Своевременно оказанная помощь в выборе профессии, дает возможность обучающимся не только осознанно изучать школьные предметы, необходимые для будущей профессии и взрослой жизни, но и приобрести уверенность в завтрашнем дне. Без помощи специалистов невозможна ориентация на содержание предстоящей деятельности, так как при самостоятельном выборе профессии школьники учитывают только свои интересы. При выборе своей будущей профессии учащиеся старших классов должны в первую очередь принимать во внимание свои реальные возможности, согласно требованиям конкретной сферы профессиональной деятельности, а не ориентироваться исключительно на свои увлечения и интересы. Авторы статьи не претендуют на исчерпывающее освещение данного вопроса, но выражают надежду на то, что представленный опыт совместной деятельности педагогов нашего вуза и предпрофессиональных классов гуманитарного направления окажется полезным для организации профориентационной работы.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 671 с.
2. Государственная программа Российской Федерации до 2030 года
1. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=mbmm3ci0t8897384756>
2. Глебова Г.Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия//

Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1(5). – С. 119–134.

3. Зайцева С.А., Киселев В.С. Организация профориентационной работы ВУЗа со школьниками // Современные проблемы науки и образования.-2019.-№ 3.-[Электронный ресурс]. – URL// <https://scienceducation.ru/article/view?id=28790&ysclid=mbmmomjvwu997360823>
4. Информация о реализации в 2023 году Департаментом образования и науки города Севастополя единой государственной политики в сфере образования в городе Севастополе (Исх. № 5155/01–06–11–1–10/02/24 от 03.10.2024) (Размещено: 4 октября 2024) [Электронный ресурс]. –URL: https://sevzakon.ru/view/kontrolnaya_deyatelnost/otchety_pravitelstva_goroda/dep_obr/otchyoty/?ysclid=mbmmud9wwd199894220
5. Пестерникова О.С. Профориентационная работа вуза со старшими школьниками как средство PR // Научный альманах. 2023. № 5–1. С. 78–80
6. Пронькин В. Н., Махотин Д.А., Кинелева В.В., Родичев Н.Ф., Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3 (50). С. 97–115
7. Троешестова Д. А., Васильева О.В. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 125–131
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – URL// https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=949&ysclid=mbjsh666k566858618

SOME APPROACHES TO ORGANIZING CAREER GUIDANCE WORK WITH STUDENTS IN PRE-PROFESSIONAL CLASSES IN THE HUMANITIES PROFILE

Udina E.N., Chervinskaya O. Yu.
Sevastopol State University

Today the rise of the prestige of the teaching profession, modern training of future teachers is an urgent issue in the education sys-

tem. At the same time, the humanitarian-pedagogical university is interested in attracting applicants with a conscious choice of socially necessary profession. One of the ways for the university to position itself on the market of its educational services is career guidance work.

The purpose of the article is to highlight some approaches to the organization of vocational guidance work of the Humanitarian-Pedagogical Institute of the Federal State Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University»; its directions and forms are described; the contribution of the university administration and school, as well as teachers of the department and students in the direction 44.03.01 Pedagogical Education (profile Preschool Education) is characterized.

Keywords: career guidance, career counseling, pre-professional classes, humanitarian profile, preschool teacher.

References

1. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. _ M. AST, Astrel, Lux, 2005. 671 c.
2. State program of the Russian Federation until 2030 [Electronic resource]. –URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321cd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=mbmm3ci0t8897384756>
3. Glebova G.F. Classical university and comprehensive school in the open regional system of continuing education: current problems of interaction// Continuing Education: XXI century. – 2014. – № 1(5). – С. 119–134.
4. Zaitseva S.A., Kiselev V.S. Organization of VUZ career guidance work with schoolchildren // Modern Problems of Science and Education.-2019.-#3.-[Electronic resource].-URL// <https://scienceducation.ru/article/view?id=28790&ysclid=mbmmomjvwu997360823>
5. Information on the implementation in 2023 by the Department of Education and Science of the city of Sevastopol of the unified state policy in the sphere of education in the city of Sevastopol (Ref. No. 5155/01–06–11–1–10/02/24 of 03.10.2024) (Posted: October 4, 2024) [Electronic resource]. -URL: https://sevzakon.ru/view/kontrolnaya_deyatelnost/otchety_pravitelstva_goroda/dep_obr/otchyoty/?ysclid=mbmmud9wwd199894220
6. Pesternikova O.C. Vocational guidance work of the university with high school students as a means of PR // Scientific Almanac. 2023. № 5–1. С. 78–80
7. Pronkin V. N., Makhotin D.A., Kineleva V.V., Rodichev N.F., Educational potential of vocational guidance: a new generation's view // Vocational Education and Labor Market. 2022. № 3 (50). С. 97–115
8. Troeshestova D. A., Vasilieva O.V. The system of professional orientation of students, attraction and support of talented youth at the university // Higher Education in Russia. V. The system of professional orientation of students, attraction and support of talented young people at the university // Higher Education in Russia. 2017. № 7. С. 125–131
9. Federal state educational standard of secondary general education. [Electronic resource].-URL//https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=949&ysclid=mbjsh666k566858618

Формирование умственных действий и понятий у студентов Сибирской пожарно-спасательной академии на практических занятиях по философии

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье рассматривается процесс формирования умственных действий и понятий у студентов Сибирской пожарно-спасательной академии на практических занятиях по философии. В процессе исследования в качестве основного структурного компонента используется подход П.Я. Гальперина, когда умственное действие предполагает прохождение последовательно шесть этапов формирования умственных действий. В ходе исследования мы определили наиболее эффективные педагогические инструменты на каждом этапе формирования: на первом – применение проблемного вопроса, создание проблемной ситуации, применение полилога и диалога; на втором – описание, характеристика, структуризация; на третьем – работа с наглядными пособиями, самостоятельная работа курсантов, эвристическая беседа; на четвертом – работа в паре, группах, устное тематическое изложение изучаемого материала; на пятом – работа с текстами и другими учебными материалами; шестой завершающий – когда умственные действия систематизируются, сокращаются, информация архивируется. Применение на практических занятиях по философии поэтапного формирования умственных действий и понятий показало их эффективность.

Ключевые слова: формирование умственных действий и понятий, основные этапы, педагогический инструментарий.

Актуальность исследования

Философия является теоретической базой мировоззрения, соответственно формирования умственных действий и понятий на практических занятиях по философии становится актуальной проблемой при формировании мировоззрения в современных условиях. В тоже время умственные действия и понятия в значительной степени способствует развитию гуманитарного мышления студентов, что позволяет им быть более компетентными в межличностных отношениях, твердо владеть традиционными ценностями. Полноценное формирование умственного действия предполагает последовательное прохождение шести этапов по мнению С.Д. Смирнова, П.Я. Гальперина исходя из этого цель исследования определить наиболее эффективные педагогические инструменты формирования умственных действий на каждом этапе, и рассмотреть данный процесс в ходе проведения практических занятий по философии. Первый этап мотивационный С.Д. Смирнов его относит к предварительному, так как необходимо создать условия для формирования умственного действия, с другой стороны создание личностного отношения к усвоению действий и в данном случае речь идёт о формировании познавательного интереса, по мнению В.А. Марченко познавательный интерес студентов заключён в «содержании учебных предметов, овладение которыми составляет основное назначение ученья», с другой стороны интерес должен основываться на положительной эмоции, и в этом плане практические занятия по философии предоставляют широкий спектр мотивации усвоения знаний как мировоззренческого характера так и профессионального[3,]. Кроме внешних мотивов преподаватель обязан обращать внимание и на внутреннюю мотивацию, хотя она может побуждаться внешней. В этом плане наиболее эффективным педагогическим инструментарием на занятиях является применение проблемного вопроса, проблемной ситуации, а также диалог и полилог, который возникает как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов, групповая работа также стимулирует познавательный интерес. Наиболее интенсивно интерес курсантов проявляется на практических занятиях по философии, при изучении философии античности, средневековья, нового времени, а также русской философии. Второй этап – ориентировочный, ключевым моментом второго этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия и итоговыми требованиями к действию, который также предполагает определение структуры знания, его последователь-

ности усвоения, составление схемы будущего действия, и самое важное общее понимание умственного действия. Ориентировочная основа может быть предложена преподавателем в готовом виде, или разработана совместно с самими курсантами. Выбор варианта определяется содержанием изучаемой темы. Пример: при изучении философии древнего мира студент должен ориентироваться в этапах античной философии, особенностях и её представителях, а в последующем и в работах которые дошли до нашего времени. С другой стороны идёт процесс формирования понятийного аппарата у курсантов по предмету философия именно этих периодов например космоцентризм, первооснова, эпикুরизм, антропоцентризм, аполотетика, патристика, схоластика, позитивизм, экзистенциализм и т.д. вокруг каждого понятия формируется его описание и понимание, и данные понятия необходимо конкретизировать представителями философской мысли. Таким образом ориентирование определяет структуру и последовательность умственных действий в изучаемом материале. Третий этап – материализованный когда действия выполняются с реальными предметами, когда происходит сочетание материальной формы с речевой, например изображениями философов, их работами, другими объектами, когда все операции осознаются и медленное их выполнение позволяет увидеть и осознать содержание действий, на котором курсант усваивает содержание умственного действия самостоятельно, с фиксацией опорных точек логического выполнения каждой операции, которая входит в состав умственного действия, с другой стороны преподаватель осуществляет объективный по этапный контроль усвоения умственного действия[4]. На данном этапе педагогическим инструментарием может быть работа с наглядными пособиями, самостоятельная работа курсантов, эвристическая беседа, или просто объяснение материала преподавателем. Преподаватель осуществляет контроль как визуально, так и задавая структурные, ориентировочные вопросы, которые позволяют преподавателю контролировать данный процесс умственного действия. Четвёртый этап – внешне речевой, самый ответственный, когда все элементы умственного действия должны быть представлены в форме устной или письменной речи. Речевое действие должно быть развёрнутым понятным другим курсантам и преподавателю. На данном этапе происходит переход от внешнего действия к мысли об этом умственном действии, а в сознании происходит процесс сокращения, обобщения учебной информации, а данное действия автоматизируется[2]. Эффективным педагогическим инструментарием на данном этапе является работа в парах, когда один курсант проговаривает исследуемый материал, а другой контролирует. Данный этап требует особого контроля преподавателя ибо кроме педагогического аспекта, необходимо обращать внимание и на профессиональную составляющую речи курсанта. На данном этапе курсант усваивает умение эффективно описывать, объяснять, давать характеристику любому объекту, выделять

признаки его, мгновенной ориентации в ситуации и её интерпретации. Преподаватель должен требовать от курсанта, чтобы речь о любом философском объекте должна быть структурированной, логичной, ясной, с командной интонацией. Данный этап для курсантов особо значимый, так как позволяет формировать умение ясно, кратко, точно, громко формировать свои мысли и формировать командные умения и навыки. Пятый этап – беззвучной устной речи, на пятом этапе выполнение действия уже не требует внешней речи – процесс выполнения действия полностью переносится во внутреннюю речь, который позволяет курсанту обрабатывать большой объем печатного текста с большей скоростью, что является важным фактором усвоения материала по философии, широко применяемый на практических занятиях при работе с первоисточниками. В процессе наблюдения за умственными действиями при этом, можно выделить разную степень умственного усвоения обработанного материала курсантами, что соответственно при низкой степени беззвучной устной речи признаки четвертого этапа значительно упрощаются. Основным педагогическим инструментарием при формировании умственных действий на пятом этапе является работа на практическом занятии по философии с текстами первоисточника, который позволяет определить основные понятия и процессы характеризующие обработанный материал и закрепить основные положения в сознании курсанта. Шестой этап – умственных действий на котором завершается переход во внутренний план, уже нет необходимости речевой основы, при этом умственные действия значительно трансформируются сокращаются структурируются и возможно уходят из сознания однако информационный состав действия и понятий фиксируются биологическим компьютером человека[1]. Действие становится сокращенным и легко автоматизируется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план, и необходимость во внешней опоре отпала. Следовательно, формирование умственного действия завершилось.

Таким образом формирование умственных действий и понятий на практических занятиях по философии проходит шесть последовательных этапов, на каждом из которых мы определили наиболее эффективный педагогический инструментарий.

Литература

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. М., 1959. Т. 1.
2. Гальперин П. Я Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965.
3. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. 1958. № 2. С. 75–78.
4. Талызина Н. Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта. М., 1987.

5. Талызина Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня. М., 1984

FORMATION OF MENTAL ACTIONS AND CONCEPTS AMONG STUDENTS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY IN PRACTICAL PHILOSOPHY CLASSES

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy

The article examines the process of forming mental actions and concepts among students of the Siberian Fire and Rescue Academy in practical philosophy classes. In the process of research, the approach of P. Ya. Galperin is used as the main structural component, when mental action involves going through six stages sequentially, the formation of mental actions. In the course of the research, we identified the most effective pedagogical tools at each stage of formation: at the first stage – the application of a problematic issue, the creation of a problematic situation, the use of a polylogue and dialogue. At the second – description, characterization, structuring; at the third – work with visual aids, independent work of cadets, heuris-

tic conversation; at the fourth – work in pairs, groups, oral thematic presentation of the studied material; on the fifth – work with texts and other educational materials. The sixth final stage is when mental actions are systematized, reduced, and information is archived. The application of stepbystep formation of mental actions and concepts in practical classes on philosophy has shown their effectiveness.

Keywords: formation of mental actions and concepts, main stages, pedagogical tools.

References

1. Galperin P. Ya. Development of research on the formation of mental actions. Moscow, 1959. Vol. 1.
2. Galperin P. I am the main research results on the problem of "Formation of mental actions and concepts." Moscow, 1965.
3. Galperin P. Ya. Types of orientation and types of formation of actions and concepts // Reports of the APN of the RSFSR. 1958. No. 2. pp. 75–78.
4. Talyzina N. F., Karpov Yu.V. Pedagogical psychology. Psychodiagnostics of intelligence. Moscow, 1987.
5. Talyzina N.F. Theory of systematic formation of mental actions today. Moscow, 1984

Проблематика внедрения цифровых образовательных ресурсов в систему высшего образования

Чугаева Ксения Максимовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: chugaeva@mirea.ru

Соколова Мария Дмитриевна,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: mashasokolova7@gmail.com

Пряшников Дмитрий Максимович,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: dpryshnikov@gmail.com

Скворцов Александр Сергеевич,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: alexanderskvortsov@bk.ru

Мащицкий Артем Русланович,

студент, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: Killhigi@mail.ru

В свете технологического прогресса цифровая трансформация затрагивает не только производственные процессы, но и образовательные, как возможность преодоления географических, экономических, политических и социальных препятствий для обеспечения качественного образования. В статье проводится анализ ключевых аспектов цифровой трансформации системы высшего образования в Российской Федерации. Целью проводимого исследования является выявление основных тенденций, проблем и перспектив внедрения цифровых образовательных ресурсов в систему высшего образования в отечественных вузах страны. Авторами отмечаются не только положительные стороны цифровизации образовательной системы, а также рассматриваются барьеры, встречающиеся на пути к формированию и развитию профессиональных компетенций будущих специалистов в различных сферах деятельности. В результате авторами предложены рекомендации по совершенствованию и повышению эффективности цифровой трансформации.

Ключевые слова: цифровизация, система высшего образования, цифровая трансформация, онлайн-обучение, искусственный интеллект, виртуальная реальность, образовательный процесс, цифровые образовательные ресурсы.

В эпоху глобальной цифровой трансформации, характеризующейся повсеместным проникновением информационных технологий во все профессиональные сферы деятельности человека, именно сфера образования претерпевает кардинальные изменения, требующие переосмысления традиционных подходов к обучению, преподаванию и управлению образовательными процессами. Цифровая трансформация системы образования подразумевает под собой комплексную интеграцию цифровых технологий в образовательную среду с целью повышения эффективности, доступности и качества образования. Это становится не просто актуальным трендом, а насущной необходимостью в контексте формирования конкурентоспособного человеческого капитала и обеспечения устойчивого социально-экономического развития.

Глобальная цифровизация экономики и общества предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям выпускников высших учебных заведений [1]. В условиях стремительно меняющегося рынка труда востребованными становятся специалисты, обладающие не только глубокими предметными знаниями, но и развитыми цифровыми навыками, способные эффективно использовать современные информационные технологии для решения сложных задач, критического анализа информации и инновационной деятельности. В этой связи, высшее образование должно адаптироваться к новым реалиям, внедряя цифровые ресурсы и методы обучения, ориентированные на формирование у студентов необходимых профессиональных компетенций для успешной интеграции в цифровую экономику.

Ключевым элементом цифровой трансформации образовательного процесса является внедрение и эффективное использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). ЦОР включают в себя широкий спектр материалов, представленных в цифровом формате, таких как электронные учебники, интерактивные лекции, видеоматериалы, виртуальные лабораторные работы, симуляторы, онлайн-курсы и другие мультимедийные ресурсы [2]. Использование ЦОР позволяет существенно разнообразить учебный процесс, сделать его более интерактивным и увлекательным для студентов, а также обеспечить доступ к актуальной информации и знаниям, которые постоянно обновляются. Важно отметить, что эффективность ЦОР во многом зависит от их качества и соответствия образовательным целям и задачам. Поэтому, при разработке и выборе ЦОР необхо-

димо учитывать методические требования, педагогические принципы и особенности восприятия информации студентами [3]. Использование интерактивных досок, проекторов, планшетов и других устройств позволяет преподавателям проводить более динамичные и вовлекающие лекции и семинары [4]. Интерактивные симуляторы и виртуальные лабораторные работы позволяют студентам проводить эксперименты и исследовать сложные явления в безопасной и контролируемой среде [5]. Геймификация образовательного процесса, основанная на использовании игровых элементов и механик, также может значительно повысить мотивацию и вовлеченность студентов в обучение. Наконец, анализ данных об успеваемости и поведении студентов с использованием цифровых инструментов может помочь преподавателям выявлять проблемы и потребности каждого студента и адаптировать учебный процесс к их индивидуальным особенностям [6].

Несмотря на очевидные преимущества и перспективные тенденции, процесс цифровизации высших учебных заведений сопряжен с рядом серьезных проблем и вызовов, требующих комплексного подхода и взвешенных решений. Игнорирование этих проблем может существенно замедлить цифровую трансформацию образовательного процесса, снизить ее эффективность и даже привести к негативным последствиям для качества образования и конкурентоспособности вузов, в том числе в мировом сообществе.

Одной из ключевых проблем является недостаточный уровень цифровой грамотности преподавателей в высшей школе. Успешное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс требует от преподавателей не только владения техническими навыками, но и понимания педагогических принципов использования цифровых инструментов в ходе профессиональной подготовки студентов. Однако, значительная часть преподавательского состава российских вузов, особенно старшего поколения, не обладает достаточным уровнем цифровой грамотности, что препятствует эффективному использованию цифровых образовательных ресурсов: онлайн-платформ и интерактивных инструментов [7]. В связи с этим необходимо разрабатывать и реализовывать ежегодные программы повышения квалификации преподавателей, направленные на развитие их цифровых компетенций и обучение эффективным педагогическим методикам использования цифровых технологий в образовательном процессе.

Еще одной важной проблемой в рамках данного исследования является неравномерный доступ к цифровой инфраструктуре. Обеспечение равного доступа к цифровым образовательным ресурсам и технологиям для всех студентов – одна из ключевых задач цифровизации высшего образования. Однако, в России наблюдается значительная разница в уровне оснащенности и материально-дидактическом обеспечении цифровой инфраструктурой между столичными и ре-

гиональными вузами, а также между студентами из разных социально-экономических слоев населения [8]. Неравномерный доступ к компьютерам, сети Интернет и другим цифровым устройствам может привести к усилению социального неравенства и ограничению возможностей для получения качественного высшего образования. Во избежание этого, требуется ведение целенаправленной государственной политики, направленной на выравнивание уровня цифровой инфраструктуры в вузах и обеспечение доступа к цифровым технологиям для всех обучающихся, независимо от их места проживания и социально-экономического статуса.

Использование цифровых технологий в образовательном процессе сопряжено также с проблемами обеспечения информационной безопасности и защиты персональных данных [9]. Вузы должны обеспечивать надежную защиту информации и соблюдать требования законодательства в области защиты персональных данных. Для этого необходимо внедрять современные системы защиты информации, обучать не только административных сотрудников правилам информационной безопасности, но и проводить регулярные аудиты безопасности цифровой инфраструктуры с кадрами профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения. Отсутствие строгих государственных стандартов и требований к цифровым образовательным ресурсам (ЦОР) также создает определенные проблемы: в образовательной среде существует большое количество материалов различного качества, разработанных разными авторами и организациями, но не приведенные в единую форму. Следовательно, необходимо разрабатывать и внедрять единые стандарты и требования к ЦОР, а также создавать систему сертификации и оценки качества цифровых образовательных ресурсов, помимо существующих международных стандартов менеджмента качества (ISO). Оценка качества онлайн-обучения является сложной задачей, требующей разработки и использования специальных методов и инструментов [10]. Традиционные методы оценки, используемые в очном обучении, не всегда применимы к онлайн-обучению, поэтому нужно учитывать специфические особенности онлайн-среды.

Следует принимать во внимание и интеграцию цифровых технологий (ЦТ) в образовательный процесс в вузах. Простое внедрение цифровых технологий не гарантирует повышения качества образования и как результат компетентных выпускников в профессиональной сфере деятельности. Важно интегрировать ЦОР и ЦТ таким образом, чтобы они способствовали эффективному достижению поставленных образовательных целей и задач, повышали вовлеченность студентов любого направления подготовки и специальности и формировали у них необходимые профессиональные компетенции. Для решения этих задач требуется разработка и реализация эффективных методик использования цифровых технологий

в образовательном процессе, а также обучение преподавателей этим методикам.

Наконец, существует риск усиления цифрового неравенства в образовательной среде внутри, как отдельного вуза, так и в целом системы высшего образования, если не будут предприняты меры по обеспечению равного доступа к цифровым технологиям и ресурсам для всех студентов. Например, студенты из малообеспеченных семей, проживающие в отдаленных регионах, могут столкнуться с трудностями в доступе к сети Интернет, техническому обеспечению (компьютерам и другим цифровым устройствам), что ограничит их возможности для получения качественного образования и в дальнейшем развития и формирования профессиональных компетенций.

Решение перечисленных проблем требует всеобъемлющего и системного подхода, только в этом случае цифровизация системы высшего образования сможет внести существенный вклад в повышение качества профессионального образования, расширение доступа к цифровым образовательным ресурсам и подготовку конкурентоспособных и компетентных выпускников, востребованных на рынке труда в различных сферах.

Преодоление существующих проблем и реализация потенциала цифровых технологий открывают широкие перспективы для развития высшего образования в Российской Федерации. Долгосрочное стратегическое планирование и целенаправленные инвестиции в цифровую инфраструктуру, образование профессорско-преподавательского состава и разработка инновационных образовательных решений могут привести к существенным улучшениям в качестве образования, его доступности и соответствия требованиям цифровой экономики.

Одним из перспективных направлений является создание единой цифровой образовательной среды (ЕЦОС). ЕЦОС предполагает интеграцию всех информационных систем и образовательных ресурсов, используемых в вузах, в единую платформу, обеспечивающую удобный доступ к учебным материалам, онлайн-курсам, библиотечным ресурсам и другим сервисам для студентов и преподавателей [11]. Создание ЕЦОС позволит существенно повысить эффективность учебного процесса, улучшить взаимодействие и осуществление обратной связи, а также обеспечить возможность персонализации обучения.

Другим перспективным направлением является развитие онлайн-образования и смешанного обучения [12]. Эпидемиологическая ситуация с COVID-19 показала, что онлайн-обучение может быть эффективным способом предоставления образования, особенно в условиях ограниченной доступности очного обучения. Однако, необходимо совершенствовать существующие методики онлайн-обучения, добавлять и разрабатывать интерактивные онлайн-курсы и обеспечивать качественную поддержку студентов. Реализация смешанного обучения, сочетающего элементы онлайн- и очно-

го обучения, позволяет студентам учиться в удобном для них темпе и получать персонализированную поддержку от преподавателей в рамках индивидуальной траектории обучения.

В последние несколько лет использование искусственного интеллекта (ИИ) в образовании представляет собой еще одно перспективное направление при реализации системы ЕЦОС. ИИ может использоваться для автоматизации рутинных задач, таких как проверка заданий и ответы на вопросы студентов, а также для персонализации обучения, выявления проблемных мест в учебном процессе и предоставления рекомендаций студентам и преподавателям [13].

В дополнение к этому, развитие технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) в образовании позволяют создавать иммерсивные учебные среды, в которых обучающиеся могут взаимодействовать с виртуальными объектами и средами, проводить виртуальные лабораторные работы и эксперименты. VR/AR особенно эффективны для обучения в областях, требующих пространственного мышления и практических навыков, таких как медицина, инженерия и архитектура.

Важным направлением развития является создание и поддержка открытых образовательных ресурсов (ООР). ООР представляют собой учебные материалы, которые доступны для бесплатного использования и распространения [14]. Развитие ООР позволяет вузам снижать затраты на учебные материалы и предоставлять студентам доступ к высококачественным образовательным онлайн-ресурсам. При грамотном стимулировании преподавателей, создание и распространение ООР в соответствии с заявленными требованиями и поставленными задачами позволит замотивировать студентов к самостоятельной работе с качественными источниками, учебными и учебно-методическими комплексами, для самоактуализации и самосовершенствования своих профессиональных компетенций.

Наконец, международное сотрудничество в области цифрового образования в высшей школе может способствовать обмену практическим опытом, а также привлечению инвестиций в развитие цифровой инфраструктуры и образовательных технологий. Существуют платформы для онлайн-обучения, такие как MOOC-платформы, которые предоставляют доступ к широкому спектру онлайн-курсов, разработанных ведущими университетами мира. Использование таких платформ позволяет студентам получать знания от лучших экспертов в своей области и расширять свой кругозор [15].

Реализация перечисленных перспектив позволит отечественным вузам создать современную и эффективную цифровую образовательную среду, обеспечивающую высокое качество образования, доступность образовательных ресурсов и подготовку квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

Цифровая трансформация системы высшего образования в Российской Федерации, несмотря на достигнутые успехи, находится на начальном этапе, однако, существующие перспективы, опыт и рекомендации, представленные в данном исследовании, открывают возможности для существенного и рационального повышения качества, доступности и соответствия образовательной системы высшей школы требованиям цифровой экономики, что в будущем станет залогом конкурентоспособности отечественной системы и устойчивого развития страны.

Литература

1. Цифровизация образования / [Электронный ресурс] // minobrnauki.gov.ru: [сайт]. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/colleges_councils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/digitalobr/ (дата обращения: 11.05.2025).
2. Катанский А. А., Троценко А.А. Эффективность применения цифровых образовательных ресурсов в вузе [Текст] / Катанский А.А., Троценко А.А. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 12 (138). – С. 1–4.
3. А. В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза [Текст] / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – № 2, Том 7. – С. 5–16.
4. Кузнецова, О.В. Теория и практика использования современных интерактивных технологий в обучении студентов вузов [Текст] / О.В. Кузнецова // Вестник науки. – 2025. – № 4 (85), Том 3. – С. 456–460.
5. В.С. Маркова, Г.М. Гринберг виртуальные лабораторные работы [Текст] / В.С. Маркова, Г.М. Гринберг // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2021. – № Том 3. – С. 1185–1187.
6. Баранова Е. В., Верещагина Н.О., Швецов Г.В. Цифровые инструменты для анализа учебной деятельности студентов [Текст] / Баранова Е.В., Верещагина Н.О., Швецов Г.В. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 198. – С. 56–64.
7. Конкин А.А. Проблема цифровой грамотности преподавателя вуза XXI века [Текст] / Конкин А.А. // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 3 (28). – С. 118–122.
8. Козловский, Д.Ю. Неравномерный доступ к информационным технологиям в нашей стране / Д.Ю. Козловский. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 48–50. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/51027/> (дата обращения: 11.05.2025).
9. Ажмухамедов И. М., Кузнецова В.Ю. Информационная безопасность в цифровой образовательной среде: анализ информационных ри-

сков и выработка стратегий защиты школьников от негативных последствий цифровизации образования [Текст] / Ажмухамедов И.М., Кузнецова В.Ю. // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2020. – № 3 (51). – С. 74–82.

10. Грицова О. А., Тиссен Е.В. Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах [Текст] / Грицова О.А., Тиссен Е.В. // Экономика региона. – 2021. – № 3. – С. 929–943.
11. Даринская Л. А., Балышев П.А. Педагогическая модель развития компетенции командной работы студентов в цифровой образовательной среде вуза [Текст] / Даринская Л.А., Балышев П.А. // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 3, Том 9. – С. 276–285.
12. Козлов О. А., Новикова И.В., Мацуй Н.В., Положенцева И.В. Развитие смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования [Текст] / Козлов О.А., Новикова И.В., Мацуй Н.В., Положенцева И.В. // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 15–20.
13. Букина Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития [Текст] / Букина Т.В. // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1. – С. 76–83.
14. Днепровская, Н.В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы [Текст] / Н.В. Днепровская // Высшее образование в России. – 2019. – № 8–9. – С. 110–118.
15. Бойко, Т.А. Качественный и количественный анализ МООС-платформ [Текст] / Т.А. Бойко // Инновации и инвестиции. – 2019. – № 2. – С. 175–179.

THE PROBLEMS OF INTRODUCING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Chugaeva K.M., Sokolova M.D., Pryasnikov D.M., Skvortsov A.S., Mashchitsky A.R.

Russian Technological University

In a view of technological progress, digital transformation affects not only production processes, but also educational ones, as an opportunity to overcome geographical, economic, political and social obstacles for ensuring quality education. The article analyzes the key aspects of the higher education system's digital transformation in the Russian Federation. The purpose of the research is to identify the main trends, problems and prospects for the integration of digital educational resources into the higher education system in domestic universities of the country. The authors are not marked only the positive aspects of the educational system's digitalization, but also consider the barriers occurring on the way to the formation and development of professional competencies of future specialists in various fields of activity. As a result, the authors have proposed recommendations for improving and increasing the effectiveness of digital transformation.

Keywords: digitalization, higher education system, digital transformation, online learning, artificial intelligence, virtual reality, educational process, digital educational resources.

References

1. Digitalization of education / [Electronic resource] // minobrnauki.gov.ru: [website]. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/colleges_councils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/digitalobr/ (date of access: 05/11/2025).
2. Katansky A. A., Trotsenko A.A. The effectiveness of using digital educational resources in higher education [Text] / Katansky A.A., Trotsenko A.A. // International Scientific Research Journal. – 2023. – № 12 (138). – Pp. 1–4.
3. A.V. Ponachugin, Yu.N. Lapygin digital educational resources of the university: design, analysis and expertise [Text] / A.V. Ponachugin, Yu.N. Lapygin // Bulletin of the Mininsky University. – 2019. – No. 2, Volume 7. – pp. 5–16.
4. Kuznetsova, O.V. Theory and practice of using modern interactive technologies in teaching university students [Text] / O.V. Kuznetsova // Bulletin of Science. – 2025. – № 4 (85), Volume 3. pp. 456–460.
5. V.S. Markova, G.M. Grinberg virtual laboratory work [Text] / V.S. Markova, G.M. Grinberg // Actual problems of aviation and cosmonautics. – 2021. Volume 3. pp. 1185–1187.
6. Baranova E. V., Vereshchagina N.O., Shvetsov G.V. Digital tools for analyzing students' learning activities [Text] / Baranova E.V., Vereshchagina N.O., Shvetsov G.V. // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. – 2020. – No. 198. – pp. 56–64.
7. Konkin A.A. The problem of digital literacy of a university teacher of the XXI century [Text] / Konkin A.A. // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. – 2020. – № 3 (28). – Pp. 118–122.
8. Kozlovsky, D.Y. Uneven access to information technologies in our country / D.Y. Kozlovsky. – Text: direct // Young scientist. – 2018. – № 22 (208). – Pp. 48–50. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/51027/> (date of access: 05/11/2025).
9. Azhmukhamedov I. M., Kuznetsova V. Yu. Information security in the digital educational environment: analysis of information risks and development of strategies for protecting schoolchildren from the negative consequences of digitalization of education [Text] / Azhmukhamedov I.M., Kuznetsova V. Yu. // Caspian Journal: Management and High Technologies. – 2020. – № 3 (51). – Pp. 74–82.
10. Gritsova O. A., Thyssen E.V. Assessment of the quality of online learning in the higher education system in the regions [Text] / Gritsova O.A., Thyssen E.V. // Economics of the region. – 2021. – No. 3. – pp. 929–943.
11. Darinskaya L. A., Balyshev P.A. Pedagogical model of the development of students' teamwork competence in the digital educational environment of the university [Text] / Darinskaya L.A., Balyshev P.A. // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2024. – No. 3, Volume 9. – pp. 276–285.
12. Kozlov O. A., Novikova I.V., Matsui N.V., Polozhentseva I.V. The development of blended learning in educational institutions of higher education in the context of digital transformation of education [Text] / Kozlov O.A., Novikova I.V., Matsui N.V., Polozhentseva I.V. // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 4. – pp. 15–20.
13. Bukina T.V. Artificial intelligence in education: current state and development prospects [Text] / Bukina T.V. // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2025. – No. 1. – pp. 76–83.
14. Dneprovskaya, N.V. Open educational resources: modern perspectives [Text] / N.V. Dneprovskaya // Higher education in Russia. – 2019. – No. 8–9. – pp. 110–118.
15. Boyko, T.A. Qualitative and quantitative analysis of MOOC platforms [Text] / T.A. Boyko // Innovation and investment. – 2019. – No. 2. – pp. 175–179.

Яценко Дмитрий Анатольевич,

соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский автобронетанковый инженерный институт
E-mail: yacenko-d.a@yandex.ru

Воспитание сознательной дисциплины военнослужащих – одна из традиционных проблем военной педагогики и психологии. Она имеет социокультурное измерение и потому решение должно соответствовать актуальным социокультурным условиям. Масштабная разработка проблемы сознательной дисциплины военнослужащих велась в 70–80 гг. XX века, школой военной педагогики А.В. Барабанщикова. Несмотря на то, что эти идеи не утратили своей продуктивности, они уже не в полной мере отвечают современным условиям. Вместе с тем, значение сознательной дисциплины в военной службе не только не слабеет, оно укрепляется, дисциплина становится ключевым фактором боеготовности и эффективности войск. Сознательная дисциплина имеет в своей основе дисциплинированность – одно из волевых качеств личности и сознательность – осознание значений и принятие смыслов порядка и организации военной службы. Условием ее формирования выступает практическая деятельность познания, использования и преобразования порядка и правил военной службы, а результатом – отношение курсанта к ним.

Решение проблемы воспитания сознательной дисциплины курсантов требует изменения условий учебной деятельности. Вместо избыточного контроля и регламентации, требуются виды самоуправляемой деятельности. В статье характеризуются эксперимент, в котором для воспитания сознательной дисциплины используются возможности самостоятельной работы курсантов. Ключевая идея заключается в поручении курсанту специальных индивидуальных заданий, созданных на основе реальных профессиональных ситуаций. Индивидуальные задания для самостоятельной работы предполагают получение курсантом опыта познания, использования и преобразования норм порядка и организации военной службы в профессиональных ситуациях. Они обеспечивают осмысление порядка и организации, осознание их инструментальной ценности и связи с базовыми ценностями военной службы: долгом и профессиональной ответственностью.

Эксперимент предполагал четыре линии усложнения заданий для самостоятельной работы: по объектам учебной деятельности (линия познания); по сложности учебной деятельности (линия использования и осмысления); по степени сложности конечного продукта (линия переживания отношения); По аналитическим процедурам, которые предлагаются обучающимся. Конечным результатом самостоятельной работы могут становиться продукты, подразумевающие разную степень реальной профессиональной ответственности, разную напряженность выбора решения в ситуации неопределенности, разную практическую значимость.

Ключевые слова: дисциплина, сознание, воспитание, курсант военного вуза, самостоятельная работа, индивидуальное задание

При неизменном значении человека в военном деле, дисциплина военнослужащих остается ведущим фактором боеготовности и эффективности действий. Проблемы дисциплины военнослужащих вполне обоснованно объясняются характеристиками волевых качеств современных молодых людей, отношением в обществе к военной службе, дефицитами социального опыта поколения и многими другими объективными условиями. В самой военной службе состояние дисциплины однозначно связываются с контролем и другими функциями управления, с действиями командиров и начальников, с системой наказаний и обеспечения правопорядка. Вместе с тем, из виду часто упускается самый важный компонент дисциплины – сам военнослужащий, выполняющий приказы и требования в силу ценностного и сознательного отношения к ним, либо из страха перед наказаниями. В условиях, когда организационные формы поддержания дисциплины почти не реализуемы (например, в боевых действиях) сознательное отношение к порядку и организации, а также волевые качества военнослужащих единственные определяют дисциплину.

Проблематика сознательной дисциплины особенно актуальна в отношении действующего и будущего офицера, контроль над которым не всегда целесообразен. «Преданность Государю и Родине, дисциплина, вера в нерушимость приказа – должны и могут окончательно утвердиться в выпускаемых из училищ; при малейшем колебании в одной из этих основ молодой человек вовсе не может быть допущен до офицерского звания; пребывание такого офицера в войсковой части с первых же дней может оказаться пагубным и для него самого, и для вверенных ему солдат; никаких добрых надежд в будущем нет основания возлагать на такого офицера» [1]. Однако, практика профессионального воспитания курсантов, напротив, характеризуется тотальным контролем, жесткой регламентацией действий и преобладанием внешней мотивации деятельности над внутренней. В таких условиях будущий офицер ничем не отличается от военнослужащего срочной и контрактной службы, а автоматических изменений с получением офицерского статуса не происходит. Так, по результатам опроса курсантов выпускного курса в двух военных вузах осознанное и ценностное отношение к порядку и организации менее всего определяет их дисциплину (рис. 1.).

Внешняя экспертная оценка с привлечением 14 экспертов (оценка практики воспитания дисциплины среди курсантов по предложенным критериям с использованием 10-балльной шка-

лы) дает возможность дать оценку объективным организационно-педагогическим условиям воспитания (таблица 1).



Рис. 1. Факторы дисциплинированного поведения курсантов военного вуза (самооценка, 270 респондентов)

Таблица 1. Условия, препятствующие воспитанию сознательной дисциплины курсантов

Ранг	Условие	Суммарное число баллов*
1	Избыточный контроль	102
2	Ограниченность самостоятельности	92
3	Дефицит инструментов развития сознательности	90
4	Занижение уровня личной ответственности	83
5	Социально-психологические характеристики курсантских коллективов	81
6	Информативный и морально-доктринальный характер воспитательной работы	76
7	Проблемы трансляции ценностей офицерского корпуса	74
8	Неопределенность субъекта, отвечающего за воспитание дисциплины	65
9	Подробная регламентация каждого действия курсанта	62
10	Низкая воспитательная нагрузка учебных дисциплин	52

* Учтено, что эксперты не ограничены в выборе вариантов

Как видно, среди препятствующих условий, как минимум три прямо связаны с формированием сознания и мировоззрения. Очередная постановка проблемы воспитания сознательной дисциплины курсантов военного вуза происходит на фоне восстановления масштаба и задач воспитательной работы в военном вузе. Длительное время цели профессионального воспитания ограничивались лишь формированием профессионально важных качеств и психологических состояний личности. В основе дисциплины курсанта рассматривалась дисциплинированность – одно из волевых качеств личности – постоянных характеристик волевого поведения (В.А. Иванников [2]). Дисциплинированность в психологии – одно из волевых качеств, связанных с самоторможением нежелательной актив-

ности и нежелательных психических процессов, с удержанием усилий на определенных моделях поведения (Ф.Н. Гоноволин [3]). Создавая принципиальную психологическую основу дисциплинированного поведения, дисциплинированность никак не связана с мотивацией поведения. Без ответа остаются важнейшие вопросы о том, для чего это делает курсант и будет ли вообще делать.

Сегодня целями воспитания становятся профессиональное мировоззрение и субъектность, основанные на ценностях военной службы (А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха и А.Ю. Асриев [4]), дисциплинированное поведение вполне может получить ценностные основания и мотивироваться образами сознания. Проблема воспитания дисциплинированности, таким образом, есть проблема изменения уровня задач профессионального воспитания курсантов. Если задачи профессионального воспитания снова будут связаны с сознанием и мировоззрением курсанта, то и дисциплина будет обеспечена не столько внешним требованием и управлением, сколько осознанием роли и значения порядка и организации военной службы.

Сознательная дисциплина военнослужащих – это устойчивая модель поведения, при которой соблюдение порядка и правил, выполнение приказа не требует внешнего контроля. Дисциплина такого рода всегда привлекала внимание командиров и начальников. На пике советской военно-педагогической школы сознательной дисциплине были посвящены исследования С.И. Алексеенкова, А.В. Барабанщикова, Г.А. Баранова, А.Д. Глоточкина, А.М. Данченко, В.Г. Котлярова, Н.Ф. Феденко, В.В. Шеляга, Я.Я. Юрченко и др. авторов. Сознательная дисциплина рассматривалась как вид сознательно формируемых общественных отношений (Волкогонов [5]), а дисциплинированное поведение как индивидуальный способ достижения актуальных ценностей военной службы (на тот момент – ценностей безопасности социалистического Отечества и его союзников). В военной психологии и педагогике сознательная дисциплина рассматривалась как «специфический комплекс личностных и межличностных структур и процессов психической регуляции, которые обеспечивают нормативное поведение военнослужащих в полном объеме» [6]

Сегодня понятие «сознательная дисциплина военнослужащих» почти не разрабатывается. Идея нашего исследования заключается в том, чтобы рассматривать ее как нравственную категорию, раскрывающую активную, деятельностную форму отношения военнослужащих к порядку и организации военной службы, основанную на соотношении порядка и организации с базовыми профессиональными ценностями долга и профессиональной ответственности. Ценностное отношение к долгу и профессиональной ответственности выступает в качестве принципиального условия воспитания сознательной дисциплины военнослужащих. Развитие этой идеи полностью обеспечено необходимой теоретической базой. Так, во-

просы воспитания дисциплинированности курсантов военного вуза раскрываются в исследованиях М.В. Алещенко [7], С.А. Баланова [8], О.В. Деминной [9] и др. Авторы утверждают, что предметом воспитания дисциплинированность становится только тогда, когда она связана с формированием отношений к профессиональным ценностям.

Воспитание ценностного отношения к долгу и профессиональной ответственности раскрывается в работах Р.А. Кузнецова [10], И.И. Савича и В.В. Шаламова [11], Т.А. Серебряковой [12], С.И. Федоровой [13] и др.). Авторами подчеркивается тот факт, что в конкретных ситуациях ценностное отношение к долгу и профессиональной ответственности становится у курсанта доминирующим, преобладает над другими, индивидуальными ценностями и имеют побуждающее действие к определенным моделям поведения.

Фундаментов разработки проблемы воспитания сознательной дисциплины курсантов военного вуза выступают психологические концепции сознания (А.В. Запорожец [14], В.П. Зинченко [15], А.Н. Леонтьева [16]) и отношения (В.Н. Мясищев [17]). Сознание представляется в этих трудах как двухмерное явление, в котором «... бытийный слой образуют биодинамическая ткань живого движения и действия и чувственная ткань образа. Рефлексивный слой образуют значение и смысл» [15]. Сознательность определяется богатством образов сознания, формирующих избирательное отношение к объекту, в данном случае – к приказу, к порядку и организации военной службы. Авторами подчеркивается принцип единства сознания и деятельности [16], согласно которому образы сознания формируются только в том случае, когда человек самостоятельно, свободно и мотивированно познает, использует и преобразует объекта, устанавливает его значение и находит в нем личные смыслы в связи с теми ценностями, которые у него уже сформировались. Педагогические смыслы проблемы, таким образом, заключаются в организации целесообразной деятельности и создании условий формирования отношения курсантов к порядку и организации военной службы на основе ценностей долга и профессиональной ответственности.

Положительный педагогический опыт получен в Омском автобронетанковом институте, где в течение трех лет реализовывался эксперимент по организации воспитания сознательной дисциплины курсантов. Ключевой идеей эксперимента стала организация самостоятельной работы курсантов, в которой:

- содержание образует опыт дисциплинированного или, напротив, недисциплинированного поведения военнослужащих;
- предметом выступает познание, использование и преобразование порядка и организации военной службы;
- организационной формой стали индивидуальные задания на самостоятельную работу.

Выбор самостоятельной работы не случаен. Она, в частности, определяется как «... целена-

правленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату (учебная) деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [18, С. 116.]. Этот вид учебной деятельности, который И.А. Зимняя назвала «высшим», фактически единственный, где курсант действует автономно и самостоятельно, не испытывает на себе избыточного контроля и управления. В тоже время, самостоятельная работа способствует формированию профессиональных ценностей уже по своей природе и обеспечивает единство обучения, воспитания и развития (Н.С. Солопова и А.В. Киселёва [19], Н.Б. Стрекалова [20], В.В. Усманов [21] и др.).

Задания для самостоятельной работы курсантов подготовлены с использованием кейс-технологий. В основе каждого из них – реальная профессиональная ситуация (таблица 2).

Таблица 2. Типы заданий для самостоятельной работы курсантов

№ п/п	Тип задания	Аналитические процедуры	Продукт учебной деятельности
1	Описательное и оценочное	Детальное описание профессиональной ситуации, оценка сознательной дисциплины как фактора, оценка профессиональных действий участников с компетентной и нравственной позиций	Аналитическая записка
2	Эвристическое	Проверка фактов, обобщение и систематизация данных, поиск закономерностей и корреляций между разными ситуациями	Аналитический отчет, статистический отчет, рекомендации
3	Поисковое	Проверка гипотез, опровержение или доказательство предположений, решение проблемной профессиональной ситуации	Проект приказа, распоряжения, инструктивные материалы
4	Альтернативное	Критическая оценка действующих порядка и организации военной службы на основе новейшего опыта военно-профессиональной деятельности, прогнозирование изменений	Научно-исследовательские материалы: реферат, научная статья, доклад
5	Проектное	Проектирование регламентов военной службы	Предложения по совершенствованию порядка и организации службы

Каждый из курсантов – участников эксперимента, действуя самостоятельно или в малых группах, выбирал и решал в самостоятельной работе задания пяти типов: описательное и оценочное; эвристическое; поисковое; альтернативное; проектное. От курса к курсу задания на самостоятельную работу усложнялись по трем параметрам: по объектам учебной деятельности (линия познания) – от элементарных правил и регламентов, до условий эффективности выполнения сложных боевых задач; по сложности деятельности (линия осмысления) – от описательных и до творческих учебных действий; по конечному продукту – от описательных моделей и до сложной аналитики. Подчеркнем, что обязательным условием усложнения были собственная инициативы и выбор курсанта, однако, выбор более сложных задач практиковали почти все участники эксперимента.

Конечно же, достаточно сложно отделить влияние экспериментальной деятельности курсантов от иных факторов профессионально-личностного развития. Тем не менее, для сравнения были сформированы две экспериментальные группы и одна контрольная. Курсанты экспериментальных групп, кроме основных задач учебной деятельности, выполняли задания на самостоятельную работу. Выполненная в 2025 г. экспертная оценка сознательной дисциплины курсантов продемонстрировала наличие положительных изменений (рисунок 2).

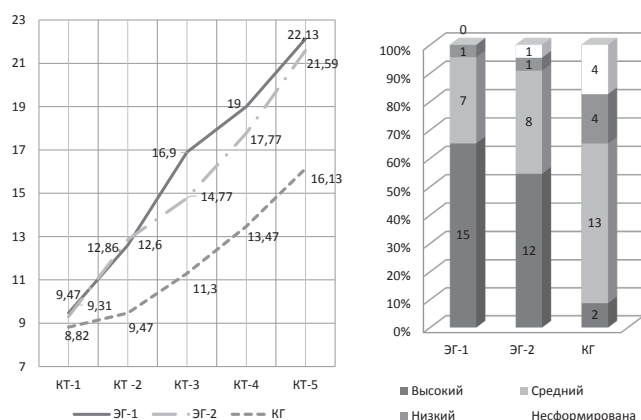


Рис. 2. Оценка сознательной дисциплины курсантов

Поскольку результаты являются статистически значимыми, выбранный метод воспитания сознательной дисциплины военнослужащих можно считать продуктивным. Самостоятельная работа стала дополнительным фактором развития сознательной дисциплины как активного деятельностного ценностного отношения курсанта к порядку и организации военной службы. В процессе выполнения заданий происходило дополнительное самостоятельное изучение порядка и организации военной службы, их осмысление и принятие инструментального значения в военной службе.

Литература

1. Драгомиров, М.И. Что нужно офицеру в нравственном отношении, чтобы сформировать солдата? [электронный ресурс] / М.И. Драгомиров // Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания. – М.: Военный университет: Русский путь, 2000. – URL: <http://militera.lib.ru/science/vs17/11.html> (дата обращения 23.02.2025)
2. Иванников, В.А. Национальный психологический журнал / В.А. Иванников. – 2016. – № 3(23). – С. 59–63
3. Гонаболин, Ф.Н. Психология / Ф.Н. Гонаболин. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
4. Лопуха, А.Д. и др. Основные направления совершенствования профессионального воспитания в системе военного образования / А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха, А.Ю. Асриев. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2022. – 240 с.
5. Волгогонов Д.А. Этика советского офицера / Д.А. Волгогонов. – М.: Воениздат, 1973. – 99 с.
6. Утлик, Э.П. Психология воинской дисциплины [электронный ресурс] / Э.П. Утлик // Армия России. – URL: http://armyrus.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=734&Itemid=2148 (дата обращения 26.11.2024)
7. Алещенко, М.В. Психологические условия развития дисциплинированности как черты характера: на материале курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Алещенко Максим Валерьевич. – Хабаровск, 2019. – 320 с.
8. Баланов, С.А. Формирование дисциплинированности у курсантов вузов ВВ МВД России на основе рефлексивной модели воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баланов Сергей Александрович. – Махачкала, 2013. – 22 с.
9. Дёмина, О.В. Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дёмина Ольга Валерьевна. – Челябинск, 2014. – 28 с.
10. Кузнецов, Р.А. Формирование ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецов Роман Александрович. – Челябинск, 2021. – 26 с.
11. Савич, И.И., Шаламов, В.В. Формирование ценностного отношения курсантов образовательных организаций МВД России к профессиональной деятельности офицера полиции: монография / И.И. Савич, В.В. Шаламов. – Екатеринбург: Уральский юридический ин-т МВД России, 2020. – 133 с.
12. Серебрякова, Т.А. Теоретико-методологические основы формирования ценностного отно-

шения личности к миру: монография / Т.А. Серебрякова. – Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – 115 с.

13. Федорова, С.И. Формирование ценностного отношения студентов к героическому прошлому: монография / С.И. Федорова. – Красноярск: ЦНИ «Монография», 2013. – 103 с.
14. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. Том 1. Психологическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М., Педагогика, 2006. – 612 с.
15. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания [электронная библиотека] / В.П. Зинченко / Гуманитарный портал. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/582> (дата обращения 26.11.2024)
16. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М: Смысл, 2005. – 352 с.
17. Мясичев, В.Н. Психология отношения / В.Н. Мясичев. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2003. – 398 с.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 175 с.
19. Солопова, Н.С., Киселева, А.В. Самостоятельная работа студентов в современном вузе: теория, проблемы, инновационные технологии: монография / Н.С. Солопова, А.В. Киселева. – Екатеринбург: Уральский гос. архитектурно-художественный ун-т, 2016. – 184 с.
20. Стрекалова, Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой образовательной среде: монография / Н.Б. Стрекалова. – М.: Перо, 2016. – 189 с.
21. Усманов, В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения: монография / В.В. Усманов. – Ульяновск: Ульяновский гос. технический ун-т, 2006. – 278 с.

EDUCATION OF THE CONSCIOUS DISCIPLINE OF CADETS: THE PROBLEM AND EXPERIENCE OF SOLVING

Yatsenko D.A.

Omsk Armored Engineering Institute

The education of the conscious discipline of military personnel is one of the traditional problems of military pedagogy and psychology. It has a socio-cultural dimension and therefore the decision must correspond to the current socio-cultural conditions. Large-scale development of the problem of conscious discipline of military personnel was carried out in 70–80. XX century, school of military pedagogy A.V. Barabanshchikov. Despite the fact that these ideas have not lost their productivity, they no longer fully meet modern conditions. Despite the fact that these ideas have not lost their productivity, they no longer fully meet modern conditions. At the same time, the importance of conscious discipline in military service is not only not weakening, it is strengthening, discipline is becoming a key factor in the combat readiness and effectiveness of troops. Conscious discipline is based on discipline – one of the strong-willed qualities of a person and consciousness – awareness of the meanings and acceptance of the meanings of order and organization of military service. The condition for its formation is the practical activity of knowledge, use and transformation of the order and rules of military service, and the result is the attitude of the cadet towards them. Solving the problem of educating the conscious discipline of cadets requires a change in the conditions of educational activities. Instead

of excessive control and regulation, types of self-governing activities are required. The article describes an experiment in which the possibilities of independent work of cadets are used to educate a conscious discipline. The key idea is to entrust the cadet with special individual tasks created on the basis of real professional situations. Individual tasks for independent work involve a cadet gaining experience in learning, using and transforming the norms of order and organization of military service in professional situations. They provide an understanding of order and organization, awareness of their instrumental value and connection with the basic values of military service: duty and professional responsibility.

The experiment involved four lines of complication of tasks for independent work: on objects of educational activity (line of knowledge); on the complexity of educational activities (line of use and understanding); by the degree of complexity of the final product (relational experience line); According to the analytical procedures that are offered to students. The end result of independent work can be products that imply different degrees of real professional responsibility, different tensions of choosing a solution in a situation of uncertainty, different practical significance.

Keywords: discipline, consciousness, education, cadet of a military university, independent work, individual task.

References

1. Dragomirov, M.I. What does an officer need morally to form a soldier? [electronic resource] / M.I. Dragomirov // Officer corps of the Russian Army. Experience of self-knowledge. – М.: Military University: Russian Way, 2000. – URL: <http://militera.lib.ru/science/vs17/11.html> (date of access 02/23/2025)
2. Ivannikov, V.A. National Psychological Journal / V.A. Ivannikov. – 2016. – No. 3 (23). – P. 59–63
3. Gonobolin, F.N. Psychology / F.N. Gonobolin. – М.: Education, 1973. – 240 p.
4. Lopukha, A.D. et al. Main directions of improving professional education in the military education system / A.D. Lopukha, T.L. Lopukha, A. Yu. Asriev. – Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University, 2022. – 240 p.
5. Volkogonov D.A. Ethics of the Soviet officer / D.A. Volkogonov. – М.: Voenizdat, 1973. – 99 p.
6. Utlik, E.P. Psychology of military discipline [electronic resource] / E.P. Utlik // Army of Russia. – URL: http://armyrus.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=734&Itemid=2148 (date of access 11/26/2024)
7. Aleshchenko, M.V. Psychological conditions for the development of discipline as a character trait: based on the material of cadets of the troops of the National Guard of the Russian Federation: dis. ... candidate of psychology. sciences: 19.00.07 / Aleshchenko Maxim Valerievich. – Khabarovsk, 2019. – 320 p.
8. Balanov, S.A. Formation of discipline in cadets of higher education institutions of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia based on the reflective model of education: author's abstract. dis. ... candidate of ped. sciences: 13.00.08 / Balanov Sergey Aleksandrovich. – Makhachkala, 2013. – 22 p.
9. Demina, O.V. Fostering discipline as a professionally significant value in cadets of military universities: author's abstract. dis. ... candidate of ped. sciences: 13.00.08 / Demina Olga Valerievna. – Chelyabinsk, 2014. – 28 p.
10. Kuznetsov, R.A. Formation of a value-semantic attitude to military service of cadets of the Russian National Guard in interaction with veterans' organizations: author's abstr. dis. ... candidate of ped. sciences: 13.00.08 / Kuznetsov Roman Aleksandrovich. – Chelyabinsk, 2021. – 26 p.
11. Savich, I.I., Shalamov, V.V. Formation of a value attitude of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia to the professional activities of a police officer: monograph / I.I. Savich, V.V. Shalamov. – Yekaterinburg: Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2020. – 133 p.
12. Serebryakova, T.A. Theoretical and methodological foundations of the formation of an individual's value attitude to the world: monograph / T.A. Serebryakova. – Nizhny Novgorod: Publishing house of VGIPU, 2006. – 115 p.
13. Fedorova, S.I. Formation of students' value attitude to the heroic past: monograph / S.I. Fedorova. – Krasnoyarsk: TsNI "Monograph", 2013. – 103 p.

14. Zaporozhets, A.V. Selected psychological works: In 2 volumes. Volume 1. Mental development of the child / A.V. Zaporozhets. – M., Pedagogy, 2006. – 612 p.
15. Zinchenko, V.P. Worlds of consciousness and the structure of consciousness [electronic library] / V.P. Zinchenko / Humanitarian portal. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/582> (date of access 11/26/2024)
16. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. – M: Smysl, 2005. – 352 p.
17. Myasishchev, V.N. Psychology of attitude / V.N. Myasishchev. – M.: MPSI, Voronezh: MODEK, 2003. – 398 p.
18. Zimnyaya, I.A. Pedagogical psychology / I.A. Zimnyaya. – M.: Logos, 2004. – 175 p.
19. Solopova, N.S., Kiseleva, A.V. Independent work of students in a modern university: theory, problems, innovative technologies: monograph / N.S. Solopova, A.V. Kiseleva. – Ekaterinburg: Ural State University of Architecture and Art, 2016. – 184 p.
20. Strekalova, N.B. Managing the quality of independent work of students in an open educational environment: monograph / N.B. Strekalova. – M.: Pero, 2016. – 189 p.
21. Usmanov, V.V. Independent work of students: organization and management in the process of professional training: monograph / V.V. Usmanov. – Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University, 2006. – 278 p.

Технология проектной деятельности старших школьников

Владимирова Татьяна Васильевна,
аспирант, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»

Статья посвящена проблеме реализации проектной деятельности старших школьников как средства достижения личностных, предметных и метапредметных результатов в образовательном процессе основной школы. Устанавливается, что возрастные потребности старшеклассников в овладении на высоком уровне приемами учения и самообразования, формами взаимодействия с другими людьми для подготовки к будущей профессии и самостоятельной жизни адекватно отражает проектная деятельность. Материал статьи содержит разъяснения понятий «проектная деятельность» и «технология проектной деятельности» в педагогических исследованиях. В статье рассматривается педагогический потенциал проектной деятельности старших школьников в содержательном, организационном и педагогическом планах.

Ключевые слова: самоопределение, социальный успех, социум, старший школьник, самореализация, педагогические условия, проектная деятельность, проект, технология проектной деятельности.

Старший школьный возраст – это особенный с точки зрения развития личности период, приближающий старшего школьника к выбору будущего жизненного пути без осознанно освоенного опыта для этого. Особенности старшего школьного возраста обуславливают восприятие учебной деятельности как средства достижения социального успеха и личностного самоопределения.

Готовность к самоопределению в возрасте ранней юности имеет принципиальное значение для социальной адаптации молодого человека. Общество ставит старшего школьника перед необходимостью профессионального самоопределения. Профессиональное же самоопределение не может стать успешным без личностного самоопределения, базирующегося на жизненном целеполагании и самопроектировании себя в будущем. Для осмысления своей жизни и построения временной перспективы большое значение имеет сформированность у старшего школьника мотивации достижения. Первостепенное значение отдается мотивам, связанным с приближающимися планами по выбору жизненного пути после окончания школы: дальнейшее обучение в вузе или колледже, совмещение обучения с подработкой, проявление себя в какой-либо сфере и др.

Изучение особенностей развития личности учащихся в старшем школьном возрасте (Л.И. Божович, И.С. Кон, Н.С. Лейтес, А.К. Леонтьев, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) показало, что возрастные потребности старшеклассников в достижении социального успеха и личностном самоопределении адекватно отражает проектная деятельность [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) предусматривает дополнение учебной программы внеучебными занятиями по проектной деятельности.

Проектная деятельность рассматривается как организуемая в соответствии с запланированным замыслом деятельность учащихся под руководством педагога, предполагающая получение запланированного результата в виде определенного продукта и способствующая развитию личностного потенциала учащихся. Такое определение в полной мере позволяет отразить основные целевые установки проектной деятельности, а именно: создание значимого продукта деятельности, а также развитие необходимого для достижения социального успеха и личностного самоопределения потенциала учащихся.

В большинстве случаев, в научных исследованиях по педагогике «проектная деятельность» и «метод проектов» рассматриваются как синони-

мы. Развитие метода проектов в России и за рубежом протекало параллельно, но понимание сущности этого метода отличалось. Отечественные психологи и педагоги рассматривали его как средство развития отдельных качеств личности: средство развития ума и мышления (П.Ф. Каптерев); средство развития творческих способностей (П.П. Блонский); средство развития самостоятельности (С.Т. Шацкий); средство развития организаторских навыков (В.Н. Шульгин). В зарубежных исследованиях по педагогике под проектом понималось средство обучения для решения реальных задач: «учение посредством делания» (Д. Дьюи); «разрешение учебного школьного задания» (У.Х. Килпатрик) [5].

Исследования технологии проектной деятельности можно найти в работах В.С. Кукушина, Е.С. Полат, И.Д. Чечеля, В.В. Гузеева, С.М. Шустова, С.А. Пилюгиной, А.В. Клименко. Основные этапы проектной деятельности хотя и последовательны, начинаясь с осознания проблемной ситуации и заканчиваясь решением проблемы и представлением полученных результатов, не всегда предполагают линейное протекание процесса проектирования учащихся.

Технология проектной деятельности представляет собой систему взаимосвязанных между собой форм, методов, средств и условий организации проектной деятельности старшеклассников, применяемых на различных этапах проектирования:

1. *Информационно-исследовательский этап* вовлекает старших школьников в проектную деятельность посредством самостоятельного добывания знаний, умений и навыков ориентации в информационном пространстве. Данный этап наряду с актуализацией знаний в процессе поиска информации обеспечивает приобретение старшими школьниками таких умений и навыков, как постановка цели и задач, исследование проблемы, разработка вариантов исследования, анализ личного опыта и др.

2. *Организационно-практический этап* предполагает практическое применение старшими школьниками приобретенных знаний по работе с информацией, освоение навыков целеполагания и организации предстоящей деятельности, рефлексии промежуточных результатов, тем самым предоставляя возможность старшим школьникам овладеть опытом проектной деятельности.

3. *Результативно-творческий этап* аккумулирует ранее приобретенные знания, умения, навыки и опыт их применения для обобщения полученных результатов проектной деятельности. На данном этапе старшие школьники вовлекаются в обсуждение полученных результатов и сравнение их с замыслом исследования, осуществляют коррекцию, подготовку и защиту творческих проектов.

На каждом этапе проектирования старших школьников применяются соответствующие формы, методы, средства и создаются соответствующие

условия организации проектной деятельности старших школьников.

К современным *формам организации* проектной деятельности учащихся относят самостоятельную работу, учебное исследование, работу в малых группах, конференцию, экскурсию, проектную мастерскую, мастер-класс, хакатон и др.

В проектной деятельности используются различные *методы*, с помощью которых старшие школьники вовлекаются в проектирование. В.П. Сергеева рассматривает три группы методов:

1. Методы, извлекающие новые решения: «инверсия», «мозговая атака», «мозговая осада», «карикатура».

2. Методы, пересматривающие задачу: «наводящая задача-аналог», «изменение формулировки задач», «перечень недостатков», «свободное выражение функции».

3. Методы творческого проектирования: «аналогии», «ассоциации», «неологии», «эвристическое комбинирование», «антропотехника» [4, с. 76–80].

Методы обучения проектированию оптимально подбираются в соответствии типа проекта и возраста учащихся.

Наряду с методами обучения проектированию для передачи знаний, умений и навыков от учителя к учащемуся необходимо задействовать *средства* проектной деятельности. Средства применяются в проектной деятельности в качестве инструментов работы педагога и учащихся.

Проектная деятельность старших школьников может направляться педагогами с помощью следующих средств: портфолио, учебные материалы, наглядные пособия, мультимедийные средства, технические и программные средства, образовательные интернет-ресурсы, онлайн-пространства для обсуждения, социальные сети, мессенджеры, электронно-библиотечные системы.

При реализации проектной деятельности создаются внешние *педагогические условия*, под которыми в общем виде понимается совокупность возможностей образовательной среды, способствующих эффективному протеканию педагогического процесса, или совокупность средств педагогического воздействия на субъектов педагогической системы, способствующих успешному решению задач педагогического процесса.

Исходя из вышеизложенного, проектная деятельность старших школьников в *содержательном плане* способствует развитию необходимого для достижения социального успеха личностного потенциала учащихся через их собственную деятельность с последующей оценкой конкретного продукта их труда. Иначе говоря, педагогический потенциал проектной деятельности заключается в том, что в ней возможно создание условий, в которых происходит осознание связи действия и его последствий, что является чрезвычайно важным для развития способности у старших школьников оценивать соответствие результатов своих действий принятым нормам общественного и личного

порядка. Кроме того, что наряду с другими видами деятельности, проектная деятельность эффективно формирует необходимые старшему школьнику знания, навыки и умения, дополнительно в ней происходит осознание целевых ориентиров и видение результата учащимися, что так важно на пути формирования установок на достижение социального успеха и личного самоопределения.

В *организационном плане* педагогические возможности проектной деятельности состоят в том, что в ней возможно задействовать различные формы, методы и средства организации деятельности учащихся в зависимости от типа разрабатываемого проекта, этапа проектирования, а также индивидуальных запросов учащихся. Данное обстоятельство способствует освоению необходимых знаний, умений и навыков как самостоятельно, так и во взаимодействии со школьным окружением или более широким кругом общественности, что обогащает социальные контакты и социально-значимые личностные качества учащихся.

В *плане педагогического взаимодействия* потенциал проектной деятельности реализуется за счет соответствующих педагогических условий. Соответственно актуальным становится выявление и реализация педагогических условий, способствующих использованию проектной деятельности как средства достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся, необходимых для достижения социального успеха и личного самоопределения старших школьников.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 464 с.
2. Горев, П.М. Социальное проектирование в средней школе: направления и структура описания проектов / П.М. Горев, Е.В. Сунцова // Концепт. – 2015. – № 04 (апрель). – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15093.htm>.
3. Мулгачёва, Т.В. Потенциал проектной деятельности в формировании социальной компетентности старших школьников / Т.В. Мулгачёва, И.А. Неясова // Мир, открытый детству: материалы III Всероссийской научно-практической

конференции / Уральский государственный педагогический университет / научный редактор Е.В. Коротаева; ответственный редактор Л.В. Воронина. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022. – С. 64–68.

4. Сергеева, В.П. Проектно-организаторская деятельность учителя (теория и методика): монография / В.П. Сергеева. – 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 128 с.
5. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

TECHNOLOGY OF PROJECT ACTIVITY HIGH SCHOOL STUDENTS

Vladimirova T.V.

M.E. Evseev Mordovian State Pedagogical University

The article is devoted to the problem of implementing the project activities of senior schoolchildren as a means of achieving personal, subject and meta-subject results in the educational process of secondary schools. It is established that the age-related needs of high school students in mastering high-level teaching and self-education techniques, forms of interaction with other people to prepare for a future profession and independent life are adequately reflected in project activities. The material of the article contains explanations of the concepts of "project activity" and "technology of project activity" in pedagogical research. The article examines the pedagogical potential of senior schoolchildren's project activities in terms of content, organizational and pedagogical plans.

Keywords: self-determination, social success, society, senior student, self-realization, pedagogical conditions, project activity, project, technology of project activity.

References

1. Bozhovich, L.I. Personality and its formation in childhood: monograph, series of articles / L.I. Bozhovich. – St. Petersburg: Piter, 2009. – 464 p.
2. Gorev, P.M. Social design in secondary school: directions and structure of project descriptions / P.M. Gorev, E.V. Suntsova // Concept. – 2015. – No. 04 (April). – P. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15093.htm>.
3. Mulgacheva, T.V. The Potential of Project Activities in Forming Social Competence of Senior Schoolchildren / T.V. Mulgacheva, I.A. Neyasova // A World Open to Childhood: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference / Ural State Pedagogical University / Scientific Editor E.V. Korotaeva; Editor-in-Chief L.V. Voronina. – Ekaterinburg: FGBOU VO "UralSPU", 2022. – Pp. 64–68.
4. Sergeeva, V.P. Project-organizational activities of a teacher (theory and methodology): monograph / V.P. Sergeeva. – 2nd ed., corrected. – M.: INFRA-M, 2020. – 128 p.
5. Yakovleva, N.F. Project Activities in an Educational Institution [Electronic Resource]: textbook. allowance / N.F. Yakovleva. – 2nd ed., erased. – M.: FLINTA, 2014. – 144 p.

Использование компьютерного моделирования для изучения процесса очистки природного резервуара учащимися 10–11 классов в рамках внеурочной деятельности

Голанова Анна Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики и информационных систем, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
E-mail: golanova@yandex.ru

Голикова Екатерина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики и информационных систем, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
E-mail: golikova_kat@inbox.ru

Статья посвящена описанию технологии построения компьютерной модели физических задач, приводящих к решению дифференциальных уравнений первого порядка в системе компьютерной математики Maxima при работе с учащимися 10–11 классов в рамках внеурочной деятельности. Определено понятие внеурочной деятельности, приведена классификация видов внеурочной деятельности. Рассмотрены этапы организации работы над задачей в рамках внеурочной деятельности. Описана реализация данных этапов при решении задачи очистки природного резервуара: осуществлена постановка задачи; построена математическая модель задачи; найдены аналитическое и численное решение задачи методами Рунге-Кутты и Эйлера в системе компьютерной математики Maxima; проведен анализ результатов компьютерного моделирования; приведены задания для самостоятельного выполнения. Выделены основные умения, которые приобретут учащиеся при осуществлении практической реализации описанной технологии решения задачи.

Ключевые слова: Внеурочная деятельность, образовательный процесс, компьютерная модель, физическая задача, этапы организации работы над задачей в рамках внеурочной деятельности, обыкновенное дифференциальное уравнение первого порядка, система компьютерной математики.

Современное общество предъявляет новые требования к системе образования – воспитание всесторонне развитой личности, способной к адекватной адаптации в современных условиях, требующей развития таких особенностей, которые в полной мере способствовали бы ее социализации. Воспитание – это один из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества, государства. Основными задачами образования на современном этапе развития общества являются: формирование гражданской ответственности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, умения успешно социализироваться в обществе.

Для формирования подобных качеств учитель не может ограничиваться только рамками одного урока. В процессе изучения школьных дисциплин достигаются, в основном, предметные результаты, а в достижении метапредметных, особенно личностных, результатов – возрастает вес внеурочной деятельности.

Образовательные организации заинтересованы во всесторонней реализации внеурочной деятельности. Особое внимание ей уделяется во ФГОС. Внеурочная деятельность по ФГОС представляет собой проведение и организацию вне учебных занятий по определенным видам деятельности учеников, которые способствуют наиболее разностороннему развитию их индивидуальных способностей [12].

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы школы, которая организуется после школьных уроков, это организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений и навыков, развития индивидуальных способностей учащихся, а также организация разумного отдыха.

Участвуя во внеурочной деятельности, ребенок не только проявляет интерес к разнообразной деятельности и повышает свои знания, но и улучшает навыки коммуникации, а именно, учится сотрудничать с новыми людьми, приходить на помощь в сложных ситуациях, а также договариваться о возможных компромиссах в решении конкретных задач. Любая вне учебная деятельность способствует коллективному взаимодействию школьников, что в свою очередь производит некоторый воспитательный эффект.

Вопросам, связанным с организацией внеурочной деятельности школьников, посвяще-

ны статьи авторов: Виноходовой Т.Ю., Лебедевой Е.Ю., Рыжей Г.Г. [1], Глебовой Е.Л., Остаповой В.А., Усмановой Т.В. [2], Голубь Е.В. [3], Горшковой Д.А. [4], Каренина А.А., Горшениной Е.О. [7], Картукова А.Г., Картуковой С.А. [8], Кипуровой С.Н. [9], Климовой А.Ю., Косиновой А.С., Коноваловой А.А. [10], Корольковой А.С. [11], Нефедьева Л.А., Гарнаевой Г.И., Низамовой Э.И., Шигаповой Э.Д. [13], Присакар С.В. [14], Титовой И.В. [15] и др.

Рассмотрим классификацию видов внеурочной деятельности, предложенную Д.В. Григорьевым, которая широко используется в образовательной практике. Согласно его подходу, внеурочная деятельность делится на несколько видов, каждый из которых направлен на развитие определенных аспектов личности школьника (по [5]): познавательная деятельность; художественно-эстетическая деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; трудовая деятельность; досуговая (игровая) деятельность; общественно-полезная

деятельность; туристско-краеведческая деятельность; социальное творчество; проектная деятельность.

В рамках данной статьи мы будем рассматривать именно познавательную деятельность как вид внеурочной деятельности. Она способствует развитию интеллектуальных способностей, умения анализировать и систематизировать информацию, формированию интереса к изучаемому содержанию.

Использование компьютерного моделирования в рамках внеурочной деятельности позволяет учащимся не только получать дополнительные знания, но и применять их на практике. Построение компьютерных моделей физических задач позволяет учащимся глубже понять физические процессы, провести виртуальные эксперименты и визуализировать сложные явления.

Приведем примеры физических задач, приводящих к дифференциальным уравнениям первого порядка (Табл. 1).

Таблица 1. Физические задачи, приводящие к дифференциальным уравнениям первого порядка

Тип физической задачи	Физическое предположение	Пример физической задачи
Задачи на движение с сопротивлением	Уравнение баланса сил (сила тяжести и сила сопротивления).	Движение тела в вязкой среде (например, падение шарика в жидкости).
Радиоактивный распад	Скорость распада пропорциональна текущему количеству вещества.	Изменение количества радиоактивного вещества со временем.
Охлаждение/нагревание тел (Закон Ньютона)	Скорость изменения температуры пропорциональна разности температур.	Охлаждение чашки кофе в комнате.
Рост популяций	Рост замедляется при приближении к максимально возможной численности.	Размножение бактерий в ограниченной среде.
Электрические цепи (RC-цепь)	Баланс напряжений в цепи.	Зарядка или разрядка конденсатора через резистор.
Гидродинамика (истечение жидкости)	–	Опорожнение цилиндрического бака через отверстие.
Химическая кинетика (реакции первого порядка)	–	Разложение вещества в химической реакции.
Движение с переменной массой (уравнение Мещерского)	–	Движение ракеты с расходом топлива.

– – физическое предположение определяется условием конкретной задачи.

Рассмотрим этапы организации работы над задачами в рамках внеурочной деятельности:

1. Мотивационный этап. Определение проблемы, требующей решения.
2. Планирующий этап. Планирование действий по решению проблемы.
3. Информационно-операционный этап. Осуществление конкретных шагов по решению проблемы.
4. Рефлексивно-оценочный этап (подведение итогов). Презентация результатов работы, их коллективное обсуждение и содержательная оценка, определение направлений дальнейшей работы.

Рассмотрим реализацию данных этапов при решении задачи очистки природного резервуара.

На первом этапе осуществляется постановка задачи, изучаются (вспоминаются) необходимые теоретические сведения.

На втором этапе определяются требования к исходным и результирующим данным, разрабатывается алгоритм решения поставленной задачи.

На третьем этапе осуществляется непосредственное решение задачи:

- строится математическая модель задачи;
- осуществляется аналитическое решение задачи;
- выбираются средства реализации построенной модели;
- построенная математическая модель реализуется в выбранных средствах;
- подводятся итоги работы, формулируются выводы.

На четвертом этапе осуществляется презентация полученных результатов.

Рассмотрим реализацию данных этапов при решении конкретной практической задачи.

В условиях ухудшения экологии и загрязнения водоёмов, моделирование процессов очистки становится критически важным для разработки эффективных стратегий защиты природных ресурсов. Компьютерное моделирование позволяет проводить исследования, которые невозможно осуществить в реальных условиях из-за высоких затрат, рисков или длительных процессов. В связи с этим в рамках внеурочной деятельности учащимся было предложено построение и исследование компьютерной модели очистки природного резервуара.

В качестве программного средства реализации компьютерной модели была выбрана система компьютерной математики Maxima.

Постановка задачи моделирования

Условие задачи: Объём Байкала 24000 км^3 . Скорость единственной вытекающей из Байкала реки Ангара 60 км^3 в год. Определите сколько лет понадобится для снижения концентрации загрязнений в 10 раз (по [6, с. 111]).

Исходные данные: Объём озера Байкал составляет 24000 км^3 . Скорость реки Ангара 60 км^3 в год.

Ожидаемые результаты: определить, по какому закону изменятся концентрация раствора при условии, что раствор активно перемешивается, то есть концентрация в любой момент времени является одинаковой по всему объёму резервуара.

Построение математической модели задачи

Объём озера Байкал составляет 24000 км^3 , содержащий водный раствор загрязнителя. Пусть в озеро со скоростью u поступает раствор того же вещества с фиксированной концентрацией a . Из озера раствор вытекает по реке Ангара с той же скоростью ($60 \text{ км}^3 / \text{год}$), то есть объём озера не изменяется.

Обозначим концентрацию раствора в озере Байкал через $p(t)$, а массу загрязнителя через $m(t)$, V – объём озера, t – время (рис. 1).

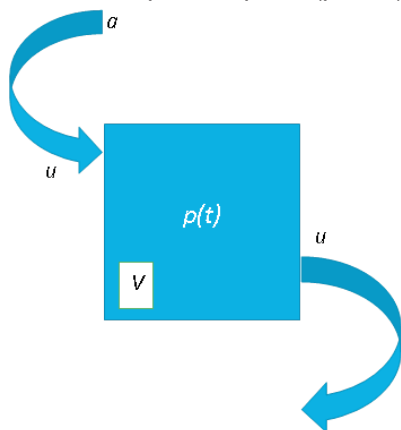


Рис. 1. Модель с одним резервуаром

Тогда получим уравнение:

$$m(t) = p(t) \cdot V \quad (1)$$

Найдём как изменяется масса загрязнителя за промежуток времени от t до Δt :

$$m(t + \Delta t) = m(t) + a \cdot u \cdot \Delta t - p \cdot u \cdot \Delta t,$$

где $a \cdot u \cdot \Delta t$ – втекло загрязнителя, $p \cdot u \cdot \Delta t$ – вытекло загрязнителя, $m(t)$ – изначальная масса загрязнителя в озере.

Преобразуем полученное выражение:

$$m(t) + m(\Delta t) = m(t) + a \cdot u \cdot \Delta t - p \cdot u \cdot \Delta t;$$

$$m(\Delta t) = a \cdot u \cdot \Delta t - p \cdot u \cdot \Delta t;$$

$$\frac{m(\Delta t)}{\Delta t} = \frac{a \cdot u \cdot \Delta t - p \cdot u \cdot \Delta t}{\Delta t}.$$

Делаем предельный переход $\Delta t \rightarrow 0$:

$$\frac{dm}{dt} = (a - p) \cdot u$$

Заменяем массу m согласно (1) и получаем искомое дифференциальное уравнение:

$$\frac{dp}{dt} = k \cdot (a - p), \quad (2)$$

где $k = \frac{u}{V}$ – удельная скорость входного и выходного потоков.

a – концентрация загрязнителя;

p – концентрация раствора

Аналитическое решение задачи в Maxima

Решим полученное дифференциальное уравнение, используя функцию `ode2`. Получим общее решение.

```
(%i18) ode2('diff(p,t,1)=k*(a-p),p,t);
```

```
(%o18) p = %e-k t (a %ek t + %c)
```

В качестве начального условия используем известную начальную концентрацию p_0 : $p(0) = p_0$.

Изначально концентрацию раствора в озере Байкал обозначили через $p(t)$. То есть $t=0$. Используя функцию `solve` (`eq, x`), где `eq` – уравнение, `x` – искомая величина, выразим константу C .

```
→ P:p0;
```

```
T:0;
```

```
(P) p0
```

```
(T) 0
```

```
→ P=%e-(k T)·(a·%e(k T)+%c);
```

```
(%o5) p0 = a + %c
```

```
→ solve(%,%c);
```

```
(%o6) [%c = p0 - a]
```

Найденную константу подставим в общее решение.


```

→ %c:p0-a;
(%o7) p0 - a

→ p=%e^(-(k*t))*(a-%e^(k*t)+%c);
(%o8) p = %e^(- (k t)) (a %e^k t + p0 - a)

```

Учитывая тот факт, что озеро у нас в режиме очистки, значения переменных примут следующие значения: фиксированной концентрацией $a=0$, концентрация загрязнения изначально $p_0=1$. Подставим в общее решение. Из найденного частного решения, выразим время, для этого используем функцию solve.

```

→ a:0;
p0:1;
(a) 0
(p0) 1

→ P1=%e^(-(k*T1))*(a-%e^(k*T1)+p0-a);
(%o11) P1 = %e^(- (T1 k))

→ solve(p=%e^(-t*k),t);
(%o12) [t = - (log(p) / k)]

```

```

(%i11) s1:rk([-1/400-y],[y],[1],[x,0,1000,100]);
s2:rk([-1/400-y],[y],[1],[x,0,1000,50]);

(s1) [[0.0, 1.0], [100.0, 0.77880859375], [200.0, 0.6065428256988525], [300.0, 0.4723807651316747],
[400.0, 0.3678941994067486], [500.0, 0.286519164088752], [600.0, 0.2231435872663864], [700.0,
0.1737861434032648], [800.0, 0.1353461419571325], [900.0, 0.1054087384871222], [1000.0,
0.08209323139011718]]

(s2) [[0.0, 1.0], [50.0, 0.8824971516927084], [100.0, 0.778801222745743], [150.0,
0.6872898608079168], [200.0, 0.6065313445502645], [250.0, 0.5352621839779571], [300.0,
0.4723673527693656], [350.0, 0.4168628433715899], [400.0, 0.3678802719219517], [450.0,
0.3246532921350614], [500.0, 0.2865056055968525], [550.0, 0.2528403808832168], [600.0,
0.2231309159623383], [650.0, 0.1969123977913486], [700.0, 0.1737746301838467], [750.0,
0.1533556161736984], [800.0, 0.1353358944693691], [850.0, 0.1194335413910032], [900.0,
0.1053997600941335], [950.0, 0.09301498807216761], [1000.0, 0.08208546203841915]]

```

Находим погрешность метода.

```

(%i14) mx:abs(s1[1][2]-s2[1][2])$
for i:1 thru length(s1) step 1 do
(if abs(s2[2-i-1][2]-s1[i][2])>mx then mx:abs(s2[2-i-1][2]-s1[i][2]))$
mx/15;

(%o14) 9.28498986459599 10^-7

```

Выполним построение графиков метода Рунге-Кутта и точного решения (рис. 2).

Найдём значение k , зная что $k=u/v$, где скоростью – u , которая составляет 60 км³/год; v – объём озера, который составляет 24000 км³.

Нам необходимо найти количество лет, за которые можно снизить концентрацию в 10 раз, тогда отношение конечной концентрации и начальной будет равно 0,1, то есть $p/p_0=0,1$. Получаем количество лет, необходимых для снижения концентрации загрязнения озера в 10 раз.

```

→ k:60/24000;
t=-log(0.1)/k;
(k) 1/400
(%o14) t = 921.0340371976182

```

Так как значение t получилось нецелое, то округлим до ближайшего целого года, то есть до 922. Таким образом, для снижения концентрации в 10 раз в озере Байкал понадобится около 922 лет.

Численное решение методом Рунге-Кутта в Maxima

Находим решение методом Рунге-Кутта с помощью функции rk с целым и половинным шагом.

```
(%i16) wxdraw2d(point_type=circle, point_size=1, points_joined=true, key="Метод Рунге-Кутта", color=red, points(s1),
key="Точное решение", color=black, explicit(%e^(-(0.0025-x)),x,0,1000));
```

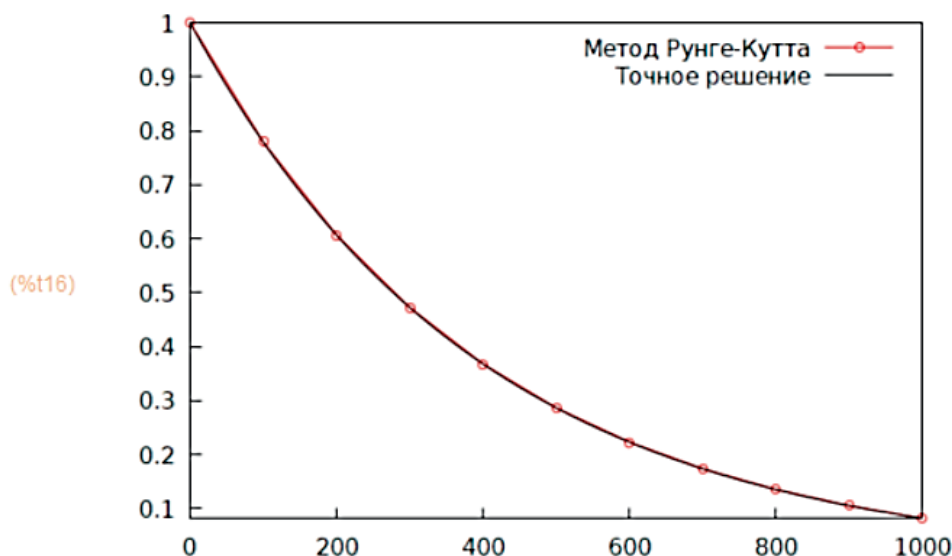


Рис. 2. Графики точного и численного решения методом Рунге-Кутта

Численное решение методом Эйлера в Maxima

Найдём численное решение полученного дифференциального уравнения методом Эйлера с шагом 100.

```
(%i84) a:0$
b:1000$
h:100$
```

```
(%i85) n:floor((b-a)/h)$
```

```
(%i87) x1:make_array(flonum, n+1)$
y1:make_array(flonum, n+1)$
```

```
(%i90) x1[0]:a$
x1[1]:a+h$
y1[0]:1$
```

```
(%i91) for i:2 thru n step 1 do
(x1[i]:x1[i-1]+h)$
```

```
(%i92) for i:1 thru n step 1 do
(y1[i]:float(y1[i-1]+h*(-1/400-y1[i-1])))$
```

```
(%i93) for i:0 thru n step 1 do
(display(x1[i],display(y1[i]));
x1_0=0
y1_0=1
x1_1=100
y1_1=0.75
x1_2=200
y1_2=0.5625
x1_3=300
y1_3=0.421875
x1_4=400
y1_4=0.31640625
x1_5=500
y1_5=0.2373046875
x1_6=600
y1_6=0.177978515625
x1_7=700
y1_7=0.13348388671875
x1_8=800
y1_8=0.1001129150390625
x1_9=900
y1_9=0.07508468627929688
x1_10=1000
y1_10=0.05631351470947266
(%o93) done
```

Найдём численное решение полученного дифференциального уравнения методом Эйлера с шагом 50.

```
(%i95) x2:make_array(flonum, 2-n+1)$
y2:make_array(flonum, 2-n+1)$
```

```
(%i98) x2[0]:a$
x2[1]:a+h/2$
y2[0]:1$
```

```
(%i99) for i:2 thru 2-n step 1 do
(x2[i]:x2[i-1]+h/2)$
```

```
(%i100) for i:1 thru 2-n step 1 do
(y2[i]:float(y2[i-1]+h/2*(-1/400-y2[i-1])))$
```

<pre> → for i:0 thru 2-n step 1 do (display(x2[i]),display(y2[i])); x2₀=0 y2₀=1 x2₁=50 y2₁=0.875 x2₂=100 y2₂=0.765625 x2₃=150 y2₃=0.669921875 x2₄=200 y2₄=0.586181640625 x2₅=250 y2₅=0.512908935546875 x2₆=300 y2₆=0.4487953186035156 </pre>	<pre> x2₇=350 y2₇=0.39269590377807617 x2₈=400 y2₈=0.34360891580581665 x2₉=450 y2₉=0.30065780133008957 x2₁₀=500 y2₁₀=0.2630755761638284 x2₁₁=550 y2₁₁=0.23019112914334983 x2₁₂=600 y2₁₂=0.2014172380004311 x2₁₃=650 y2₁₃=0.1762400832503772 x2₁₄=700 y2₁₄=0.15421007284408006 </pre>	<pre> x2₁₅=750 y2₁₅=0.13493381373857005 x2₁₆=800 y2₁₆=0.1180670870212488 x2₁₇=850 y2₁₇=0.1033087011435927 x2₁₈=900 y2₁₈=0.09039511350064361 x2₁₉=950 y2₁₉=0.07909572431306316 x2₂₀=1000 y2₂₀=0.06920875877393026 (%o20) done </pre>

Вычислим погрешность метода Эйлера.

```

(%i104) mx:abs(y2[0]-y1[0])$
for i:1 thru n step 1 do
(if abs(y2[2-i]-y1[i])>mx then mx:abs(y2[2-i]-y1[i]))$
mx;
(%o104) 0.02720266580581665

```

Выполним построение графиков метода Эйлера и точного решения (рис. 3).

```

(%i111) wxdraw2d(point_type=circle, point_size=1, points_joined=true, key="Метод Эйлера", color=red, points(x2,y2),
key="Точное решение", color=black, explicit(%e^(-(0.0025-x)),x,0,1000));

```

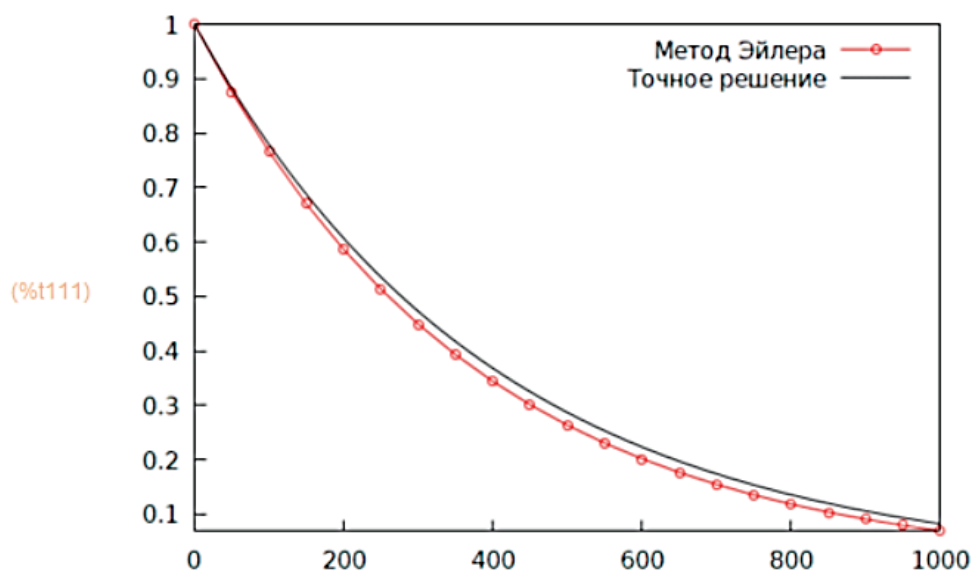


Рис. 3. Графики точного и численного решения методом Эйлера

Анализ результатов компьютерного моделирования

В результате компьютерного моделирования был получен ответ: 921,03404.

Определим насколько точное решение мы получили. Графики точного решения задачи и решения методом Рунге-Кутты, практически, сливаются один с другим, что свидетельствует о высокой точности данного метода. Метод Эйлера является

менее точным. Для данной задачи метод является не критично неточным. Вероятно, уменьшив шаг, график метода Эйлера не будет так отклоняться от графика точного решения. Полученные погрешности методов подтверждают наши предположения (Табл. 2).

Таблица 2. Погрешности численных решений

Методы	Maxima
Эйлер	0.02720266580581665
Рунге-Кутт	9.28498986459599·10 ⁻⁷

Из графиков также можно определить примерное время очистки озера Байкал (в годах) до заданного уровня (в процентах от начального загрязнения) (Табл. 3).

Таблица 3. Время очистки озера Байкал в годах

Уровень загрязнения (в %)	Время (в годах)
40	350
70	150

Задания для самостоятельного выполнения

1. Найти ещё одно озеро, которое соответствует разработанной модели.
Примером может служить озеро Виктория в Африке, в которое впадает несколько рек, а вытекает одна – Белый Нил. Объём озера Виктория составляет примерно 2750 кубических километров, а скорость вытекания воды из озера Виктория составляет примерно 37 кубических километров в год.
2. Построить модель загрязнения, в которой неизвестным является время начала процесса загрязнения.
3. Реализовать построенную математическую модель в другом программном средстве.
Таким образом, мы описали технологию компьютерного моделирования процесса очистки природного резервуара (на примере озера Байкал) при работе с учащимися 10–11 классов в рамках внеурочной деятельности и продемонстрировали практическую реализацию описанной технологии.
При решении физической задачи, сводящейся к дифференциальным уравнениям первого порядка, учащиеся:
 - более детально изучат процесс очистки природного резервуара;
 - познакомятся с основными понятиями теории дифференциальных уравнений;
 - познакомятся с аналитическими и численными методами решения дифференциальных уравнений;
 - познакомятся с системами компьютерной математики, изучат их возможности;
 - получат первоначальные навыки компьютерного моделирования.

Следует также отметить, что организация внеурочной деятельности по физике, построенная на практической реализации теоретических знаний, особенно важна на современном этапе. В процессе изучения материала и выполнения практических работ формируется не только предметные знания, но и социально важные качества личности ученика, которые пригодятся ему при дальнейшем процессе обучения предметам основной школы.

Литература

1. Виноходова Т. Ю., Лебедева Е.Ю., Рыжая Г.Г. Особенности организации исследовательской деятельности школьников через внеурочную деятельность // Теоретические и практические основы научного прогресса в современном обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 20 сентября 2024 года. Уфа: ООО «Азтерна», 2024. С. 64–66.
2. Глебова Е. Л., Остапова В.А., Усманова Т.В. Организация внеурочной деятельности школьников: сущность и содержание // Еo ipso. 2024. № 7. С. 22–26.
3. Голубь Е.В. Проектно-исследовательская деятельность в урочной и внеурочной деятельности учителя физики // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 21 февраля 2024 года. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. С. 406–408.
4. Горшкова Д.А. Современные формы внеурочной деятельности в России // Актуальные исследования. 2024. № 9–5(191). С. 26–31. DOI: 10.5281/zenodo.10775184.
5. Григорьев Д. В., Степанов П.В. Методический конструктор «Внеурочная деятельность школьников». М.: Просвещение, 2011. 225 с.
6. Ершов Н.М. Дифференциальные уравнения в прикладных задачах. М.: ДМК Пресс, 2021. 360 с.
7. Каренин А. А., Горшенина Е.О. Использование ИКТ во внеурочной деятельности // Траектории взаимодействия в развитии цифровых навыков: материалы всероссийской очной научно-практической конференции, Ульяновск, 23 декабря 2023 года. Ульяновск: Издательско-полиграфический центр «Гарт» ИП Качалин А.В., 2024. С. 72–75.
8. Картуков А. Г., Картукова С.А. Метапредметные технологии во внеурочной деятельности // Научное образование. 2024. № 3(24). С. 99–103.
9. Кипурова С.Н. Понятие «внеурочная деятельность»: цель и характеристики // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2024. № 1. С. 80–82.
10. Климова А. Ю., Косинова А.С., Коновалова А.А. Организация внеурочной деятель-

ности // Академическая публицистика. 2024. № 8–2. С. 107–112.

11. Королькова А.С. Роль внеурочной деятельности в образовательном процессе // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сборник научных статей по материалам XVII Кирилло-Медовских чтений, Москва, 14 мая 2024 года. Москва: Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт, 2024. С. 206–209.
12. Лебедева И.С. Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=186849> (дата обращения: 22.06.2025).
13. Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д. Организация внеурочной деятельности по физике с использованием цифровых технологий // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАН К.А. Валиева, Елабуга, 19 января 2024 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. С. 430–434.
14. Присакар С.В. Организация исследовательской деятельности во внеурочной деятельности // Математика и проблемы обучения математике в общем и профессиональном образовании: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 26–28 марта 2024 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2024. С. 125–128.
15. Титова И.В. Формирование проектно-исследовательской компетентности на уроках физики и во внеурочной деятельности // Инженерная мысль: сборник докладов II Республиканской научно-практической конференции, Казань, 28 ноября 2024 года. Казань: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», 2024. С. 139–142.

USING COMPUTER MODELING TO STUDY THE PROCESS OF CLEANING A NATURAL RESERVOIR BY STUDENTS IN GRADES 10–11 AS PART OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Golanova A.V., Golikova E.I.

Pushkin Leningrad State University

The article describes the technology of constructing a computer model of physical problems leading to the solution of first-order differential equations in the Maxima computer mathematics system when working with 10–11 grade students as part of extracurricular activities. The concept of extracurricular activities is defined, and a classification of extracurricular activities is provided. The stages of organizing work on a problem as part of extracurricular activities are considered. The implementation of these stages in solving the problem of cleaning a natural reservoir is described: the problem is stated; a mathematical model of the problem is constructed; analytical

and numerical solutions to the problem are found using the Runge-Kutta and Euler methods in the Maxima computer mathematics system; the results of computer modeling are analyzed; tasks for independent completion are provided. The main skills that students will acquire when implementing the practical implementation of the described technology for solving the problem are highlighted.

Keywords: Extracurricular activities, educational process, computer model, physical problem, stages of organizing work on a problem within the framework of extracurricular activities, ordinary differential equation of the first order, computer mathematics system.

References

1. Vinokhodova T. Yu., Lebedeva E. Yu., Ryzhaya G.G. Features of the organization of research activities of schoolchildren through extracurricular activities // Theoretical and practical foundations of scientific progress in modern society: collection of articles from the International scientific and practical conference, Novosibirsk, September 20, 2024. Ufa: ООО “Aeterna”, 2024. pp. 64–66.
2. Glebova E. L., Ostapova V.A., Usmanova T.V. Organization of extracurricular activities of schoolchildren: the essence and content // Eo ipso. 2024. No. 7. pp. 22–26.
3. Golub E.V. Design and research activities in the classroom and extracurricular activities of a physics teacher // Actual problems of school education: a collection of articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Blagoveshchensk, February 21, 2024. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2024. pp. 406–408.
4. Gorshkova D.A. Modern forms of extracurricular activities in Russia // Current research. 2024. No. 9–5(191). pp. 26–31. DOI: 10.5281/zenodo.10775184.
5. Grigoriev D. V., Stepanov P.V. Methodical constructor “Extracurricular activities of schoolchildren”. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 225 p.
6. Yershov N.M. Differential equations in applied problems. Moscow: DMK Press, 2021. 360 p.
7. Karenin A. A., Gorshenina E.O. The use of ICT in extracurricular activities // Trajectories of interaction in the development of digital skills: proceedings of the All-Russian intramural scientific and practical conference, Ulyanovsk, December 23, 2023. Ulyanovsk: Publishing and Printing center “Gart” IP Kachalin A.V., 2024. pp. 72–75.
8. Kartukov A. G., Kartukova S.A. Meta-subject technologies in extracurricular activities // Scientific education. 2024. No. 3(24). pp. 99–103.
9. Kipurova S.N. The concept of “extracurricular activities”: Purpose and characteristics // Bulletin of the State Educational Institution DPO TO “IPK and PPRO TO”. Tula educational space. 2024. No. 1. pp. 80–82.
10. Klimova A. Yu., Kosinova A.S., Konovalova A.A. Organization of extracurricular activities // Academic journalism. 2024. No. 8–2. pp. 107–112.
11. Korolkova A.S. The role of extracurricular activities in the educational process // Actual problems of intercultural communication: a collection of scientific articles based on the materials of the XVII Cyril and Methodius Readings, Moscow, May 14, 2024. Moscow: Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering, 2024. pp. 206–209.
12. Lebedeva I.S. Extracurricular activities in the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=186849> (date of request: 06/22/2025).
13. Nefediev L.A., Garnaeve G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Organization of extracurricular activities in physics using digital technologies // Best practices of general and additional education in natural science and technical disciplines: collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of Academician K.A. Vалиев, Yelabuga, January 19, 2024. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2024. pp. 430–434.
14. Prisakar S.V. Organization of research activities in extracurricular activities // Mathematics and problems of teaching mathematics in general and vocational education: proceedings of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference, Irkutsk,

- March 26–28, 2024. Irkutsk: Irkutsk State University, 2024. pp. 125–128.
15. Titova I.V. Formation of design and research competence in physics lessons and extracurricular activities // Engineering thought: collection of reports of the II Republican Scientific and

Practical Conference, Kazan, November 28, 2024. Kazan: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI", 2024. pp. 139–142.

Роль межпредметных связей в формировании естественнонаучного мышления школьников КМНС

Голуб Татьяна Владимировна,

соискатель, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет; учитель математики, ГБОУ «Экспериментальная школа-интернат Арктика»
E-mail: madam.golub@yandex.ru

Статья посвящена теме роли межпредметных связей в формировании естественнонаучного мышления школьников КМНС. Особое внимание уделяется понятию естественнонаучное мышление и его значению в образовании школьников КМНС. Рассмотрены трудности в формировании и пути их решения, что способствует гармоничному развитию личности, сохранению культурной идентичности и формированию научно-обоснованного, но при этом культурно-чувствительного взгляда на мир.

Ключевые слова: образование школьников КМНС, межпредметные связи, естественнонаучное мышление, интеграция, культура народов.

В современном образовании особое внимание уделяется межпредметным связям, которые становятся важным инструментом для развития естественнонаучного мышления у школьников, особенно у обучающихся с учетом культурно-методологических национальных стандартов (КМНС).

Естественнонаучное мышление – это способность анализировать, обобщать и применять знания из различных областей науки для решения практических задач. Формирование межпредметных связей позволяет ученикам не только глубже усваивать материал, но и развивать критическое мышление, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира. Научные концепции, такие как экосистемы, химические реакции и физические законы, становятся более понятными, когда учащиеся могут видеть связи между предметами, такими как биология, химия и физика.

Таким образом, интеграция знаний из различных дисциплин способствует более полному пониманию естественных явлений и формирует у школьников целостное представление о мире. В данной статье мы рассмотрим, как межпредметные связи влияют на развитие естественнонаучного мышления у школьников КМНС и какие подходы могут быть применены для их эффективного внедрения в учебный процесс.

В педагогическом энциклопедическом словаре мышление определяется как «опосредованное отражение внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и дает возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения» [6 с. 155]

Определение, представленное в контексте дидактики – важнейшего раздела педагогики, раскрывает общие закономерности образования и обучения, подчеркивая, как происходит овладение знаниями, умениями и навыками. Оно также определяет структуру содержания образования и методы с формами учебного процесса. Соблюдение этих закономерностей способствует формированию высшей формы знаний – мышления. Кроме философов и гуманитариев, мышление также изучается представителями естественных наук. Например, С.А. Суровикина описывает это явление следующим образом: «Естественнонаучное мышление – это мышление, развивающееся на основе диалектической связи компонентов физических, химических и биологических знаний, которое характеризуется преобразованием предметной ре-

альности в различные модели (образные, знаковые, логические и т.д.)» [7, с. 169]. В этом определении акцентируется внимание на содержательных аспектах мышления и их диалектической взаимосвязи.

Естественнонаучное мышление можно определить как умственный процесс, который включает обобщение понятий, законов и теорий из области физики, химии и биологии. Этот процесс происходит с использованием категорий диалектики и психологических функций, а также выражается через образные, знаковые и логические модели, формируя целостную картину мира.

Многие авторы сходятся во мнении, что межпредметные связи являются дидактическим условием обучения, однако их определения этого условия отличаются друг от друга. Например,

Н.М. Бурцева считает, что межпредметные связи – это дидактическое условие, только в ее понимании способствующее отражению в учебном процессе интеграции научных знаний, их систематизации, формированию научного мировоззрения, оптимизации учебного процесса и, наряду с этим позволяющее каждому учащемуся раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности, опираясь на ценностные ориентации каждого [1, 231 с.].

- межпредметные связи являются дидактическим условием и средством глубокого и всестороннего усвоения наук в школе [5, с. 23];
- межпредметные связи – дидактическое условие, обеспечивающее отражение в содержании школьных естественнонаучных дисциплин объективных взаимосвязей, действующих в природе [10, с. 32];
- межпредметные связи выполняют роль дидактического условия повышения эффективности учебного процесса [4, с. 44];
- межпредметные связи – дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, умений, навыков [2, с. 61];
- межпредметные связи – дидактическое условие повышения научного уровня знаний учащихся, роли обучения и развития их мышления, творческих способностей, формирования познавательных интересов [8, с. 39];
- межпредметные связи – дидактическое условие повышения научно-теоретического уровня обучения, развития творческих способностей учащихся, оптимизации процесса усвоения знаний, в конечном итоге, условие совершенствования всего учебного процесса [9, с. 12];
- межпредметные связи – это отражение взаимосвязи всех основных элементов целостной системы знаний о природе, обществе и человеке [3, с. 45].

Для образования школьников КМНС (коренных малочисленных народов Севера) эти понятия имеют особое значение:

1. **Культурная интеграция:** Межпредметные связи помогают учащимся соединять традицион-

ные знания и современную науку, что способствует сохранению их культурного наследия.

2. **Адаптация к изменениям:** Естественнонаучное мышление позволяет учащимся более эффективно реагировать на изменения в окружающей среде, что особенно важно для сообществ, зависящих от природы.

3. **Развитие критического мышления:** Эти навыки помогают школьникам анализировать информацию и принимать обоснованные решения, что является ключевым для их будущего, особенно в условиях современных вызовов.

Таким образом, межпредметные связи и естественнонаучное мышление способствуют всестороннему развитию школьников КМНС, помогая им адаптироваться и сохранять свою идентичность в окружающем мире.

Формирование естественнонаучного мышления у школьников из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС) сталкивается с рядом специфических трудностей, которые часто связаны с культурными, языковыми, социальными и методологическими особенностями:

1. **Культурно-языковой барьер:**

о **Язык обучения:** Русский язык, на котором ведется преподавание естественных наук, часто не является родным для детей КМНС. Это создает значительные трудности в понимании сложной научной терминологии, абстрактных понятий и логических связей.

о **Различие в мировоззрении:** Традиционные знания и мировоззрение КМНС зачастую имеют холистический, практико-ориентированный характер, основанный на тесной связи с природой и эмпирическом опыте. Западная наука, напротив, более аналитична, абстрактна и ориентирована на поиск универсальных законов. Это может создавать когнитивный диссонанс и затруднять восприятие научных концепций.

2. **Абстрактность естественнонаучных понятий:**

о Многие естественнонаучные концепции (например, атомно-молекулярное строение вещества, физические поля, генетика) являются высокоабстрактными. Для детей, чье повседневное мышление тесно связано с конкретными явлениями и практической деятельностью (например, охотой, оленеводством, рыболовством), эти абстракции могут быть трудны для освоения без адекватной визуализации и привязки к знакомому контексту.

3. **Недостаточная релевантность учебного материала:**

о Стандартные школьные программы и учебники часто не учитывают специфику быта, культуры и окружающей среды КМНС. Школьники могут не видеть прямой связи между изучаемыми научными дисциплинами и своей реальной жизнью, традиционными промыслами или проблемами региона, что снижает их мотивацию к обучению.

4. Ограниченность образовательных ресурсов:

- о Школы в отдаленных поселениях КМНС могут испытывать нехватку квалифицированных учителей, особенно по естественнонаучным дисциплинам, а также современного лабораторного оборудования, наглядных пособий и доступа к цифровым образовательным ресурсам.

5. Методологические особенности преподавания:

- о Традиционные, фронтальные методы преподавания могут быть неэффективны. Необходимы более интерактивные, практико-ориентированные подходы, учитывающие особенности познавательной деятельности и культурные предпочтения детей КМНС (например, обучение через деятельность, наблюдение, исследование).

Межпредметные связи играют ключевую роль в преодолении вышеупомянутых трудностей, поскольку они позволяют:

1. Интегрировать традиционные знания и научные концепции:

- о **Пример:** Изучение биологии (экосистемы, адаптация организмов) может быть связано с традиционными знаниями о флоре и фауне Севера, традиционными методами охоты и рыболовства, оленеводства. Физика (термодинамика, механические свойства материалов) может быть привязана к устройству чума, изготовлению традиционной одежды или нарт.

- о Межпредметные связи позволяют показать, что традиционные практики являются результатом глубокого, хотя и неформализованного, понимания законов природы, что повышает ценность как традиционного, так и научного знания.

2. Повысить релевантность и мотивацию:

- о Когда естественнонаучные концепции рассматриваются в контексте истории, географии, литературы и культуры КМНС, они становятся более понятными и значимыми. Например, изучение физических законов движения применительно к передвижению на снегоходах или оленях, химических процессов в традиционной кухне.

- о Межпредметные проекты, связанные с изучением локальных экологических проблем (например, влияние изменения климата на Арктику, загрязнение водоемов), объединяют знания из географии, биологии, химии и обществознания, делая обучение жизненно важным.

3. Развивать целостное (холистическое) мышление:

- о Традиционное мышление КМНС часто является холистическим, то есть воспринимает мир как единое целое. Межпредметные связи помогают школьникам увидеть взаимосвязь различных явлений и процессов, формируя целостную картину мира, где естественные науки не оторваны от гуманитарных и социальных аспектов. Это согласуется с их культурным бэкграундом.

4. Обогащать языковую среду и закрепить терминологию:

- о Когда одна и та же концепция (например, «экосистема», «ресурсы») обсуждается на уроках биологии, географии, обществознания и даже русского языка (через чтение текстов о природе Севера), это способствует лучшему усвоению терминологии и развитию научного языка.

5. Создать более эффективные и гибкие методики обучения:

- о Межпредметные связи поощряют использование активных и исследовательских методов, таких как проектная деятельность, полевые исследования, экскурсии, создание мультимедийных презентаций, которые могут быть более привлекательны и эффективны для школьников КМНС. Это также облегчает привлечение носителей традиционных знаний к образовательному процессу.

Таким образом, межпредметные связи выступают мощным дидактическим условием, которое позволяет сделать естественнонаучное образование для школьников КМНС более доступным, релевантным, мотивирующим и культурно-адекватным, способствуя формированию глубокого и целостного естественнонаучного мышления.

Цель данной статьи – определить и проанализировать специфические трудности, возникающие при формировании естественнонаучного мышления у школьников из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС), а также обосновать ключевую роль межпредметных связей как эффективного дидактического условия для преодоления этих проблем и развития полноценного естественнонаучного мировоззрения в данном контексте.

Основные задачи статьи:

Для достижения поставленной цели в статье будут рассмотрены следующие задачи:

1. Выявить и систематизировать основные группы трудностей, с которыми сталкиваются школьники КМНС в процессе формирования естественнонаучного мышления. Это включает культурно-языковые барьеры, абстрактность естественнонаучных понятий, недостаточную релевантность учебного материала, ресурсные ограничения и методологические особенности преподавания.

2. Проанализировать, каким образом традиционное мировоззрение и уклад жизни КМНС могут вступать в противоречие с методологией и подходами западной естественнонаучной парадигмы, и как это влияет на познавательный процесс.

3. Обосновать теоретическую значимость межпредметных связей как дидактического условия, способного интегрировать различные области знания.

4. Показать конкретные механизмы и пути реализации межпредметных связей, которые могут способствовать решению выявленных проблем, включая интеграцию традиционных знаний, повышение релевантности обучения, развитие целостного мышления и обогащение языковой среды.

5. Предложить практические рекомендации по использованию межпредметных связей в образовательном процессе для учителей и методистов, работающих со школьниками КМНС, с целью формирования у них устойчивого естественнонаучного мышления.

Для всестороннего анализа роли межпредметных связей в контексте формирования естественнонаучного мышления у школьников КМНС будут использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ и синтез:

- о **Анализ педагогической и психологической литературы:** Изучение работ ведущих отечественных и зарубежных авторов по дидактике, психологии развития, межпредметным связям, формированию естественнонаучного мышления, а также по вопросам образования коренных народов. Это позволит выявить существующие теоретические подходы и концепции.
- о **Анализ культурологических и этнопедагогических исследований:** Изучение работ, посвященных традиционному мировоззрению КМНС, особенностям их познавательной деятельности, культурным ценностям и традициям, чтобы понять, как они могут взаимодействовать с естественнонаучной картиной мира.
- о **Синтез полученных данных:** Обобщение информации из различных источников для построения целостной концепции о роли межпредметных связей в условиях поликультурного образовательного пространства.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ:

- о **Сопоставление традиционных знаний и естественнонаучных концепций:** Выявление общих точек соприкосновения и потенциальных расхождений между эмпирическими знаниями КМНС о природе и формализованными научными теориями. Это позволит найти «мостики» для интеграции.
- о **Сравнение различных подходов к реализации межпредметных связей:** Анализ эффективности различных дидактических моделей использования межпредметных связей в образовании.

3. Системный подход:

- о Рассмотрение образовательного процесса как сложной системы, где межпредметные связи выступают как системообразующий фактор, обеспечивающий целостность и связность содержания обучения, а также единство познавательных процессов. Анализ взаимовлияния различных элементов системы (учебные программы, методы, среда, ученик, учитель) через призму межпредметных связей.

4. Прогностический метод:

- о Прогнозирование потенциальных эффектов и результатов внедрения активного использования межпредметных связей в учебный процесс для формирования естественнонаучного мышления у школьников КМНС, основываясь на теоретических предпосылках и логических выводах.

5. Метод моделирования:

- о Разработка концептуальной модели эффективного использования межпредметных связей в процессе формирования естественнонаучного мышления у школьников КМНС, учитывающей специфику их культурного и языкового бэкграунда.

Подводя итоги, можно с уверенностью утверждать, что **межпредметные связи являются не просто желательным, а критически важным дидактическим условием** в процессе формирования естественнонаучного мышления у школьников из числа коренных малочисленных народов Севера.

Например, можно рассмотреть конкретные примеры практического применения интеграции математики и других естественных наук.

Пример 1

Нужно построить 10 юрт. На одну юрту требуется 8 больших палок. Всего 20 человек, один человек способен добыть 22 больших палки за 1110 минут. Сколько минут займет построение 10 юрт.

Решение.

- 1) $10 \cdot 8 = 80$ (все палки)
- 2) $10/60 = 1/6$ часа
 V одного = $2:1\frac{1}{6} = 12\text{ п/ч}$
 V общая = $12 \cdot 20 = 240$ п/ч
- 3) $t = 80/240 = 1\frac{1}{3}$ ч
 $1\frac{1}{3} \cdot 60 = 20$ мин
 Ответ 20 мин.

Пример 2 (Сказка – интеграция математики и литературы)

В далёком королевстве чисел жил-был некрасивый логарифм. Он всегда мечтал стать популярным, как его друзья – синус и косинус. Но все обходили его стороной, считая странным и скучным. Однажды логарифм решил найти свою истинную красоту. Он отправился в странствие, встретив на пути мудрую теорему Пифагора. Она сказала ему: «Красота кроется не снаружи, а внутри!». Логарифм был в замешательстве, ведь он не понимал, как это применить. Тогда к нему подошёл график, который показал, как логарифм может помочь решить множество задач. Логарифм осознал, что он – ключ к многим секретам чисел! Встретив тупой угол, который всегда хотел быть острым, логарифм помог ему найти верное направление, и угол стал острым! Словно по волшебству, логарифм стал уважаемым в королевстве, ведь его истинная красота раскрылась! Мораль: каждый из нас уникален, и важно видеть в себе то, что других может удивить

Основные выводы

- 1. **Преодоление культурно-языковых барьеров:** Межпредметные связи создают «мостики» между традиционным мировоззрением, языком и опытом школьников КМНС и абстракт-

ными концепциями естественных наук. Они позволяют интегрировать традиционные знания о природе в научный контекст, делая обучение более понятным и осмысленным.

2. **Повышение релевантности и мотивации:** Демонстрация взаимосвязи естественнонаучных знаний с реальной жизнью, традиционными промыслами, локальными проблемами и культурным наследием КМНС значительно повышает интерес и внутреннюю мотивацию к изучению этих дисциплин. Обучение перестает быть оторванным от действительности.
3. **Формирование целостной картины мира:** Межпредметные связи способствуют развитию системного, холистического мышления, которое характерно для традиционного мировоззрения КМНС. Они помогают школьникам видеть взаимосвязь явлений и процессов, формируя единую, непротиворечивую картину мира, где естественные науки органично вписываются в более широкий культурный и социальный контекст.
4. **Углубление понимания и закрепление знаний:** Многократное обращение к одной и той же концепции или явлению с разных предметных позиций (например, в физике, биологии, географии, истории) способствует более глубокому и прочному усвоению материала, а также формированию научного языка.
5. **Развитие исследовательских компетенций:** Использование межпредметных связей часто предполагает проектную и исследовательскую деятельность, которая наиболее органична для познавательной деятельности школьников КМНС и способствует развитию практических навыков наблюдения, анализа и решения проблем.

Таким образом, активное и целенаправленное использование межпредметных связей в образовательном процессе школ, где обучаются дети КМНС, не только облегчает усвоение естественнонаучных знаний, но и способствует гармоничному развитию личности, сохранению культурной идентичности и формированию научно-обоснованного, но при этом культурно-чувствительного взгляда на мир. Это ключевой фактор для достижения высокого качества естественнонаучного образования в условиях поликультурного общества.

Литература

1. Бурцева Н.М. Межпредметные связи как средство формирования ценностных отношений: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001. 231 с
2. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. М.: Знание, 1977. 213 с.
3. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
4. Максимова В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1981. 446 с.

5. Межпредметные связи курса физики в средней школе / под ред. Ю.И. Дика, И.К. Турышева. М.: Просвещение, 1987. 153 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. Рос. энцикл., 2003. – 528 с., с. 155
7. Суровикина С.А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике: теоретический аспект: моногр. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. – 260 с., с. 169]
8. Усова А.В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики. М.: Высшая школа, 1984. 168 с.
9. Усова А.В. Межпредметные связи как необходимое дидактическое условие повышения научного уровня преподавания основ наук в школе // Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе: сб. науч. тр. Челябинск, 1973. Ч. 1. 54 с.
10. Федорова В.Н. Межпредметные связи / В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшин. М.: Педагогика, 1972. 446 с.

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE THINKING OF STUDENTS OF THE KMNS

Golub T.V.

Experimental boarding School Arctic, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering

The article is devoted to the topic of the role of interdisciplinary connections in the formation of scientific thinking of students of the KMNS. Special attention is paid to the concept of natural science thinking and its importance in the education of students of the KMNS. The difficulties in formation and ways to solve them are considered, which contributes to the harmonious development of personality, the preservation of cultural identity and the formation of a scientifically based, but culturally sensitive view of the world.

Keywords: education of students of the KMNS, interdisciplinary connections, scientific thinking, integration, culture of nations.

References

1. Burtseva N.M. Interdisciplinary connections as a means of forming value relations: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences, St. Petersburg, 2001. 231 p.
2. Zverev I.D. The mutual connection of educational subjects. Moscow: Znanie, 1977. 213 p.
3. Zverev I.D. Interdisciplinary relations in a modern school / I.D. Zverev, V.N. Maksimova. Moscow: Pedagogika, 1981. 160p.
4. Maksimova V.N. The essence and functions of interdisciplinary connections in the holistic learning process: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences, L., 1981. 446 p
5. Interdisciplinary connections of the physics course in secondary school / edited by Yu.I. Dick, I.K. Turyshev. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 153 p.
6. Pedagogical encyclopedic dictionary / chief editor B.M. Bim-Bad. – M.: Bolshe. Ros. encikl., 2003. – 528 p., p. 155
7. Surovikina S.A. The development of natural science thinking of students in the process of teaching physics: theoretical aspect: monograph. – Omsk: Publishing house OmGTU, 2005. – 260 p., p. 169]
8. Usova A.V. Independent work of students in the process of studying physics. Moscow: Higher School, 1984. 168 p.
9. Usova A.V. Interdisciplinary connections as a necessary didactic condition for improving the scientific level of teaching the basics of science at school // Interdisciplinary connections in teaching the basics of science at school: collection of scientific tr. Chelyabinsk, 1973. Part 1. 54 p.
10. Fedorova V.N. Interdisciplinary relations / V.N. Fedorova, D.M. Kiryushin. Moscow: Pedagogika, 1972. 446 p.

Стратегии интеграции традиционной китайской культуры в преподавание изобразительного искусства в начальной школе

Дин Дин,

аспирант Академии психологии и педагогики Южного
федерального университета
E-mail: ddin@sfedu.ru

Учебная деятельность в рамках раздела «Применение·Дизайн» по предмету «Изобразительное искусство» в начальной школе имеет важное значение для развития творческих и практических способностей учащихся. В данной статье исследуются стратегии применения элементов традиционной китайской культуры в преподавании изобразительного искусства, анализируются методы интеграции традиционных культурных элементов в учебный процесс, а также пути повышения уровня культурного понимания и творческого самовыражения учащихся. Результаты исследования могут служить ориентиром для культурного наследия в контексте современного художественного образования в начальной школе.

Ключевые слова: традиционная китайская культура; изобразительное искусство в начальной школе; стратегии преподавания.

Введение

В 2020 году Министерство образования Китая в «Мнениях о всестороннем усилении и совершенствовании эстетического воспитания в школах новой эпохи» подчеркнуло, что эстетическое воспитание должно «направлять учащихся на формирование правильных эстетических представлений, воспитывать высокие моральные качества и развивать глубокие национальные чувства» [6]. В «Стандарте художественного образования обязательного образования (издание 2022 года)» (далее именуемом «Новый стандарт») указано: «Через изучение художественных дисциплин необходимо воспитывать у учащихся чувство идентичности и гордости за выдающуюся традиционную китайскую культуру» [4].

Такая модель художественного образования, сочетающая традиции и современность, показала значительные результаты. В рамках курса изобразительного искусства в начальной школе через учебную деятельность «Применение·Дизайн»¹ развиваются способности учащихся к культурному пониманию и творческому самовыражению [2, с.90].

С введением «Нового стандарта» ещё более подчёркивается важная роль традиционной культурной составляющей в художественном образовании. В данном исследовании, через анализ целей изучения традиционной культуры в рамках раздела «Применение·Дизайн» в начальной школе и на основе педагогической практики, рассматривается применение элементов традиционной китайской культуры в курсе изобразительного искусства для младших школьников.

Анализ целей раздела «Применение·Дизайн» в начальной школе

В соответствии с требованиями нового стандарта к содержанию, учебным задачам и методическим рекомендациям для разных этапов обучения по предмету «Изобразительное искусство», а также на основе анализа нового стандарта, в данной статье систематизированы задачи художественной практики «Применение·Дизайн» для каждого этапа обучения и соответствующие учебные цели, а также

¹ В издании 2022 года Стандарта художественного образования новаторски предложена практика «Применение·Дизайн», что представляет собой важное развитие по сравнению с предыдущим разделом «Дизайн·Применение». Данное изменение отражает три ключевых направления в художественном образовании: переход от передачи знаний к развитию способностей, от однопредметного обучения к междисциплинарной интеграции, от классных занятий к практическому применению.

предложена поэтапная модель интеграции элементов традиционной культуры (Таблица 1).

Таблица 1

Этап обучения	Характеристика задач	Ключевые аспекты интеграции культуры	Учебные цели	Развитие способностей
1–2 классы	Дизайн украшения бытовых предметов	Знакомство с традиционными узорами и цветами	Развитие эстетического восприятия	Восприятие/Познание Копирование/ Практика Познание элементов/Культура
3–5 классы	Проектирование простых изделий	Понимание особенностей традиционных ремесленных форм	Развитие творческих способностей	Понимание/Познание Адаптация/ Практика Понимание смысла/Культура
6 класс	Проекты функционального дизайна	Исследование традиционной мудрости создания предметов	Формирование культурного понимания	Исследование/ Познание Трансформация/ Практика Наследие мудрости/Культура

Из приведенного распределения задач по этапам обучения видна важность элементов традиционной китайской культуры в преподавании изобразительного искусства в начальной школе. Художественная практика «Дизайн-Применение» делает акцент на сохранении и преобразовании культуры, уделяя особое внимание изучению традиционного дизайна, пониманию духа мастерства и внимательному наблюдению за окружающей средой. Поэтому в учебной деятельности «Дизайн-Применение» на уроках изобразительного искусства в начальной школе следует активно интегрировать элементы традиционной китайской культуры.

Классификация элементов традиционной китайской культуры

Элементы традиционной китайской культуры представляют собой художественные формы выражения и систему символов, созданные и унаследованные китайской нацией в процессе длительного исторического развития, обладающие ярко выраженными национальными особенностями и культурным содержанием [10, с.103]. В данной статье рассматривается интеграция элементов «традиционной китайской литературы», «традиционных китайских узоров» и «традиционных китайских ремёсел» в преподавание изобразительного искусства в начальной школе.

Элементы традиционной китайской литературы

Традиционная китайская литература как квинтэссенция китайской цивилизации включает в себя поэзию, прозу, мифы, легенды, театральные произведения и другие формы, предоставляя богатый материал

и источник вдохновения для художественного творчества. Возьмём, к примеру, персонажей древней китайской литературы: их яркие образные характеристики и глубокое культурное содержание (например, Чжугэ Лян символизирует мудрость, а Гуань Юй – верность и справедливость) обладают высокой ценностью для художественного образования. В рамках курса изобразительного искусства для 4 класса «Дизайн образов литературных персонажей» учителя демонстрируют учащимся образы персонажей из классических произведений, таких как «Троецарствие» и «Путешествие на Запад», направляя их на анализ особенностей одежды, выражения лиц и символического значения разных героев. Данная педагогическая практика не только соответствует теории «визуальной трансформации литературных образов», предложенной Инь Шаочунем [1, с.80], но и позволяет учащимся углубить понимание литературной классики через творческую деятельность, включая разработку персонажей и построение сцен.

Элементы традиционных китайских узоров

Традиционные китайские узоры как уникальная система визуальных символов китайской цивилизации прослеживаются в своем развитии до орнаментов на керамике эпохи неолита [7, с.31], пройдя через этапы бронзовых узоров эпох Шан и Чжоу, облачных мотивов Хань, завитковых травяных узоров Тан и сформировав зрелую систему узоров на парче к эпохам Мин и Цин. Эти узоры не только выполняют декоративную функцию, но и содержат глубокую культурную концепцию, воплощая традиционную философию созидания «каждый узор имеет значение, каждое значение несет благо». На примере урока изобразительного искусства для пятого класса «Многообразные и красочные подушки» учитель, направляя учащихся в анализе геометрической структуры узора «фаншэн» и непрерывных особенностей узора «паньчан», помогает им понять традиционные представления о «бесконечности жизни» и концепции «непрерывного времени и пространства» в традиционных узорах. В этом процессе учащиеся не только осваивают правила формальной эстетики, такие как симметрия и баланс, но и через практику рекомбинации узоров и сочетания цветов глубже осознают культурные функции традиционных узоров, такие как привлечение благополучия и этическое воспитание, достигая двойной цели обучения: технической подготовки и культурного наследия.

Традиционные китайские ручные ремесла как элемент

Традиционные ремесла, являясь важной составляющей нематериального культурного наследия, демонстрируют высокую степень соответствия между практикой «передачи от сердца к рукам» и концепцией «обучения через действие» в художественном образовании [5]. Взять, к примеру, искусство вырезания из бумаги: его пластический язык, где «позитивное прорезание» сочетается с «негативным оставлением пустот», не только тренирует зрительно-моторную координацию учащихся,

но и воспитывает их традиционное эстетическое мышление о «взаимопорождении пустоты и полноты». В рамках курса начальной школы «Многоцветные традиционные национальные узоры» младшие классы акцентируются на использовании инструментов и копировании базовых орнаментов, средние классы делают упор на комбинации узоров и выражении символических значений, тогда как старшие классы поощряются к применению традиционного языка вырезки из бумаги в дизайне современных предметов обихода, что реализует творческую трансформацию традиционной культуры.

Педагогические стратегии интеграции элементов традиционной культуры в деятельность «Дизайн. Применение» на уроках изобразительного искусства в начальной школе

Интеграция классических произведений искусства

В деятельности «Дизайн. Применение» на уроках изобразительного искусства в китайской начальной школе для интеграции элементов традиционной китайской культуры необходима систематизированная педагогическая стратегия [3, с.99]. Учителя могут включать классические китайские произведения искусства в учебный процесс, направляя учащихся через созерцание и размышление к пониманию художественных стилей разных эпох и историко-культурного контекста. Такой подход не только расширяет художественный кругозор учащихся, но и развивает их эстетический вкус и историческое сознание. На примере обучения работе Ци Байши «Кроватки» через наблюдение за реальными объектами, использование цифровых технологий и динамических демонстраций, учащиеся глубже понимают характерную для традиционной китайской живописи особенность «единства формы и духа». Такой метод обучения не только развивает эстетические способности учащихся, но и помогает им освоить основные методы художественной оценки.

Передача традиционных навыков

В преподавании изобразительного искусства в начальной школе учителям необходимо уделять внимание освоению учащимися художественных навыков, одновременно направляя их на выражение внутренних чувств через традиционные методы художественного творчества. В качестве примера рассмотрим обучение искусству вырезания из бумаги в начальной школе (Таблица 2).

Таблица 2

Учебная ступень	Название курса	Ключевое содержание	Цели обучения	Акцент в преподавании
Младшие классы (1–2 класс)	«Волшебные бумажные гирлянды»	- Техника симметричного вырезания - Непрерывные узоры	Развитие пространственного восприятия	Тренировка базовых техник

Учебная ступень	Название курса	Ключевое содержание	Цели обучения	Акцент в преподавании
Средние классы (3–4 класс)	«Счастливые узоры в вырезках»	- Прием звуковой символики - Язык символического выражения	Понимание культурного значения узоров	Анализ культурного содержания традиционных узоров
Старшие классы (5–6 класс)	«Диалог традиции и современности»	- Инновационное применение техники вырезания - Дизайн современных изделий	Формирование культурно-инновационного сознания	Современная трансформация традиционных ремесел

Такое многоуровневое и прогрессивное учебное проектирование обеспечивает систематичность передачи навыков и одновременно учитывает глубину культурной преемственности. Интеграция элементов традиционной культуры в курс изобразительного искусства не только повышает художественно-выразительные способности учащихся, но и развивает их культурную идентичность и инновационное сознание.

Расширение учебной деятельности

В преподавании изобразительного искусства в начальной школе учителям следует выходить за рамки учебников, органично интегрируя китайскую традиционную культуру в обучение и жизнь учащихся через разнообразную расширенную учебную деятельность. На примере курса для 5 класса «Традиционное искусство печатей» учитель может сначала с помощью мультимедийных средств продемонстрировать коллекцию печатей разных эпох из Шэньсийского музея, направляя учащихся к наблюдению за мощной простотой печатей эпох Цинь-Хань и изысканной утонченностью печатей эпох Мин-Цин, помогая им понять культурную ценность печатей. В практической части можно установить дифференцированные задания: учащиеся младших классов выполняют упрощенную гравировку на основе архитектурных символов Шэньси, средних классов разрабатывают художественные шрифты печатей в стиле «малой печати Цинь», старших классов создают многоцветные печати на тему терракотовой армии. Такое расширенное обучение не только развивает практические способности учащихся, но и углубляет культурное понимание через подход «обучения через действие».

Вдохновение

Преподавание изобразительного искусства в начальной школе, являясь важным носителем превосходной традиционной китайской культуры, играет незаменимую роль в формировании культурной уверенности и национальной идентичности учащихся.

В рамках классного обучения мы не только уделяем внимание передаче традиционных навыков, но и активно направляем учащихся к пониманию народной мудрости и духовного содержания, скрытых за новоготними картинами (няньхуа), чтобы культурное наследие перешло от «внешнего сходства» к «передаче сущности». Как отмечает профессор Цянь Чуси в своем исследовании: «Цифровая трансформация открывает новые возможности для традиционного культурного образования» [8, с.116].

В будущем преподавание изобразительного искусства в начальной школе продолжит углублять исследование по интеграции традиционной культуры с современным художественным образованием. Традиционное культурное образование – это не просто возврат к прошлому, а инновации в наследовании и развитие через инновации [9, с.12]. Необходимо продолжить изучение применения цифровых технологий в преподавании традиционного искусства, разработать больше образовательных ресурсов, соответствующих разным учебным ступеням, чтобы внести вклад в воспитание нового поколения, обладающего культурными корнями и инновационным духом.

Литература

1. Инь Шаочунь. Преподавание изобразительного искусства на основе ключевых компетенций [М]. Пекин: Издательство высшего образования, 2019: 76–80.
2. Инь Шаочунь. Преподавание изобразительного искусства на основе ключевых компетенций [М]. Пекин: Издательство высшего образования, 2021: 89–91.
3. Инь Шаочунь, Ван Кэ. Проектирование больших учебных модулей по изобразительному искусству на основе ключевых компетенций [J]. Учебные программы·Учебники·Методики преподавания, 2022, 42(3): 98–105.
4. Министерство образования КНР. Мнения о всестороннем усилении и совершенствовании эстетического воспитания в школах новой эпохи [Z]. 2020–10–15. <http://www.moe.gov.cn/>.
5. Министерство образования КНР. Руководство по интеграции превосходной традиционной китайской культуры в учебные программы начальных и средних школ [Z]. 2023.
6. Министерство образования КНР. Стандарт художественного образования обязательного образования (издание 2022 года) [S]. Пекин: Издательство Педагогического университета Пекина, 2022.

7. Сюй Фугуань. Дух китайского искусства [М]. Пекин: Издательство Цзючжоу, 2014: 31–33.
8. Цянь Чуси. Исследование культурного наследия в художественном образовании в условиях цифровой трансформации [J]. Образовательные исследования, 2023(5): 112–121.
9. Цянь Чуси. Новые ориентиры школьного художественного образования с точки зрения культурного наследия и инноваций [J]. Китайское художественное образование, 2022(3): 12–18.
10. Чжэн Циньянь. Исследование традиционной китайской концепции художественного образования [М]. Пекин: Издательство Педагогического университета Пекина, 2021: 102–104.

STRATEGIES FOR INTEGRATING TRADITIONAL CHINESE CULTURE INTO TEACHING FINE ARTS IN PRIMARY SCHOOL

Ding Ding

Southern Federal University

Educational activities within the framework of the section “Application•Design” in the subject “Fine Arts” in primary school are important for the development of creative and practical abilities of students. This article examines the strategies for applying elements of traditional Chinese culture in teaching fine arts, analyzes methods for integrating traditional cultural elements into the educational process, as well as ways to improve the level of cultural understanding and creative expression of students. The results of the study can serve as a guide for cultural heritage in the context of modern art education in primary school.

Keywords: traditional Chinese culture; fine arts in primary school; teaching strategies.

References

1. Yin Shaochun. Teaching Fine Arts Based on Key Competencies [M]. Beijing: Higher Education Press, 2019: 76–80.
2. Yin Shaochun. Teaching Fine Arts Based on Key Competencies [M]. Beijing: Higher Education Press, 2021: 89–91.
3. Yin Shaochun & Wang Ke. Designing Large-Scale Fine Arts Learning Modules Based on Key Competencies [J]. Curriculum·Teaching Materials·Methods, 2022, 42(3): 98–105.
4. Ministry of Education of the People's Republic of China. Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving Aesthetic Education in Schools in the New Era [Z]. 2020–10–15. <http://www.moe.gov.cn/>.
5. Ministry of Education of the People's Republic of China. Guidelines for Integrating Excellent Traditional Chinese Culture into Primary and Secondary School Curricula [Z]. 2023.
6. Ministry of Education of the People's Republic of China. Compulsory Education Art Curriculum Standards (2022 Edition) [S]. Beijing: Beijing Normal University Press, 2022.
7. Xu Fuguan. The Spirit of Chinese Art [M]. Beijing: Jiuzhou Press, 2014: 31–33.
8. Qian Chuxi. Research on Cultural Heritage in Art Education Under Digital Transformation [J]. Educational Research, 2023(5): 112–121.
9. Qian Chuxi. New Directions for School Art Education from the Perspective of Cultural Heritage and Innovation [J]. Chinese Art Education, 2022(3): 12–18.
10. Zheng Qingyan. Research on Traditional Chinese Concepts of Art Education [M]. Beijing: Beijing Normal University Press, 2021: 102–104.

Психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования

Зубкова Ирина Владимировна,

аспирант, Московский педагогический государственный университет

E-mail: ZubkovaIrina-94@yandex.ru

В статье рассматривается актуальность психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в системе дополнительного образования. Актуальность исследования определяется важностью эмоционального благополучия в младшем школьном возрасте и потенциалом дополнительного образования в его обеспечении. Целью исследования являлась разработка и экспериментальная проверка модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия данной категории обучающихся в объединениях дополнительного образования. Задачами исследования стали разработка концептуальной модели и оценка ее эффективности посредством сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп. В качестве методов исследования использовались корреляционный анализ данных, полученных в экспериментальной (97 человек) и контрольной (80 человек) группах с применением методик Дембо-Рубинштейн, шкалы психологического благополучия К. Рифф, опросника Басса-Дарки и шкалы явной тревожности для детей (CMAS). Результаты исследования показали статистически значимую положительную корреляцию между показателями самооценки и различными аспектами психологического благополучия в экспериментальной группе после внедрения разработанной модели, а также снижение уровня тревожности и агрессивности. В контрольной группе значимых изменений не наблюдалось. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младшие школьники, дополнительное образование, психолого-педагогическая поддержка, модель, экспериментальное исследование, самооценка, тревожность, агрессивность.

Введение

Эмоциональное благополучие является значимым аспектом гармоничного развития младших школьников. Период начальной школы характеризуется существенными изменениями в социальной и эмоциональной сферах жизни детей. В данном контексте роль объединений дополнительного образования приобретает особую важность, поскольку они предоставляют уникальную среду для психолого-педагогического сопровождения эмоционального состояния детей.

Согласно К.А. Волождиной, в современной психологии существуют различные теоретические подходы к исследованию эмоционального благополучия [3]. Ю.Б. Григорова анализирует структуру эмоционального благополучия, подчеркивая ее сложность [4]. О.Ю. Данилова выделяет психологические условия формирования эмоционального благополучия личности [6]. Данные теоретические положения формируют основу для понимания и поддержки эмоционального состояния младших школьников.

Л.В. Власова рассматривает поддержку эмоционального благополучия учащихся в школьной среде [2]. Автор считает, что благоприятная атмосфера необходима для эмоционального комфорта детей. Дополнительное образование, как отмечают С.Б. Серякова, М.Н. Филатова, играет заметную роль в социокультурном развитии обучающихся [12]. Можно утверждать, что участие в разнообразных занятиях в объединениях дополнительного образования предоставляет детям возможности для выражения эмоций, развития социальных навыков и переживания позитивных чувств, тем самым укрепляя их эмоциональное благополучие. В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман рассматривают младшего школьника как субъекта учебной деятельности [5]. Данная точка зрения предполагает, что занятия в дополнительном образовании должны быть увлекательными и значимыми для детей, способствуя их чувству самостоятельности и эмоциональной удовлетворенности.

С.Б. Серякова указывает на взаимосвязь дополнительного образования детей и профессиональной подготовки педагога [11]. Автор полагает, что педагоги, работающие в сфере дополнительного образования, должны обладать необходимыми компетенциями для оказания психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия детей. Ш.И. Булуева, И.И. Гайсумова акцентирует внимание на развитии эмоционального интеллекта у младших школьников [1]. Педагоги могут способствовать данному развитию посредством целенаправленных занятий и взаимодействия.

А.А. Маслак, М.В. Борцова, Э.М. Лапшук изучают особенности измерения эмоционального благополучия младших школьников [9]. Я.К. Нелюбова и М.Ю. Михайлина предлагают методы диагностики эмоционального благополучия школьников и рассматривают профилактическую работу с семьями, находящимися в социально опасном положении [10]. Л.В. Карапетян и Г.А. Глотова также затрагивают вопросы эмоционально-личностного благополучия [7]. А.П. Круглова анализирует современные подходы к изучению эмоционального благополучия детей [8]. Данные исследования подчеркивают важность оценки эмоционального состояния детей для своевременного и эффективного оказания поддержки.

Следует отметить, что психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования представляет собой важную задачу, требующую комплексного подхода, основанного на теоретических знаниях и практических методах. Комплексный подход, учитывающий теоретические основы, создающий поддерживающую среду, привлекающий квалифицированных педагогов и использующий адекватные диагностические инструменты, способен существенно повысить эмоциональное благополучие юных обучающихся.

Материалы и методы исследований

Для подтверждения эффективности разработанной модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования организовано эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа в Некрасовке». В исследовании приняли участие учащиеся 2–5 классов в возрасте 8–11 лет. Были сформированы две группы: экспериментальная, состоящая из 97 человек, и контрольная, включающая 80 человек. При формировании групп учитывалось примерное равенство по половому признаку для обеспечения репрезентативности выборки.

В рамках исследования применялся комплекс психодиагностических методик. Для оценки самооценки младших школьников использовалась методика Дембо-Рубинштейн. Уровень общего психологического благополучия определялся с помощью шкалы К. Рифф. Для изучения особенностей эмоциональной сферы применялся опросник Басса-Дарки, направленный на выявление различных форм агрессии и враждебности. Уровень тревожности оценивался посредством детской шкалы явной тревожности (CMAS).

Исследование проводилось в два этапа: констатирующий и контрольный. На констатирующем этапе проведено первичное диагностическое обследование обеих групп с использованием вышеперечисленных методик. В течение опытно-экспериментальной работы с учащимися экспери-

ментальной группы реализовывалась разработанная модель психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия в условиях дополнительного образования. С учащимися контрольной группы занятия проводились в обычном режиме без целенаправленного внедрения разработанной модели. На контрольном этапе, после завершения опытно-экспериментальной работы, проведено повторное диагностическое обследование обеих групп с использованием тех же методик.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием методов корреляционного анализа (корреляция Пирсона, *t*-критерия Стьюдента) для выявления статистически значимых различий между показателями экспериментальной и контрольной групп, а также для оценки динамики изменений внутри каждой группы до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Уровень статистической значимости установлен на уровне $p < 0,05$.

Результаты и обсуждения

На основании проведенного исследования разработана концептуальная модель, изображенная на рисунке 1, которая имеет взаимосвязанную систему из концептуального, организационно-деятельностного и результативного блоков, нацеленных на обеспечение эмоционального благополучия младших школьников в дополнительном образовании и создание благоприятных условий для их гармоничного развития. Целью модели является именно обеспечение эмоционального благополучия детей в процессе обучения в объединении дополнительного образования.

Для подтверждения эффективности разработанной модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования проведено исследование младших школьников. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа в Некрасовке» среди учащихся 2–5 классов (8–11 лет), составивших экспериментальную (97 человек) и контрольную (80 человек) группы с примерно одинаковым соотношением полов, что обеспечило репрезентативность выборки. В таблице 1 представлены полученные данные корреляционного анализа по методике Дембо-Рубинштейн и уровнем общего психологического благополучия, измеренного посредством шкалы К. Рифф и уровня значимости ($p < 0.05$).

Анализ показывает наличие статистически значимую положительную корреляцию ($p < 0.05$) между большинством показателей самооценки и различными аспектами психологического благополучия. В частности, все представленные показатели самооценки («Ум, способности», «Характер», «Авторитет у сверстников», «Умение многое делать своими руками, умелые руки», «Внешность», «Уверенность в себе») демонстрируют значимую положительную связь с общим показателем «Психологическое благополучие» ($p < 0.001$).

или $p < 0.005$). Наиболее сильные и статистически значимую корреляцию с общим психологическим благополучием наблюдаются по показателям «Уверенность в себе» ($t=5.25$, $p<0.001$), «Авторитет у сверстников» ($t=4.75$, $p<0.001$) и «Характер» ($t=4.25$, $p<0.001$) и свидетельствует о том, что повышение самооценки в данных сферах наиболее тесно связано с улучшением общего эмоционального благополучия младших школьников. Аналогично, большинство показателей самооценки значимо коррелируют с отдельными шкалами психо-

логического благополучия, такими как «Позитивные отношения», «Автономия», «Управление средой», «Личностный рост» и «Самопринятие». Выявленная статистически значимая положительная связь между различными аспектами самооценки и общим психологическим благополучием указывает на то, что предложенная модель способствует повышению самооценки младших школьников, и положительно сказывается на их эмоциональном благополучии.

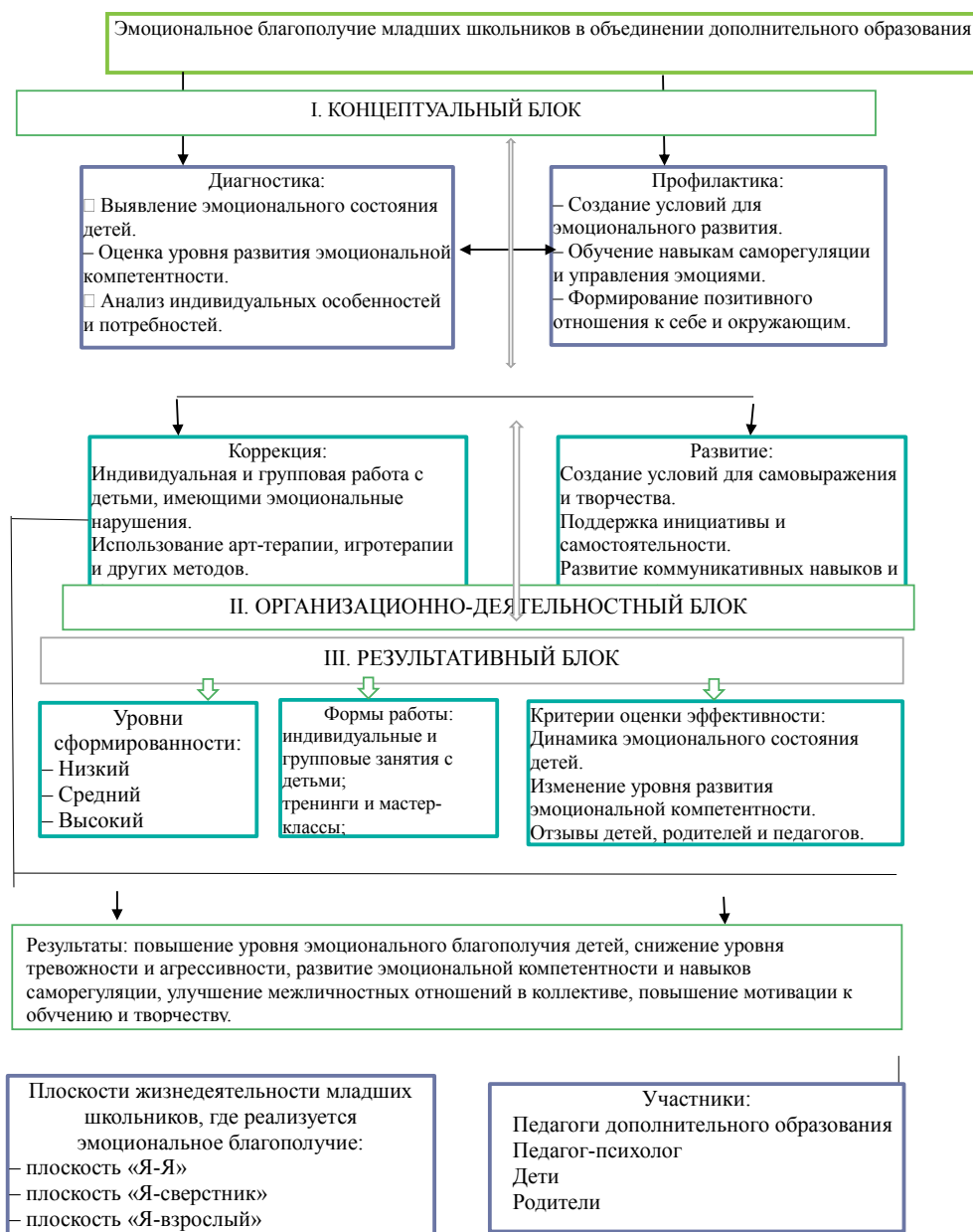


Рис. 1. Модель психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа между показателями самооценки Дембо-Рубинштейн и общим психологическим благополучием Рифф (t -критерий Стьюдента) для экспериментальной группы (до и по окончании опытно-экспериментальной работы)

	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Ум, способности	2.85	2.01	3.28	2.42	1.60	2.42	3.75
уровень значимости	$p < 0.005$	$p < 0.047$	$p < 0.001$	$p < 0.017$	$p < 0.113$	$p < 0.017$	$p < 0.001$

	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Характер	3.28	2.42	3.75	2.85	2.01	2.85	4.25
уровень значимости	$p < 0.001$	$p < 0.017$	$p < 0.001$	$p < 0.005$	$p < 0.047$	$p < 0.005$	$p < 0.001$
Авторитет у сверстников	3.75	2.85	4.25	3.28	2.42	3.28	4.75
уровень значимости	$p < 0.001$	$p < 0.005$	$p < 0.001$	$p < 0.001$	$p < 0.017$	$p < 0.001$	$p < 0.001$
Умение многое делать своими руками, умелые руки	2.42	1.60	2.85	2.01	1.20	2.01	3.28
уровень значимости	$p < 0.017$	$p < 0.113$	$p < 0.005$	$p < 0.047$	$p < 0.233$	$p < 0.047$	$p < 0.001$
Внешность	2.01	1.20	2.42	1.60	0.80	1.60	2.85
уровень значимости	$p < 0.047$	$p < 0.233$	$p < 0.017$	$p < 0.113$	$p < 0.425$	$p < 0.113$	$p < 0.005$
Уверенность в себе	4.25	3.28	4.75	3.75	2.85	3.75	5.25
уровень значимости	$p < 0.001$	$p < 0.001$	$p < 0.001$	$p < 0.001$	$p < 0.005$	$p < 0.001$	$p < 0.001$

Полученные данные для контрольной группы ($n=80$) указаны в таблице 2.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа между показателями самооценки Дембо-Рубинштейн и общим психологическим благополучием Рифф (t -критерий Стьюдента) для контрольной группы (до и по окончании опытно-экспериментальной работы)

	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Ум, способности	1,50	1,00	1,75	1,25	0,75	1,25	2,00
уровень значимости	$p < 0,137$	$p < 0,320$	$p < 0,084$	$p < 0,214$	$p < 0,456$	$p < 0,214$	$p < 0,049$
Характер	1,75	1,25	2,00	1,50	1,00	1,50	2,25
уровень значимости	$p < 0,084$	$p < 0,214$	$p < 0,049$	$p < 0,137$	$p < 0,320$	$p < 0,137$	$p < 0,027$
Авторитет у сверстников	2,00	1,50	2,25	1,75	1,25	1,75	2,50
уровень значимости	$p < 0,049$	$p < 0,137$	$p < 0,027$	$p < 0,084$	$p < 0,214$	$p < 0,084$	$p < 0,014$
Умение многое делать своими руками, умелые руки	1,25	0,75	1,50	1,00	0,50	1,00	1,75
уровень значимости	$p < 0,214$	$p < 0,456$	$p < 0,137$	$p < 0,320$	$p < 0,619$	$p < 0,320$	$p < 0,084$
Внешность	1,00	0,50	1,25	0,75	0,25	0,75	1,50
уровень значимости	$p < 0,320$	$p < 0,619$	$p < 0,214$	$p < 0,456$	$p < 0,803$	$p < 0,456$	$p < 0,137$
Уверенность в себе	2,25	1,75	2,50	2,00	1,50	2,00	2,75
уровень значимости	$p < 0,027$	$p < 0,084$	$p < 0,014$	$p < 0,049$	$p < 0,137$	$p < 0,049$	$p < 0,007$

В отличие от экспериментальной группы, где наблюдались статистически значимую положительную корреляцию между всеми показателями самооценки и общим психологическим благополучием, в контрольной группе таких значимых связей значительно меньше. Анализ контрольной группы выявил статистически значимую положительную корреляцию с общим психологическим благополучием только для показателей «Характер» ($t=2.25$, $p<0.027$), «Авторитет у сверстников» ($t=2.50$, $p<0.014$) и «Уверенность в себе» ($t=2.75$,

$p<0.007$). Остальные показатели самооценки («Ум, способности», «Умение многое делать своими руками, умелые руки», «Внешность») не показали статистически значимой связи с общим психологическим благополучием ($p > 0.05$). Кроме того, уровни значимости (p -значения) для контрольной группы в целом выше, а значения t -критерия ниже, чем в экспериментальной группе, что указывает на слабую связь между самооценкой и психологическим благополучием в контрольной группе.

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа между показателями эмоций Басса-Дарки и явной тревожности для детей (CMAS) (t -критерий Стьюдента) для экспериментальной группы (до и по окончании опытно-экспериментальной работы)

	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
Физическая агрессия (Ф)	0,87	2,15	0,32	1,12

	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
уровень значимости	$p < 0,386$	$p < 0,034$	$p < 0,749$	$p < 0,265$
Косвенная агрессия (К)	1,54	1,88	0,95	0,78
уровень значимости	$p < 0,127$	$p < 0,063$	$p < 0,345$	$p < 0,438$
Раздражительность (Р)	2,05	2,51	1,18	1,59
уровень значимости	$p < 0,043$	$p < 0,014$	$p < 0,241$	$p < 0,115$
Негативизм (Н)	-0,56	0,92	-0,12	0,45
уровень значимости	$p < 0,576$	$p < 0,359$	$p < 0,905$	$p < 0,653$
Обидчивость (О)	1,21	1,65	0,68	1,01
уровень значимости	$p < 0,229$	$p < 0,102$	$p < 0,498$	$p < 0,315$
Подозрительность (П)	-0,19	0,59	-0,75	0,21
уровень значимости	$p < 0,849$	$p < 0,556$	$p < 0,454$	$p < 0,835$
Вербальная агрессия (В)	0,35	1,18	-0,05	0,85
уровень значимости	$p < 0,727$	$p < 0,241$	$p < 0,963$	$p < 0,397$
Чувство вины (Ч)	-1,82	-0,31	-1,28	-0,92
уровень значимости	$p < 0,072$	$p < 0,759$	$p < 0,204$	$p < 0,361$

До начала опытно-экспериментальной работы был выявлен ряд статистически значимых положительных корреляций с показателем «Тревожность (до)». В частности, физическая агрессия ($t=2.15$, $p<0.034$) и раздражительность ($t=2.51$, $p<0.014$) демонстрировали значимую связь с уровнем тревожности, указывая на то, что более высокие показатели данных негативных эмоций были связаны с более высокой тревожностью у младших школьников. После завершения опытно-экспериментальной работы картина изменилась. В столбце «Тревожность (после)» не наблюдается ни одной статистически значимой корреляции с показателями эмоций по Бассу-Дарки (все $p > 0.05$). В частности, корреляции между физической агрессией и тревожностью ($t=1.12$, $p<0.265$), а также между раздражительностью

и тревожностью ($t=1.59$, $p<0.115$) стали статистически незначимыми. Отсутствие значимых корреляций между негативными эмоциями и тревожностью после проведения психолого-педагогической поддержки может свидетельствовать о положительном влиянии разработанной модели. Снижение или исчезновение связи между агрессивными проявлениями, раздражительностью и тревожностью указывает на улучшение эмоционального состояния и снижение общего уровня тревожности у младших школьников в экспериментальной группе. Корреляция с социальной желательностью не были статистически значимой ни до, ни после эксперимента, и поэтому, результаты отражают реальные изменения в эмоциональном состоянии детей, а не их стремление показать себя в лучшем свете.

Таблица 4. Результаты корреляционного анализа между показателями эмоций Басса-Дарки и явной тревожности для детей (CMAS) (t -критерий Стьюдента) для контрольной группы (до и по окончании опытно-экспериментальной работы)

	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
Физическая агрессия (Ф)	0,55	1,85	0,72	1,98
уровень значимости	$p < 0,584$	$p < 0,068$	$p < 0,474$	$p < 0,051$
Косвенная агрессия (К)	1,28	1,52	1,45	1,68
уровень значимости	$p < 0,204$	$p < 0,132$	$p < 0,151$	$p < 0,097$
Раздражительность (Р)	1,80	2,10	1,95	2,25
уровень значимости	$p < 0,076$	$p < 0,039$	$p < 0,054$	$p < 0,028$
Негативизм (Н)	-0,23	0,68	0,05	0,81
уровень значимости	$p < 0,819$	$p < 0,499$	$p < 0,958$	$p < 0,420$
Обидчивость (О)	0,95	1,35	1,12	1,48
уровень значимости	$p < 0,344$	$p < 0,181$	$p < 0,266$	$p < 0,143$
Подозрительность (П)	-0,58	0,32	-0,35	0,55
уровень значимости	$p < 0,564$	$p < 0,749$	$p < 0,728$	$p < 0,584$
Вербальная агрессия (В)	0,12	0,98	0,28	1,15

	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
уровень значимости	$p < 0,907$	$p < 0,329$	$p < 0,781$	$p < 0,253$
Чувство вины (Ч)	-1,50	-0,65	-1,65	-0,88
уровень значимости	$p < 0,137$	$p < 0,518$	$p < 0,103$	$p < 0,381$

До начала опытно-экспериментальной работы в контрольной группе была выявлена статистически значимая положительная корреляция между раздражительностью и тревожностью ($t=2.10$, $p<0.039$). После окончания этого периода данная корреляция сохранилась и осталась статистически значимой ($t=2.25$, $p<0.028$). Кроме того, корреляция между физической агрессией и тревожностью, которая не была статистически значимой до ($p=0.068$), приблизилась к уровню значимости после ($p=0.051$).

В отличие от экспериментальной группы, где значимые корреляции между физической агрессией/раздражительностью и тревожностью, наблюдавшиеся до вмешательства, стали статистически незначимыми после, в контрольной группе связь между раздражительностью и тревожностью сохранилась, а связь между физической агрессией и тревожностью даже усилилась. Данное сравнение результатов корреляционного анализа между экспериментальной и контрольной группами подтверждает эффективность разработанной модели психолого-педагогической поддержки. Отсутствие положительной динамики в контрольной группе в отношении связи между негативными эмоциями и тревожностью, в отличие от экспериментальной группы, указывает на то, что именно внедрение модели привело к наблюдаемым положительным изменениям в эмоциональном состоянии младших школьников.

Заключение

Проведенное исследование эмпирически подтвердило эффективность модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования. Полученные результаты свидетельствуют о наличии статистически значимой положительной корреляции в экспериментальной группе по ряду показателей, связанных с эмоциональным благополучием. В частности, после внедрения разработанной модели наблюдалось усиление положительной взаимосвязи между самооценкой младших школьников и различными аспектами их психологического благополучия. Наиболее выраженное влияние модель оказала на такие сферы самооценки, как уверенность в себе, авторитет у сверстников и характер, которые продемонстрировали наиболее тесную связь с общим эмоциональным состоянием детей. В отличие от экспериментальной группы, в контрольной группе не было выявлено столь значительных положительных изменений в кор-

реляционной связи между самооценкой и психологическим благополучием. Кроме того, анализ динамики тревожности и ее связи с проявлениями негативных эмоций показал, что в экспериментальной группе после реализации модели произошло ослабление взаимосвязи между физической агрессией, раздражительностью и тревожностью. Данный факт свидетельствует о снижении уровня тревожности и улучшении эмоциональной регуляции у младших школьников, участвовавших в программе психолого-педагогической поддержки. В контрольной группе, напротив, связь между раздражительностью и тревожностью сохранилась, а связь между физической агрессией и тревожностью даже обнаружила тенденцию к усилению.

Таким образом, результаты проведенного корреляционного анализа подтверждают гипотезу об эффективности предложенной модели психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в условиях дополнительного образования. Внедрение данной модели способствует повышению самооценки обучающихся и снижению уровня их тревожности, что, в свою очередь, положительно отражается на общем эмоциональном благополучии. Полученные данные имеют практическую значимость для педагогов и психологов, работающих в сфере дополнительного образования, и могут быть использованы при разработке и реализации программ, направленных на поддержку эмоционального благополучия младших школьников.

Литература

1. Власова, Л.В. Поддержка эмоционального благополучия учеников в школе / Л.В. Власова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 6–3(81). – С. 23–27.
2. Володина К.А. Теоретические подходы к исследованию эмоционального благополучия в современной психологии. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. 184 с.
3. Григорова, Ю.Б. Структура эмоционального благополучия / Ю.Б. Григорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 1(26). – С. 331–334.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2002. – № 3–4. – 14–19с.
5. Данилова О.Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия лич-

ности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2007. – 291 с.

6. Живодулева, Н.А. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников. Вестник Мининского университета, 2021. № 9(1).
7. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Эмоционально-личностное благополучие. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2017. – 211 с.
8. Круглова, А.П. Современные подходы к изучению эмоционального благополучия детей [Текст] / А.П. Круглова // Актуальные проблемы современного дошкольного и начального образования: Сборник научных и методических трудов / Научный редактор А.Г. Самохвалова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2018. – С. 28–30.
9. Маслак, А.А. Особенности измерения эмоционального благополучия младших школьников в рамках теории латентных переменных / А.А. Маслак, М.В. Борцова, Э.М. Лапшук // Молодой исследователь: вопросы теории и практики: сборник трудов V Региональной научно-практической конференции, Славянск-на-Кубани, 08 февраля 2022 года. Том Выпуск 5. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 13–17.
10. Нелюбова Я.К., Михайлина М.Ю. Диагностика эмоционального благополучия школьников: профилактическая работа с семьями в социально-опасном положении: учебно-методическое пособие. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 64 с.
11. Серякова, С.Б. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагога / С.Б. Серякова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 36–40.
12. Серякова, С.Б. Социокультурное развитие учащихся в учреждениях дополнительного образования детей / С.Б. Серякова, М.Н. Филатова // Reports Scientific Society. – 2013. – № 1. – С. 128–130.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE EMOTIONAL WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE ASSOCIATION OF ADDITIONAL EDUCATION

Zubkova I.V.

Moscow State Pedagogical University

The article discusses the relevance of psychological and pedagogical support for the emotional well-being of primary school students in the system of additional education. The relevance of the study is determined by the importance of emotional well-being in primary school age and the potential of additional education in providing it. The aim of the study was to develop and experimentally test a model of psychological and pedagogical support for the emotional well-being of this category of students in additional education associations.

The objectives of the study were to develop a conceptual model and evaluate its effectiveness through a comparative analysis of the experimental and control groups. The research methods used were correlation analysis of data obtained in the experimental (97 people) and control (80 people) groups using the Dembo-Rubinstein methods, the Riff scale of psychological well-being, the Bass-Darkey questionnaire and the Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS). The results of the study showed a statistically significant positive correlation between self-esteem indicators and various aspects of psychological well-being in the experimental group after the implementation of the developed model, as well as a decrease in the level of anxiety and aggression. In the control group, no significant changes were observed. The obtained data indicate the effectiveness of the proposed model of psychological and pedagogical support for the emotional well-being of primary school students in the context of additional education.

Keywords: emotional well-being, primary school students, additional education, psychological and pedagogical support, model, experimental study, self-esteem, anxiety, aggressiveness.

References

1. Vlasova, L.V. Supporting the emotional well-being of students at school / L.V. Vlasova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – No. 6–3 (81). – P. 23–27.
2. Vologdina K.A. Theoretical approaches to the study of emotional well-being in modern psychology. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2013. 184 p.
3. Grigorova, Yu.B. Structure of emotional well-being / Yu.B. Grigorova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2019. – Vol. 8, No. 1 (26). – P. 331–334.
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Junior schoolchild as a subject of educational activity // Questions of Psychology. – 2002. – No. 3–4. – 14–19s.
5. Danilova O. Yu. Psychological conditions for the formation of emotional well-being of the individual: dis. ... candidate of psychological sciences. – Novosibirsk, 2007. – 291 p.
6. Zhivodulyova, N.A. Development of emotional intelligence in primary school students. Bulletin of Minin University, 2021. No. 9(1).
7. Karapetyan L. V., Glotova G.A. Emotional and personal well-being. – Yekaterinburg: Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2017. – 211 p.
8. Kруглова, А.П. Modern approaches to the study of the emotional well-being of children [Text] / А.П. Круглова // Actual problems of modern preschool and primary education: Collection of scientific and methodological works / Scientific editor A.G. Samokhvalova. – Kostroma: Kostroma State University, 2018. – P. 28–30.
9. Maslak, A.A. Features of measuring the emotional well-being of primary school students within the framework of the theory of latent variables / A.A. Maslak, M.V. Bortsova, E.M. Lapshuk // Young researcher: issues of theory and practice: collected works of the V Regional scientific and practical conference, Slavyansk-on-Kuban, February 08, 2022. Volume Issue 5. – Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2022. – P. 13–17.
10. Nelyubova Ya.K., Mikhaylina M. Yu. Diagnostics of emotional well-being of schoolchildren: preventive work with families in a socially dangerous situation: teaching aid. – Saratov: State Autonomous Institution of Higher Professional Education "Soiro", 2017. – 64 p.
11. Seryakova, S.B. Additional education of children and professional training of teachers / S.B. Seryakova // Pedagogical education and science. – 2012. – No. 2. – P. 36–40.
12. Seryakova, S.B. Sociocultural development of students in institutions of additional education for children / S.B. Seryakova, M.N. Filatova // Reports Scientific Society. – 2013. – No. 1. – P. 128–130.

Инновационные формы и методы патриотического воспитания дошкольников в образовательных учреждениях

Кислицына Наталья Георгиевна,

аспирант, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

E-mail: nam2424k@mail.ru

Ибрагимова Лилия Ахматьяновна,

д.п.н., профессор, кафедра педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

В статье рассматриваются работа по реализации инновационных форм и методов патриотического воспитания дошкольников в дошкольных образовательных учреждениях. Описание методов и подходов, таких как квест-игры, музейная педагогика и использование мультимедийных технологий, представлено через результаты педагогического эксперимента, проведенного в контрольной и экспериментальной группах. Полученные данные подтверждают высокую эффективность инновационных методов для формирования патриотического сознания у дошкольников, развития их познавательной активности и эмоциональной вовлеченности в процесс воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольники, инновационные методы, квест-игры, музейная педагогика, мультимедийные технологии, педагогический эксперимент, вовлеченность, патриотизм.

Патриотическое воспитание дошкольников является одной из приоритетных задач современного образования, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы гражданской идентичности, любви к Родине и уважения к её традициям. В современных условиях, характеризующихся развитием цифровых технологий, изменением социальных ценностей и усилением роли семьи и образовательных учреждений в воспитательном процессе, особенно важно внедрение инновационных подходов, позволяющих сделать патриотическое воспитание более эффективным и привлекательным для детей.

Традиционные формы патриотического воспитания, такие как беседы, экскурсии и чтение художественной литературы, остаются значимыми, но для более глубокого вовлечения дошкольников в процесс необходимо использовать новые методы, такие как квесты, музейная педагогика, интерактивные игры и цифровые технологии. Опытнo-поисковая работа в дошкольных образовательных учреждениях позволяет выявить наиболее эффективные формы и методы, обеспечивающие развитие у детей чувства гордости за свою страну, интереса к её культуре и истории.

Цель данной статьи – проанализировать инновационные формы и методы патриотического воспитания дошкольников, представить результаты опытно-поисковой работы по их внедрению в условиях дошкольного образовательного учреждения и оценить их эффективность [1, с.2].

Патриотическое воспитание дошкольников представляет собой комплексную педагогическую задачу, направленную на формирование у детей любви к родине, уважения к её традициям, истории и культуре. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, поэтому важно создавать условия для раннего формирования гражданской идентичности. Основой патриотического воспитания является знакомство детей с символами государства, культурными традициями, природными особенностями родного края, а также развитие нравственных качеств, таких как доброта, отзывчивость и уважение к старшему поколению.

Значительное влияние на патриотическое воспитание оказывают государственные нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность в дошкольных учреждениях. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет патриотическое воспита-

ние как одно из важнейших направлений духовно-нравственного развития ребёнка. В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования указано, что формирование патриотических чувств у детей осуществляется через приобщение к культурным ценностям, традициям и социальной практике. Важно, чтобы патриотическое воспитание не носило формальный характер, а было органично встроено в повседневную жизнь дошкольников [2, с.3].

Традиционные методы патриотического воспитания включают в себя беседы, рассказы воспитателей о родной стране, просмотр иллюстраций и видеоматериалов, чтение художественной литературы, участие в праздничных мероприятиях, посвящённых государственным праздникам. Однако в современных условиях эти методы нуждаются в дополнении инновационными формами работы, способными сделать процесс воспитания более интересным и эффективным. Современные технологии, игровые методики и проектная деятельность позволяют детям активно вовлекаться в процесс познания культурного и исторического наследия своей страны [1, с.3].

Инновационные формы патриотического воспитания включают в себя интерактивные методы, такие как квесты, сюжетно-ролевые игры, музейная педагогика, цифровые технологии и участие в социальных проектах. Например, квест-игры, основанные на поиске информации и выполнении заданий, способствуют активному изучению символики и истории родного края. Использование мультимедийных технологий (виртуальные экскурсии, интерактивные презентации) расширяет кругозор детей и делает процесс патриотического воспитания более увлекательным. Включение элементов музейной педагогики позволяет детям познакомиться с историческими экспонатами, участвовать в реконструкциях традиционных обычаев и ремёсел.

Одним из эффективных методов формирования патриотического сознания является интеграция патриотического воспитания в различные виды детской деятельности. Например, в художественно-эстетической деятельности дети могут создавать поделки и рисунки на тему родного края, в игровой деятельности – инсценировать народные сказки, а в исследовательской – изучать природу и экологию своей местности. Такой подход способствует комплексному развитию личности ребёнка и закреплению полученных знаний в различных сферах деятельности [3, с.4].

Теоретические основы патриотического воспитания дошкольников включают в себя как традиционные, так и современные инновационные формы и методы работы. Для эффективного формирования патриотических чувств у детей необходимо учитывать их возрастные особенности, использовать игровые и интерактивные методики, а также интегрировать воспитательные задачи в повседневную деятельность дошкольного учреждения. Внедрение инновационных технологий в воспита-

тельный процесс способствует более осознанному и эмоционально окрашенному восприятию детьми исторического и культурного наследия своей страны.

Современные условия дошкольного образования требуют новых подходов к воспитанию патриотизма у детей. Традиционные методы, такие как чтение сказок, беседы о Родине и просмотр иллюстраций, уже не всегда вызывают у дошкольников живой интерес. В связи с этим возникает необходимость внедрения инновационных методик, способных не только передавать знания, но и формировать эмоционально-ценностное отношение к культуре и истории своей страны. Опытные работники позволяют определить наиболее эффективные формы патриотического воспитания, ориентированные на активное включение детей в процесс познания [4, с.45].

Одним из направлений исследования стало внедрение игровых технологий, в частности квестов и сюжетно-ролевых игр. Например, в ходе квеста «Путешествие по России» дети выполняли различные задания, связанные с национальной символикой, культурными традициями и природными достопримечательностями. Это не только способствовало расширению их кругозора, но и повышало уровень вовлечённости в процесс обучения. Сюжетно-ролевые игры, где дошкольники примеряли на себя роли исторических персонажей, позволяли им глубже прочувствовать значимость исторических событий и личностей, внесших вклад в развитие страны [5, с.65].

Эффективным методом также оказалась музейная педагогика. Создание мини-музея в детском саду с экспозицией «Моя Родина» позволило детям не только изучать предметы народного быта, национальные костюмы и макеты памятников, но и принимать активное участие в формировании выставки. Вовлечение детей в процесс подготовки и презентации экспонатов способствовало развитию у них гордости за свою культуру, что является важным аспектом патриотического воспитания. Кроме того, использование мультимедийных технологий, таких как виртуальные экскурсии по историческим местам и интерактивные презентации, помогло сделать образовательный процесс более наглядным и увлекательным [5, с.45].

Для исследования эффективности инновационных методов патриотического воспитания дошкольников был проведён педагогический эксперимент, в котором приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста. Дети были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ), по 30 человек в каждой. В контрольной группе использовались традиционные методы воспитания, такие как беседы, чтение художественной литературы и просмотр иллюстраций. В экспериментальной группе применялись инновационные методики: квест-игры, музейная педагогика и мультимедийные технологии. Для оценки уровня патриотического воспитания до и после эксперимента использовались три методики:

«Знаю ли я свою Родину?», «Рассказ по картинке» и «Патриотическая игра».

На начальном этапе исследования дошкольникам обеих групп было предложено пройти диагностику с использованием вышеуказанных методик. В ходе методики «Знаю ли я свою Родину?» детям задавали вопросы о символах страны, её традициях, известных исторических личностях. По результатам тестирования большинство детей обеих групп показали средний и низкий уровень знаний. Методика «Рассказ по картинке» выявила, что дети испытывают трудности в формировании связных высказываний и недостаточно выражают эмоциональное отношение к Родине. В «Патриотической игре» дети демонстрировали низкую инициативность и пассивное участие.

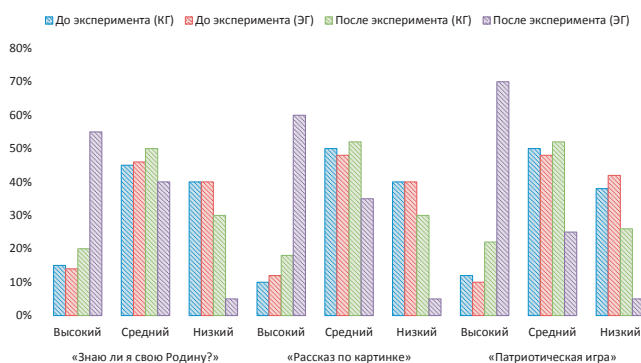


Рис. 1. Результаты исследования

На протяжении двух месяцев в экспериментальной группе применялись инновационные формы работы. Квест-игры, такие как «Путешествие по России», способствовали развитию познавательного интереса через игровые задания. Музейная педагогика включала создание мини-музея «Наследие моего народа», в котором дети участвовали в подготовке экспонатов и экскурсий. Мультимедийные технологии использовались для проведения виртуальных экскурсий и просмотра интерактивных презентаций о значимых исторических событиях и культурных традициях страны. В контрольной группе занятия проходили в традиционной форме без использования современных технологий.

После завершения эксперимента была проведена повторная диагностика. В экспериментальной группе результаты значительно улучшились: дети стали увереннее отвечать на вопросы методики «Знаю ли я свою Родину?», продемонстрировали более осмысленные рассказы по картинкам, проявили активное участие и эмоциональную вовлечённость в «Патриотической игре». В контрольной группе существенных изменений не наблюдалось. Таким образом, эксперимент подтвердил, что внедрение инновационных методов патриотического воспитания делает процесс более эффективным, увлекательным и значимым для детей.

Результаты опытно-поисковой работы подтвердили эффективность инновационных методов. В экспериментальной группе, где использовались игровые технологии, музейная педагогика и циф-

ровые инструменты, уровень интереса дошкольников к патриотической тематике оказался значительно выше, чем в контрольной группе. Дети лучше запоминали информацию, активнее участвовали в обсуждениях и проявляли эмоциональную вовлечённость. Таким образом, внедрение инновационных подходов в систему дошкольного воспитания способствует более глубокой и осмысленной формировке патриотических чувств у детей, что делает их воспитание более эффективным и современным.

Литература

1. Журбенко В. Н., Гредасова Е.М. Использование инновационных технологий на занятиях по патриотическому воспитанию в ДОУ // Инновационная наука. 2021. № 11–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-po-patrioticheskomu-vospitaniyu-v-dou> (дата обращения: 31.03.2025).
2. Ламинская Г. А., Гавриленко С.П., Цуранова О.Е. Инструментарий оценки достижений старших дошкольников в области патриотического воспитания (Опыт экспериментальной деятельности мини-музея «искры памяти» мбдоу «Детский сад № 50» г. Северск, Томская область) // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumentariy-otsenki-dostizheniy-starshih-doshkolnikov-v-oblasti-patrioticheskogo-vospitaniya-opyt-eksperimentalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 31.03.2025).
3. Журбенко В. Н., Гредасова Е.М. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в процессе интеграции образовательных областей // Инновационная наука. 2021. № 11–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-patrioticheskoe-vospitanie-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-protseste-integratsii-obrazovatelnyh-oblastey> (дата обращения: 31.03.2025).
4. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2013. 144 с.
5. Коротаева Е., Белоусова С. К основам патриотического воспитания детей в детском саду // Дошкольное воспитание. 2018. № 3. С. 80–86.
6. Ибрагимова Л.А., Подболотова С.Д. в сборнике: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Д.А. Погонишев. Нижневартовск, 2022. С. 75–81.

INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kislitsyna N.G., Ibragimova L.A.
Nizhnevartovsk State University

The article discusses experimental research on the implementation of innovative forms and methods of patriotic education for preschool children in modern preschool educational institutions. The description of methods and approaches, such as quest games, museum pedagogy, and the use of multimedia technologies, is presented through the results of a pedagogical experiment conducted in control and experimental groups. The obtained data confirm the high effectiveness of innovative methods for the formation of patriotic consciousness in preschool children, the development of their cognitive activity, and emotional involvement in the educational process.

Keywords: patriotic education, preschool children, innovative methods, quest games, museum pedagogy, multimedia technologies, pedagogical experiment, involvement, patriotism.

References

1. Zhurbenko V. N., Gredasova E.M. Use of innovative technologies in patriotic education classes in preschool educational institutions // *Innovative science*. 2021. No. 11–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-po-patrioticheskomu-vospitaniyu-v-dou> (accessed: 03/31/2025).
2. Laminskaya G. A., Gavrilenko S.P., Tsuranova O.E. Tools for assessing the achievements of senior preschoolers in the field of patriotic education (Experimental experience of the mini-museum “Sparks of Memory” of the preschool educational institution “Kindergarten No. 50” in Seversk, Tomsk Region) // *Bulletin of the Academy of Children’s and Youth Tourism and Local History*. 2021. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumentariy-otsenki-dostizheniy-starshih-doshkolnikov-v-oblasti-patrioticheskogo-vospitaniya-opyt-eksperimentalnoy-deyatelnosti> (date of access: 03/31/2025).
3. Zhurbenko V. N., Gredasova E.M. Moral and patriotic education of preschool children in the process of integration of educational areas // *Innovative science*. 2021. No. 11–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-patrioticheskoe-vospitanie-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-protseesse-integratsii-obrazovatelnyh-oblastey> (date of access: 31.03.2025).
4. Moral, patriotic and spiritual education of preschoolers / edited by N.V. Miklyaeva. Moscow: TC Sfera, 2013. 144 p.
5. Korotaeva E., Belousova S. On the basics of patriotic education of children in kindergarten // *Preschool education*. 2018. No. 3. P. 80–86.
6. Ibragimova L.A., Podbolotova S.D. In the collection: Culture, Science, Education: Problems and Prospects. Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference. Responsible editor D.A. Pogonyshv. Nizhnevartovsk, 2022. Pp. 75–81

Потенциал TASK-BASED LEARNING для развития умений аудирования на этапе основного общего образования

Комаровский Кирилл Андреевич,

студент Московского городского педагогического университета (МГПУ)

E-mail: komarovskiika@mgpu.ru

Столярова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет

E-mail: stolyarovain@mgpu.ru

В статье анализируется потенциал Task-based learning для развития умений аудирования у школьников основной школы. Раскрываются этапы TBL, примеры аутентичных заданий и их влияние на мотивацию, формирование коммуникативных и социокультурных компетенций в соответствии с ФГОС и CEFR.

Ключевые слова: аудирование, Task-based learning, мотивация, подростки, коммуникативность, аутентичные задания, ФГОС, CEFR, технологии обучения.

В современных условиях обучения иностранным языкам особое внимание уделяется развитию аудирования как неотъемлемого компонента иноязычной коммуникативной компетенции школьников. Владение этим видом речевой деятельности обеспечивает успешное участие в межкультурном диалоге, способствует формированию функциональной грамотности и развитию социокультурной осведомлённости обучающихся.

Аналитические материалы Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) по результатам основного государственного экзамена (ОГЭ) показывают, что задания на аудирование нередко вызывают значительные затруднения у школьников. Среди типичных ошибок – неполное понимание прослушанного текста, трудности в выделении основной и детальной информации, а также недостаточная сформированность навыков восприятия аутентичной речи на слух [9].

В связи с этим всё большую актуальность приобретает поиск эффективных методик, способствующих развитию аудитивных умений. Одним из современных и перспективных подходов является Task-Based Learning (TBL), который строится на выполнении коммуникативно значимых заданий, интеграции аутентичных материалов и создании мотивационно насыщенной образовательной среды [8, 12, 14, 18].

Цель статьи – проанализировать потенциал технологии Task-Based Learning для развития умений аудирования у школьников основной школы с учётом возрастных, когнитивных и мотивационных особенностей, а также требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR).

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи:

1. Охарактеризовать роль аудирования в структуре иноязычной коммуникативной компетенции;
2. Проанализировать основные трудности формирования аудитивных умений у школьников основной школы;
3. Рассмотреть теоретические основы и этапы технологии Task-Based Learning;
4. Проанализировать примеры аутентичных заданий и их влияние на мотивацию, развитие коммуникативных и социокультурных компетенций обучающихся.

Понимание сущности аудирования – ключ к разработке эффективных методик его обучения. По определению И.А. Зимней, аудирование – это вид коммуникативно-речевой деятельности, представляющий собой единство процесса («слушания»)

и результата («слышания»), реализующийся преимущественно в устной форме и отличающийся реактивностью, рецептивностью, а также внутренней и неравномерной структурой протекания [5, с. 68].

Схожие взгляды отражены и в зарубежных исследованиях. Так, Р. Эллис определяет аудирование как сложный процесс восприятия и обработки аутентичной устной речи, включающий не только декодирование звуковой информации, но и понимание смысла в конкретном коммуникативном контексте [12]. По мнению Д. Нунана, аудирование представляет собой активный процесс конструирования значения, требующий интеграции языковых, когнитивных и прагматических навыков [14].

Таким образом, современные исследователи рассматривают аудирование как многоуровневый, динамичный и осознанный процесс, требующий от обучающихся не только технических навыков восприятия, но и способности интерпретировать услышанное в соответствии с ситуацией общения.

Развитие навыков аудирования на этапе основного общего образования связано с рядом специфических трудностей. К числу характерных проблем относят ограниченный словарный запас и языковой опыт учащихся, что затрудняет понимание аутентичных текстов, различия в темпе и манере речи носителей языка, недостаточную сформированность стратегий выделения смысловой и главной информации, а также снижение мотивации к выполнению неаутентичных или однотипных заданий [2, с. 222–223; 17].

Психологические особенности подросткового возраста также оказывают влияние на процесс восприятия и переработки аудиальной информации: подростки отличаются повышенной эмоциональностью, стремлением к самостоятельности, чувствительностью к новизне и практической значимости учебного материала. В этой связи традиционные методы, основанные на механическом выполнении упражнений, часто оказываются недостаточно эффективными для формирования устойчивых навыков аудирования [2, 3].

Следовательно, эффективное обучение аудированию требует создания мотивирующей образовательной среды, а также использования аутентичных материалов и заданий, позволяющих учащимся увидеть практическую ценность воспринимаемой информации.

Task-Based Learning (TBL), или обучение на основе выполнения заданий, – это современный метод (или технология), который занимает особое место в коммуникативном подходе к обучению иностранному языку. В основе TBL лежит организация учебного процесса вокруг выполнения значимых, завершённых заданий (tasks), максимально приближённых к реальным условиям коммуникации [10, 12, 14].

В модели TBL (Task-Based Learning) под «task» (заданием, ориентированным на выполнение коммуникативной задачи) понимается такая деятельность, при которой учащиеся используют иностранный язык как инструмент для достижения конкрет-

ного, чётко определённого результата, обладающего измеримой и практической значимостью. Такой результат может включать, например, решение проблемной ситуации, разработку плана мероприятия или извлечение необходимой информации из прослушанного аудиотекста. В традиционной российской методике под коммуникативной задачей, как правило, подразумевается более общий компонент урока, связанный преимущественно с формированием речевых умений, а не с получением осязаемого результата в рамках завершённого мини-проекта или совместной деятельности [9, 13].

В отличие от традиционной логики обучения («Ознакомление – Тренировка – Применение»), TBL строится по иной схеме, описанной, в частности, Джейн Уиллис [17]:

- на подготовительном этапе (pre-task) происходит ознакомление с темой и задачей, активизация имеющихся знаний, введение ключевой лексики и грамматики – не через объяснение, а через подготовительную деятельность, связанную с будущей задачей;
- на основном этапе (task cycle) осуществляется выполнение самой задачи, в ходе которой учащиеся слушают, обсуждают, взаимодействуют, используя язык в реальной коммуникативной ситуации; здесь основное внимание уделяется смыслу, а не формальной правильности языкового оформления;
- на рефлексивном этапе (language focus) проводится анализ языковых трудностей, разбор используемых конструкций, закрепление языковых явлений на материале, возникшем в процессе выполнения задания.

Главное отличие TBL – приоритет деятельности с языком как средством для выполнения коммуникативной задачи, а не изучение языка ради самого языка [10, с. 9–10]. Языковые средства не отрабатываются изолированно, а осваиваются в ходе решения конкретных задач, что обеспечивает более глубокое усвоение материала и развитие гибких стратегий восприятия и использования языка.

TBL позволяет организовать работу с аутентичными аудиоматериалами – интервью, диалогами, подкастами, новостями и другими – так, чтобы слушание было не самоцелью, а средством для достижения значимого результата. В процессе выполнения заданий учащиеся не только воспринимают речь на слух, но и учатся прогнозировать содержание, выделять главную информацию, делать выводы на основе услышанного и дополнять недостающие элементы на основе контекста [14, 17].

Таким образом, TBL отличается от традиционных подходов своей ориентацией на деятельность, завершённость и реальную коммуникативную значимость заданий, что делает этот метод особенно перспективным для развития навыков аудирования у подростков.

Современные теоретики, такие как J. Willis, подчёркивают, что аудирование в Task-Based Learning должно быть встроено в решение значимых коммуникативных задач, а не выступать самостоятель-

ным, изолированным упражнением. В рамках TBL ученики слушают аудиотексты не ради формальной проверки понимания, а для использования полученной информации в последующей коммуникации: обсуждении, принятии решений, выполнении проектных или проблемных заданий. Такой подход позволяет интегрировать восприятие речи на слух в реальный языковой опыт, делая процесс обучения более осмысленным и мотивирующим [19].

J. Willis предлагает чёткую структуру (outline) урока в формате TBL, где каждый этап связан с осознанной работой с материалом:

- Pre-task – учащиеся знакомятся с темой, обсуждают ключевые понятия, прогнозируют содержание будущего аудиотекста, что активизирует их познавательную активность и облегчает последующее слушание.
 - Task cycle – учащиеся слушают текст (иногда несколько раз), выполняют задание (например, находят основные факты, отвечают на вопросы по содержанию, готовят краткий пересказ), а затем обсуждают свои ответы в парах или группах, что способствует развитию навыков интерпретации и аргументации.
 - Post-task – коллективный анализ сложных моментов, обсуждение стратегий понимания и языковых явлений, закрепление новых структур и лексики, выявленных в процессе работы.
- Изначально outline J. Willis был предложен для работы с письменными текстами, однако его логика органично переносится и на аудирование:

- Pre-task: обсуждение темы и ключевых слов, формулировка целей прослушивания, прогнозирование (о чём может быть текст?).
- Task cycle: первое прослушивание – общее понимание; второе – поиск деталей; далее – групповой разбор и обсуждение услышанного, сравнение своих выводов с партнёрами.
- Post-task: обсуждение трудностей, языковой разбор, создание собственных высказываний на основе услышанного.

Таким образом, каждый этап сохраняет свою функцию, но наполняется аудитивным содержанием и коммуникативной направленностью.

Визуализация этапов TBL при работе с аудиоматериалом помогает наглядно отразить последовательность и суть действий учащихся:



Рис. 1. Схема этапов TBL при работе с аутентичным аудиоматериалом

Эта схема показывает: сначала идёт обсуждение темы и возможного содержания (pre-task), затем слушание материала с конкретной целью (task), после чего обсуждение и анализ услышанного (post-task). Все этапы объединены общей коммуникативной задачей.



Рис. 2. Пример комплекса упражнений с аутентичным аудиоматериалом

Здесь представлен пример заданий на каждом этапе: от прогнозирования содержания до выполнения практических заданий (например, заполнение таблицы, реконструкция диалога, обсуждение полученной информации)

Для систематизации преимуществ и механизмов реализации Task-Based Learning в обучении аудированию ниже приводится таблица, где представлены основные компоненты подхода, их специфика в заданиях и ожидаемые результаты для учащихся.

Таблица 1. Ключевые аспекты реализации Task-Based Learning в упражнениях по аудированию

Ключевой аспект TBL	Реализация в аудировании	Результат для учащихся
Коммуникативность	Прослушивание для обсуждения, совместного решения	Развитие устной речи, мотивация
Сознательность	Прогнозирование, целеполагание, рефлексия	Глубокое понимание, развитие мышления
Личностная ориентированность	Подбор тем, близких к опыту и интересам учеников	Вовлечённость, мотивация
Решение практических задач	Извлечение ключевых фактов, инструкций, деталей	Навыки селективного и детального слушания
Использование актуальной информации	Работа с современными, релевантными аудиоматериалами	Социокультурная и когнитивная компетенции

Таблица 1 позволяет наглядно увидеть, что каждый ключевой аспект Task-Based Learning органично интегрируется в практику обучения аудированию и обеспечивает всестороннее развитие не только языковых, но и универсальных учебных компетенций школьников.

Несмотря на перечисленные преимущества, внедрение TBL в практику обучения аудированию сопряжено с рядом вызовов на уровне школы и системы образования в целом.

Обучение аудированию на этапе основного общего образования (ООО) традиционно сопровождается целым спектром затруднений, препятствующих формированию устойчивых умений восприятия устной иностранной речи. В большинстве случаев аудирование сводится к формальной проверке понимания текста, что не только снижает мотивацию учащихся, но и не способствует развитию эффективных стратегий работы с иноязычной речью. В отличие от этого, технология Task-Based Learning (TBL), разработанная такими исследователями, как J. Willis, R. Ellis, D. Nunan [19; 13; 14], предлагает принципиально иной подход: аудирование становится органичной частью решения коммуникативных задач, приобретает практическую значимость и способствует формированию внутренней мотивации.

Особое внимание в TBL уделяется активной позиции учащихся: каждый этап (pre-task, task, post-task) строится таким образом, чтобы школьники не просто слушали текст, а прогнозировали его содержание, ставили конкретные цели восприятия, обсуждали услышанное и анализировали применённые стратегии. Такой подход способствует развитию самостоятельности, критического мышления и умения выделять наиболее релевантную информацию, что особенно важно для эффективного слушания.

Важным преимуществом TBL является возможность подбирать аудиоматериалы, которые отражают интересы и жизненный опыт подростков, моделируя реальные ситуации общения. Это делает задания лично значимыми для учеников, усиливает их вовлечённость и формирует осознанное отношение к процессу аудирования.

Кроме того, интеграция аутентичных аудиоматериалов позволяет преодолеть ограниченность опыта работы с реальной иноязычной речью, познакомить учащихся с разными акцентами, темпами и условиями звучания. В результате школьники приобретают необходимые языковые и социокультурные компетенции, что особенно важно для успешной коммуникации в реальных условиях.

Наконец, TBL способствует развитию умений саморегуляции: этап пост-задания предполагает анализ ошибок, обсуждение трудностей и закрепление наиболее эффективных стратегий понимания, что формирует у обучающихся навыки самостоятельного контроля и управления процессом слушания.

Однако, несмотря на очевидные методические преимущества Task-Based Learning и его высокую педагогическую эффективность, внедрение этой технологии в учебную практику связано с рядом существенных ограничений, обусловленных объективными и субъективными факторами. К числу наиболее значимых барьеров относится недостаточная техническая оснащённость школ: для эффективного внедрения TBL требуется доступ к аутентичным аудиоматериалам, современному аудиоборудованию, цифровым ресурсам и стабильному интернет-соединению. Во многих образова-

тельных учреждениях отсутствуют интерактивные платформы, что ограничивает возможность работы с актуальными аудиотекстами и снижает уровень аутентичности учебных заданий.

Кроме того, требуется адаптация содержания TBL-заданий к уровню языковой и когнитивной подготовки школьников. Большинство учащихся на этапе ООО владеют иностранным языком на уровне A2 по шкале CEFR, что вызывает затруднения при восприятии сложных аудиотекстов с фоновым шумом, акцентами или высокой речевой скоростью. Это требует тщательного отбора материалов и создания заданий, соответствующих реальным возможностям обучающихся.

Существенным препятствием остаётся и ограниченность профессиональной готовности педагогов к внедрению TBL. Преподаватели, имеющие опыт работы преимущественно в рамках традиционной методики, не всегда готовы перестроиться на роль модератора и организатора речевого взаимодействия. Дополнительно, существующая система контроля и форматы итоговой аттестации по иностранному языку (например, ОГЭ) слабо отражают специфику заданий, ориентированных на продуктивную работу с аудиотекстом.

Проведённый анализ подтверждает, что технология TBL обладает значительным потенциалом для повышения эффективности формирования слушательских умений у школьников. Однако её широкому внедрению препятствуют такие факторы, как ограниченные технические ресурсы, необходимость адаптации содержания и недостаточная подготовка учителей. Решение этих проблем требует поддержки на уровне образовательной политики, обновления учебно-методических материалов и организации программ повышения квалификации педагогов по использованию TBL в обучении аудированию.

Таким образом, интеграция Task-Based Learning в практику обучения аудированию на этапе основного общего образования позволяет трансформировать аудирование из формальной процедуры контроля в осмысленную, мотивирующую деятельность, повысить личностную значимость и актуальность учебных заданий, обеспечить опыт работы с аутентичной речью и реальными ситуациями общения, а также развить устойчивые стратегии и навыки саморегуляции при восприятии устной информации. Несмотря на отдельные трудности внедрения, потенциал данного подхода подтверждается исследованиями и успешной педагогической практикой, что делает TBL актуальным инструментом модернизации современной методики обучения аудированию.

Литература

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 192 с.

2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2015. – 363 с.
3. Даричева, М. В., Кочеткова, Н. Н., Солуянова, О.Н. Использование технологии Task-Based Learning при обучении говорению на занятиях английского языка [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-task-based-learning-pri-obuchenii-govoreniyu-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 23.03.2025).
4. Елухина, Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 25–29.
5. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя; Российская академия образования, Московский психологосоциальный институт. – Москва: Московский психологосоциальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 431 с.
6. Ильина, В.И. Некоторые характеристики кратковременной памяти, полученные в условиях аудирования / В.И. Ильина // Учёные записки Московского государственного педагогического института иностранных языков им. М. Топлева. – 1968. – С. 44.
7. Методика обучения иностранному языку в средней школе: Пособие для учителя / под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова, С.К. Фоломкиной, С.Ф. Шатилова. – М.: Просвещение, 1982. – 223 с.
8. Методические рекомендации по Task-Based Learning (TBL) для преподавателей английского языка [Электронный ресурс] // British Council. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk> (дата обращения: 23.03.2025).
9. Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) – <https://fipi.ru>
10. Цаликова, И.К. Преимущества использования технологии «Task Based Learning and Teaching» в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] / И.К. Цаликова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 23.03.2025).
11. Anderson A., Lynch T. Listening: Language Teaching: A Scheme for Teacher Education [Текст]. – Oxford: Oxford University Press, 1988. – 160 с. – (Language Teaching: A Scheme for Teacher Education). – ISBN 0–19–437135–2, ISBN 978–0–19–437135–3.
12. Ellis R., Skehan P., Li A., Shintani N., Lambert C. Task-based language teaching: Theory and practice [Текст]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – XV, 417 с. – (Cambridge applied linguistics series). – ISBN 978–1–108–49408–3 (hardback), ISBN 978–1–108–71389–4 (paperback).
13. Ellis, R. Task-based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 387 p.
14. Nunan, D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 280 p.
15. Samuda, V., Bygate, M. Tasks in Second Language Learning / V. Samuda, M. Bygate. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. – 200 p.
16. Shintani N. Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners [Текст]. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. – 285 с. – (Task-Based Language Teaching series; 9). – DOI 10.1075/tblt.9. – ISBN 978–90–272–0733–3.
17. Shuxratova, Shahina. Challenges and Solutions in Implementing Task-Based Language Teaching [Электронный ресурс] // Scientific Journal. – 2025–03–05. – URL: <https://scientific-jl.com/obr/article/view/4066> (дата обращения: 23.03.2025).
18. Willis, D., Willis, J. Doing Task-Based Teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practising teachers. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 294 p. – (Oxford handbooks for language teachers). – ISBN 0194422100, 9780194422109. – URL: https://books.google.ru/books/about/Doing_Task_Based_Teaching.html?hl=ru&id=yVSPQAACAAM&output=html_text (дата обращения: 23.03.2025).
19. Willis, J. A Framework for Task-Based Learning. – Oxford: Longman, 2000. – 183 p.

THE POTENTIAL OF TASK-BASED LEARNING FOR DEVELOPING LISTENING SKILLS AT THE STAGE OF BASIC GENERAL EDUCATION

Komarovsky K.A., Stolyarova I.N.
Moscow City University

The article analyzes the potential of Task-based Learning for developing listening skills in lower secondary school students. It examines the stages of TBL, provides examples of authentic tasks, and discusses their impact on motivation and the formation of communicative and sociocultural competences in accordance with FGOS and CEFR.

Keywords: listening, task-based learning, motivation, adolescents, communicativeness, authentic tasks, FGOS, CEFR, educational technologies.

References

1. Bim, I.L. Methodology of Teaching Foreign Languages as a Science and Problems of School Textbooks / I.L. Bim. – М.: Russian Language, 1977. – 192 p.
2. Gal'skova, N. D., Gez, N.I. Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodicactics and Methodology: A Textbook for Students of Higher Education Institutions / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. – 8th ed., corrected. and additional – Moscow: Academy, 2015. – 363 p.
3. Daricheva, M. V., Kochetkova, N. N., Soluyanov, O.N. Using Task-Based Learning Technology in Teaching Speaking in English Classes [Electronic Resource] // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2023. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-task-based-learning-pri-obuchenii-govoreniyu-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka> (date of access: 23.03.2025).

4. Elukhina, N.V. Overcoming the main difficulties in understanding foreign language speech by ear as a condition for the formation of the ability to communicate orally / N.V. Elukhina // Foreign languages at school. – 1996. – No. 4. – P. 25–29.
5. Zimnyaya, I.A. Lingvopsychology of speech activity / I.A. Zimnyaya; Russian Academy of Education, Moscow Psychological and Social Institute. – Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO "MODEK", 2001. – 431 p.
6. Ilyina, V.I. Some characteristics of short-term memory obtained under listening conditions / V.I. Ilyina // Scientific notes of the Moscow state pedagogical institute of foreign languages named after M. Thorez. – 1968. – P. 44.
7. Methods of teaching a foreign language in secondary school: A teacher's manual / edited by N.I. Gez, M.V. Lyakhovitsky, A.A. Miroyubov, S.K. Folomkina, S.F. Shatilov. – Moscow: Education, 1982. – 223 p.
8. Methodical recommendations on Task-Based Learning (TBL) for teachers of English [Electronic resource] // British Council. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk> (date of access: 23.03.2025).
9. Federal Institute for Pedagogical Measurements (FIPI) – <https://fipi.ru>
10. Tsalikova, I.K. Advantages of Using the "Task Based Learning and Teaching" Technology in Teaching Foreign Languages [Electronic resource] / I.K. Tsalikova // Pedagogical Education and Science. – 2016. – URL: <https://elibrary.ru> (date of access: 23.03.2025).
11. Anderson A., Lynch T. Listening: Language Teaching: A Scheme for Teacher Education [Text]. – Oxford: Oxford University Press, 1988. – 160 p. – (Language Teaching: A Scheme for Teacher Education). – ISBN 0–19–437135–2, ISBN 978–0–19–437135–3.
12. Ellis R., Skehan P., Li A., Shintani N., Lambert C. Task-based language teaching: Theory and practice [Text]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – XV, 417 p. – (Cambridge applied linguistics series). – ISBN 978–1–108–49408–3 (hardback), ISBN 978–1–108–71389–4 (paperback).
13. Ellis, R. Task-based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 387 p.
14. Nunan, D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 280 p.
15. Samuda, V., Bygate, M. Tasks in Second Language Learning / V. Samuda, M. Bygate. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. – 200 p.
16. Shintani N. Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners [Text]. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. – 285 pp. – (Task-Based Language Teaching series; 9). – DOI 10.1075/tblt.9. – ISBN 978–90–272–0733–3.
17. Shuxratova, Shahina. Challenges and Solutions in Implementing Task-Based Language Teaching [Electronic resource] // Scientific Journal. – 2025–03–05. – URL: <https://scientific-jl.com/obr/article/view/4066> (access date: 03/23/2025).
18. Willis, D., Willis, J. Doing Task-Based Teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practicing teachers. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 294 p. – (Oxford handbooks for language teachers). – ISBN 0194422100, 9780194422109. – URL: https://books.google.ru/books/about/Doing_Task_Based_Teaching.html?hl=ru&id=yVSPQAAACAAJ&output=html_text (access date: 03/23/2025).
19. Willis, J. A Framework for Task-Based Learning. – Oxford: Longman, 2000. – 183 p.

Формирование позитивной этнической идентичности обучающихся на уроках географии в 8 классе

Ступникова Нина Андреевна,

аспирант кафедры методики обучения географии
и краеведению, РГПУ им. А.И. Герцена
E-mail: nina.stupnicova@yandex.ru

Махов Сергей Иванович,

к.п.н., профессор, кафедра методики обучения географии
и краеведению, РГПУ им. А.И. Герцена
E-mail: rgpu.mahov@yandex.ru

В статье рассмотрены способы формирования позитивной этнической идентичности обучающихся 8-го класса в рамках реализации требований ФГОС ООО. Сформулированы основные способы включения этнографических и культурологических знаний в урок географии. Представлен ряд разработанных автором вопросов и заданий, использование которых будет способствовать формированию позитивной этнической идентичности подростков. Результативность использования предложенных методов и средств обучения на уроках подтверждается в ходе экспериментального исследования при использовании методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжковой. Полученные в ходе анкетирования результаты также проанализированы и описаны. Представленные в работе методические рекомендации и приведенные в качестве примеров вопросы и задания могут быть видоизменены в зависимости от региона проживания и изучаемой темы и использованы практикующими учителями географии.

Ключевые слова: позитивная этническая идентичность, типы этнической идентичности, география России, методы и способы обучения географии.

Современная система образования носит гуманистический характер, что обуславливает повышенное внимание к личности школьника, развитию его индивидуальности и субъектности. Одной из важнейших составляющих жизненного и духовного самоопределения личности является ее этническая идентичность, выраженная в чувстве сопричастности к истории, географии, культуре, духовным и материальным ценностям своего народа. Среди характеристик, определяющих портрет выпускника основной школы согласно ФГОС ООО на первое место выходит следующая: «любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции». Школьная география, а в особенности курс «География России» играет особую роль в решении поставленной задачи, формируя у обучающихся целостное представление о природе, хозяйстве и населении страны во всем его многообразии.

Понятие «идентичность» пришло в педагогику из психологии. Американский психолог Эрик Хомбургер Эрикссон определял ее как «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру» [4]. Этническую идентичность, таким образом, определяем как осознание, восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности.

Заметим сразу, что вопрос диагностики уровня развития этнической идентичности как важнейшего компонента этнической культуры личности требует всестороннего и гораздо более глубокого изучения, однако, в рамках данной статьи рассмотрим лишь одну из возможных методик. В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся ГБОУ школы № 460 Пушкинского района Санкт-Петербурга. Для экспериментального обучения было отобрано два класса (64 обучающихся). В качестве контрольных также было выбрано два класса (64 обучающихся). В экспериментальных классах учителя проводили уроки в соответствии с разработанной автором методикой и рекомендациями, представленными выше. В контрольных классах уроки проводились в соответствии с программой курса.

Позитивная этническая идентичность на уроках географии должна формироваться, главным образом, за счет приобщения обучающегося к системе ценностей своего народа. Освоение ценностей, в свою очередь, предполагает их включение в категорию личностно-значимых, что предопределяет необходимость применения мето-

дов и подходов, отвечающих принципам и целям личностно-ориентированного обучения. Ключевая задача личностно-ориентированного обучения заключается в том, чтобы наполнить содержание учебного предмета личностными смыслами, перенести изучаемый материал с объективного уровня на субъективный. Процесс овладения культурой своего народа, таким образом, понимается как процесс личного открытия, интеграции мира «внешней» культуры во внутренний, духовный мир личности. Этническая идентичность формируется в результате обособления и выделения своего этноса из ряда других и не исключает рассуждений формата «свой-чужой» или «мы-они». В этом отношении, перед нами стоит двуединая задача: во-первых, формирование позитивного этнического самосознания обучающегося как представителя конкретного народа, во-вторых, включение его в систему межкультурной коммуникации на основе идей толерантности и культурного плюрализма.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы и результатах констатирующего эксперимента, в отношении выбора способов и методов обучения географии автором был разработан ряд рекомендаций для усиления этнографического аспекта географического образования в экспериментальной группе [1,2,3,5]:

1. Включение этнографического материала в содержание уроков, напрямую не относящихся к изучению населения. Приведем примеры некоторых разработанных автором заданий:

А) Соотнесите фотографии традиционных жилищ с названием народа России, в них проживающих. По картам атласа выясните, в какой климатической зоне проживают и строят свои дома народы России. Жилища: чум, изба, сакля, яранга, юрта; народы: аварцы, чукчи, ненцы, русские, тувинцы. Как называются и выглядят традиционные жилища Вашего народа? Объясните, как климат влияет на особенности внешнего вида и внутреннего убранства жилища (тема «Климаты России и климатические ресурсы»).

Б) Современные алтайцы, так же, как и их далекие предки, продолжают отмечать традиционные праздники, такие как, «Дьылгайак», означающий наступление весны. Этот праздник связан с днем весеннего равноденствия 21 марта (вспомните, в каком положении находится Солнце в этот день). Используя дополнительные источники информации, выясните, какой праздник отмечали в этот день другие народы России? (тема «Природно-территориальные комплексы России»).

2. Воздействие на эмоционально-чувственную сферу обучающихся посредством увеличения числа вопросов и заданий, предполагающих возможность высказать собственное мнение и выслушать точку зрения своих одноклассников.

А) Объясните, что такое урбанизация. Подумайте и сформулируйте положительные и отрицательные стороны этого процесса. Как Вы считаете, каким образом урбанизация и индустриализация влияют на сохранение и развитие народных

промыслов? (тема «Особенности размещения населения»).

Б) В некоторых регионах России (например, республика Башкортостан, Крым, Саха (Якутия), Северная Осетия-Алания, Татарстан) обучение в школах ведется на русском и родном языке. Как Вы думаете, нужно ли современному россиянину владеть не только русским, но и родным языком? Нужно ли изучать родной язык в школе или рациональнее будет потратить эти учебные часы на изучение, например, английского языка? (тема «Народы и религия России»).

3. Добавление заданий поискового и исследовательского уровней, предполагающих самостоятельный поиск информации, ее отбор, структурирование и презентацию.

А) Проведите мини-исследование. Выясните, сколько детей было у ваших бабушек, прабабушек, сколько детей в вашей семье, семьях родственников и друзей. Постройте график изменения численности детей в семьях с 19... по 2024 г. Как вы объясните причины изменения численности детей в разные исторические периоды? Результат исследования оформите в виде доклада (8–12 стр.) (тема «Численность населения России»).

Б) Проектное задание «Миграции моей семьи». Используя информацию о своей семье, воссоздайте пространственные и временные модели семейных миграций. Маршруты миграции нанесите на карту. Напишите сопроводительное эссе, в котором будут рассмотрены след. вопросы: факторы, побудившие семью к переезду; объекты материальной и духовной культуры, оставленные или приобретенные в процессе миграции; любые формы дискриминации, с которой сталкивалась семья; предпочтения или антипатии, предрассудки и предубеждения, которые Вы приобрели или оставили по пути (тема «Особенности размещения населения»).

Знания, полученные обучающимся в результате самостоятельной деятельности, запоминаются дольше и ценятся самими обучающимися гораздо выше. Для некоторых подростков такая деятельность может стать способом проявить свои исследовательские или творческие способности, что, в свою очередь, будет способствовать усилению мотивации к изучению собственной идентичности и культуры народов России;

4. Включение в учебный процесс вопросов и заданий, ответы на которые школьникам следует искать в сети Интернет. Что позволит приобрести знания в более привычной и интересной форме, сделать их более актуальными.

Используя ресурсы сети Интернет и доп. литературу, выясните: каково значение праздника для народов Поволжья, когда его отмечают, какие традиционные забавы и игры проводятся во время празднования, какие национальные блюда принято подавать на стол и т.д. Результаты оформите в виде презентации (тема «Народы и религии России»).

5. Использование в качестве иллюстративного материала и самостоятельного средства обучения

художественного и литературного материала с целью формирования этического и эстетического восприятия действительности у обучающихся:

Рассмотрите следующие картины великих российских художников: А.И. Куинджи «Степь. Нива»; А.М. Васнецов «Северный край»; М.К. Клодт «Волга под Симбирском»; А.А. Борисов «Весенняя полярная ночь», А.А. Борисов «Тундра». Запишите, какая природная зона изображена на каждой из них. Перечислите занятия людей, проживающих в каждой природной зоне. Какая из картин Вам больше понравилась, почему? (тема «Природно-хозяйственные зоны и районы»).

6. Включение в ход урока межпредметных связей с историей, литературой, МХК;

А) Прочитайте следующие поговорки народов Дальнего Востока (нивхи, эвенки, нанайцы): украв, человек не одарит себя; счастливому и горе кажется счастьем; не лицом богат человек, а добрым сердцем; ленивый хуже слепого; не обижай людей, придет время – обида постигнет тебя. Найдите эти народы на карте атласа. Попробуйте вспомнить, есть ли аналогичные поговорки у вашего народа? (тема «Природно-хозяйственные зоны и районы: Дальний Восток»).

Итак, в сентябре 2024 года в рамках констатирующего этапа эксперимента обучающимся была предложена методика Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжковой «типы этнической идентичности», содержащая шесть шкал, которые соответствуют различным типам этнической идентичности, начиная от «отрицания» и непринятия собственной идентичности, и заканчивая ее наиболее гипертрофированной формой – национальным фанатизмом (таблица 1) [6].

Таблица 1. Типы этнической идентичности

№	Тип этнической идентичности	Характеристика типа этнической идентичности
1	Этнонигилизм	Одна из форм гипоиентичности. Проявляется в отходе от собственной этнической группы и поиске социально-психологических связей не по этническому критерию
2	Этническая индифферентность	Характеризуется состоянием неопределенности, размыванием границ этнической идентичности, неактуальности и ненужности собственной этничности как таковой
3	Позитивная этническая идентичность	Сочетание позитивного отношения к собственной этнической группе с позитивным отношением к представителям других этнических групп. Имеет характер нормы в полиэтнических обществах
4	Этноэгоизм	Наиболее безобидная форма гиперидентичности. Выражается в мировосприятии через призму конструкта «мой народ». Может предполагать напряженность и раздражение в общении с представителями иных этнических групп

№	Тип этнической идентичности	Характеристика типа этнической идентичности
5	Этноизоляционизм	Характеризуется наличием стойких убеждений в превосходстве своего народа, признанием необходимости «очищения» национальной культуры, негативным отношением к межэтническим бракам, ксенофобией
6	Этнофанатизм	Проявляется в готовности идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток». Признание приоритета этнических прав всего народа над правами человека. Способность оправдать любые жертвы в борьбе за благополучие своего народа

Этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм представляют собой ступени гиперболизации этнической идентичности, означающей появление дискриминационных форм межэтнических отношений.

Методика представляет собой 30 различных утверждений-индикаторов формата «я – человек, который...». Индикаторы отражают отношение к собственной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия. Например, «я – человек, который считает, что межнациональные браки разрушают народ» или «я – человек, который безразлично относится к своей национальной принадлежности» и др. Обучающимся посредством выставления баллов нужно выразить степень согласия или несогласия с каждым высказыванием, где –1 – полностью не согласен; 4 – полностью согласен.

Результаты констатирующего эксперимента оказались схожими в обеих исследуемых нами группах (рис. 1).

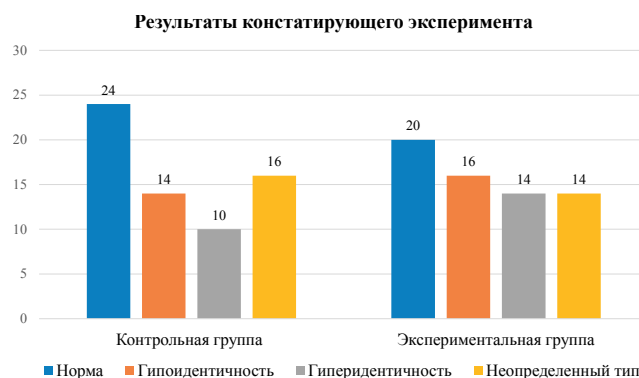


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

Тип «позитивная этническая идентичность (далее: норма)» как наиболее выраженный встречается более чем у трети опрошенных: 24 человека в контрольной группе и 20 в экспериментальной, что в процентном соотношении составляет 37,5% и 31% соответственно. Показатели, характеризующие гипоиентичность (этнический нигилизм и индифферентность) встречаются у 22% опрошенных

в контрольной группе и 25% в экспериментальной. Надо сказать, что этнический нигилизм как доминирующий тип этнической идентичности проявляется у лишь у шестерых обучающихся. У подростков с выраженной гипоидентичностью наблюдаются достаточно высокие показатели по шкале «норма». По нашему мнению, такие результаты связаны, в большей степени, с неосведомленностью школьников в вопросах межэтнических отношений, незаинтересованностью в определении собственной этнической принадлежности и ее изучении. Опрошенные, попавшие в эту группу знают, что в российском поликультурном обществе важно быть толерантным, принимать культурные различия между народами, однако, вероятнее всего, никогда не рассуждали на предложенную тему глубоко и обстоятельно.

Обратим особое внимание на тех респондентов, чьи баллы по шкалам гиперидентичности значительно превысили показатели нормы. Таких обучающихся меньшинство (всего 24 человека в обеих группах), однако, их результаты вызывают некоторое опасение. В контрольной группе показатели по этой шкале составили 15,5%, а в экспериментальной 22%. В отличие от группы, рассмотренной выше, эти школьники демонстрируют крайне низкие показатели по шкале «норма» (4–10 баллов), их позиция по отношению к представителям иных культур представляется достаточно сформированной, в ответах чувствуются явные ксенофобские настроения, нежелание общаться и взаимодействовать с представителями иных культур.

Нас заинтересовали результаты обучающихся, чьи результаты было решено рассматривать как «неопределенную» этническую идентичность. Эти школьники набрали одинаково высокие или напротив одинаково низкие баллы по двум или даже трем шкалам, поэтому выделить доминирующий тип идентичности у них не представилось возможным. В эту группу попали 29 человек из обеих групп (23%). В контрольной группе «неопределившиеся» составили 25%, в экспериментальной – 22%. Практически все опрошенные, попавшие в эту группу демонстрируют средние показатели по шкале «позитивная этническая идентичность (норма)». При анализе анкет у нас сложилось впечатление, что школьники впервые задумались над подобными вопросами, они отвечали импульсивно, интуитивно, рассматривая каждый тезис в отрыве от других. Вероятно, попавшие в эту группу школьники опирались не на собственный жизненный опыт или суждения, а на мнения и взгляды своего окружения.

В мае 2025 года обучающимся восьмых классов было предложено пройти анкету вновь (рис. 2).

Показатели по шкале «позитивная этническая идентичность (норма)» возросли в обеих группах. Однако в контрольной группе показатели выросли на 12,5%, а то время как в экспериментальной на 28%. Показатели гипоидентичности снизились незначительно: 3,5% в контрольной группе и 9%

в экспериментальной. Отметим также, что высоких показателей по шкале «этнический нигилизм» не отмечалось ни в одной из групп; идентичность попавших в эту группу обучающихся определяется как «этническая индифферентность». Что говорит о том, что школьники находятся в состоянии неопределенности, не уделяют достаточного внимания вопросам этнической направленности, но при этом не отрицают своей национальной принадлежности и не желают выходить из собственной этнической группы. Тем не менее, полученные данные позволяют утверждать, что наполнение содержания географического образования культурологическим и этнографическим материалом оказало положительное влияние на формирование позитивной идентичности школьников. В то же время изменившиеся показатели контрольной группы свидетельствуют о том, что программа курса «География России» обладает значительным воспитательным потенциалом, отвечая заявленным во ФГОС требованиям к формированию личности, любящей свой народ, уважающей его культуру и традиции.

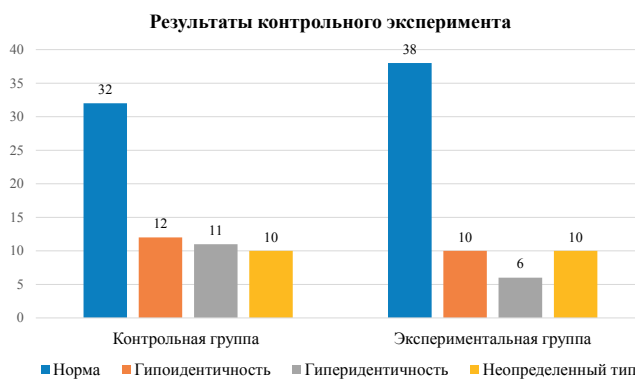


Рис. 2.

Напомним, что гиперидентичность характеризуется тремя уровнями: этническим изоляционизмом, этническим эгоизмом и этническим фанатизмом как ее наиболее агрессивной формой. Результаты, полученные по этой шкале не столь однозначны. В контрольной группе показатели гиперидентичности возросли на 2%, у шестерых обучающихся при этом наблюдается наиболее радикальный тип идентичности – этнический фанатизм. К сожалению, без должной целенаправленной и системной работы в течение всего учебного года, а не только во время изучения отдельных тем, проблема гиперидентичности не может быть решена в полном объеме. В экспериментальной группе, в свою очередь, показатели гиперидентичности снизились на 12,5% (с 14 человек до 6). Отметим также, что у обучающихся этой группы не встречается наиболее агрессивная форма гиперидентичности – этнический фанатизм. Лишь один школьник продемонстрировал ярко выраженные негативные убеждения в отношении других народов, ксенофобские настроения и явное раздражение по отношению к представителям иных культур (этнический изоляционизм). Двое ребят настроены не столь радикально, однако, признаются, что

испытывают некоторые затруднения в общении с представителями других народов, но не избегают этого общения и не высказывают явного раздражения (этнический эгоизм).

Так называемый неопределенный тип этнической идентичности показали 20 обучающихся: 10 в контрольной и 10 в экспериментальной группе. Отметим, что по сравнению с тестированием в начале года, эти показатели снизились в обеих группах. Полученные результаты указывают на то, что некоторые школьники по-прежнему не придают большого значения вопросам собственной идентичности и мирного сосуществования в многонациональном социуме. Опрошенные экспериментальной группы набрали достаточно высокие баллы по шкале «позитивная этническая идентичность», соседствующими с ней типами выступают этническая индифферентность и этнический изоляционизм как наименее радикальные формы гипо- и гиперидентичности. Мы полагаем, что связать полученные результаты можно с психологическими особенностями подростков, выражающимися в активном поиске собственного «Я», формирующегося во многом во взаимодействии со сверстниками и значимыми взрослыми, чьи суждения часто оказывают сильное влияние на школьников. Вероятнее всего, к концу изучения курса «география России» в 9 классе обучающиеся из этой группы смогут сформулировать мнение по поводу своей идентичности и взаимоотношений с представителями других национальностей.

Итак, включение в содержание географического образования этнографического и культурологического материала способствует формированию позитивной этнической идентичности, отвечающей требованиям ФГОС ООО, направленного на обеспечение «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации..., овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России». Рекомендации и отдельные задания, предложенные в статье, подтвердили свою эффективность на практике. Наполнение уроков географии творческими и личностно-направленными заданиями во многом способствует формированию у подростков позитивного отношения к своему народу и в то же время толерантного и уважительного отношения к другим этносам. Многократное обсуждение вопросов этнографического характера, предоставление школьникам возможности свободно делиться своими мыслями и переживаниями, включение в образовательный контекст заданий, предполагающих самостоятельный поиск и презентацию информации оказали положительное влияние на формирование этнической идентичности школьников, что подтверждается значительным снижением ксенофобских настроений в экспериментальной группе и значительным ростом числа опрошенных с позитивной этнической идентичностью.

Литература

1. Байбородова Л.В., Чернявская А.П. Педагогические технологии. В 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата / 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. Юрайт, 2018. – 258 с.
2. Беляева Т. К., Базарнова Н.Д. Методика формирования гражданской идентичности средствами технологии проблемного диалога в школьном географическом образовании // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2020. № 1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-grazhdanskoy-identichnosti-sredstvami-tehnologii-problemnogo-dialoga-v-shkolnom-geograficheskom-obrazovanii> (дата обращения: 10.06.2025).
3. Беткенова М.С., Жумашева Г.К., Булебаева А.К. Культурологический подход в гуманитаризации образовательной среды / М.С. Беткенова, Г.К. Жумашева, А.К. Булебаева // МНКО. – 2020. – № 3 (82). – С. 194–196.
4. Гребенюк М.Н. Концепт «идентичность» в дискурсе гуманитарного знания // Аналитика культурологии. 2013. № 26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-identichnost-v-diskurse-gumanitarnogo-znaniya> (дата обращения: 13.06.2025).
5. Зинатулина И.Н. Психолого-педагогический аспект культурологического подхода в образовании / И.Н. Зинатулина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2016. – № 8. – С. 57–62.
6. Рыжова С.В. Этническая идентичность в контексте толерантности [Текст] / С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова. – М.: Альфа – М, 2011. – 280 с.

FORMATION OF A POSITIVE ETHNIC IDENTITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY LESSONS IN THE 8TH GRADE

Stupnikova N.A., Makhov S.I.

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

The article discusses the ways of forming a positive ethnic identity of 8th grade students during implementing the requirements of the Federal State Educational Standard. The main ways of including ethnographic and cultural knowledge in a geography lesson are formulated. A number of questions and tasks developed by the author are presented, the use of which will contribute to the formation of a positive ethnic identity of adolescents. The effectiveness of using the proposed teaching methods and tools in the classroom is confirmed in the course of an experimental study using the methodology of Soldatova G.U. and Ryzhkova S.V.. The results obtained during the survey are also analyzed and described. The methodological recommendations presented in the paper and the questions and tasks given as examples can be modified depending on the region of residence and the topic being studied and used by practicing geography teachers.

Keywords: positive ethnic identity, types of ethnic identity, geography of Russia, methods and methods of teaching geography.

References

1. Bayborodova L.V., Chernyavskaya A.P. Pedagogical technologies. In 3 parts. Part 1. Educational technologies: textbook and practical training for the academic bachelor's degree / 2nd ed.,

- revised. and additional. – М.: Publishing house Yurait, 2018. – 258 p.
2. Belyaeva T.K., Bazarnova N.D. Methodology for the formation of civic identity by means of problematic dialogue technology in school geographical education // Scientific and methodological support for assessing the quality of education. 2020. No. 1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-grazhdanskoy-identichnosti-sredstvami-tehnologii-problemnogo-dialoga-v-shkolnom-geograficheskom-obrazovanii> (date of access: 10.06.2025).
 3. Betkenova M.S., Zhumasheva G.K., Bulebaeva A.K. Culturological approach to the humanitarization of the educational environment / M.S. Betkenova, G.K. Zhumasheva, A.K. Bulebaeva // MNKO. – 2020. – No. 3 (82). – P. 194–196.
 4. Grebenyuk M.N. The concept of “identity” in the discourse of humanitarian knowledge // Analytics of cultural studies. 2013. No. 26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-identichnost-v-diskurse-gumanitarnogo-znaniya> (date of access: 13.06.2025).
 5. Zinatulina I.N. Psychological and pedagogical aspect of the cultural approach in education / I.N. Zinatulina // Bulletin of SUGH-PU. – 2016. – No. 8. – P. 57–62.
 6. Ryzhova S.V. Ethnic identity in the context of tolerance [Text] / S.V. Ryzhova, G.U. Soldatova. – М.: Alpha – M, 2011. – 280 p.

Сравнительный анализ возможностей методик нейро- и биоэнергопластики для развития ВПФ у детей с ЗПР

Карантыш Галина Владимировна,

доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, Южный федеральный университет
E-mail: karantyshgv@mail.ru

Черныш Наталья Сергеевна,

магистрант кафедры коррекционной педагогики, специальность «Клиническая логопедия», Южный федеральный университет
E-mail: akimovnata@mail.ru

Урсу Елена Владимировна,

магистрант кафедры коррекционной педагогики, специальность «Клиническая логопедия», Южный федеральный университет
E-mail: helen13.87@mail.ru

Таранова Наталья Алексеевна,

магистрант кафедры коррекционной педагогики, специальность «Клиническая логопедия», Южный федеральный университет
E-mail: taranova_n@list.ru

В настоящее время ежегодно растет количество детей с ЗПР, что в свою очередь делает актуальным процесс оптимального выбора методик для коррекции. Цель настоящей обзорной публикации – провести анализ двух методик: биоэнергопластики и нейропсихологии, и оценить их применимость в коррекции детей с отставанием в психическом развитии. Теоретической базой исследования послужили труды ученых, занимающихся нейропсихологией – А.Р. Лурии, А.В. Семенович, Б.М. Величковский, Д. Хебб, Л.С. Цветкова, Т.Г. Визель и биоэнергопластики – О.И. Лазаренкова и А.В. Ястребова. Результаты анализа двух методов позволяют говорить о том, что данные методы схожи в своем применении, являются актуальными и востребованными, оказывают влияние на формирование высших психических функций (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения) и артикуляционной моторики у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, биоэнергопластика, задержка психического развития, развитие высших психических функций.

Введение

Задержка психического развития (ЗПР) у детей – это нарушение нормального темпа когнитивного, эмоционального и социального развития. О.В. Масловой и соавторов, распространенность ЗПР у детей в возрасте до 3 лет составляет 1,2% как самостоятельное нозологическое состояние, или 8–10% в структуре общей психической патологии.[10], по данным О.А. Сергеевой и соавторов на 2015 г., ЗПР наблюдается у 25% детского населения. распространенность ЗПР у детей в возрасте до 3 лет составляет 1,2% как самостоятельное нозологическое состояние, или 8–10% в структуре общей психической патологии [14]. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в обучении, коммуникации и социальной адаптации. Количество детей, неспособных усвоить стандартную школьную программу, выросло за последние 20 лет в 2–2,5 раза, достигнув 30% и более [3]. Важно отметить, что согласно классификации современной медицины ЗПР не является самостоятельным диагнозом, а является скорее описанием группы симптомов, которые могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка в рамках различных неврологических или психиатрических заболеваний.

Специалистами, которые занимались данной проблематикой, такими как Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, У.В. Ульенкова и др., подчеркивалось, что данное нарушение носит временный характер и, при своевременно оказанной медико-педагогической помощи, имеет высокие шансы быть скомпенсированным до достижения ребенком подросткового возраста. Однако важным моментом являлась точная дифференциация детей с ЗПР от детей имеющих интеллектуальные нарушения. Необходимо отметить, что в возрасте 3–4 лет дети с выраженной симптоматикой ЗПР представляют большие трудности в дифференциальной диагностике с интеллектуальной недостаточностью легкой степени, особенно в тех случаях, когда клиническая картина отягощена психопатологическими проявлениями. Дифференциации данного типа нарушения от сходных с ним состояний (интеллектуальная недостаточность легкой степени, выраженная педагогическая запущенность) способствовали исследования Т.А. Власовой, И.А. Коробейникова, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, У.В. Ульенковой, Н.А. Цыпиной и других ученых. [8].

Дети с ЗПР страдают различными когнитивными нарушениями. Рассмотрим некоторые из них:

1. Проблемы с памятью. Дети с ЗПР часто сталкиваются с трудностями с памятью. Память в свою очередь играет ключевую роль как в обучении, так и в повседневной жизни, и у детей с ЗПР могут возникать специфические сложности. Дети часто имеют затруднения в запоминании новой информации, им сложно удерживать в памяти последовательность действий или инструкций, а также имеются проблемы с воспроизведением ранее изученного материала, что затрудняет повторение и закрепление знаний. Запоминание носит фрагментарный характер, а извлечение данных из памяти происходит с трудом и не в полном объеме.

2. Проблемы с вниманием. У многих детей с ЗПР наблюдаются трудности с концентрацией и вниманием, что негативно сказывается на жизни в целом. Имея значительные трудности с произвольным вниманием, такие дети легко отвлекаются на внешние раздражители и имеют дополнительные трудности в переключении внимания между различными видами деятельности. Это часто приводит к тому, что они физически не могут завершить начатую работу или вовсе забывают о том, что должны были сделать. Кроме того, если дети и могут сосредоточиться на задаче, то лишь на короткий промежуток времени, после чего их внимание ослабевает. Также дети с ЗПР часто имеют проблемы с избирательностью своего внимания. Это означает, что они могут не замечать важные детали или наоборот, концентрируют внимание на деталях, упуская суть задания.

3. Проблемы с мышлением. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в логическом мышлении. У них ограниченные способности к абстрактному мышлению, что затрудняет понимание сложных конструкций [2]. Проблемы с планированием своих действий, что приводит к неэффективному выполнению заданий. Кроме того, дети с ЗПР имеют ограниченный запас знаний и собственного жизненного опыта, что также сказывается на их мышлении. Например, они не всегда могут связать новые знания с уже имеющимися, что затрудняет процесс обучения и приводит к фрагментарному усвоению информации. Однако, в сравнении с детьми с интеллектуальной недостаточностью, у детей с ЗПР значительно выше потенциальные возможности развития высших форм мышления – обобщения, сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования.

4. Проблемы с восприятием. Одной из основных проблем восприятия у детей с ЗПР является затруднение в распознавании и интерпретации сенсорной информации. Восприятие носит поверхностный и фрагментарный характер, а это приводит к проблемам в обучении. Особенно трудно адекватно воспринимать и обрабатывать звуковую информацию, такую как словесные инструкции педагога. Кроме того, дети с ЗПР могут иметь проблемы с восприятием пространственных отношений. Они могут не до конца понимать, как объекты расположены относительно друг друга, а это может проявляться в трудностях с письмом, рисо-

ванием, сборкой конструктора. Также важно отметить, что часто нарушено эмоциональное восприятие. Дети с ЗПР могут неправильно интерпретировать эмоциональные сигналы других людей, что затрудняет их социальное общение в обществе.

5. Проблемы с воображением. Дети с задержкой психического развития сталкиваются с трудностями с воображением. Воображение – это важный аспект когнитивного развития, который позволяет детям создавать мыслительные образы, представлять различные ситуации и развивать креативное мышление. У детей с ЗПР воображение может быть ограничено, что существенно сказывается на их способности к ролевой игре, обучению и социальному взаимодействию в целом. Дети с ЗПР имеют ограниченные способности к творческому мышлению и фантазии, что может проявляться в трудностях общения со сверстниками.

6. Проблемы с речью. Дети с задержкой психического развития довольно часто имеют темповую задержку речевого развития. Эти трудности могут проявляться в различных формах, включая ограниченный активный и пассивный запас слов, трудности с лексикой и грамматическим строем, а также проблемы со звукопроизношением. Одной из основных проблем является ограниченный словарный запас, так как дети с ЗПР не усваивают новые слова так быстро, как их сверстники. Это может привести к сложностям в объяснении своих потребностей, желаний и поддержании разговора. Кроме того, у детей с ЗПР часто наблюдаются трудности с грамматическим строем речи. В своей речи они стараются использовать простые предложения, сознательно избегая сложных грамматических конструкций, что ограничивает таких детей в общении. Проблемы со звукопроизношением также являются достаточно распространенной трудностью. Дети, имея системное недоразвитие речи, теряют возможность полноценного общения со сверстниками. Это может привести к социальной изоляции и занижению самооценки ребенка. Кроме того, дети с ЗПР испытывают трудности в понимании и использовании невербального общения, такого как жесты и мимика.

Решение всех описанных выше проблем требуют индивидуального коррекционного подхода с привлечением современных методов коррекции и комплексной работы различных педагогов, включая вовлеченную работу родителей.

В данной статье будет проведен сравнительный анализ возможностей классических нейропсихологических методик и биоэнергопластики, направленных на развитие высших психических функций у детей с задержкой психического развития. В качестве ключевых аспектов для сравнения были выбраны следующие параметры психического развития, а именно: **память, внимание, мышление, восприятие, воображение и речевая деятельность.**

Традиционные нейропсихологические методики основываются на фундаментальных знаниях нейронауки и направлены на коррекцию и разви-

тие функций мозга, которые включают метод замещающего онтогенеза, когнитивную нейропсихологическую коррекцию и двигательную коррекцию. С другой стороны, биоэнергопластика предлагает альтернативный здоровьесберегающий подход, который акцентирует внимание на взаимодействии энергетических процессов и психических функций, что также способствует развитию высших психических функций. В рамках данного анализа будут рассмотрены, как традиционные нейропсихологические методы, так и биоэнергопластика, с точки зрения их эффективности в развитии памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и речи у детей с ЗПР. Это позволит выявить сильные и слабые стороны каждого из подходов. Такой сравнительный анализ имеет важное значение для специалистов, работающих с детьми с ЗПР, так как он может помочь выбрать наиболее подходящие методы для достижения оптимальных результатов в коррекционной работе.

На данный момент биоэнергопластика рассматривается как инновационная здоровьесберегающая технология и нетрадиционный метод коррекционной работы с детьми [7]. Биоэнергопластика основана на использовании содружественных плавных движений кистей рук, и органов артикуляционного аппарата, направленных на развитие артикуляционного праксиса и развитие ВПФ у ребенка. Согласно результатам исследований В.М. Бехтерева, развитие тонкой моторики оказы-

вает положительное влияние на развитие и активность головного мозга, что в свою очередь улучшает психологическую базу речи и оптимизирует моторные возможности ребенка по всем параметрам. Использование метода биоэнергопластики в коррекционном занятии может позволить педагогу поддерживать интерес ребенка к выполняемым заданиям, что в значительной степени повышает эффективность и экономит время занятия.

В то время как нейропсихология рассматривает связь психических процессов с работой различных отделов головного мозга и межполушарным взаимодействием. Ученые, связанные с развитием нейропсихологии стали А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Л.С. Выготский, Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, А.В. Семёнович, А.Е. Соболева.

На основе нейропсихологического подхода были созданы технологии в коррекционной работе как «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка», основоположниками которой стали А.В. Семенович, Б.А. Архипов. Она основана на кинезиологии и онтогенезе развития ребенка и активизирует развитие высших психических функций, межполушарное взаимодействие. Важным является возраст ребенка (до 10 лет), так как именно до этого периода не до конца сформирована кора больших полушарий и мозг пластичен.[12]

Для удобства сравнения, параметры вынесены в таблицу 1.

Таблица 1

Память	
Классические нейропсихологические методики	Биоэнергопластика
Нейро подход помогает диагностировать и корректировать множественные нарушения памяти у детей с ЗПР. Он проводится с учетом хронологии развития памяти: произвольная, зрительная-эмоциональная память, механическая, непосредственная; формирует новый алгоритм поиска по памяти. Для быстроты воспоминаний необходимой информации используют подсказки, сопоставление по имеющимся фактам, используют логические рассуждения. Включает в себя манипуляции с предметами(запахи, тактильные ощущения), использование различных стратегий запоминания-визуализация картинок по тексту, использование зрительного опыта, использование упражнений на узнавание, воспроизведение объема памяти и ее избирательности: семантическое кодирование, запоминание рассказов. Таким образом нейро подход в коррекции памяти у детей с ЗПР позволяет точно определить механизм нарушения и выстроить необходимую коррекционную работу.	Метод биоэнергопластики способствует улучшению памяти у детей с ЗПР. Данный метод основывается на принципе постепенной автономизации учебной деятельности. Педагог на начальных этапах оказывает всестороннюю поддержку ребенку в выполнении заданий, учитель демонстрирует на себе, комментирует и объясняет выполнение заданий, что способствует освоению ребёнком базовых навыков и умений. Со временем, по мере накопления устойчивого опыта, ребенок начинает выполнять задания самостоятельно, а педагог лишь контролирует правильность выполнения заданий, что в свою очередь активизирует процессы памяти. Этот процесс самостоятельности в выполнении заданий способствует не только улучшению памяти у ребенка, но и развитию когнитивных функций в целом. Таким образом, метод биоэнергопластики способствует улучшению памяти у детей с ЗПР.
Внимание:	
Нейропсихологический подход оказывает устойчивые изменения в свойствах внимания, на что указывают многие исследования произвольного внимания у детей с ЗПР. Нейро подход позволяет организовывать развитие внимания во всех блоках мозга, включает межполушарное взаимодействие: – нивелирует или снижает причину нарушения внимания. – в работе применяет растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, упражнения для артикуляционного аппарата. – помимо внимания развивает самоконтроль.	Применение метода биоэнергопластики демонстрирует положительное влияние на развитие внимания у детей с ЗПР. Метод основывается на постепенном снижении внешнего контроля над выполнением ребенком заданий со стороны педагога, что способствует формированию у детей навыков внимания и самоконтроля. В начале занятий педагог осуществляет активный контроль за процессом выполнения заданий, педагог демонстрирует на себе и комментирует задания, что позволяет ребенку освоить выполнение требуемых упражнений. Этот этап является

– увеличивает устойчивость, объем, переключение внимания– что влияет на развитие собственной мотивации (самостоятельности). – развитие слухового и зрительного внимания. – благодаря развитию внимания развивается взаимопонимание и социальная адаптация. – развивает произвольное внимание. Таким образом, нейроподход помогает комплексно воздействовать на причину нарушения внимания.	критически важным для формирования базовых навыков, поскольку ребенок, получая обратную связь исправляет ошибки в реальном времени. С течением времени, по мере накопления ребенком знаний о правильном выполнении заданий, метод биоэнергопластики предполагает переход к более самостоятельному выполнению заданий. В результате такого подхода дети начинают осознавать важность самоконтроля, что способствует развитию внимания и способности к самоорганизации. Таким образом, метод биоэнергопластики способствует улучшению внимания у детей с ЗПР и формирует у них необходимый навык самоконтроля.
Мышление:	
Нейро подход в коррекции мышления позволяет развить наглядно– действенное мышление и образных форм, развивает вербально– логическое мышления, выстраивать умозаключения и способность их доказать. Развивает навык обобщения, анализа и синтеза, операций сравнения и классификации , наглядно-образное мышление, умение работать со зрительными представлениями, умение использовать схемы, моделировать ситуацию.Развивает словесно-логическое мышление, умение делать выводы, выделять главное, развитие абстракции (Ж.М. Глоzman 2010). Таким образом, нейро подход позволяет развить ВПВ, в том числе мышление, что помогает нивелировать нарушения развития, мешающие полноценному развитию человека.	Метод биоэнергопластики демонстрирует положительное влияние на развитие мышления, так как основывается на активном вовлечении ребенка в процесс осознания и анализа своих действий в ходе занятия. Применяя метод биоэнергопластики акцент постепенно смещается на самостоятельное выполнение заданий ребенком, а это подразумевает, что ребенок начинает осознанно анализировать свои действия. Выполняя задания самостоятельно ребенок развивает аналитические способности и критическое мышление. Метод биоэнергопластики формирует у детей с ЗПР способность к саморефлексии, что является важной частью когнитивного развития. В результате дети начинают более осознанно подходить к выполнению задач, что приводит к улучшению их мыслительных способностей.
Восприятие:	
Нейро подход в коррекции восприятия направлен на развитие и коррекцию функций головного мозга, отвечающих за восприятие, внимания, пространственную ориентацию, эмоционального интеллекта, всех видов памяти и моторики. Развитие восприятия основывается на принципах: индивидуального подхода, усложнения заданий, что способствует развитию самостоятельности. Таким образом, нейроподход в коррекции восприятия у детей с ЗПР улучшает планирование операций, развивает анализ и улучшает обработку информации головным мозгом ребенка.	Применение метода биоэнергопластики демонстрирует положительное влияние на развитие восприятия у детей с ЗПР. Этот метод способствует улучшению проприоцептивного восприятия, а активизируют нейropsychологические механизмы, отвечающие за восприятие и интеграцию сенсорной информации. Кроме того, метод способствует улучшению вербального восприятия, так как дети учатся правильно реагировать на словесные инструкции. В результате метод биоэнергопластики формирует у детей с ЗПР более целостное восприятие.
Воображение:	
Нейро подход в коррекции воображения помогает развить правое полушарие головного мозга ребенка. При коррекции используются специальные тренажеры (доски, картины для зеркального рисования) Так же развивается фантазия, способность рифмовать и мыслительная деятельность Нейро подход коррекции воображения основан на индивидуальном подходе и направлен на развитие зон мозга, отвечающих за необходимые операции.	Метод биоэнергопластики демонстрирует положительное влияние на развитие воображения у детей с ЗПР. Данный метод включает использование “живых перчаток”, которые служат инструментом для выполнения артикуляционной гимнастики. Во время занятий дети надевают эти перчатки, что способствует не только поддержанию интереса к занятию со стороны ребенка, но и формированию образного мышления и развитие воображения. Постепенно, овладевая различными упражнениями, дети начинают «рассказывать» руками целые истории, что является свидетельством их способности к образному мышлению и креативному самовыражению. Таким образом, метод биоэнергопластики играет важную роль в развитии воображения у детей с ЗПР.
Речь	
Нейро подход в коррекции речи основывается на связи между мозгом и речевыми навыками. Он помогает развить каналы связи: зрительный, слуховой, тактильный и согласовывает их работу, развивает артикуляционную и общую моторику, синхронизирует их работу, формирует соматогнозис. Нейро подход помогает улучшить речевые навыки человека, благодаря компенсации нарушенных зон мозга.	Метод биоэнергопластики, применяемый в коррекционных занятиях с детьми с ЗПР, демонстрирует положительное влияние на развитие речи. В ходе занятий с использованием метода биоэнергопластики, дети активно развивают свою артикуляционную моторику, что положительно влияет на звукопроизношение. Правильное и четкое произношение звуков является основой для формирования полноценной речи, что способствует развитию коммуникативных навыков ребенка. Дети более уверенно вступают в контакт с окружающими, что положительно сказывается на их социальной адаптации. [5].

Таким образом, проанализировав два подхода, можно сделать вывод, что они способствуют развитию одинаковых функций. Но нейропсихологический подход учитывает и корректирует работу всех блоков мозга, включая межполушарное развитие. Для работы по методу биоэнергопластики не требуется дополнительных материалов, в то время как нейро подход использует доски для двуручного рисования, балансиру, гамаки, приспособления для развития мелкой и общей моторики, мячи и т.д. Для использования нейро подхода преподавателями необходимо проходить отдельное обучение, а родителям потребуется сопровождение нейропсихолога.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие/ Под ред Л.С. Цветковой. – М., 2001.
2. Алёхин А.Н., Протопопова М.А. Особенности мышления детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2024. Т. 12, № 2 (45). С. 165–175.
3. Виноградов-Савченко В.В. Реабилитация детей с задержкой психического развития. Методическое пособие. – Омск: БУ РЦДП.–2015.–45 с.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихологический подход к развитию мышления в детском возрасте. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiiy-podhod-k-razvitiyu-myshleniya-v-detskom-vozhraсте/viewer>
5. Демидова А. П., Зиновьева В.Н., Бабушкина Н.А. Реализация комплексного подхода на занятиях логопедом при коррекции звукопроизношения //Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № . 69–3. – С. 26–29.
6. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика ума. -М., «Восхождение», 1997.
7. Инновационная мастерская логопеда. Пластлинотерапия. Моделирование. Биоэнергопластика. автор Ежова М.А., Гусаковская И.В.. Издательство «УЧИТЕЛЬ». 2019 г. 59стр
8. Кисова В.В. Семенов А.В. Эмперический анализ состояния системы образования детей с ЗПР в России. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8098>
9. Лаврентьева М. А., Золоткова Е.В., Рузмано-ва О.О. Научно-методические аспекты использования средств биоэнергопластики в логопедической практике //Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № . 81–2. – С. 384–387.
10. Маслова О.И., Горюнова А.В., Сергиенко Н.С. и др. Диагностика и структура неврологических синдромов психического дизонтогенеза детей раннего возраста. – М.–2001.–22 с

11. Савельев А.В. Концепция памяти: история развития и современные исследования. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-pamyati-istoriya-razvitiya-i-sovremennyye-issledovaniya/viewer>
12. Саттибаев И.И., Анатомо-функциональные особенности нервной системы детского возраста. – Экономика и социум, Узбекистан, 2020.
13. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М., 2002.
14. Сергеева О.А., Филлипова Н.В., Барыльник Ю.Б. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских интернет-конференций.–2015. – № 5. – Том5. – С. 712.
15. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М: ТЦСфера, 2001.
16. Старцева Н.Н., Брюхова О.Ю. Анализ особенностей работы педагогов дошкольных образовательных учреждений с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ//Концепт, 2024. № 2. С. 98–113.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE POSSIBILITIES OF NEURO- AND BIOENERGY PLASTICITY METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Karantysh G.V., Chernysh N.S., Ursu E.V., Taranova N.A.
Southern Federal University

Currently, the number of children with ASD is growing every year, which in turn makes the process of optimal selection of correction methods relevant. The purpose of this review publication is to analyze two techniques: bioenergoplasty and neuropsychology, and to evaluate their applicability in correcting children with mental retardation. The theoretical basis of the research was the works of scientists involved in neuropsychology – A.R. Luria, A.V. Semenov, B.M. Velichkovsky, D. Hebb, L.S. Tsvetkova, T.G. Wiesel and bioenergoplastics – O.I. Lazarenkova and A.V. Yastrebova. The results of the analysis of the two methods suggest that these methods are similar in their application, are relevant and in demand, and influence the formation of higher mental functions (memory, attention, thinking, perception, imagination) and articulatory motor skills in children with mental retardation.

Keywords: Neuropsychological approach, bioenergoplasty, mental retardation, development of higher mental functions.

References

1. Actual problems of neuropsychology of childhood: Textbook / Ed. by L.S. Tsvetkova. – М., 2001.
2. Alekhine A. N., Protopopova M.A. Features of thinking of pre-school children with mental retardation // Personality in a changing world: health, adaptation, development. 2024. Vol. 12, No. 2 (45). P. 165–175.
3. Vinogradov-Savchenko V.V. Rehabilitation of children with mental retardation. Methodological manual. – Омск: БУ РТСП. – 2015. – 45 p.
4. Glozman Zh.M. Neuropsychological approach to the development of thinking in childhood. Electronic resource. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiiy-podhod-k-razvitiyu-myshleniya-v-detskom-vozhraсте/viewer>
5. Demidova A. P., Zinovieva V.N., Babushkina N.A. Implementation of an integrated approach in speech therapy classes for sound pronunciation correction // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 69–3. – P. 26–29.

6. Dennison P., Dennison G. Mind gymnastics. – M., "Ascent", 1997.
7. Innovative speech therapist workshop. Plasticine therapy. Modeling. Bioenergy plastics. author Ezhova M.A., Gusakovskaya I.V. Publishing house "TEACHER". 2019 59 p
8. Kisova V.V., Semenov A.V. Empirical analysis of the state of the education system for children with mental retardation in Russia. Electronic resource. Access mode: <https://applied-research.ru/article/view?id=8098>
9. Lavrenteva M.A., Zolotkova E.V., Ruzmanova O.O. Scientific and methodological aspects of the use of bioenergy plasticity tools in speech therapy practice // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – No. 81–2. – P. 384–387.
10. Maslova O.I., Goryunova A.V., Sergienko N.S. et al. Diagnostics and structure of neurological syndromes of mental dysontogenesis in young children. – M. – 2001. – 22 p
11. Saveliev A.V. Concept of memory: history of development and modern research. Electronic resrs. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-pamyati-istoriya-razvitiya-i-sovremennye-issledovaniya/viewer>
12. Sattibaev I.I., Anatomical and functional features of the nervous system of childhood. – Economy and Society, Uzbekistan, 2020.
13. Semenov A.V. Neuropsychological diagnostics and correction in childhood: A textbook for higher educational institutions. – M., 2002.
14. Sergeeva O.A., Filippova N.V., Barylnik Yu.B. The problem of psychological readiness for school education of children with mental retardation // Bulletin of medical Internet conferences. – 2015. – No. 5. – Vol. 5. – P. 712.
15. Sirotyuk A.L. Correction of preschoolers' intellectual development. – M: TC Sphere, 2001.
16. Startseva N. N., Bryukhova O. Yu. Analysis of the characteristics of preschool teachers' work with normal children and children with disabilities//Concept, 2024. No. 2. P. 98–113.

Местоимения что-то, кто-то, нечто, некто как средство вербализации семантики невыразимого и семантики умолчания в повести Л.Н. Андреева “Жизнь василия Фивейского”

Вишнева Анастасия Викторовна,
независимый эксперт
E-mail: vishneva2003@bk.ru

Целью исследования является определение специфики употребления неопределенных местоимений что-то, кто-то, нечто, некто в качестве средства вербализации семантики невыразимого и/или семантики умолчания в повести Л.Н. Андреева “Жизнь Василия Фивейского”, выявить значение использования указанных категорий для реализации авторского замысла. Основу методологии исследования составляет системный подход к анализу средств языка художественного произведения. Дается характеристика семантики невыразимого как функционально-семантической категории, умолчания как функционально-семантической категории и риторического приема. Выявлены принципы разграничения сфер семантики невыразимого и семантики умолчания, объяснен потенциал неопределенных местоимений как средства выражения указанных категорий. Охарактеризована функция конкретных словоупотреблений неопределенных местоимений в повести. Проведен языковой и литературоведческий анализ фигур умолчания в тексте, выдвинуты предположения о том, какая именно имплицитная информация зашифрована нарратором; проанализированы гипотезы из опубликованных другими авторами исследований по этому вопросу.

Выявлено, что для обозначения семантики умолчания автором чаще используются местоимения некто, кто-то, для обозначения семантики невыразимого – нечто, что-то. Сформулировано предположение о том, что неопределенные местоимения в составе фигур вербализации семантики умолчания и семантики невыразимого используются автором в том числе для активизации рефлексии читателя.

Ключевые слова: семантика невыразимого, семантика умолчания, Леонид Андреев, Василий Фивейский, неопределенные местоимения.

Введение

Леонид Андреев однажды в письме к Максиму Горькому дал себе следующую характеристику: «Хорошо я пишу только тогда, когда совершенно спокойно рассказываю о беспокойных вещах и не лезу сам на стену, а заставляю стену лезть на читателя» [3, с. 212]. Это высказывание согласуется с особенностями идиостиля писателя: обозначая неопишное и непознаваемое иносказательно, он зачастую оставляет толкование текста читателю.

В XXI веке в русском лингвистическом дискурсе семантике невыразимого уделяется большое внимание. Большой вклад в изучение невыразимого на современном этапе внесли исследователи М.Ю. Михайлова, А.А. Штеба, Н.Н. Немич. Изучением семантики умолчания, ее взаимосвязи с категорией невыразимого, роли неопределенных местоимений как средства выражения умолчания продуктивно занималась Е.П. Сеничкина.

Материалы и методы

Несмотря на то, что само явление языковой невыразимости наблюдается на протяжении многих веков [6, с. 149], значение термина в настоящий момент активно уточняется и дополняется. Толковые словари характеризуют невыразимое как то, ‘что трудно передать словами’ [10, с. 609][4, с. 987]. Исследователи переводят это общеязыковое понятие в лингвистический дискурс: по их определению, невыразимым является то, что нельзя непосредственно передать с помощью языковых средств (‘невозможно выразить словами’), в то же время указание на невыразимость вербально осуществляется с помощью разноуровневых средств языка; семантика невыразимого изучается как функционально-семантическая категория русского языка с соответствующим планом содержания[9, с. 79].

Рассматривая семантику невыразимого в широком смысле этого понятия, мы можем сопоставить с ним умолчание – связь этих языковых явлений отмечали Г.С. Сырица, Е.П. Иванян и другие исследователи. Умолчание, согласно толкованию А.П. Сковородникова, – это «риторический приём, заключающийся в том, что часть содержащейся в высказывании информации выражается не прямо соответствующими словами, а в подтексте» [14]. Дополняя определение, исследователь замечает, что невербализованная, умолчанная информация приобретает большую значимость (чем информация, сообщ-

щенная прямо), так как позволяет активизировать рефлексию читателя. Данный риторический прием по своей природе не только допускает, но и предполагает рефлексию: фигуры умолчания строятся таким образом, чтобы лексическое наполнение высказывания ассоциативно позволяло восстановить имплицитную информацию.

Объектом нашего исследования выступают неопределенные местоимения (далее – НМ) в роли средства передачи семантики умолчания. Высокий потенциал употребления в конструкциях умолчания НМ обусловлен их природой: они указывают на то, что референт (или его качество, свойство) неизвестен (говорящему или слушающему), или не определен, или слабоопределен [11, с. 210]; и, так как «функционально-семантическая категория неопределенности – это базовое значение для семантики умолчания» [13, с. 9], мы можем понять, почему НМ могут употребляться в подобных риторических конструкциях. Е.П. Сеничкина считает местоименные слова центром средств передачи семантики умолчания, особая роль приписывается именно НМ [13, с. 16].

На данном этапе исследования мы обозначим условные границы категорий умолчания и невыразимого. Для последнего грамматическим стержнем, базовой категорией является категория отрицания [7, с. 10]. Если умолчанное можно охарактеризовать формулой ‘не называю, но знаю (как назвать)’ [13, с. 10], то невыразимое – ‘не называю и не знаю (как назвать)’.

Исследования показали, что НМ являются средствами вербализации не только умолчания, но и невыразимого [6, с. 151]. Дальнейшая наша работа посвящена определению функций конкретных словоупотреблений избранных неопределенных местоимений в “Жизни Василия Фивейского”.

Что именно нельзя выразить словами? Изучение семантики невыразимого позволяет дать несколько ответов на этот вопрос. А.А. Штеба обращает внимание на то, что семантика невыразимого зачастую бывает связана с номинацией эмоций, так как средства языковой категоризации не охватывают всего спектра эмоциональных переживаний человека. Исследователь классифицирует случаи эмоциональной невыразимости по наличию/отсутствию обозначения эмоциональной доминанты на эксплицитную и имплицитную невыразимость [16, с. 164].

М.Ю. Михайлова утверждает, что есть основания включать в семантику невыразимого семантику непостижимого и незримого, близкие по смыслу, так как состав и формы выражения названных категорий сходны [8, с. 129].

Результаты и обсуждения

У Леонида Андреева зачастую НМ сопровождают образ идиота:

«Была у него большая голова и тоненькие ножки и что-то странно тупое и бессмысленное в неподвижном взгляде округлых глаз» [1, с. 499].

Так звучит первая характеристика “нового Васи” в тексте – она содержит намек, который является средством выражения семантики умолчания. Автор позволяет реципиенту догадаться, предположить, что ребенок родился больным, после чего подтверждает предположение: «Три года провели поп и попадья в страхе, сомнениях и надежде, и через три года ясно стало, что новый Вася родился идиотом» [там же]. Но ошибочно будет утверждать, что НМ в этом предложении является исключительно средством передачи семантики умолчания: автор действительно переводит в имплицитное поле предварительную известную ему информацию об идиотизме Васи, но что именно “странно тупое и бессмысленное” содержится “в неподвижном взгляде округлых глаз” остается невыраженным. Далее по тексту Л.Н. Андреев продолжает исследование природы идиотизма:

«Что-то тревожное и пугающее было в этом диком несоответствии между головой и телом, и казалось, что ребенок надел зачем-то огромную и страшную маску» [1, с. 500];

«О. Василию показалось, что и сейчас Настя делает лицо, как у идиота: что-то тупое и зверское пробежало в скулах и сдвинуло глаза» [1, с. 509].

Природа идиотизма остается загадочной, необъяснимой. В приведенных предложениях неделимые сочетания что-то тревожное и пугающее, что-то тупое и зверское являются средством выражения семантики эксплицитно (об этом свидетельствует наличие указания на эмоциональную доминанту) невыразимого.

Для нарратора вопрос безумия идиота остается не до конца разрешенным:

«И тогда чудилось, что он вовсе не идиот, что он думает что-то особенное, не похожее на мысли всех людей; и что он знает что-то тоже особенное, простое и загадочное, чего не знает никто из них» [1, с. 553]

«Теперь он направился к открытому окну и двигался медленно, с усилием, сосредоточенно покачивая головою. Подполз, закинул за окно сильные цепкие руки и, приподнявшись на них, угрюмо и жадно всматривался в темноту ночи. И слушал что-то» [1, с. 544]

Автор провоцирует читателя на рефлексию, переосмысление роли идиота в повествовании в трансцендентном ключе. В наиболее яркой характеристике автор использует НМ:

«И куда бы люди ни шли, что бы они ни делали, они ни на минуту не забывали, что там, в полутемной комнате, сидит некто неожиданный и страшный, безумием рожденный» [1, с. 498].

Приведенный пример – единственное словоупотребление местоимения некто в тексте. Вопрос о функции этой номинации в тексте в настоящее время становится дискуссионным, так как в исследовательской среде нет однозначного ответа на поставленный вопрос. Некоторые ученые убеждены, что в образе идиота зашифрован образ бога [5, с. 154], дьявола, сатаны [12, с. 116] или он является символическим воплощением несча-

ства главного героя [15, с. 55], что позволяет рассматривать употребленные примеры в контексте авторского умолчания на интертекстуальном уровне. Мы считаем, что образ идиота нельзя трактовать однозначно: сам автор называет его «полуробенком, полужверем», что свидетельствует о двойственной, непостижимой и невыразимой природе самого явления идиотизма и конкретно образа Васи-идиота в произведении Л.Н. Андреева.

В повести тесно сосуществуют непостижимое «некто» (о его составляющих будет сказано позднее) и невыразимое «нечто». Нечто употребляется единожды, в остальных случаях используется лексема что-то:

«Как прежде, топились печи, и велось хозяйство, и люди разговаривали о своих делах, но было нечто новое и страшное; ни у кого не стало охоты жить, и от этого все приходило в расстройство. Работники ленились, не делали, что приказывают, и часто без причины уходили, а новых через два-три дня охватывала та же странная тоска и равнодушие, и они начинали грубить» [1, с. 498];

«Уже отпущены были их грехи, а они не понимали этого и все о чем-то просили – глухие и мглистые, как обрывки тяжелого сна» [1, с. 510];

«Все осуждали жизнь, но никто не хотел умирать, и все чего-то ждали, напряженно и страстно, и не было начала ожиданию, и казалось, что от самого первого человека идет оно» [1, с. 515];

«Еще ночь ца рила над обнажившимися полями, и еще не начинали звенеть подмерзшие ручьи, когда на всех тропинках, на всех дорогах появлялись люди и строго печальной вереницею, одинокие и чем-то связанные, двигались к одной невидимой цели» [1, с. 518];

«Ну, ступай к себе. Нужно ложиться. Но попадья не уходила и о чем-то умоляла его глазами» [1, с. 523];

«И было только эхо, и тьма, и двое служащих Богу людей; и постепенно разгоралось что-то в груди старого пьяного псаломщика» [1, с. 533];

«И стала крепнуть тревожная, глухая и безликая молва. Она вползала всюду, где только были люди, и оставляла после себя что-то, какой-то осадок страха, надежды и ожидания» [1, с. 535];

«Неподвижный воздух давил и угнетал, а что-то беспокойное звало к движению, к громким отрывочным разговорам и беспричинному смеху» [1, с. 541];

«Но, куря и спокойно разговаривая о посевах, о грозящей засухе, о деньгах, они внезапно спохватывались и пугались, что без них произойдет в церкви что-то важное и неожиданное, бросали недокуренные сигарки и ломались в церковь, раздирая толпу плечами, как клинья» [1, с. 545].

В отобранных примерах с помощью лексем нечто и что-то в надтекстовом поле протягивается некоторый нарратив, который хронологически начинается с рождения идиота, и заканчивается в конце произведения, когда описывается гроза: «сзади что-то глухо и грозно рокошет – в самых основах своих рушится мир» [1, с. 554] (симпто-

матично, что что-то рокошет именно сзади Василия Фивейского; о значении лексемы сзади будет сказано позднее). Описываемое автором «что-то» представляет большой интерес для исследования. Наша работа не первая, где обращается внимание на всеобщее ожидание чего-то: А. Худзиньска-Паркосадзе считает, что люди надеются на «благополучное завершение этого процесса постройки здания счастливой человеческой судьбы» [15, с. 56]. Исчерпывающей номинации для обозначения этого чувства автор не находит, поэтому прибегает к использованию НМ в качестве средства выражения семантики невыразимого.

Далее стоит углубиться в анализ андреевского «некто». Мы объединили в эту смысловую категорию примеры, содержащие НМ некто и кто-то:

«И скорее по усилившейся тревоге, не оставлявшей его, как и всех, нежели по слуху – догадался он, что сзади, в нескольких шагах, кто-то следует за ним. Он оглянулся – кто-то темный и высокий шел сзади, видимо, соразмеряя свои шаги с медленной поступью попа» [1, с. 543]

«А когда о. Василий уже раздевался для сна, кто-то тихо постучал в окно; поп вышел – и возле дома не было ни души. «Что это он мечется, как злой дух?» – с неудовольствием подумал о. Василий, становясь на долгую коленопреклоненную молитву» [1, с. 544]

Кто-то, о котором говорится в приведенных фрагментах, оказывается Иваном Порфирычем Копровым. В научной среде закрепилось мнение о том, что герой, наделенный многими качествами черта, связан с сатаной [15, с. 54] или служит ему [12, с. 115]. Обратимся к другим примерам:

«Без отзвука потерялся в пустыне неба и частых колосьев этот молитвенный вопль, так безумно похожий на вызов. И точно кому-то возражая, кого-то страстно убеждая и предостерегая, он [Василий Фивейский] снова повторил: – Я – верю» [1, с. 492];

«И попадье становилось так весело, что она громко смеялась, шутиливо покачивала головой и неопределенно отмахивалась – как будто хотел кто-то злой пошутить над нею и напугать, а она поняла его шутку и теперь смеется» [1, с. 501];

«Что-то пробурчав, попадья выпивала водки, и снова бесшумно двигались костлявые руки, и тишина начинала гудеть, и кто-то новый, четвертый, появлялся за столом» [1, с. 503];

«Говорили мало, говорили неопределенно, больше качали головами и вздыхали, но уже в соседней губернии, за сотню верст от Знаменского, кто-то серый и молчаливый вдруг громко заговорил о «новой вере» и опять скрылся в молчании» [1, с. 535];

«И какие-то голые, ободренные, как воры, пришли они – говорили, что кто-то себя сжег, что открылась новая изуверская секта» [1, с. 536].

В этих фрагментах реципиент оказывается спровоцированным на рефлекссию. Кого Василий Фивейский предостерегает тем, что он верит в бога? Кто мерещится пьяной попадье? Кто искуша-

ет и пугает сельских жителей изуверской сектой? В романе “Дневник Сатаны” для номинации главного героя используется номинация Я – личное местоимение; в “Жизни Василия Фивейского” автор также не упоминает дьявола по имени, номинируя его неопределенным местоимением кто-то. В романе Сатана лично комментирует природу своего имени: «А правду – как ее скажу, если даже мое Имя невыразимо на твоём языке?» [2, с. 118].

Несмотря на привлекательность сложившейся теории, будет несправедливо утверждать, что лексемой кто-то у Леонида Андреева обозначается исключительно сатана, так как в повести есть случаи словопотребления, в которых нет указания на то, что “кто-то” – именно дьявол:

«От быстрых и однообразных движений головы, от необычности всего совершающегося, от сознания, что весь он подчинен сейчас какой-то сильной и загадочной воле, мужику становилось страшно и оттого оно бенно легко. Ибо в самом этом страхе перед кем-то могущественным и строгим зарождалась надежда на заступничество и милость» [1, с. 513]

Нелогично предполагать, что в церкви во время богослужения Семен Мосягин чувствует заступничество Сатаны (сами слова заступничество и милость ассоциативно отсылают реципиента к христианскому логосу); можно закономерно предположить, что в этом фрагменте кто-то могущественный и строгий – это бог. Приведенный фрагмент не единственный, где “кто-то” может и не быть дьяволом.

Очевидно, что у автора “кто-то” – это номинация какой-то непознаваемой силы; А. Худзиньска-Паркосадзе считает, что Андреев отождествляет бога с сатаной, с роком [15, с. 55]. Есть основания полагать, что “кто-то” – это именно злой рок:

«Отроду ничего не боялся. А теперь боюсь. Боюсь. – Чего ж боитесь? – удивленно спросил поп. Иван Порфирыч заглянул за плечо попа, как будто там прятался кто-то молчаливый и страшный, и выдохнул: – Смерти. Молча смотрели они друг на друга. – Смерти. Пришла она во двор» [1, с. 545].

Кто прячется за спиной Василия Фивейского? «Все дикое и злое родится за спиной человека, а пока он смотрит, никто не смеет напасть на него» – такой комментарий дает нарратор [1, с. 519]. Иван Порфирыч крадется за главным героем сзади; именно сзади него «глухо и грозно рокошет – в самых основах своих рушится мир»; за спиной героя – злой рок.

Очевидно, что в вышеприведенных примерах средством реализации авторского замысла является умолчание. Многие исследователи на современном этапе придерживаются мнения, что Василий Фивейский – это андреевский антипод Иова; А. Худзиньска-Паркосадзе считает, что в отличие от Иова Фивейского испытывает бог, а не сатана [15, с. 55]. Здесь сталкиваются и конфликтуют семантики умолчания и невыразимого: обладает ли

имплицитной информацией нарратор (ситуация умолчания), или знание о том, кто именно испытывает о.Василия, остается в области непознаваемого (ситуация невыразимости)? Этот вопрос остается открытым.

Заключение

Однозначно, НМ являются продуктивным средством вербализации семантики невыразимого (у Л.Н. Андреева лексемы нечто и что-то нашли применение в формировании всеобщего неопишемого ощущения) и семантики умолчания (некто и кто-то стали движущей силой повествования). Наше разделение функций избранных НМ в повести является условным, так как зачастую области значения умолчания и невыразимого пересекаются, их границы размываются; и представляет материал для дальнейших исследований.

Более ста лет в литературоведческом поле ведется дискуссия о том, какие образы Л.Н. Андреев заложил в свою повесть, этот вопрос является актуальным и сейчас. Это свидетельствует о высоком потенциале использования неопределенных местоимений для вербализации семантики умолчания и невыразимого.

Литература

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений. в 6-ти т. Т. 1. Рассказы 1898–1903 гг./Редкол. И. Андреева, Ю. Верченко, В. Чуваков; Вступ. статья А. Богданова; Сост. и подгот. текста В. Александрова и В. Чувакова; Коммент. В. Чувакова. – М.: Худож. лит., 1990. – 639 с. ISBN 5–280–00977–6 (Т. 1)
2. Андреев Л.Н. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 6. Рассказы; Повести; Дневник Сатаны. Роман; 1916–1919; Пье сы 1916; Статьи / Редкол.: И. Андреева, Ю. Верченко, В. Чуваков; Сост. и подгот. текста В. Александрова и В. Чувакова; Коммент. Ю. Чирвы и В. Чувакова. – М.: Худож. лит. 1996. – 720 с.
3. Горький М., Андреев Л.Н. Неизданная переписка. М.: Наука, 1965. 630 с.
4. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: [в 2 томах] / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – Т. 1: А – О. – 1210 с
5. Миленин, М.С. Особенности лингвопоэтического исследования художественной прозы Леонида Андреева (на примере повести «Жизнь Василия Фивейского») / М.С. Миленин // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. – 2024. – № 3(19). – С. 148–160. – DOI 10.22405/2712–8407–2024–3–148–160. – EDN EGYCYD.
6. Михайлова, М.Ю. Местоимения как средство передачи семантики невыразимого / М.Ю. Михайлова // ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ СОВРЕМЕННОСТИ: Сборник статей Международной научно-практической конференции,

- Уфа, 28 декабря 2014 года / Ответственный редактор Сукиасян А.А.. – Уфа: МЦИИ «ОМЕГА САЙНС», 2014. – С. 149–154. – EDN TJPROZ.
7. Михайлова, М.Ю. Семантика невыразимого и средства ее передачи в русском языке: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Михайлова Марина Юрьевна. – Уфа, 2017. – 22 с. – EDN ZQEJQJ.
 8. Михайлова, М.Ю. Семантика невыразимого: узкое и широкое понимание / М.Ю. Михайлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9–1(63). – С. 128–131. – EDN WIDNUX.
 9. Немич, Н.Н. Репрезентанты семантики невыразимого как маркеры передачи эмоций и чувств / Н.Н. Немич // Методологические и лингводидактические аспекты изучения языка и речи: Материалы V всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Самара, 15 декабря 2022 года. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2023. – С. 79–88. – EDN ILRJMQU.
 10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28е изд., перераб. – Москва: Мир и Образование, 2019. – 1376 с. – (Новые словари). ISBN 9785946666572
 11. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений / Отв. ред. В.А. Успенский. Изд. 6-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 296 с.
 12. Плешков, А.А. Тропами экзистенциализма: Леонид Андреев как философский писатель* / А.А. Плешков // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 109–119. – EDN PFEWIF.
 13. Сеничкина, Е.П. Семантика умолчания и средства ее выражения в русском языке: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Сеничкина Елена Павловна. – Москва, 2003. – 32 с. – EDN NNHMKF.
 14. Сковородников, А.П. Умолчание / А.П. Сковородников // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный университет; Под редакцией А.П. Сковородникова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 706–707. – EDN URFYNP.
 15. Худзиньска-Паркосадзе, А. Библиейские мотивы в прозе Леонида Андреева (на примере рассказа «Жизнь Василия Фивейского») / А. Худзиньска-Паркосадзе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. – 2009. – № 8. – С. 53–58. – EDN LHTEPN.
 16. Штеба А.А. Феномен эмотивной невыразимости (на примере языковой категоризации смешанных эмоций) // Art Logos. 2020. № 3(12). С. 162–169.

PRONOUNS SOMETHING, SOMEONE, SOMETHING, SOMEONE AS A MEANS OF VERBALIZING THE SEMANTICS OF THE INEXPRESSIBLE AND THE SEMANTICS OF SILENCE IN THE STORY BY L.N. ANDREEV “THE LIFE OF VASILY FIVEISKY”

Vishneva A.V.

The purpose of the study is to determine the specifics of the use of indefinite pronouns something, someone, something, someone as a means of verbalizing the semantics of the inexpressible and/or the semantics of silence in the story by L.N. Andreev “The Life of Vasily Fiveisky”, to identify the significance of using these categories to implement the author’s intent. The methodology of the study is based on a systematic approach to the analysis of the language means of a work of art. The semantics of the inexpressible as a functional-semantic category, silence as a functional-semantic category and a rhetorical device are characterized. The principles of delimitation of the spheres of semantics of the inexpressible and semantics of silence are revealed, the potential of indefinite pronouns as a means of expressing the above categories is explained. The function of specific usages of indefinite pronouns in the story is characterized. A linguistic and literary analysis of the figures of silence in the text is conducted, assumptions are put forward about what kind of implicit information is encrypted by the narrator; hypotheses from studies published by other authors on this issue are analyzed. It is revealed that the author most often uses the pronouns someone, someone to denote the semantics of silence, and something, something to denote the semantics of the inexpressible. An assumption is formulated that indefinite pronouns in the composition of the figures of verbalization of the semantics of silence and the semantics of the inexpressible are used by the author, among other things, to activate the reader’s reflection.

Keywords: semantics of the inexpressible, semantics of silence, Leonid Andreev, Vasily Fiveisky, indefinite pronouns.

References

1. Andreev L.N. Collected Works. In 6 volumes. Vol. 1. Stories 1898–1903 / Editorial Board I. Andreeva, Yu. Verchenko, V. Chuvakov; Introduction by A. Bogdanov; Comp. and preparation of the text by V. Alexandrov and V. Chuvakov; Commentary by V. Chuvakov. – Moscow: Art Literature, 1990. – 639 p. ISBN 5–280–00977–6 (Vol. 1)
2. Andreev L.N. Collected Works. In 6 volumes. Vol. Stories; Novellas; Satan’s Diary. Novel; 1916–1919; Plays 1916; Articles / Editorial Board: I. Andreeva, Yu. Verchenko, V. Chuvakov; Comp. and preparation text by V. Alexandrov and V. Chuvakov; Comment. Y. Chirvy and V. Chuvakova. – M.: Artist. leagues 1996. – 720 p.
3. Gorky M., Andreev L.N. Unpublished correspondence. M.: Nauka, 1965. 630 p.
4. Efremova, T.F. New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formative: [in 2 volumes] / T.F. Efremova. – Moscow: Russian language, 2000. – T. 1: A – O. – 1210 p.
5. Milenin, M.S. Features of the linguistic and poetic study of Leonid Andreev’s fiction (using the example of the story “The Life of Vasily Fiveisky”) / M.S. Milenin // Tula Scientific Bulletin. Series History. Linguistics. – 2024. – No. 3(19). – P. 148–160. – DOI 10.22405/2712–8407–2024–3–148–160. – EDN EGYCYD.
6. Mikhailova, M. Yu. Pronouns as a means of conveying the semantics of the inexpressible / M. Yu. Mikhailova // INNOVATIVE PROCESSES OF MODERNITY: Collection of articles from the International Scientific and Practical Conference, Ufa, December 28, 2014 / Editor-in-chief A.A. Sukiasyan. – Ufa: MCII “OMEGA SCIENCES”, 2014. – P. 149–154. – EDN TJPROZ.
7. Mikhailova, M. Yu. Semantics of the inexpressible and the means of its transmission in the Russian language: specialty

- 10.02.01 "Russian language": abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Philological Sciences / Mikhailova Marina Yurievna. – Ufa, 2017. – 22 p. – EDN ZQEJQJ.
8. Mikhailova, M. Yu. Semantics of the inexpressible: narrow and broad understanding / M. Yu. Mikhailova // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2016. – No. 9–1 (63). – P. 128–131. – EDN WIDNIX.
 9. Nemich, N.N. Representatives of the semantics of the inexpressible as markers of the transmission of emotions and feelings / N.N. Nemich // Methodological and linguodidactic aspects of the study of language and speech: Proceedings of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation, Samara, December 15, 2022. – Samara: Samara State Social and Pedagogical University, 2023. – Pp. 79–88. – EDN ILRJMQR.
 10. Ozhegov, S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: Approx. 100,000 words, terms and phraseological expressions / S.I. Ozhegov; Ed. by prof. L.I. Skvortsov. – 28th ed., revised. – Moscow: Mir i Obrazovanie, 2019. – 1376 p. – (New dictionaries). ISBN 9785946666572
 10. Paducheva E.V. Statement and its correlation with reality: referential aspects of the semantics of pronouns / Ed. V.A. Uspensky. 6th ed., corrected. – M.: LKI Publishing House, 2010. – 296 p.
 11. Pleshkov, A.A. Along the paths of existentialism: Leonid Andreev as a philosophical writer* / A.A. Pleshkov // Questions of Philosophy. – 2012. – No. 9. – P. 109–119. – EDN PFEWIF.
 12. Senichkina, E.P. Semantics of silence and means of its expression in the Russian language: specialty 10.02.01 "Russian language": abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Philology / Senichkina Elena Pavlovna. – Moscow, 2003. – 32 p. – EDN NHHMKF.
 13. Skovorodnikov, A.P. Silence / A.P. Skovorodnikov // Effective speech communication (basic competencies): Dictionary and reference book. Electronic publication / Siberian Federal University; Edited by A.P. Skovorodnikov. – 2nd edition, revised and supplemented. – Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2014. – P. 706–707. – EDN URFYNP.
 14. Khudzinska-Parkosadze, A. Biblical motifs in the prose of Leonid Andreev (based on the story "The Life of Vasily Fiveisky") / A. Khudzinska-Parkosadze // Bulletin of Volgograd State University. Series 8: Literary criticism. Journalism. – 2009. – No. 8. – P. 53–58. – EDN LHTEPN.
 16. Shteba A.A. The phenomenon of emotive inexpressibility (based on the linguistic categorization of mixed emotions) // Art Logos. 2020. No. 3 (12). P. 162–169.

Власенко Ольга Константиновна,

старший преподаватель «Высшей школы социальных и политических наук», Тихоокеанский государственный университет

E-mail: vlasenko-o@inbox.ru

В статье исследуются лексические средства манипуляции японских СМИ на материале публикаций *Asahi Shimbun* и *Yomiuri Shimbun* за январь – май 2025 года. Актуальность работы обусловлена возрастающей ролью медиа в формировании международного политического нарратива, а также трансформацией традиционно сдержанного японского медиадискурса в сторону усиленной критики действий стран-оппонентов. Особое внимание уделяется языковому манипулированию на лексическом уровне через селективный подбор лексики, эвфемизацию, использование неологизмов и бинарных оппозиций («свой – чужой»). В работе применяется комплексная методология, включающая дискурс-анализ и метод сопоставительного переводческого анализа. Результаты исследования расширяют понимание инструментов политической коммуникации в восточноазиатском медиaprостранстве и подчеркивают необходимость критического анализа медиатекстов.

Ключевые слова: языковая манипуляция, речевое воздействие, японские СМИ, политический дискурс, лексические средства.

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью медиа в формировании международного политического нарратива. В 2025 году японские СМИ, сохраняя традиционную дипломатическую сдержанность, усилили критику действий стран-оппонентов, что отразилось в использовании специфических языковых стратегий. Цель работы – выявление и систематизация лексических средств языкового манипулирования в ведущих японских СМИ. Объект исследования – статьи ведущих японских изданий, предмет – лексические средства языкового манипулирования.

Цель подразумевает решение следующих задач:

- обозначение основных подходов к пониманию манипуляции;
- исследование влияния особого набора языковых средств на формирование определенного мнения у реципиента;
- анализ средств языковой манипуляции лексического уровня на конкретном языковом материале.

Материалом исследования послужили статьи 30 публикаций «Asahi Shimbun» и «Yomiuri Shimbun» за январь-май 2025 г.

Для решения задач исследования в работе использовались следующие методы: метод дефиниционного анализа – для определения ключевых понятий исследования и формирования понятийного аппарата; лексикографический метод, связанный с отбором исследуемых единиц на основе сплошной выборки, коннотативного значения лексических единиц; дискурс-анализ; метод сопоставительного переводческого анализа.

Основной раздел

Язык – это мощный инструмент коммуникативного воздействия. Язык позволяет не просто описывать окружающую реальность, предметы и явления действительности, но и управлять восприятием объектов и ситуаций, призывать и побуждать к действию, реализуя свою апеллятивную функцию.

В последнее время, проблема использования возможностей языка и употребление языка в личных целях становится все более популярной в свете актуализации прикладных аспектов лингвистики. Особую актуальность приобретает изучение управляющих возможностей языка, а именно речевое воздействие, осуществляемое посредством использования особенностей устройства и функционирования языковой системы.

Р. Блакар, в своей работе «Язык как инструмент социальной власти» утверждает, «осуществляемый говорящим выбор выражений структурирует и обуславливает представление, получаемое реципиентом». Данное представление отражает его понимание языка как «инструмента социальной власти» [1, с. 32].

Сходна позиция известного зарубежного лингвиста Л. Вайсгербера, который утверждает, что воздействие на человека оказывает не только речь (осмысленное речевое сообщение), но и сам язык в целом, со своей специфической структурой и особенностями функционирования [4, с. 11].

О.С. Иссерс, придерживается точки зрения, что «всякое использование языка предполагает воздействующий эффект» в силу того, что любой речевой акт – это передача с помощью языка некоторой информации, которая взаимодействует с картиной действительности адресата и, соответственно, влияя на его деятельность. Таким образом, язык неоднозначен и манипулятивен по своей сути [7, с. 49].

Большинство исследователей под речевым воздействием понимает речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, мотивационной обусловленности, планируемой эффективности [6, с. 52].

Как указывает А.А. Негрышев, речевое воздействие осуществляется с помощью языковых средств, реализуемых в речи, что семантически противопоставляется невербальному воздействию, которое осуществляется с помощью других семиотических систем, живописи, музыки и т.д. Необходимо отметить, что в условиях современной массовой коммуникации вербальные средства часто вступают во взаимодействие с невербальными, что усиливает воздействующий эффект [8, с. 23].

По форме воздействия, как отмечает А.А. Данилова, выделяется две группы – скрытое и открытое воздействие [5, с. 19]. Открытые формы воздействия изучаются в рамках классической риторики и известны еще со времен античности. Риторика изучает искусство построения речи, способы убеждения и логичной аргументации с целью оказать определенное влияние на публику. Однако зачастую приемы открытого воздействия на сознание могут использоваться одновременно со скрытыми.

Наиболее эффективным видом скрытого воздействия является языковая манипуляция, к проблеме которой все чаще обращается современная лингвистика.

Под манипуляцией понимается вид психологического воздействия, скрытого от адресата, цель которого – изменить оценку, эмоциональное состояние или отношение объекта к определенному предмету/явлению действительности и побудить его к выполнению действий, выгодных для манипулятора.

Манипуляция считается успешно реализованной, при условии соблюдения таких принципов

как целенаправленность, скрытость, сохранение иллюзии самостоятельного выбора для адресата, не распознаваемость адресатом, достижение перлокутивного эффекта, как результата воздействия на адресата.

Частным видом манипулятивного воздействия является языковая манипуляция, которая подразумевает искусное использование ресурсов языка с целью оказать скрытое воздействие на адресата и изменить его представления об окружающей действительности.

Языковой манипуляция реализуется через стратегии, тактики и приемы, которые обличаются в конкретные языковые средства и служат общей цели манипуляции.

Для реализации манипулирования используется весь арсенал вербальных (на всех уровнях языка) и невербальных средств, которые чаще всего применяются во взаимодействии, усиливая воздействующий эффект.

Анализ языковой манипуляции должен проводиться с учетом воздействующей нагрузки используемых средств и конечного эффекта.

В.П. Паршин выделяет 4 уровня языковой манипуляции: лексический, грамматический, фонетический, графический [9, с. 65]. В нашем исследовании мы рассмотрим средства языкового манипулирования на лексическом уровне.

Выбор слов для номинации определяется отношением говорящего к событию или явлению действительности, а также целью, которую он преследует. Следовательно, лексика – это наиболее продуктивная сфера и в процессе языкового манипулирования. Через процесс референции, лексика формирует концепты, на которых строится языковая картина мира. В данном случае мы говорим о номинативных стратегиях дискурса японских СМИ.

На уровне структурного значения, характеризующего сочетаемость единицы с другими единицами (на уровне коллокации), значение слова может изменяться посредством изменения его стандартной сочетаемости.

Однако самым важным в процессе воздействия языка на сознание является эмотивное, или эмоционально-оценочное, значение. Учет ассоциативных признаков важен потому, что во многих случаях они служат основой различных метафорических переносов. Поскольку задачей скрытого языкового воздействия является изменение отношения реципиента к определенному явлению, это воздействие основывается на привнесении в лексическую единицу новых смыслов, коннотаций, на изменении ассоциативного поля слова /9/.

В числе лексических средств манипулирования, пожалуй, самую главную роль играют лексико-семантические варианты или синонимы. С помощью синонимов, одно и то же явление может быть описано с разных сторон и отражать различные позиции. Синонимы, как правило, различаются мельчайшими оттенками значения или коннотаци-

ями. Выбор синонима определяет различную оценочную характеристику предмету или явлению.

Рассмотрим примеры.

(1) Описание военных действий

Нейтрально/официально: 「自衛隊が作戦を実施した」 (*Jieitai ga sakusen o jissshi shita* – «Силы самообороны провели операцию») → Используется официальный термин 自衛隊 (*Jieitai* – силы самообороны) и нейтральное 作戦 (*sakusen* – операция).

Негативно/критически: 「軍隊が攻撃を行った」 (*Guntai ga kōgeki o okonatta* – «Армия совершила нападение») → 軍隊 (*guntai* – армия) звучит жестче, чем 自衛隊, а 攻撃 (*kōgeki* – атака) несёт более агрессивный оттенок.

(2) Политические протесты

Легитимный протест: 「市民が抗議デモを行った」 (*Shimin ga kōgi demo o okonatta* – «Граждане провели протестный митинг») → 市民 (*shimin* – граждане) и 抗議デモ (*kōgi demo* – протестный митинг) звучат нейтрально.

Нелегитимные беспорядки: 「過激派集団が暴動を起こした」 (*Kagekiha shūdan ga bōdō o okoshita* – «Экстремистская группа устроила бунт») → 過激派 (*kagekiha* – экстремисты) и 暴動 (*bōdō* – бунт, погром) создают резко негативный образ.

(3) Экономические изменения

Позитивно/мягко: 「政府が税制を改革する」 (*Seifu ga zeisei o kaikaku suru* – «Правительство реформирует налоговую систему») → 改革 (*kaikaku* – реформа) имеет позитивный оттенок.

Негативно/резко: 「政府が増税を強行した」 (*Seifu ga zōzei o kyōkō shita* – «Правительство провело насильственное повышение налогов») → 強行 (*kyōkō* – навязать, провести силой) придаёт действиям негативный смысл.

(4) Международные отношения

Дипломатично: 「日中が対話を続ける」 (*Nitchū ga taiwa o tsuzukeru* – «Япония и Китай продолжают диалог») → 対話 (*taiwa* – диалог) подчёркивает мирный процесс.

Конфронтационно: 「中国が圧力をかけている」 (*Chūgoku ga atsuryoku o kakete iru* – «Китай оказывает давление») → 圧力 (*atsuryoku* – давление) создаёт образ агрессора.

Анализ приведенных примеров показывает, что выбор лексики отражает позицию автора к описываемым событиям и направлен на формирование определенного восприятия. Японские СМИ, как и медиа других стран, используют синонимы для управления восприятием. Выбор слов зависит от политики издания: более консервативные (読売新聞 – *Yomiuri Shimbun*) или либеральные (朝日新聞 – *Asahi Shimbun*) могут описывать одно и то же событие по-разному. Это особенно заметно в контексте безопасности, территориальных споров и ядерных вопросов.

Приведем примеры, иллюстрирующие то, как выбор лексики отражает позицию автора к описываемым событиям и направлен на формирование определенного восприятия.

В статьях о спорных политических решениях (например, изменении конституции или введении чрезвычайных мер) часто используется 「異例」, чтобы подчеркнуть «отклонение от нормы», но без явно негативной оценки. Слово 「異例」 может нести как позитивный оттенок в значении «исключительный», так и негативный оттенок в значении «незаконный», что определяется контекстом. Это позволяет манипуляторам избегать прямой оценки, но формировать нужное восприятие.

「異例」 (*irei*) – «исключительный/беспрецедентный»

政府は異例の早さで憲法改正案を提出した。
(«Правительство с исключительной скоростью внесло поправки к конституции»)

В заголовке подчеркивается необычность скорости принятия решений, но не дается оценки самому факту изменений.

Альтернативная формулировка могла бы звучать как 「違法な憲法改悪」 (незаконное искажение конституции), но выбран нейтрально-позитивный вариант, что является типичным для консервативных СМИ при освещении спорных инициатив правящей партии.

Еще одной группой лексических средств манипуляции являются эвфемизмы. Эвфемизмы, используемые с целью манипуляции общественным сознанием, выступают опасным, но трудно распознаваемым инструментом. Д. Болинджер отмечал, что «акт номинации, сопровождаемый в силу выбора языковых средств некоторыми одобрительными или неодобрительными обертонами – это излюбленный пропагандистский прием и образец высшей утонченности в искусстве лжи» [3, с. 26].

Эвфемизмы прикрывают истинный смысл понятия, пряча его за маской смягченной, нейтральной формулировки. Читатель не всегда может понять, что скрывается за эвфемизмом: политкорректность, тактичность и толерантность или желание замаскировать правду с целью скрытого воздействия.

В дискуссиях о расширении военных возможностей Японии вместо 「軍事化」 (*gunjika* – «милитаризация») часто используется 「積極的平和主義」 (*sekkyokuteki heiwashugi* – «активный пацифизм»). Слово 「積極的」 обычно имеет положительную коннотацию («энергичный, инициативный»), но в данном случае оно маскирует суть процесса (усиление военного потенциала), отдаляясь от семантического ядра «агрессии».

В статьях о сокращении рабочих мест или замораживании зарплат вместо 「削減」 (*sakugen* – «сокращение») может использоваться 「人員調整」 (*jin'in chōsei* – «кадровая корректировка»). 「調整」 относится к нейтрально-технической лексике и смягчает восприятие негативных мер, смещая акцент с «потерь» на «оптимизацию».

При обсуждении спорных законов (например, о слежке или ограничении свобод) применяется 「特別措置法」 (*tokubetsu sochi-hō* – «закон об особых мерах»). Слово 「特別」 обычно ассоциируется с привилегиями, но здесь оно дистанцируется от негативного семантического ядра («репрессии», «цензура»), создавая иллюзию временного и исключительного характера мер.

При описании непопулярных изменений (например, повышение пенсионного возраста) используется 「社会保障改革」 (*shakai hoshō kaikaku* – «реформа соцобеспечения»). 「改革」 в японском медиадискурсе обычно несёт позитивный заряд («прогресс»), но в реальности может означать ухудшение условий. Это пример выбора слова, далёкого от семантического ядра «урезание льгот».

Для формирования общественного мнения в японских СМИ, особенно в контексте политических и социальных изменений, часто используются неологизмы. Вот несколько примеров языкового манипулирования через неологизмы в ведущих японских медиа:

(1) Политические неологизмы.

「積極的平和主義」 (*sekkyokuteki heiwashugi* – «активный пацифизм») Этот термин, популяризированный при премьер-министре Синдзо Абэ, подразумевал более активную роль Японии в международной безопасности, включая пересмотр пацифистской конституции. Критики считают, что этот неологизм маскировал милитаризацию страны.

「戦争法案」 (*sensō hōan* – «закон о войне») Этот термин использовался оппозиционными СМИ (например, *Asahi Shimbun*, *Mainichi Shimbun*) для критики законов о коллективной самообороне. Этот эмоционально заряженный термин формировал негативное восприятие инициатив правительства.

(2) Социальные и экономические неологизмы.

「働き方改革」 (*hatarakikata kaikaku* – «реформа стиля работы») Данная реформа продвигалась правительством и корпоративными СМИ (*Nikkei*) как позитивное изменение, но критики утверждали, что она использовалась для оправдания нестабильной занятости и усиления давления на работников.

「ブラック企業」 (*burakku kigyō* – «черные компании») Термин, возникший в соцсетях и подхваченный СМИ, обозначал фирмы с эксплуататорскими условиями труда. Его широкое использование в медиа (*Tokyo Shimbun*, интернет-издания) повлияло на общественное мнение и трудовые реформы.

(3) Внешнеполитические неологизмы.

「クールジャパン」 (*kūru Japan* – «крутая Япония») Продвигался правительством и СМИ как часть мягкой силы, но критиковался за упрощение культурного экспорта в коммерческих целях.

「アベノミクス」 (*Abenomikusu* – «Абэномика») Медиа активно использовали этот термин, связывая экономическую политику с личностью Абэ, что создавало эффект персонификации и упрощалось восприятие сложных реформ.

(4) Кризисные неологизмы

Термин 「自粛警察」 (*jishuku keisatsu* – «полиция самоограничения») появился во время пандемии COVID-19 в соцсетях и СМИ (*Asahi*) для описания агрессивного контроля за соблюдением ограничений. Использование данного термина усилило раскол в обществе.

Неологизм 「コロナ禍」 (*korona-ka* – «катастрофа короны») широко использовался в СМИ для драматизации ситуации, что влияло на восприятие мер правительства.

Одним из распространенных приемов манипуляции, оказывается разделение на «своего» и «чужого». Э.А. Бочарова указывает, что «когнитивная оппозиция «свой» – «чужой» является базовой социально значимой категорией и универсальным принципом концептуализации реальности» [2, с. 26]. Средством реализации заданной оппозиции оказываются дейктические слова – своеобразные маркеры, содержащие указание на участников речевого акта, обычно служат для адресации к аудитории. В японских СМИ также часто используются местоимения и выражения, которые создают оппозицию «свой – чужой» и апеллируют к коллективной идентичности. Вот несколько примеров:

(1) 「我々」 (*wareware*) – «мы» (более официальное, подчеркивает единство)

Пример: 「我々日本国民はこの課題に立ち向かわなければならない」 (*Wareware Nihon kokumin wa kono kadai ni tachimukanakereba naranai.*) – «Мы, японский народ, должны противостоять этой проблеме». (Используется в политических выступлениях и новостных статьях для объединения аудитории.)

(2) 「私たち」 (*watashitachi*) – «мы» (более нейтральное, но тоже объединяющее)

Пример: 「私たちの国は平和を守るべきだ」 (*Watashitachi no kuni wa heiwa o mamoru beki da.*) – «Наша страна должна защищать мир». (Часто встречается в публицистике и выступлениях политиков.)

(3) 「我が国」 (*wagakuni*) – «наша страна» (подчеркивает патриотизм)

Пример: 「我が国の経済は成長を続けている」 (*Wagakuni no keizai wa seichō o tsuzukete iru.*) – «Экономика нашей страны продолжает расти». (Часто используется в государственных СМИ, например, NHK.)

(4) 「皆さん」 (*minasan*) – «все вы» (обращение к аудитории как к единому целому)

Пример: 「皆さんと共に未来を築きましょう」 (*Minasan to tomo ni mirai o kizukimashou.*) – «Давайте вместе строить будущее». (Используется в политических речах и публичных заявлениях.)

Эти примеры показывают, как японские СМИ используют язык для формирования коллективной идентичности и противопоставления «своих»

и «чужих». Это особенно заметно в политическом дискурсе и национально ориентированных новостях.

Заключение

Итак, на конкретном языковом материале нами были выявлены средства манипуляции лексического уровня и проведен их подробный анализ.

Установлено, что наиболее эффективными средствами манипуляции являются средства лексического уровня языка, в частности, лексико-семантические варианты, эвфемизмы, неологизмы, а также лексика, выражающая оппозицию «свой – чужой». Такие средства манипуляции микроуровня наиболее трудноразличимы, поэтому лексический уровень языка является ключевым в манипулятивном воздействии, формируя у аудитории заданное восприятие политических событий.

Литература

1. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти / Р.М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – 125 с.
2. Бочарова Э.А. Политический дискурс как средство манипуляции сознанием: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Э.А. Бочарова. – Белгород, 2013. – 25с.
3. Болинджер Д. Истина – проблема лингвистическая / Д. Болинджер // Язык моделирование социального взаимодействия. – Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – С. 23–44.
4. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / Й.Л. Вайсгербер. – М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 232 с.
5. Данилова А.А. Манипулирование словом в средствах массовой информации / А.А. Данилова. – М.: Добросвет: Изд-во КДУ, 2011. – 232 с.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 2-е изд. – М.: «Едиториал УРСС», 2002. – 284 с.
7. Иссерс О.С. Коммуникативный успех как прогнозируемая категория / О.С. Иссерс // Культурно-речевая ситуация в современной России – Екатеринбург, 2000. – С. 276–298.
8. Негрышев А.А. Аспекты речевого воздействия в новостях СМИ: учебное пособие / А.А. Негрышев. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 144 с.

9. Паршин П.Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности / П.Б. Паршин, Ю.К. Пирогова, // Рекламный текст: семиотика и лингвистика. – М., 2000. – С. 63–71.
10. Asahi Shimbun [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.asahi.com/ajw/> (дата обращения 10.05.2025 г.)
11. Yomiuri Shimbun [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.yomiuri.co.jp/> (дата обращения 10.05.2025 г.)

LEXICAL MEANS OF LINGUISTIC MANIPULATION (BASED ON JAPANESE MEDIA)

Vlasenko O.K.
Pacific State University

The article examines lexical means of manipulation in Japanese media, analyzing publications from *Asahi Shimbun* and *Yomiuri Shimbun* between January and May 2025. The relevance of the study stems from the growing influence of media in shaping international political narratives, as well as the shift in traditionally reserved Japanese media discourse toward increased criticism of opposing nations. The focus is on linguistic manipulation at the lexical level, including: selective vocabulary choice, euphemization, the use of neologisms, binary oppositions (“us vs. them”).

A comprehensive methodology is applied, combining discourse analysis and comparative translation analysis. The findings enhance understanding of political communication mechanisms in East Asian media and highlight the importance of critical media literacy.

Keywords: linguistic manipulation, persuasive language, Japanese media, political discourse, lexical devices.

References

1. Blakar R.M. Language as an instrument of social power / R.M. Blakar // Language and modeling of social interaction, Moscow, 1987, 125 p.
2. Bocharova E.A. Political discourse as a means of manipulating consciousness: abstract of the dissertation of the Candidate of Philology: 02/10/19 / E.A. Bocharova. – Belgorod, 2013. – 25 p.
3. Bolinger D. Truth is a linguistic problem / D. Bolinger // Language modeling of social interaction. Blagoveshchensk: BGK named after I.A. Baudouin de Courtenay, 1998. pp. 23–44.
4. Weisgerber J.L. Native language and the formation of the spirit / J.L. Weisgerber. – M.: URSS Editorial, 2004. – 232 p.
5. Danilova A.A. Manipulation of the word in the mass media / A.A. Danilova. – M.: Dobrosvet: Publishing house of KDU, 2011. – 232 p.
6. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech / O.S. Issers. – 2nd ed. – M.: “Unified URSS”, 2002. – 284 p.
7. Issers O.S. Communicative success as a predicted category / O.S. Issers // Cultural and speech situation in modern Russia – Yekaterinburg, 2000. – pp. 276–298.
8. Negryshev A.A. Aspects of speech impact in mass media news: a textbook / A.A. Negryshev. Vladimir: VGGU, 2009. 144 p.
9. Parshin P.B. Speech impact: main spheres and varieties / P.B. Parshin, Yu.K. Pirogova, // Advertising text: semiotics and linguistics. – M., 2000. – pp. 63–71.
10. Asahi Shimbun [Electronic resource]. – URL: <https://www.asahi.com/ajw/> (accessed 05/10/2025)
11. Yomiuri Shimbun [Electronic resource]. – URL: <https://www.yomiuri.co.jp/> (accessed 05/10/2025)

Идеологическая и гендерная дифференциация политического дискурса США

Долгова Елена Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Dolgova.EG@rea.ru

Каржанова Наталья Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: knatalya11@mail.ru

Воейкова Анна Андреевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: a.voejkova@list.ru

Комкова Анастасия Максимовна,

студент-бакалавр, Высшая школа социально-гуманитарных наук, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: nastiakmk@gmail.com

Исследование посвящено комплексному анализу идеологической и гендерной дифференциации политического дискурса США. Особое внимание уделяется сравнительному изучению ключевых семантических концептов, демонстрирующих значительную вариативность в зависимости от партийной принадлежности и гендерного аспекта. В частности, выявлено, что Республиканская партия США чаще использует концепты суверенитета, индивидуализма и силы, тогда как Демократическая партия тяготеет к концептам социальной справедливости, коллективной ответственности и инклюзивности. Гендерный аспект анализа позволил установить, что женский политический дискурс чаще оперирует категориями кооперации, в то время как мужской – стратегиями доминирования и конкуренции.

Ключевые слова: политический дискурс, семантические концепты, гендерная дифференциация, идеология, США.

Современный политический дискурс представляет собой сложный семиотический конструкт, в котором национально-культурные особенности, идеологические установки и иллокутивы формируют отдельную коммуникативную среду. В условиях усиленной медиатизации политики сравнительный анализ речей политиков Демократической и Республиканской партий США позволяет выявить языковую специфику различающихся в идеологической направленности дискурсивных традиций, определяющую восприятие электоратом власти и легитимацию политических решений. В этой связи сравнительный анализ дискурсивных практик Демократической и Республиканской партий США представляется крайне актуальным, поскольку позволяет не только выявить системные различия в репрезентации ключевых семантических концептов, но и проследить механизмы их адаптации к динамично трансформирующемуся социополитическому контексту. Особую научную ценность имеет исследование гендерной дифференциации политической коммуникации, поскольку гендерный аспект в политической сфере жизни общества выступает значимым фактором формирования имиджа политика и оказывает непосредственное влияние на восприятие его сообщений целевой аудиторией – электоратом.

Исследование имеет своей целью выявление ключевых семантических концептов, репрезентируемых в институциональных коммуникативных практиках двух ведущих политических традиций США, а также влияние гендера политика на использование тех или иных единиц языка и семантических концептов. Объектом изучения выступают тексты публичных выступлений политических деятелей Демократической и Республиканской партий США, характеризующиеся высокой прагматической направленностью содержания. Анализу подвергаются следующие типы политических речей: официальные обращения, предвыборные выступления агитационного характера, заявления после назначения на высшие государственные посты.

Рассматривая проблему дифференциации политического дискурса в США, уделяя особое внимание гендерной специфике, необходимо подчеркнуть, что современная научная мысль при исследовании данного двуединого феномена преимущественно основывается на применении количественных и качественных методологических подходов [1; 3]. Методологическая основа настоящей работы, в свою очередь, сочетает корпусный анализ, критический дискурс-анализ и методы се-

мантического анализа, что позволяет комплексно и системно изучить как эксплицитные, так и имплицитные компоненты смысла выносимых на исследование текстов.

В рамках настоящего исследования политический дискурс рассматривается как продукт национальной лингвокультуры, где языковые средства отражают исторически сложившиеся ценности и идеологические парадигмы [1]. Так, например, проведенное сопоставительное исследование ключевого концепта *freedom*, выступающего основополагающим в американской политической традиции, выявляет значительные трансформации его смыслового наполнения, обусловленные кардинальными расхождениями в политических программах и механизмах легитимации власти администраций Дж. Байдена и Д. Трампа. В частности, анализ речей Д. Трампа позволяет заключить, что концепт «*freedom*» приобретает выраженную националистическую и антиэтатистскую направленность, отражающую идею государства как «высшего результата общественного развития», системно коррелируя с такими категориями, как государственный суверенитет, сокращение регуляторного вмешательства, противодействие внешним ограничениям, а также политической позиции «*Америка превыше всего*». Рассмотрим высказывание Д. Трампа, озвученное политиком в ходе Conservative Political Action Conference (2020 год):

American freedom means the freedom to control our borders, our economy, and our laws without globalist interference [4]

Американская свобода – это свобода держать под контролем наши границы, нашу экономику и наше законодательство без внешнего вмешательства (перевод с англ. яз. здесь и далее наш)

Приведенное выше высказывание демонстрирует характерное для Республиканской партии идеологическое кодирование, про которое эксплицитно нейтральная идея «свободы» наполняется имплицитными компонентами, отражающими ключевые установки современного консервативного популизма в США [3]. Семиотический анализ и составляющий его семантический анализ позволяют выявить систему невыраженных смыслов, в рамках которых концепт «*freedom*» у Д. Трампа раскрывается через три взаимосвязанных компонента: контроль над границами, экономикой и правовой системой, что формирует особую семантику «свободы» как абсолютного суверенитета основ современной (на момент 2020 года и в настоящее время) государственной власти США: исполнительной власти, законодательной власти и политики экономического протекционизма.

При прагмалингвистическом анализе концепта «*freedom*» в приведенном ниже высказывании Д. Байдена (2024) можно обнаружить стратегическое расширение семантического поля рассматриваемого концепта в целях подчеркивания противоправных социально-политических приоритетов партии-конкурента:

We'll be voting on many issues: on the freedom to vote and have your vote counted, on the freedom of choice, the freedom to have a fair shot, the freedom from fear [2]

Мы будем голосовать за решение многих проблем: за свободу голосовать и за право иметь свой голос услышанным, за свободу выбора, за свободу иметь шанс, за свободу от страха (перевод с англ. яз. здесь и далее наш)

Приведенное выше высказывание демонстрирует характерную для политического дискурса стратегию расширения семантического поля, при которой последовательное употребление ключевого концепта приводит к постепенному расширению его содержательного наполнения [6]. В анализируемом фрагменте публичного выступления Д. Байдена прослеживается имплицитная полемика с оппонентами, конкретизирующаяся в косвенной критике направленных на модификацию избирательных процедур законодательных инициатив Республиканской партии на уровне субъектов. Следует отметить, что критика ограничительных электоральных практик осуществляется без их прямой номинации, посредством использования общих формулировок, что обеспечивает узнаваемость смысловых акцентов целевой аудиторией. Комплексный анализ речевого акта в контексте всего выступления позволяет выявить устойчивую семантическую связь между категорией «*freedom*» и такими смысловыми концептами, как «*democracy*», «*equality*» и «*justice*», формирующими единое семантическое пространство. Количественное исследование частотности языковых единиц – анализ семантического ядра высказывания – свидетельствует о преобладании в дискурсе принадлежащего к Демократической партии Д. Байдена глаголов коллективного действия («*protect*», «*defend*», «*expand*») в сочетании с анализируемым концептом «свободы», что отражает характерную для современной политической программы этой партии парадигму, акцентирующую роль публичных институтов в обеспечении индивидуальных свобод.

Таким образом, всестороннее исследование концептуального содержания политического высказывания в его целостности представляет собой необходимое условие для корректной интерпретации идеологической составляющей отдельных речевых актов. Подобная методология исключает как фрагментарный анализ, вырывающий отдельные высказывания из общего контекста, так и чрезмерно генерализированные умозаключения, не учитывающие специфику конкретного дискурсивного пространства. Таким образом, при условии проведения семантического и компонентного методов исследования гарантируется высокая степень достоверности идентификации устойчивых концептуально-идеологических структур, характерных для современного политического дискурса, а также для выявления реализованной в тексте политической направленности имплицитности. Особую значимость приобретает возмож-

ность выявления повторяющихся семантических концептов, которые формируют идеологические фреймы той или иной партии.

В рамках исследования американского политического дискурса (на материале публичных выступлений К. Харрис, Х. Клинтон, Дж. Байдена и Д. Трампа) выдвигается предположение о наличии устойчивых и гендерно-обусловленных различий в использовании семантических концептов. Гипотеза исследования заключается в том, что женский политический дискурс США в большей степени насыщен концептами кооперации, сотрудничества и социально ориентированной проблематикой. Мужская политическая коммуникация США, в свою очередь, чаще оперирует отсылками к концептам силы, конкурентного противостояния и индивидуальных достижений [1].

Политический дискурс, являясь институциональной разновидностью коммуникации, неизбежно аккумулирует в себе культурно-детерминированные, национально-специфические и гендерно-обусловленные характеристики его субъектов. Современные лингвопрагматические исследования выявляют существенную дифференциацию в знаковой реализации политического дискурса в зависимости от гендерной принадлежности его носителей [1]. В частности, анализ американского политического дискурса демонстрирует, что маскулинный дискурс тяготеет к доминантным стратегиям, акцентирующим показатели силы, статусного превосходства и контроля над ситуацией. В противовес этому, фемининный политический дискурс насыщен концептами инклюзивности, равноправия, эмпатической направленности, повышенному вниманию к социальной проблематике и актуализации концепта коллективной ответственности [1].

Перейдем к рассмотрению ключевых семантических концептов американского политического дискурса, полученных посредством компонентного анализа речей политиков США.

В ходе анализа были выявлены ключевые лексемы – составляющие общее семантическое поле американского политического дискурса: «*our*», «*will*», «*America*», «*American*», «*all*», «*can*», «*this*», «*nation*», «*one*». Данные концепты отражают фундаментальные ценности американской политической традиции: коллективную идентичность, активизм, национальный суверенитет и гражданскую солидарность. Столь высокая частотность указанных выше лексем свидетельствует о сознательном конструировании патриотического нарратива, объединяющего представителей различных политических сил. Особенно показательно доминирование местоимения «*our*», подчеркивающего инклюзивный характер национального проекта. Так, при анализе инаугурационной речи Д. Трампа 2025 года было выявлено стратегическое использование местоимения «*our*» как ключевого приема конструирования. Объектом особого интереса выступает двойственная функция этой языковой единицы: с одной стороны, местоимение конструирует

образ национального единства («*our government*», «*our citizens*», «*our country*»), с другой – через контекстуальные противопоставления создает бинарную оппозицию («*a radical and corrupt establishment*», «*dangerous criminals*» ≠ «*us*», «*our*»). Более того, противопоставление «*our citizens*» / «*dangerous criminals, many from prisons and mental institutions, that have illegally entered our country*» усиливает бинарную конструкцию «*мы против них*», оправдывая исключительные меры как защиту гражданского сообщества, прав и свобод населения.

Более того, в инаугурационной речи Д. Трампа (2025) прослеживается стратегия вербально не выраженной критики предшествующей администрации, реализуемая через обобщенные, но несущие легко подвергающиеся инференции имплицитные компоненты смысла, контрастное противопоставление, оценочную лексику и т.п.:

1) *As we gather today, our government confronts a crisis of trust* [4];

Сегодня, пока мы собираемся здесь, наше правительство сталкивается с кризисом доверия (перевод с англ. яз. здесь и далее наш);

2) *We will not allow ourselves to be taken advantage of any longer* [4];

Мы больше не позволим никому пользоваться нами;

3) *The vicious, violent and unfair weaponization of the Justice Department and our government will end* [4]

Злобному, жестокому и несправедливому использованию Министерства Юстиции и правительства в целях преследования будет положен конец

В качестве показательного материала для исследования гендерно-маркированных концептов в политическом дискурсе США целесообразно рассмотреть публичное выступление К. Харрис во время президентской кампании 2024 года в США. Проведенный лингвопрагматический и критический дискурсивный анализ высказывания демонстрирует характерное для женского политического дискурса США сочетание элементов социального популизма с персонифицированным нарративом [1]. Системное изучение транскриптов выступлений политических фигур позволяет идентифицировать не только эксплицитно выраженные программные тезисы, но и имплицитные идеологические установки, реализуемые посредством имплицатур. Так, ключевые концепты высказывания, такие как «*fight for*» и «*middle class*», выполняют двоякую функцию: с одной стороны, они репрезентируют базовые элементы стержня экономической программы администрации К. Харрис, с другой – формируют семантическое поле, ассоциируемое с категориями «будущее» и «действия». Примечательно, что выбор глагола «*fight*» (вместо нейтрального «*support*») актуализирует конфронтационный фрейм, однако объектом противостояния выступает не персонализированный оппонент,

а структурные социально-экономические проблемы:

1) *We must fight for the middle class, because America cannot prosper without it* [2]

Мы должны бороться за средний класс, потому что Америка не может существовать без него (перевод с англ. яз. здесь и далее наш);

2) *Some have turned their backs on working families* [2]

Некоторые отвернулись от рабочих семей

Критическое отношение к деятельности Д. Трампа в приведенных выше высказываниях К. Харрис выражается посредством имплицитных средств, в частности, через акцентуацию тезиса о том, что государство лишено необходимой поддержки от среднего класса. Стоит отметить, что актер избегает прямых обвинительных конструкций в отношении политического оппонента, не выражает свое отношение вербально. Конструкция «*cannot prosper without it*», в свою очередь, формирует дихотомию, предполагающую альтернативу между обеспечением поддержки среднего класса и крайностью – неминуемым экономическим упадком. К. Харрис воздерживается от эксплицитного указания на конкретные решения, принятые командой ее политического оппонента, однако использование генерализирующего местоимения «*some*» служит инструментом косвенной, имплицитной референции к предвыборной программе оппонировавшей стороны.

Анализ выступления Х. Клинтон на съезде Демократической партии (2024 год) демонстрирует сложный дискурсивный конструкт, в котором историческая ретроспектива, гендерный эгалитаризм и конкурентная борьба с политическими оппонентами интегрированы в единый нарратив, направленный на легитимацию кандидатуры К. Харрис. Данный текст выступает показателем расширения семантического поля концепта: от декларации борьбы за социальную справедливость (англ. «*break the glass ceiling*») до актуализации коллективной памяти и этико-политической дихотомии как механизмов консолидации власти [5]:

My mother Dorothy was born before women had the right to vote [2]

Моя мать Дороти родилась в то время, когда у женщин не было права голосовать (перевод с англ. яз. здесь и далее наш)

Основополагающим концептом выносимого на анализ высказывания Х. Клинтон выступает концептуализация исторической памяти в качестве инструмента политической легитимации [5]. Так, в высказывании заложен имплицитный компонент смысла, заключающийся в позиционировании Х. Клинтон и К. Харрис как закономерных преемниц борцов за гендерное равенство. Апелляция к символическим фигурам, таким как Ш. Чисхолм и Д. Ферраро, формирует нарратив наследственности, в рамках которой избрание К. Харрис на пост президента США представляется реципиенту как закономерный итог долгосрочного социально-политического процесса борьбы:

1) *And since that day, every generation has carried the torch forward* [2]

И, начиная с того момента, каждое поколение агитировало за это (перевод с англ. яз. здесь и далее наш)

2) *Together, we've put a lot of cracks in the highest, hardest glass ceiling. And tonight, tonight's so close to breaking through once and for all* [2]

Вместе мы пробили множество трещин в самом высоком и прочном стеклянном потолке. И сегодня, сегодня мы так близки к тому, чтобы пробить его раз и навсегда

Таким образом, Х. Клинтон в приведенных выше высказываниях выстраивает символическую, но вербально не выраженную связь между прошлыми достижениями движения за равноправие и текущей политической повесткой, конструируя образ К. Харрис как воплощение исторической справедливости. Более того, наблюдается стратегическое применение инклюзивного местоимения множественного числа «*we*» для смещения акцента с индивидуального поражения (после электорального проигрыша Д. Трампа в 2017 году) на идею «коллективного достижения». Метафорическое выражение «*glass ceiling*» в данном контексте приобретает дополнительную коннотацию, имплицитно подвергая сомнению легитимность победы Д. Трампа в 2017 году, представляя ее не как результат демократических процедур, а как символический барьер, внезапно возникший на пути прогрессивных политических сил.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что речь Х. Клинтон выполняет важную функцию исторической реконтекстуализации – поражение демократов в 2016 году трансформируется в нарративе 2024 года в инструмент мобилизации электората, при этом используются сложные механизмы имплицитной критики, ставящие под сомнение легитимность республиканской администрации. Такой подход характерен для Демократической партии, которая традиционно делает акцент на коллективной ответственности и системных барьерах, в отличие от индивидуалистической риторики Республиканской партии [1; 5].

В ходе исследования американского политического дискурса было выявлено три ключевых концептуальных кластера, наиболее репрезентативных для политического дискурса обеих партий: «*нация и страна*», «*будущее и действия*», а также «*народ и общество*». Высокая частотность появления данных концептов, формирование их в отдельные семантические поля в речах политиков США свидетельствует об их стратегической значимости в формировании национальной идентичности, мобилизации электората и укреплении социальной солидарности. Однако способы их актуализации демонстрируют существенные различия в зависимости от партийной принадлежности. Так, в дискурсе политиков Республиканской партии наблюдается выраженная акцентуация активного действия, проявляющаяся в преобладании глаголов с семантикой решительности («*fight*», «*de-*

fend», «*restore*», «*change*»), что коррелирует с характерной для Республиканской партии установкой сильного лидера и радикальной трансформацию политического курса [5]. В то же время в речах политиков-демократов реализуется концепт «будущего» через более осторожные и рациональные формулировки («*will*», «*ensure*», «*provide*», «*aim*»), что отражает идеологическую приверженность партии постепенным внедрениям реформ и поддержания институциональной стабильности.

Кроме того, речь политиков Республиканской партии отличается повышенной насыщенностью патриотической лексикой и призывами к национальному единству («*nation*», «*defend*», «*heritage*»), тогда как дискурс политиков-демократов чаще апеллирует к социальной защите, общественному благополучию и системным гарантиям («*support*», «*welfare*», «*stability*»). Это различие в очередной раз подчеркивает идеологическую дихотомию между консервативным акцентом на суверенитет и традиционные ценности (Республиканская партия) и ориентацией на социальную справедливость и государственные программы поддержки (Демократическая партия).

Таким образом, выявленные семантические различия между дискурсами Демократической и Республиканской партий представляют собой значимый лингвополитологический маркер, позволяющий глубже понять механизмы конструирования идеологических нарративов и стратегий воздействия на электорат. Эти особенности отражают не только партийную специфику, но и более широкие тенденции в современной политической коммуникации США.

Проведенное исследование позволило выявить фундаментальные закономерности в структуре и семантике политического дискурса двух ведущих партий США, демонстрирующие глубокую взаимосвязь между языковыми стратегиями, идеологическими установками и гендерными факторами. Анализ институциональных коммуникативных практик Демократической и Республиканской партий подтвердил наличие устойчивых концептуальных различий, формирующих различные дискурсивные модели, каждая из которых отражает специфическое видение национальной идентичности, социального порядка и механизмов политической легитимации.

Особый интерес представляют выявленные гендерные различия в политической коммуникации. Женский дискурс, как было продемонстрировано на фрагментах речей Х. Клинтон и К. Харрис, тяготеет к стратегиям кооперации, эмпатии и социальной солидарности, тогда как мужская риторика (на примере Д. Трампа и Дж. Байдена) чаще оперирует концептами силы, индивидуальных достижений и конкурентного противостояния. Указанные выше тенденции указывают на сохранение гендерной дифференциации политического языка, что, с одной стороны, отражает сложившиеся стереотипы, а с другой – открывает новые пер-

спективы для исследования роли гендера в формировании публичного образа политика.

В заключение следует подчеркнуть, что политический дискурс, будучи сложным семиотическим конструктом, не только воспроизводит идеологические установки, но и активно конструирует дополнительную коммуникативную реальность. Выявленные в ходе исследования семантические паттерны, высокочастотные лексемы и стратегии наделения высказывания имплицитностью позволяют глубже понять механизмы иллюкативных намерений актора-политика, а также прогнозировать дальнейшую эволюцию публичного языка в условиях усиливающейся поляризации американского общества.

Литература

1. Алексеев, Р. А., Прохоров, Э.Т. Идеология в политических программах республиканской и демократической партий США: сравнительный анализ [Электронный ресурс]. – Режим <https://cyberleninka.ru/article/n/ideologiya-v-politicheskikh-programmah-respublikanskoy-i-demokraticheskoy-partiy-ssha-sravnitelnyy-analiz>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения: 04.04.2025).
2. Ирисханова О. Игры фокуса в языке: семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. – Litres, 2022. – 320 с.
3. Applying Critical Discourse Analysis as a conceptual framework for investigating gender stereotypes in political media discourse / Sriwimon, L. [et al.]. – Kasetsart Journal of Social Sciences, 2024. – 142 p.
4. C-SPAN Video Library [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.c-span.org/>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения 14.03.2025).
5. Solovev, K. Hate Speech in the Political Discourse on Social Media: Disparities Across Parties, Gender, and Ethnicity [Электронный ресурс]. – In Proceedings of the ACM Web Conference, 2022. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1145/3485447.3512261>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения: 16.03.2025).
6. Miller Center. Presidential Speeches [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения: 14.03.2025).

IDEOLOGICAL AND GENDER DIFFERENTIATION OF US POLITICAL DISCOURSE

Dolgova E.G., Karzhanova N.V., Voeikova A.A., Komkova A.M.
Russian Economic University named after G.V. Plekhanov

The study presents a comprehensive analysis of the ideological and gender differentiation in the US political discourse. Special attention is given to comparative analysis of pivotal semantic concepts, which exhibit significant variation depending on party affiliation and the speaker's gender. The Republican Party emphasizes concepts of sovereignty, individual achievement, and confrontational rhetoric, while the Democratic Party prioritizes social justice, collective

responsibility, and inclusivity. Gender analysis reveals that female political discourse tends to employ cooperative strategies, whereas male discourse often relies on dominance and competitive framing.

Keywords: political discourse, semantic concepts, gender differentiation, ideology, USA.

References

1. Alekseev, R. A., Prokhorov, E.T. Ideology in the political programs of the Republican and Democratic parties of the USA: a comparative analysis [Electronic resource]. – Mode <https://cyberleninka.ru/article/n/ideologiya-v-politicheskikh-programmah-respublikanskoy-i-demokraticheskoy-partiy-ssha-sravnitelnyy-analiz>, free. – Title. from the screen. (date of access: 04.04.2025).
2. Iriskhanova, O. Focus games in language: semantics, syntax and pragmatics of defocusing. – Litres, 2022. – 320 p.
3. Applying Critical Discourse Analysis as a conceptual framework for investigating gender stereotypes in political media discourse / Sriwimon, L. [et al.]. – Kasetsart Journal of Social Sciences, 2024. – 142 p.
4. C-SPAN Video Library [Electronic resource] –. – Access mode: <https://www.c-span.org/>, free. – Title from the screen. (date of access 03/14/2025).
5. Solovev, K. Hate Speech in the Political Discourse on Social Media: Disparities Across Parties, Gender, and Ethnicity [Electronic resource]. – In Proceedings of the ACM Web Conference, 2022. – Access mode: <https://doi.org/10.1145/3485447.3512261>, free.– – Title from the screen. (date of access: 03/16/2025).
6. Miller Center. Presidential Speeches [Electronic resource]. – Access mode: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches>, free. – Headline from the screen. (date of access: 03/14/2025).

Холо-меронимические связи в бытовой лексике хантыйского языка (на материале казымского диалекта)

Герляк Наталья Андреевна,

научный сотрудник, НИО ХФ БУ «Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок»

E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru

Данная статья посвящена исследованию холо-меронимических связей типа «целое-его части» в лексике, описывающей быт и повседневную жизнь носителей казымского диалекта хантыйского языка. В рамках исследования рассматриваются примеры, где целое представлено предметами домашнего обихода, орудиями труда, элементами жилища, кухонной утвари. Холо-меронимические связи – это семантические отношения, при которых холоним (обозначение целого) и мероним (обозначение части) взаимосвязаны.

В хантыйской культуре, тесно связанной с природой и традиционным укладом жизни, бытовая лексика играет ключевую роль. Она отражает не только названия предметов, но и глубокое понимание их устройства, назначения и взаимосвязи. Анализ отношений «целое-его части» позволяет выявить особенности категоризации мира, характерные для хантыйского языкового сознания.

Кроме того, взаимосвязь между «целым» и «его частями» может быть проанализирована через призму метафорического языка. В частности, в хантыйской культуре определенные части целого могут ассоциироваться с конкретными качествами или характеристиками человека. Это может проявляться в фразеологизмах, пословицах, поговорках или фольклоре, где целое и его части используются для передачи народной мудрости и жизненного опыта.

Ключевые слова: бытовая лексика, семантика, меронимические (партитивные) связи, холоним, мероним, хантыйский язык, казымский диалект.

«Учитывая то, что именно семантические свойства единиц играют ведущую роль в организации лексики, ученые концентрируют свое внимание на семантических отношениях, которыми связаны лексические единицы в лексиконе. В этом плане важным представляется принятое в современной лингвистике положение о том, что человек членит и концептуализирует воспринимаемый им мир с опорой прежде всего на такие категории, в основании которых лежат фундаментальные отношения типа общего-частного (родо-видовые, или гиперонимические отношения) и целого-части (холо-меронимические, или партитивные отношения)» [12, с. 64].

В рамках данного исследования мы более детально рассмотрим холо-меронимические отношения (отношения части и целого) в контексте бытовой лексики хантыйского языка.

Теория меронимических отношений, или отношений «часть-целое», является важной областью лингвистики, изучающей, как слова и понятия связаны между собой через отношение включения. Эта теория активно развивалась благодаря усилиям многих исследователей как за рубежом, так и в России.

Среди зарубежных ученых, внесших значительный вклад в изучение меронимии, можно выделить Е. Ляйзи [15], Д.А. Круз [16], Р. Чаффин [17], Е.М. Винстон, Д.А. Герман [18] и В. Сторей [19] и др. Их работы помогли сформировать основные принципы и методы анализа отношений «часть-целое».

Значительным шагом в развитии теории стала классификация, предложенная Д. Германом, Е.М. Винстон и Р. Чаффином, которая включала шесть типов меронимических отношений: компонент – целый объект, член – объединение, доля – масса, материал – объект, стадия – деятельность, место – пространство. Р. Чаффин впоследствии усовершенствовал эту классификацию, введя критерии пространственной (части могут занимать то или иное место в целом) и временной (части могут появляться в различные периоды времени) организации частей.

В России также существует сильная школа лингвистов, занимающихся исследованием холо-меронимии. Среди отечественных ученых, внесших вклад в эту область, стоит отметить А.С. Дедюхина [2], А.Р. Жусупова [4], Д.А. Колодько [5], Н.В. Кузьменко [6], [7], Е.М. Марутина-Катрецакая [8], Е.В. Рахилина [11], Ю.М. Русина [12] и др.

Кроме того, важный вклад в изучение холо-меронимии вносят финно-угорские исследователи,

такие как Д.В. Герасимова [1], О.Ю. Динисламова [3], И.М. Молданова [9], С.В. Онина [10], В.Н. Соловар [13] и др.

Так, в хантыйском языке, как и в любом другом, отражается глубокая связь человека с окружающим миром. Особенно ярко это проявляется в бытовой лексике, где холо-меронимические связи типа «целое-его части» играют важную роль в структурировании знаний о предметах и явлениях повседневной жизни.

Отношение «целое-часть» называется меронимией (или партонимией). Слова, связанные таким образом, образуют группы, в которых одно слово обозначает предмет целиком, а другие – его отдельные компоненты. Эти группы организованы иерархически, отражая структуру самого объекта. Холо-меронимические связи позволяют носителям языка легко и эффективно описывать объекты, выделяя их составные элементы и подчеркивая их функциональную взаимозависимость.

Например, при описании традиционного хантыйского жилища *һу́ки хот* ‘чум’ (букв.: кожаный дом) будут использоваться слова, обозначающие его отдельные части: шесты (основа) – *һыр*, покрышки (из шкур или бересты) – *һу́ки тунты*, очаг (сердце чума) – *көр*, дверь (вход) – *ов*. Каждое из этих слов не просто называет отдельный элемент, но и указывает на его роль в функционировании чума как целого – как укрытия от непогоды и места для жизни.

Аналогично, при описании традиционной хантыйской одежды уделяется различиям в одежде для мужчин и женщин (гендерные различия): малица (мужская верхняя одежда из оленьей шкуры) – *моләпши*, ягушка (женская верхняя одежда) – *сәх*, шапку – *мил*, платок – *ухшам* – все эти элементы имеют свои особенности и характерны для определенного пола. Каждый элемент одежды выполняет свою функцию – защита от холода, удобство передвижения, и вместе они составляют целостный костюм, адаптированный к суровым условиям Севера.

Например, при описании лодки (целое) – *хол* будут выделены: корма – *хол сзвәс*, весло – *ләп*, боковая часть лодки (борт лодки) – *хол пой*, перегородки в лодке – *хол тухәт* (части). Анализ терминологии, связанной с рыболовством и охотой, также демонстрирует эту закономерность. Сеть (целое) – *холәп* состоит из ячеек сети – *холәп сәм*, грузил – *холәп кзв*, поплавков сети – *каләщ* (части), каждый из которых выполняет свою функцию для успешного улова. Топор (целое) – *лайәм* состоит из лезвия – *лайәм йәнәл*, топорщица – *лайәм вэй* (части), обеспечивающих возможность рубки дерева.

Особый интерес представляет анализ терминов, связанных с приготовлением пищи. Традиционные блюда ханты часто состоят из нескольких ингредиентов, каждый из которых играет свою роль во вкусе и питательности. Например, уха (целое) – *ху́л хошәм йиу́к* состоит из рыбы – *ху́л*, воды – *йиу́к*, соли – *сул* (части), и каждый ингредиент

вносит свой вклад в конечный продукт. Процесс приготовления пищи также отражается в языке, где глаголы, обозначающие отдельные этапы (нарезать – *эвәтльәты*, варить – *кавәртты*, жарить, выпекать – *палты*), связаны с конкретными частями блюда и их трансформацией.

Необходимо также учитывать, что холо-меронимические связи могут быть не только прямыми, но и метафорическими. Например, в хантыйском языке могут существовать выражения, где части тела человека используются для обозначения частей других объектов: *күр тый* ‘носочки’ (*анат.*), *күр тый* ‘ножка’: *лүпас күр тыйа омәсман* ‘лабаз на ножки поставлен’ [14, с. 219]. Это отражает антропоцентрический взгляд на мир, характерный для многих традиционных культур. Исследование указанных метафорических корреляций способствует глубокому пониманию когнитивной картины мира, характерной для культуры ханты, и их представлений о человеке и организации жизни.

В качестве примеров рассмотрим случаи, когда холо-меронимические отношения используются для выражения внешних и личностных характеристик человека: *кэши нәл* ‘рукоятка ножа’: *кэши нәл пәлат* ‘низкого роста’ (букв.: ростом с рукоятку ножа) [14, с. 228].

Лайәм мөүх ‘обух топора’: *йаснәл лайәм мөүх иты мәнәл* ‘слово ушло, как обух топора’ [14, с. 257].

Антәп ‘пояс, ремень’: *әнтпәл сыры лакнәм хө* ‘лентяй’ (букв.: ремень=его раньше опустил) [14, с. 50].

Ванщәсты сохәл ‘доска для раскраивания шкур’: *шойтәл ванщәсты сохәл хурасәп* ‘хвост=ее похож на доску для раскраивания шкур’ [14, с. 57].

Ващ каш хө ‘ленивый’ (букв.: мужчина в узких штанах) [14, с. 60].

Хот-пәсан ‘дом-стол’: *хотлән-п санәл н вонщәмут и сөмийз па әнтөм*. *Лүв муй хот ухәла, муй хот павәрта лүнән йирийәлса?* ‘В доме-на столе нет и одной ягодки. Летом ее привязывали или к жерди чума, или к бревнам дома’ [14, с. 593].

Пүт йүх ‘палка для установки котла’: *йис нәпәтән лэщитәм вер, пүт йүх олән икәнән-имән* н ‘неразлучные’ (букв.: испокон веков муж с женой привязаны друг к другу как палка для установки котла).

Важно подчеркнуть, что эти связи не являются статичными и застывшими. Они динамично развиваются, отражая изменения в быту и культуре ханты под влиянием внешних факторов, таких как глобализация и технологический прогресс. Например, появление новых материалов и технологий привело к изменению конструкции традиционных орудий труда и предметов быта. Соответственно, в языке появляются новые термины для обозначения этих новых частей или модификаций старых. Анализ этих неологизмов и их связей с уже существующей лексикой позволяет проследить процесс адаптации хантыйского языка к современным реалиям.

Кроме того, необходимо учитывать влияние русского языка на хантыйский в контексте холо-ме-

ронимических связей. Заимствования из русского языка могут приводить к изменению структуры лексических полей и появлению новых способов выражения отношений «целое-части». Например, при описании современных предметов быта, таких как автомобиль или телевизор, ханты могут использовать русские термины для обозначения отдельных частей, адаптируя их к хантыйской фонетике и грамматике. Анализ этих заимствований и их влияния на структуру хантыйского языка позволяет проследить процесс языкового контакта и его последствия для сохранения самобытности хантыйской культуры.

Также, важно учитывать диалектные различия в хантыйском языке. В разных диалектах могут использоваться разные термины для обозначения одних и тех же частей целого, что отражает локальные особенности быта и культуры. Например, название отдельных частей чума или лодки может варьироваться в зависимости от региона проживания ханты.

Таким образом, анализ бытовой лексики хантыйского языка через призму холо-меронимических связей открывает широкие перспективы для изучения не только лингвистических, но и этнокультурных аспектов жизни народа ханты. Изучение связей «целое-его части» в хантыйской бытовой лексике – ключ к пониманию языка и культуры.

Дальнейшее исследование этих связей требует детального анализа лексических единиц, относящихся к различным сферам быта: орудия труда, транспортные средства (лодки, нарты), продукты питания, предметы домашнего обихода. Особое внимание следует уделить изучению терминологии, связанной с традиционными ремеслами ханты, такими как резьба по дереву, плетение из бересты и изготовление одежды из оленьей шкуры. В этих ремеслах каждая деталь имеет значение, и язык отражает это внимание к деталям. Например, при описании процесса изготовления берестяного туеса будут выделены отдельные этапы: заготовка бересты, вырезание деталей, сшивание, украшение. Каждый этап требует использования определенных инструментов и техник, которые также имеют свои названия и связаны с конкретными частями туеса.

Для сохранения языкового наследия необходим комплексный подход, включающий изучение фольклора, выявление заимствований, а также проведение полевых исследований, анализ архивных данных и сопоставление с другими финно-угорскими языками. Это позволит глубже понять роль этих связей в хантыйском языке и культуре.

Литература

1. Герасимова Д.В. Производственная лексика манси: монография. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. – 92 с.
2. Дедюхина А.С. Меронимическая организация денотативной сферы «Одежда» в современном русском языке // Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: Словарь. Дискурс. Корпус: тезисы докладов Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 50-летию кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики и текстологии. – Екатеринбург: «Кабинетный ученый», 2024. – С. 50–52.
3. Динисламова О.Ю. Холо-меронимические отношения в мансийском языке (на примере лексико-семантической группы «части головы человека») // Вестник угроведения. 2023 Т. 13 № 2 (53). – С. 207–216.
4. Жусупова А.Р. Меронимические отношения в толковом словаре (на примере лексико-семантической группы «Транспорт») // Дневник науки. – 2017. – № 7(7). – С. 4.
5. Колодько Д.А. Меронимические отношения как проявление системности лексики // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 3–2. – С. 270–275.
6. Кузьменко Н.В. Холо-меронимические структуры как репрезентация членения мира в языке (на материале имен существительных современного английского языка) // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета – Минск: МГЛУ, 2018. Ч. 3. – С. 135–136.
7. Кузьменко Н.В. Меронимы современного английского языка в свете теории грамматикализации // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. – 2020. – № 10. – С. 121–127.
8. Марутин-Катрецакая Е.М. Функционально-семантические связи «целое-его части» в семантическом поле соединения в современном русском языке // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 83–92.
9. Молданова И.М. Jijik 'вода': структура лексико-семантического поля «жидкое состояние воды» в хантыйском языке // Вестник угроведения. 2022. Т. 12. № 4 (51). – С. 695–705.
10. Онина С.В. Отраслевая лексика хантыйского языка: словарный состав, связанный с оленеводством: Монография / Мар.гос.ун-т. – Йошкар-Ола. – 2003. – 154 с.
11. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2000. – 416 с.
12. Русина Ю.Н. О меронимии и схожих с ней семантических отношениях // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2009. – № 2 (53) – С. 64–70.
13. Соловар В.Н. Фразеологизмы хантыйского языка, связанные с укладом жизни и обычаями // Материалы IX Международного конгресса финно-угроведов. Тарту, 2001. Т. 6. – С. 240–243.
14. Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект): Более 9000 слов / В.Н. Со-

ловар; под ред. А.А. Бuryкина. — Новосибирск: Издательство СО РАН, 2020. — 689 с.

15. Leisi E. Der Wortinhalt, Seine Struktur in Deutschen und Englischen. Heidelberg: Winter, 1961. 135 S.
16. Cruse D.A. On the transitivity of the part-whole relation // *Journal of linguistics*. 1979. Vol. 15/1. P. 29–38.
17. Chaffin R. The concept of a semantic relation // *Frames, fields and contrast: new essays in semantic and lexical organization*. Hillsdale; New-Jersey; Hove; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992. P. 253–288.
18. Winston E. M., Chaffin R., Herrmann D. A Taxonomy of Part-Whole Relations // *Cognitive Science*. 1987. № 11. P. 417–444.
19. Storey V.C. Meronymic relationships // *Journal of Database Administration*. 1991. Vol.2. № 3. P. 22–35.

FUNCTIONAL AND SEMANTIC RELATIONS OF THE «WHOLE-ITS PARTS» IN THE EVERYDAY VOCABULARY OF THE KHANTY LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE KAZIM DIALECT)

Gerlyak N.A.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

This article is devoted to the study of holonymic relations of the «whole-its parts» type in the vocabulary describing the everyday life and daily life of native speakers of the Kazim dialect of the Khanty language. The study examines examples where the whole is represented by household items, tools, elements of housing, and kitchen utensils. Holonymic relations are semantic relations in which a holonym (designation of the whole) and a meronym (designation of a part) are interrelated. In Khanty culture, which is closely connected with nature and the traditional way of life, everyday vocabulary plays a key role. It reflects not only the names of the objects, but also a deep understanding of their structure, purpose and relationship. The analysis of the «whole-its parts» relationship makes it possible to identify the features of the categorization of the world characteristic of the Khanty language consciousness. In addition, the relationship between the «whole» and «its parts» can be analyzed through the prism of metaphorical language.

In particular, in the Khanty culture, certain parts of the whole can be associated with specific qualities or characteristics. This can manifest itself in phraseological units, proverbs, sayings, or folklore, where the whole and its parts are used to convey folk wisdom and life experience.

Keywords: household vocabulary, semantics, meronymic (partitive) relations, holonym, meronym, Khanty language, Kazim dialect.

References

1. Gerasimova D.V. Production vocabulary of Mansi: a monograph. — Khanty-Mansiysk: Polygraphist, 2008. — 92 p.

2. Dedyukhina A.S. Meronymic organization of the denotative sphere «Clothing» in modern Russian // *Theoretical semantics and ideographic lexicography: A dictionary. The discourse. Corpus: abstracts of the All-Russian Scientific conference with international participation dedicated to the 50th anniversary of the Department of Fundamental and Applied Linguistics and Textual Studies*. Yekaterinburg: Cabinet Scientist, 2024. pp. 50–52.
3. Dinislamova O.Y. Holonymic relations in the Mansi language (on the example of the lexico-semantic group «parts of the human head») // *Bulletin of Ugrovedenie*. 2023 t. 13 No. 2 (53). — pp. 207–216.
4. Zhusupova A.R. Meronymic relations in the explanatory dictionary (on the example of the lexico-semantic group «Transport») // *Diary of Science*. — 2017. — № 7(7). — P. 4.
5. Kolodko D.A. Meronymic relations as a manifestation of systematic vocabulary // *Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*. — 2016. — № 3–2. — pp. 270–275.
6. Kuzmenko N.V. Holo-meronymic structures as a representation of the division of the world in language (based on the material of nouns of modern English) // *Proceedings of the annual scientific conference of teachers and graduate students of the University — Minsk: MGLU*, 2018. Part 3. — pp. 135–136.
7. Kuzmenko N.V. Meronyms of modern English in the light of the theory of grammaticalization // *Bulletin of Polotsk State University. Series A. Humanities*. 2020. No. 10. pp. 121–127.
8. Marutina-Katretskaya E.M. Functional and semantic connections «the whole and its parts» in the semantic field of connection in modern Russian // *Linguistic paradigm: theoretical and applied aspects*. — 2007. — No. 8. — pp. 83–92.
9. Moldanova I.M. Jirjk «water»: the structure of the lexico-semantic field «liquid state of water» in the Khanty language // *Bulletin of Ugrovedenie*. 2022. Vol. 12. No. 4 (51). — pp. 695–705.
10. Onina S.V. Branch vocabulary of the Khanty language: vocabulary related to reindeer husbandry: Monograph / Mar.state University. — Yoshkar-Ola. — 2003. — 154 p.
11. Rakhilina E.V. Cognitive analysis of subject names: semantics and compatibility. Moscow: Russian Dictionaries, 2000. 416 p.
12. Rusina Y.N. On meronymy and semantic relations similar to it // *Proceedings of Gomel State University named after F. Skoryny*. — 2009. — № 2 (53) — Pp. 64–70.
13. Solovov V.N. Phraseological units of the Khanty language related to lifestyle and customs // *Proceedings of the IX International Congress of Finno-Ugric Studies*. Tartu, 2001. Vol.6. — pp. 240–243.
14. Solovov V.N. Khanty-Russian dictionary (Kazim dialect): More than 9,000 words / V.N. Solovov; edited by A.A. Burykin. Novosibirsk: Publishing House of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. 689 p.
15. Leisi E. Der Wortinhalt, Seine Struktur in Deutschen und Englischen. Heidelberg: Winter, 1961. 135 S.
16. Cruse D.A. On the transitivity of the part-whole relation // *Journal of linguistics*. 1979. Vol. 15/1. P. 29–38.
17. Chaffin R. The concept of a semantic relation // *Frames, fields and contrast: new essays in semantic and lexical organization*. Hillsdale; New-Jersey; Hove; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992. P. 253–288.
18. Winston E. M., Chaffin R., Herrmann D. A Taxonomy of Part-Whole Relations // *Cognitive Science*. 1987. № 11. P. 417–444.
19. Storey V.C. Meronymic relationships // *Journal of Database Administration*. 1991. Vol.2. № 3. P. 22–35.

Распространение и восприятие китайской литературы в России с 1991 по 2021 гг.

Го Лэй,

преподаватель Хэйхэского университета
E-mail: sunnyguolei@163.com

Статья посвящена анализу процессов распространения и восприятия китайской литературы в России в период с 1991 по 2021 гг. В работе рассматриваются основные этапы взаимодействия двух стран в области культурного обмена, а также влияние политико-экономических факторов на издание и популяризацию китайских произведений в России. Особое внимание уделено роли переводческой деятельности в обеспечении доступности китайской литературы для российской аудитории. В статье анализируются количественные и качественные показатели публикаций, а также выявляются тенденции изменения интереса к китайской литературе в различные периоды. Рассмотрены ключевые издательства, занимающиеся выпуском китайских книг, и особенности восприятия китайских авторов в российской культурной среде. На основе проведенного исследования делаются выводы о перспективных направлениях для дальнейшего укрепления литературного взаимодействия между Китаем и Россией.

Ключевые слова: китайская литература, Россия, перевод, культурный обмен, восприятие.

Введение

Распространение и восприятие китайской литературы в России представляет собой важный аспект культурного взаимодействия двух стран, имеющих богатые литературные традиции и многовековую историю дипломатических и экономических связей. После распада Советского Союза в 1991 году российско-китайские отношения вступили в новый этап, характеризующийся усилением сотрудничества в различных сферах, включая культуру и литературу. В условиях глобализации и расширения международного культурного обмена китайская литература постепенно начала занимать значимое место на российском книжном рынке, способствуя формированию у российских читателей более глубокого понимания китайской культуры, менталитета и мировоззрения [1].

Интерес к китайской литературе в России стимулируется рядом факторов, среди которых можно выделить укрепление политико-экономических связей между странами, расширение программ академического обмена и активизацию переводческой деятельности. В последние десятилетия наблюдается рост публикаций как современных, так и классических произведений китайских авторов на русском языке. Тем не менее, несмотря на возросший интерес, восприятие китайской литературы в российском обществе остается неоднородным, что связано с различиями в культурных кодах, стилистическими особенностями китайской прозы и поэзии, а также спецификой их перевода на русский язык.

Настоящая статья направлена на исследование динамики распространения китайской литературы в России с 1991 по 2021 годы, а также на анализ факторов, влияющих на восприятие китайских произведений российскими читателями. В работе рассматриваются ключевые этапы развития российско-китайского литературного обмена, особенности переводческой практики и роль издательств в популяризации китайской литературы на российском рынке. Основной целью исследования является выявление закономерностей и тенденций в распространении китайской литературы в России, а также определение перспективных направлений для углубления культурного взаимодействия между двумя странами.

Основная часть

Период с 1991 по 2021 гг. ознаменовался значительными изменениями в российско-китайских от-

ношениях, что не могло не отразиться на сфере культурного обмена, включая литературное взаимодействие. С распадом СССР изменилась система государственного контроля над издательской деятельностью, что способствовало расширению ассортимента иностранных литературных произведений, в том числе китайских. В 1990-е годы китайская литература была представлена на российском рынке в ограниченном количестве, в основном за счёт классических произведений, таких как романы «Сон в красном тереме» (紅樓夢), «Путешествие на Запад» (西遊記), «Речные заводи» (水滸傳) и «Троецарствие» (三國演義). Эти тексты являлись частью мирового литературного наследия, и их издание в России поддерживалось как в научных, так и в художественных целях [2].

С начала 2000-х годов наблюдается рост интереса к современной китайской литературе, что связано с укреплением политических и экономических связей между Россией и Китаем. Российские издательства стали активнее обращать внимание на китайских авторов, таких как Мо Янь (莫言), Лю Цысинь (劉慈欣) и Сюй Хуэй (許輝), чьи произведения не только получали престижные международные награды, но и вызывали интерес у российской аудитории. Особый вклад в популяризацию китайской литературы внесли международные книжные ярмарки, на которых Китай неоднократно представлял свои литературные достижения.

Важную роль в распространении китайской литературы на российском рынке играют издательства, специализирующиеся на переводах иностранных произведений. Среди них можно выделить такие издательства, как «Эксмо», «АСТ», «Иностранка» и «Амфора». В последние два десятилетия они активно занимаются выпуском как классических, так и современных китайских произведений. Большое значение имеет и сотрудничество с китайскими издательствами в рамках международных культурных проектов, способствующих взаимному обмену литературными текстами.

Однако перевод китайских произведений на русский язык связан с определёнными трудностями. Одна из них – культурные и языковые различия, которые требуют от переводчиков не только лингвистической точности, но и глубокого понимания китайской культуры. Например, такие концепты, как «лицзянь» (廉潔, честность и порядочность), «сяошунь» (孝順, почитание родителей) или «жэнь» (仁, гуманность) имеют глубокий философский и культурный смысл, который сложно передать средствами русского языка без потери значения [3].

Кроме того, переводы китайской литературы нередко сталкиваются с проблемой адаптации метафор и идиоматических выражений, которые насыщены отсылками к китайской мифологии и истории. Это делает переводческую деятельность не только сложной, но и крайне ответственной задачей, от качества выполнения которой зависит восприятие произведения российским читателем.

Исследования показывают, что китайская литература находит отклик у определённой части российской аудитории, интересующейся восточной культурой и философией. Особенно это заметно среди студентов вузов, изучающих китайский язык, а также среди культурологов, философов и востоковедов. Современные китайские авторы, такие как Мо Янь и Лю Цысинь, сумели привлечь внимание российских читателей к новейшим тенденциям в китайской литературе, отразив в своих произведениях социальные изменения и философские размышления о будущем.

Тем не менее, массовый читатель в России по-прежнему слабо знаком с китайской литературой. Это связано с рядом факторов: недостаточным количеством переводных изданий, ограниченным присутствием китайской литературы в книжных магазинах и библиотеках, а также нехваткой информационной поддержки. Российские СМИ редко освещают события, связанные с выходом китайских книг, что снижает их популярность среди широкой аудитории.

Интересным аспектом является восприятие китайской литературы в академической среде. В ряде вузов проводятся исследования по проблемам перевода китайских текстов на русский язык, изучаются особенности китайской поэзии и прозы. Это способствует формированию нового поколения специалистов, знакомых с китайской литературной традицией и способных передавать её на русский язык с учётом культурных особенностей.

Культурный обмен между Россией и Китаем активно развивается в последние годы, что положительно сказывается на распространении китайской литературы. Ежегодные мероприятия, такие как Международная книжная ярмарка в Москве и Пекинская международная книжная ярмарка, способствуют продвижению китайских авторов на российский рынок. В рамках этих мероприятий обсуждаются вопросы перевода, публикации и распространения китайских произведений в России [4].

Кроме того, в последние годы Китай и Россия активно развивают проекты в области цифрового книгоиздания, что позволяет сделать литературу более доступной для широкой аудитории. Электронные книги, доступные на платформах «ЛитРес», Amazon и других цифровых сервисах, упрощают процесс распространения китайских произведений в России. Это особенно важно в условиях глобализации, когда доступ к литературе не ограничен географическими рамками.

Несмотря на положительные тенденции, существуют значительные вызовы в процессе распространения китайской литературы в России. Во-первых, это ограниченное количество квалифицированных переводчиков, способных адекватно передавать смысл и стилистику китайских текстов. В отличие от западной литературы, китайские произведения требуют глубокого знания

не только языка, но и культурного контекста, философских основ и традиций.

Во-вторых, проблема распространения китайских книг в России также связана с отсутствием устойчивого интереса со стороны крупных издательств, которые чаще ориентируются на западный книжный рынок. Это ограничивает возможности массового читателя ознакомиться с произведениями китайских авторов.

В-третьих, отсутствует систематическая поддержка на уровне культурных институтов и государственных программ, направленных на развитие литературного обмена с Китаем. В то время как китайская литература активно переводится и издаётся в Европе и США, в России этот процесс всё ещё остаётся в значительной степени стихийным и несистематизированным.

Для более успешного распространения китайской литературы в России требуется решение ряда ключевых задач. Во-первых, необходимо увеличить количество переводов китайских произведений, в том числе малоизвестных авторов, чьи работы могут заинтересовать российскую аудиторию. Во-вторых, важно развивать образовательные программы, направленные на подготовку квалифицированных переводчиков с китайского языка. В-третьих, следует расширять сотрудничество между российскими и китайскими издательствами, создавая совместные проекты и площадки для обмена опытом.

Также перспективным направлением является развитие цифровых библиотек и онлайн-платформ, на которых китайская литература будет доступна для широкого круга читателей. Электронные книги и аудиокниги могут стать эффективным инструментом популяризации китайской культуры в России.

Заключение

Распространение и восприятие китайской литературы в России в период с 1991 по 2021 годы представляет собой важный элемент культурного обмена между двумя странами, чьи политико-экономические связи существенно укрепились за последние десятилетия. Анализ этапов развития китайской литературы в российском книжном пространстве показывает, что с начала 2000-х годов интерес к произведениям китайских авторов начал постепенно расти, что было обусловлено не только политической стабильностью в двусторонних отношениях, но и увеличением количества переводных изданий. Современные китайские писатели, такие как Мо Янь, Лю Цысинь и Сюй Хуэй, стали известны российским читателям, что свидетельствует о расширении горизонтов культурного взаимодействия.

Однако несмотря на положительные тенденции, распространение китайской литературы в России всё ещё сталкивается с рядом вызовов, включая ограниченное количество квалифицированных переводчиков, недостаточную поддержку

со стороны крупных издательств и ограниченное присутствие китайских произведений в книжных магазинах и библиотеках. Решение этих проблем требует системного подхода, включающего развитие образовательных программ по подготовке переводчиков, усиление культурной дипломатии и расширение издательского сотрудничества.

Перспективными направлениями для дальнейшего развития можно назвать цифровизацию китайских изданий, создание онлайн-библиотек и развитие совместных культурных проектов. Повышение доступности китайской литературы для российских читателей не только укрепит культурные связи, но и позволит глубже понять китайскую философию, традиции и мировоззрение через призму художественных произведений. Таким образом, дальнейшее продвижение китайской литературы в России может стать важным шагом на пути укрепления культурного диалога и взаимопонимания между двумя народами.

Литература

1. Кузнецова А. В. О переводе и издании на русском языке новейшей китайской прозы в 2009–2018 гг. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2019. № 3. С. 56–67. DOI:10.21638/11701/spbu13.2019.305
2. Ли Вэй. Китайская современная научно-фантастическая литература: перевод и принятие в России // Востоковедение. 2020. № 2. С. 78–85. DOI:10.21638/11701/spbu13.2020.206
3. Петрова Е.Н. Современная китайская художественная проза (1919–1949) в России: ранний перевод, издание и изучение // Восточная филология. 2018. № 4. С. 112–120. DOI:10.21638/11701/spbu13.2018.404
4. Смирнов И.А. Восприятие современной китайской литературы в России // Современный учебный. 2021. № 5. С. 133–138. DOI:10.58224/2541-8459-2021-5-133-138

THE DISTRIBUTION AND PERCEPTION OF CHINESE LITERATURE IN RUSSIA FROM 1991 TO 2021

Guo Lei
Heihe University

The article analyzes the processes of dissemination and perception of Chinese literature in Russia in the period from 1991 to 2021. The work examines the main stages of interaction between the two countries in the field of cultural exchange, as well as the influence of political and economic factors on the publication and popularization of Chinese works in Russia. Particular attention is paid to the role of translation in making Chinese literature available to the Russian audience. The article analyzes the quantitative and qualitative indicators of publications, and identifies trends in changing interest in Chinese literature in different periods. The key publishing houses engaged in the publication of Chinese books and the peculiarities of the perception of Chinese authors in the Russian cultural environment are considered. Based on the conducted research, conclusions are drawn about promising areas for further strengthening of literary interaction between China and Russia.

Keywords: Chinese literature, Russia, translation, cultural exchange, perception.

References

1. Kuznetsova A.V. On the Translation and Publication in Russian of the Newest Chinese Prose in 2009–2018 // Bulletin of St. Petersburg University. Oriental and African Studies. 2019. No. 3. pp. 56–67. DOI: 10.21638/11701/spbu13.2019.305
2. Li Wei. Contemporary Chinese Science Fiction Literature: Translation and Acceptance in Russia // Oriental Studies. 2020. No. 2. pp. 78–85. DOI: 10.21638/11701/spbu13.2020.206
3. Petrova E.N. Contemporary Chinese Fiction (1919–1949) in Russia: Early Translation, Publication, and Study // Eastern Philology. 2018. No. 4. P. 112–120. DOI:10.21638/11701/spbu13.2018.404
4. Smirnov I.A. Perception of Modern Chinese Literature in Russia // Sovremennyy Scientist. 2021. No. 5. P. 133–138. DOI:10.58224/2541-8459-2021-5-133-138

Гринько Маргарита Артемовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: margaritagrinko@mail.ru

В статье исследуются особенности интертекстуальных связей в англоязычном фанфикшен, рассматриваемом как динамический и креативный феномен современной литературы. Исследование основывается на использовании следующих методов: контекстуально-интерпретационный метод, сравнительный метод, контент-анализ. Установлено, что интертекстуальность является основой фанфикшен, создавая многослойное взаимодействие между оригинальными текстами, авторскими интерпретациями и культурным контекстом. Выделены три основных типа интертекстуальных связей: прямые (цитаты и диалоги), семантические (адаптация тем и мотивов) и транстекстуальные (реакция на тексты других авторов). Проанализировано, как в произведениях фанфикшен осуществляется трансформация оригинальных сюжетов, в частности, изменение локуса действия, жанровая адаптация и переосмысление ролей персонажей. Отдельное внимание уделено жанровому и стилистическому разнообразию фанфикшен, которое выходит за пределы канонических текстов, интегрируя элементы романтики, юмора, сюрреализма и даже научной фантастики. Освещен социокультурный контекст фанфикшен, где онлайн-платформы, коллаборативные проекты и интерактивные обсуждения становятся пространством для творческого сотрудничества, обмена идеями и поддержки новых авторов. Исследование подтверждает, что фанфикшен является важным элементом культуры участия, который не только обогащает оригинальные тексты, но способствует формированию новых подходов к пониманию литературного творчества, авторства и взаимодействия между текстами. Определены перспективы дальнейших исследований феномена фанфикшен в контексте его влияния на трансформацию жанров, адаптацию текстов и культурную интеграцию в цифровую эпоху.

Ключевые слова: фанфикшен, интертекстуальность, трансформация текста, жанр, социокультурный контекст, цифровое творчество.

Введение

Фанфикшен (*fan fiction*) начала XXI века стал отдельным уникальным направлением, примером массовой литературы, отличающейся от традиционной художественной литературы, в рамках которой существует своя специфическая система жанров и обозначений.

В научных источниках термин «фанфикшен» определяется как разновидность творчества читателей популярных произведений искусства (так называемого фан-арта в широком смысле этого слова), производное литературное произведение, основанное на каком-либо оригинальном произведении (как правило, литературном или кинематографическом), персонаже. Фанфикшен может представлять собой продолжение, предысторию, пародию, «альтернативную вселенную», кроссовер (т.е. «переплетение» нескольких произведений) и т.д. [6] Другой вариант определения указанного термина – жанр массовой литературы, созданной по мотивам художественного произведения фанатом этого произведения, не преследующим коммерческие цели и предназначенный для чтения другими фанатами [17].

Актуальность изучения фанфикшен обусловлена прежде всего тем, что эти произведения являются ярким примером так называемого живого языка. Они отражают все современные языковые тенденции, выражают музыкальные и литературные предпочтения молодежи. Кроме того, фанфикшен – малоизученное явление, существовавшее в разных формах, но наибольшего развития получившее лишь в последние десятилетия, что также подчеркивает релевантность подобных лингвистических изысканий.

В англоязычном фанфикшен интертекстуальность играет ключевую роль, обеспечивая глубокую взаимосвязь между оригинальными произведениями, фанатской интерпретацией и более широким культурным контекстом. Анализ этих связей позволяет лучше понять механизмы переосмысления текстов, функционирования культуры ремикса и влияния массовой культуры на литературное творчество. В контексте цифровизации исследование феномена интертекстуальности в англоязычном фанфикшен способствует раскрытию его роли в формировании современной культурной парадигмы.

Фанфикшен все больше рассматривается как форма культурного сопротивления, бросающая вызов традиционным литературным нормам, формируя новые подходы к созданию текста в контексте современной культуры [4].

Несмотря на значительный интерес к фанфикшен как к феномену современной культуры, интертекстуальные связи в этом жанре остаются недостаточно исследованными. Сложность заключается в том, что англоязычный фанфикшен представляет собой текст, которому присущи различные жанровые особенности и стилистические приемы. Анализ интертекстуальных связей англоязычного фанфикшен позволит понять, каким образом создатели фанфикшен адаптируют, изменяют и трансформируют исходные тексты в целях создания новых сюжетных линий и смыслов. К тому же изучение англоязычного фанфикшен позволяет расширить представление о взаимодействии между авторами текстов, фанатской аудиторией и самим текстом.

Фанфикшен является важным явлением современной культуры, и в настоящее время, как один из наиболее динамичных видов современного литературного творчества, привлекает все большее внимание исследователей в области литературоведения, культурологи, социологии и лингвистики. Работы по этой тематике охватывают широкий спектр аспектов, связанных с феноменом фанатского творчества. В них, в частности, фанфикшен исследовался как феномен культуры [11], комплексный социокультурный феномен [3, 12], специальное литературное произведение [2, 7]. Однако, мы полагаем, что основной феномен фанфикшен заключается в создании новых текстов на основе существующих художественных произведений, что открывает уникальные возможности для анализа интертекстуальных связей.

Исследования, посвященные фанфикшен, акцентируют внимание на его роли в формировании взаимодействия между авторами и читателями в онлайн-сообществах [15]. В исследованиях подчеркивается демократический характер жанра, позволяющий создавать тексты независимо от формального литературного канона и приобщать к творчеству широкую аудиторию [14]. Отдельные исследования сосредотачиваются на жанровых и стилистических характеристиках фанфикшен, исследуя, как он адаптирует и трансформирует традиционные литературные формы [9].

Фанфикшен может содержать специальную лексику, связанную с конкретными воображаемыми мирами или персонажами, иметь свои особенности развития персонажей и сюжета, содержать отклонения от стандартной грамматики, такие как использование необычных временных форм, структур предложений или диалогов [1].

Культурный контекст фанфикшен освещается через анализ феномена фандома, обеспечивающего социальные механизмы создания, обмена и популяризации текстов среди фанатского сообщества [13]. Кроме того, фанфикшен рассматривается как важный элемент культуры участия, способствующий переосмыслению традиционных представлений об авторстве и творчестве [16].

Особое внимание уделено эмоциональной составляющей фанатской деятельности, играющей

важную роль в привлечении читателей к созданию и потреблению фанфикшен [8]. Также подчеркивается значение интернета как платформы, способствующей развитию сообществ и пространству для распространения фанатских текстов [5].

Цель исследования – определить особенности интертекстуальных связей в англоязычном фанфикшен, в частности механизмы адаптации и трансформации исходных текстов, их взаимодействие с другими культурными и литературными контекстами, а также влияние этих связей на структуру и содержание текстов.

Для достижения поставленных целей в работе следует выполнить следующие задачи: проанализировать теоретические подходы к интертекстуальности и их применение в исследовании фанфикшен; выделить основные типы интертекстуальных связей, характерных для англоязычного фанфикшен; исследовать механизмы трансформации исходных текстов в фанфикшен и способы создания новых смыслов; рассмотреть влияние интертекстуальных связей на жанровую и стилистическую структуру текстов фанфикшен; проанализировать социально-культурный контекст англоязычного фанфикшен как явления культуры участия и ремикса.

Методы исследования

Исследование основывается на использовании следующих методов: контекстуально-интерпретационный метод (для выявления и анализа интертекстуальных связей в выбранных текстах англоязычного фанфикшен), сравнительный метод (для определения отличий и сходств в использовании интертекстуальных приемов в фанфикшен и оригинальных текстах), контент-анализ (для определения тематических и жанровых особенностей фанфикшен в контексте интертекстуальных связей).

Результаты исследования

В исследовании будем рассматривать фанфикшен как уникальную форму литературы, основанную на архонтической природе текстов [10], где новые произведения органически дополняют оригинальные, создавая многослойную интертекстуальную сеть. Например, в аспекте исследования преобразования смыслов, показательны тексты из фандома *Harry Potter*, где персонажи, которые в каноне имеют минимальное значение, получают глубокое развитие личности и свои сюжетные линии.

Основные типы интертекстуальных связей в фанфикшен можно условно разделить на три категории:

- прямые связи – копирование диалогов или цитат из оригинального текста. Например, в фандоме *Sherlock* (версия BBC) можно найти фанфикшен, где прямые цитаты из произведений Артура Конан Дойла интегрируются в новые сюжетные линии, придавая им узнаваемость и подлинность;

- семантические связи – использование тем, мотивов или концепций, присутствовавших в оригинальном тексте. В фандоме *The Hunger Games* поклонники часто создают истории, сосредотачивающиеся на теме борьбы за выживание в постапокалиптическом мире, трансформируя ее в новые сюжеты, которые могут даже объединять элементы из других фандомов;
- транстекстуальные связи – реакция на тексты других авторов, которые также могут быть фанфикшен. Подобным примером является *The Marauders Era* (молодые годы родителей Гарри Поттера), где авторы фанфикшен расширяют сюжет оригинальной истории. Например, часто углубляются отношения между Сириусом Блэком и Ремусом Люпином, показывая их развитие задолго до событий, описанных в книгах Джоан Роулинг.

Композиция текста фанфикшен может сильно отличаться от оригинального произведения, поскольку одним из основных аспектов этого жанра является изменение исходного сюжета. На основании оригинального материала (канона) авторы фанфикшен создают свои собственные сюжеты, что может означать изменение сюжета оригинального произведения, в том числе, изменение или расширение хода событий, добавление новых эпизодов, альтернативные окончания и другие сюжетные повороты, чтобы создать новую историю с альтернативным развитием событий.

К примеру, в произведении фанфикшен каноническая драматическая история может превратиться в романтическую, или даже триллер, а оригинальный приключенческий сюжет – в юмористический. Это позволяет авторам выразить свой собственный стиль и подход к материалу.

Например, в фанфикшен по «Звездным войнам» (*Star Wars*) создаются произведения, концентрирующиеся на эмоциональных связях между персонажами: переосмысливаются отношения между Энакином Скайуокером и его учителем Оби-Ваном Кеноби, сосредотачиваясь на недостающих либо отсутствующих в канонических фильмах эмоциональных переживаниях и внутренних конфликтах; создаются романтические новеллы, посвященные отношениям между Энакином Скайуокером и Падме Амидалой с добавлением большего числа деталей об их совместной жизни; изображаются альтернативные романтические линии, такие как отношения между Оби-Ваном и Сатин Крайз. В фандоме *The Lord of the Rings* произведения фанфикшен помещают героев фэнтезийной саги в современный мир, к примеру, изображая Фродо и Сэм в роли студентов университета.

В фандоме *Marvel Cinematic Universe* (кинематографическая вселенная Марвел) популярны т.н. Alternate Universe (AU) сценарии, где события разворачиваются в совершенно ином окружении. Так, сюжеты типа High School AU представляют главных героев Вселенной Марвел как учащихся школы, которые взаимодействуют друг с другом

в школьной среде. В сюжетах типа Coffee Shop AU, те же персонажи работают в заведении общественного питания или являются его постоянными посетителями, и в этом контексте раскрываются их неожиданные личности и грани взаимоотношений.

Одновременно создатели фанфикшен могут вводить новых персонажей или по-иному использовать старых, развивать персонажей оригинального произведения по своему желанию, что может отличаться от их развития в каноне: добавлять новые черты их характера, глубже раскрывать их внутренний мир или включать их в новые отношения с другими персонажами.

Так, в фандоме *Harry Potter* авторы фанфикшен добавляют новые сюжетные линии, чтобы полнее раскрыть второстепенных персонажей. Примером могут послужить истории о жизни Регулуса Блэка, в которых показана его роль в войне против Волдеморта, подчеркивается его героизм и жертвенность. Не менее популярны произведения фанфикшен, в которых история переосмысливается с точки зрения антагонистов, таких как Волдеморт или Беллатриса Лестрейндж, исследуются их внутренние мотивации, моральные дилеммы и личные конфликты, что делает их образы более многогранными.

Также произведения фанфикшен часто по сюжету меняют отношение к антагонистам положительных героев, делая их образ более сложным и многогранным. Так, Локи в фанфикшен нередко изображается героем, идущим по пути искупления, который демонстрирует свои лучшие качества в отношениях с другими персонажами – своим сводным братом Тором или «Железным Человеком» Тони Старком.

Вышеуказанные трансформации исходных текстов демонстрируют креативность создателей фанфикшен, которые пытаются глубже исследовать любимых персонажей, их взаимоотношения. Фанфикшен обладает способностью выходить за пределы жанровых ограничений оригинальных текстов, благодаря чему оригинальные сюжеты представляются в новом свете, позволяя авторам и читателям глубже погрузиться в мир оригинального произведения.

Анализируя социально-культурные аспекты англоязычного фанфикшен, следует отметить, что фанфикшен объединяет вокруг себя уникальные социокультурные сообщества авторов и читателей, способствуя развитию культуры участия. Так, в фандоме *The Lord of the Rings* писатели и читатели активно используют онлайн-платформы, на которых авторы публикуют свои произведения, которые становятся темой дискуссий в комментариях, и находят единомышленников.

Благодаря развитию культуры участия во многих фандомах осуществляются т.н. коллаборативные проекты, когда над одним произведением фанфикшен или тематически связанной серией текстов работают несколько авторов. Примером может быть фандом *Harry Potter*, фанаты которо-

го в ходе коллаборации создают сборники текстов, посвященных какому-либо одному персонажу или заявленной заранее теме, например, тема «*Alternative Endings*» для персонажа Северуса Снейпа.

Не менее популярны в фанатских сообществах различные творческие соревновательные проекты, такие как Big Bang-проекты (фандом *Sherlock*), когда авторы за определенный период времени должны написать тексты заданной длины, к которым художники, в свою очередь, должны создать иллюстрации. Подобные проекты не только способствуют созданию и распространению новых литературных произведений, но и инициируют взаимодействие между разными типами творческих людей – писателями и художниками.

На фанатских платформах и форумах активно обсуждаются теории, мотивы и возможные сюжетные повороты, которые не вошли в канон. Например, в фандоме *Star Wars* популярной темой обсуждений являются альтернативные истории для таких героев, как Рэй Скайуокер или Кайло Рен, стимулирующие создание новых произведений фанфикшен с новой интерпретацией событий.

Фанатские онлайн-сообщества активно поощряют новых членов, предоставляя им обратную связь и советы по написанию текстов фанфикшен. Например, в фандоме *Marvel Cinematic Universe* на форумах и в комментариях к текстам можно найти полезные советы по стилю, структуре сюжета и развитию персонажей.

Таким образом, социально-культурный контекст фанфикшен демонстрирует его влияние, благодаря культуре участия, как на развитие отдельных фандомов, так и на формирование глобальной сети творческих сообществ, что способствует обмену идеями и культурному обогащению.

Заключение

Исследование англоязычного фанфикшен показало его уникальную роль в современном литературном пространстве, сочетающем творчество, культуру участия и социальное взаимодействие. Анализ показал, что фанфикшен базируется на интертекстуальных связях, создающих сеть взаимодействия между оригинальными произведениями, их авторским переосмыслением и новыми текстами, и обеспечивающих углубление и расширение как сюжетных линий, так и персонажей, раскрывая их в новых контекстах.

Фанфикшен позволяет авторам переосмысливать оригинальные сюжеты, изменять место действия, нивелировать жанровые ограничения, а читателям – глубже понять характеры и мотивы персонажей. Оригинальные произведения становятся основой для литературных экспериментов фанфикшен, в которых создаются альтернативные реальности, акцентируется внимание на эмоциональных и характерологических особенностях персонажей, анализируются новые моральные вызовы и дилеммы. Благодаря жанровому и стилистическому разнообразию фанфикшен преодо-

левает ограничения канона, используя элементы сюрреализма, глубже проникая в психологию персонажей, внедряя романтические и юмористические сюжетные линии, что придает классическим сюжетам новое прочтение, адаптируя их к современным читательским ожиданиям.

Литература

1. Денисова А.И. Фанфикшн как субкультура и феномен массовой литературы // Аналитика культурологии. 2012. № 24. С. 141–143.
2. Ибатуллина Ю.Н. Сетература и фанфикшн как разновидность современного писательского творчества // Актуальные проблемы современного гуманитарного знания. Костанай, 2014. Вып. 4. С. 180–183.
3. Московкина Е.А. Фанфикшн как феномен читательской культуры: между автором и читателем // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5(72). С. 458–459.
4. Седрисев К.А. Фанфикшн как самостоятельный литературный жанр современности // Новые вопросы в современной науке: материалы Международ. (заоч.) науч.-практ. конф. Тамбов, 2017. С. 263–272.
5. Четина Е.М., Ключикова Е.А. Фандомы и фанфики: креативные практики на виртуальных платформах // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. № 3(31). С. 95–104.
6. Шавлюк В.Б. «Фанфикшн»: от жаргонизма к термину // Вестник ННГУ. 2017. № 1. С. 245–249.
7. Шатрова Е.Д., Ласица Л.А. К проблеме определения жанров произведений фанфикшн // Вестник ОГУ. 2017. № 1 (201). С. 41–48.
8. Barnes J.L. Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction // Poetics. 2015. Vol. 48. pp. 69–82.
9. Black R.W. Online Fan Fiction, Global Identities, and Imagination // Research in the Teaching of English. 2009. Vol. 43. pp. 397–425.
10. Derecho A. Archontic Literature: A Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction // Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet. Ed. Karen Hellekson and Kristina Busse. – Jefferson: McFarland & Company, 2006. pp. 61–78.
11. Geraghty L., Chin B., Morimoto L., Jones B., Busse K., Coppa F., Santos K.M., Stein L.E. Roundtable: The past, present and future of fan fiction // Humanities. 2022. Vol. 11(5). 120. <https://doi.org/10.3390/h11050120>
12. Hellekson K. A Fannish Field of Value: Online Fan Gift Culture // Cinema Journal. 2009. Vol. 48(2). pp. 113–118.
13. Hill H., Pecoskie J.J.L. Information activities as serious leisure within the fanfiction community // Journal of Documentation. 2017. Vol. 73(5). pp. 843–857.

14. Lammers J.C., Marsh V.L. An Adolescent's Networked Writing on Fanfiction.net// *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2015. Vol. 59(3). pp. 277–285.
15. Moore L. Fanfiction today: An analysis of publishing trends on Archive of Our Own// *SLIS Connecting*. 2023. Vol. 12(1). 10. DOI: 10.18785/slis.1201.10
16. Stein L.E., Busse K. Limit Play: Fan Authorship between Source Text, Intertext, and Context// *Popular Communication*. 2009. Vol. 7(4). pp. 192–207.
17. Thomas A. Fan fiction online: Engagement, critical response and affective play through writing// *Australian Journal of Language and Literacy*. 2006. Vol. 29(3). pp. 226–239.

TYPES OF INTERTEXTUAL RELATIONS IN THE ENGLISH-LANGUAGE GENRE OF FANFICTION

Grinko M.A.

Armavir State Pedagogical University

The article examines the features of intertextual connections in English-language fanfiction, considered as a dynamic and creative phenomenon of modern literature. The study is based on the use of the following methods: contextual-interpretative method, comparative method, content analysis. It has been established that intertextuality is the basis of fanfiction, creating a multi-layered interaction between original texts, author's interpretations and cultural context. Three main types of intertextual connections are identified: direct (quotes and dialogues), semantic (adaptation of themes and motifs) and transtextual (reaction to texts of other authors). It is analyzed how fanfiction works transform original plots, in particular, change the locus of action, genre adaptation and rethinking of the roles of characters. Special attention is paid to the genre and stylistic diversity of fanfiction, which goes beyond canonical texts, integrating elements of romance, humor, surrealism and even science fiction. The socio-cultural context of fanfiction is highlighted, where online platforms, collaborative projects and interactive discussions become a space for creative cooperation, exchange of ideas and support for new authors. The study confirms that fanfiction is an important element of participatory culture, which not only enriches original texts, but also contributes to the formation of new approaches to understanding literary creativity, authorship and interaction between texts. Prospects for further research of the fanfiction phenomenon are determined in the context of its influence on the transformation of genres, adaptation of texts and cultural integration in the digital age.

Keywords: fanfiction, intertextuality, text transformation, genre, socio-cultural context, digital creativity.

References

1. Denisova A.I. Fanfiction as a subculture and a phenomenon of mass literature // *Analytics of cultural studies*. 2012. No. 24. Pp. 141–143.
2. Ibatullina Yu.N. Seliterature and fanfiction as a type of modern writing // *Actual problems of modern humanitarian knowledge*. Kostanay, 2014. Issue. 4. Pp. 180–183.
3. Moskovkina E.A. Fanfiction as a phenomenon of reading culture: between the author and the reader // *The world of science, culture, education*. 2018. No. 5 (72). Pp. 458–459.
4. Sedrisev K.A. Fanfiction as an independent literary genre of our time // *New issues in modern science: materials of the International. (correspondence) scientific and practical. conf. Tambov*, 2017. P. 263–272.
5. Chetina E.M., Klyuikova E.A. Fandoms and fan fiction: creative practices on virtual platforms // *Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*. 2015. No. 3 (31). P. 95–104.
6. Shavlyuk V.B. "Fanfiction": from jargon to a term // *Bulletin of UNN*. 2017. No. 1. P. 245–249.
7. Shatrova E.D., Lasitsa L.A. On the problem of defining the genres of fanfiction works // *Bulletin of OSU*. 2017. No. 1 (201). P. 41–48.
8. Barnes J.L. Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction // *Poetics*. 2015. Vol. 48. pp. 69–82.
9. Black R.W. Online Fan Fiction, Global Identities, and Imagination // *Research in the Teaching of English*. 2009. Vol. 43. pp. 397–425.
10. Derecho A. Archontic Literature: A Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction // *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Ed. Karen Hellekson and Kristina Busse. – Jefferson: McFarland & Company, 2006. pp. 61–78.
11. Geraghty L., Chin B., Morimoto L., Jones B., Busse K., Coppa F., Santos K.M., Stein L.E. Roundtable: The past, present and future of fan fiction // *Humanities*. 2022. Vol. 11(5). 120. <https://doi.org/10.3390/h11050120>
12. Hellekson K. A Fannish Field of Value: Online Fan Gift Culture // *Cinema Journal*. 2009. Vol. 48(2). pp. 113–118.
13. Hill H., Pecoskie J.J.L. Information activities as serious leisure within the fanfiction community // *Journal of Documentation*. 2017. Vol. 73(5). pp. 843–857.
14. Lammers J.C., Marsh V.L. An Adolescent's Networked Writing on Fanfiction.net // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2015. Vol. 59(3). pp. 277–285.
15. Moore L. Fanfiction today: An analysis of publishing trends on Archive of Our Own // *SLIS Connecting*. 2023. Vol. 12(1). 10. DOI: 10.18785/slis.1201.10
16. Stein L.E., Busse K. Limit Play: Fan Authorship between Source Text, Intertext, and Context // *Popular Communication*. 2009. Vol. 7(4). pp. 192–207.
17. Thomas A. Fan fiction online: Engagement, critical response and affective play through writing // *Australian Journal of Language and Literacy*. 2006. Vol. 29(3). pp. 226–239.

Культурная универсалия «достаток» в русской и китайской системе ценностей (на материале паремиологического фонда)

Дмитриева Лидия Михайловна,

д-р филол. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
E-mail: dmitrlm@mail.ru

Злобина Юлия Игоревна,

канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
E-mail: zlobyi@yandex.ru

Сорокина Мария Олеговна,

канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
E-mail: soro.maria2013@yandex.ru

Статья представляет собой сопоставление традиционных народных представлений о богатстве, характерных для культуры России и Китая. Материал исследования составили паремиологические единицы (пословицы), объединенные семантикой «достаток» (материальное благополучие). В первой (теоретической) части статьи описаны теоретические подходы к определению терминов «культурная универсалия» и «ценность». Вторая (практическая) часть статьи представляет анализ собранных пословиц. Паремии были разделены на отдельные тематические группы, характеризующие богатство как положительное или отрицательное явление и описывающие отдельные важные аспекты этого явления. На основе анализа делаются выводы о различиях в оценке материального благополучия, которые связаны с традиционными верованиями и религиями России и Китая: православие, конфуцианство и даосизм. В заключении описывается образ «богатого человека» – положительный или отрицательный – в традиционной русской и китайской культурах. Также традиционные представления о богатстве сравниваются со стереотипами, характерными для современного общественного мнения в России и Китае.

Ключевые слова: культура, универсалии, культурные универсалии, система ценностей, паремия, категория «достаток».

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что вопрос о культурных универсалиях всегда являлся одной из центральных тем гуманитарных и социальных наук. Существует и продолжает появляться множество исследований на данную тему.

Цель нашего исследования – определить и сопоставить представления о культурной универсалии «достаток» (богатство) в русской и китайской культурах, выраженные в паремиях, а также выявить отличительные черты, характерные для русской и китайской традиционных систем ценностей, обусловленные разными традиционными верованиями и религиями.

Таким образом, задачи исследования можно сформулировать следующим образом:

1. Представить теоретические подходы к определению терминов «культурная универсалия», «типы универсалий» и «ценность».
2. Проанализировать русские и китайские группы паремий (пословиц) на тему «достаток» (богатство).
3. Соотнести этические оценки и роль данной культурной универсалии в системе ценностей русской и китайской традиционных культур.

Материал исследования составили 60 русских и 60 китайских пословиц, объединенных семантикой «достаток» (богатство).

Теоретическая значимость работы: проведенное нами исследование позволяет глубже осмыслить специфику универсалий как сущностно-смыслового фактора паремиологической системы русского и китайского языков. **Практическая значимость:** материалы нашего исследования можно использовать на практических и семинарских занятиях по русскому языку как иностранному.

Научная новизна работы, на наш взгляд, состоит в обогащении существующих гуманитарных представлений о том, как различные (китайская и русская) культуры определяют понятие «достаток», а также в предоставлении эмпирических данных для анализа культурных различий в восприятии богатства и благосостояния в целом.

Культурные универсалии – это элементы, явления или процессы, общие для всех человеческих культур. Они могут включать в себя понятия, ритуалы, нормы, ценности и социальные структуры. Исследование культурных универсалий помогает понять, насколько люди похожи, независимо от их культурных различий.

Одну из первых попыток систематизировать культурные универсалии предпринял антрополог К. Гирц, который акцентировал внимание на том, что культура формирует наше восприятие мира [1, с. 23]. Некоторые исследователи, например, Э. Холл, выделяли универсалии в коммуникации и взаимодействии [2]. По словам Холла, основной целью изучения вопросов межкультурной коммуникации является изучение потребностей представителей разных культур для их успешного общения [3].

Г.О. Винокур считал, что «отдельный язык – это индивидуальное и уникальное историческое явление, принадлежащее к определенной индивидуальной культурной системе ... Даже если мы полностью базируемся на одном языке, мы уже изучаем соответствующую культуру, то есть первую, в какой-то степени, возможно, самую важную главу в ее истории» [4, с. 211].

Принимая во внимание множество толкований и трактовок понятия «универсалия», можно говорить о том, что культурные универсалии, независимо от конкретного содержания, придаваемого им любым автором, определенно являются механизмом сохранения и распространения социально значимого опыта: по мнению Исупова, «универсалии культуры – это априорное наследие культурной памяти» [5, с. 243].

Вслед за В. фон Гумбольдтом В.В. Виноградов говорил о том, что «язык является не только средством выражения идей, но и формой формирования мысли, органом мыслеобразования, который формирует саму мысль. Исследователь развивал эту позицию, подчеркивая, что «изучение словарей невозможно без знания материальной и духовной культуры» [6, с. 6].

Таким образом, культурные универсалии в лингвистике были и остаются важным инструментом для понимания взаимодействия языка и культуры и для выявления тех элементов, которые могут стать основой для межкультурной коммуникации.

Культурные универсалии можно классифицировать на различные типы в зависимости от их функций и содержания. Основные типы культурных универсалий включают в себя:

1. Языковые универсалии – общие характеристики языков, такие как наличие звуковой системы и грамматики.
2. Социальные универсалии – структуры и функции социальных организаций, например, семьи и родственных связей.
3. Ритуалы и обряды – практики, присутствующие во всех культурах, связанные с переходами, праздниками и духовной жизнью.
4. Моральные универсалии – общие моральные нормы, такие как понятия о добре и зле.
5. Экономические универсалии – формы обмена и производства, существующие в разных культурах.
6. Технологические универсалии – общие элементы, касающиеся инструментов и технологий, таких как использование огня.

7. Творческие универсалии – виды искусства и выражения, например, музыка и живопись.
8. Когнитивные универсалии – принципы мышления и восприятия, совместно используемые людьми во всех культурах и пр.

Выявление этих видов универсалий может дать более глубокое понимание того, что объединяет людей разных культур, формирует наше общее наследие и определяет саму природу человека.

«Система ценностей» в лингвистике является ключевым аспектом, который позволяет исследовать не только язык как инструмент общения, но и его глубинные связи с культурой и мировоззрением общества.

Одним из первых ученых, обративших внимание на связь языка и ценностей, был Б.А. Успенский, который подчеркивал, что языковые единицы могут нести в себе эмоциональные и культурные коннотации [7, с. 56]. В его работах выявляются определенные национальные и культурные особенности, влияющие на формирование системы ценностей в языке. Как отмечал А.А. Потебня, «язык представляет собой не просто отражение действительности, а активное средство ее формирования, «через язык можно понять, какие ценности наиболее важны для данного общества [8, с. 129].

Различные лексикологические исследования также внесли свой вклад в изучение систем ценностей разных культур, поскольку данный комплекс проявляется и через выбор слов или фразеологизмов. Как отмечает Сопова И.В., «Менталитет той или иной страны определяется специфическими приемами употребления в речи ее представителей, особенно языковой единицы. Культурный багаж позволяет носителям языка легко распознавать архетипические значения и отличать их друг от друга, что проявляется в вербальном поведении языковых единиц и в присвоенных им атрибутах» [9, с. 173].

Система ценностей в лингвистике представляет собой многослойный феномен, охватывающий широкий спектр тем и направлений. Выводы о взаимосвязи языка и ценностей могут способствовать лучшему пониманию как языка, так и культуры в целом.

Противопоставление духовной и материальной сфер жизни в каждой культуре представлено по-своему: многими философами и обществоведами отмечается большое различие между западной и восточной системами ценностей, обусловленные религией, философией, этикой и традициями разных народов. Для так называемой современной «западной системы ценностей», сложившейся вместе с началом эпохи капитализма в XVI–XVII веках под влиянием распространения вероучения протестантизма, характерны следующие принципы: материальная сфера жизни важна не менее, чем духовная; приоритет индивидуального начала над общественным; материальный достаток – показатель успешности личности; таланты должны приносить доход. «В системе протестантизма» [10, с. 15].

стантской этики дух предпринимательства приобретает сакральный характер, поскольку является одной из моральных добродетелей, угодных Богу. (...) Одно из течений протестантской этики – перфекционизм – трактует успешность в той или иной сфере трудовой деятельности как свидетельство богоизбранности, а постоянное совершенствование в своей специальности является моральным долгом перед Богом и свидетельством того, что данный индивид услышал и исполняет Божий призыв» [10, с. 11–12].

Со всем иначе строится аксиологическая категоризация в восточной системе ценностей. Основываясь на конфуцианской идеологии и многовековых традициях юго-восточного культурного ареала, китайская культура ставит во главе угла приоритет интересов общественного над индивидуальным, ценность семьи, рода, соблюдение нравственных и этических норм как основу для стабильности и порядка в сообществе [11, с. 81]. Но как именно оценивается материальный достаток в данной системе ценностей? Является ли он показателем успешности или служит предметом зависти? И в какой степени русское традиционное понимание культурной универсалии «достаток» соответствует западному представлению о материальном благополучии как моральной добродетели?

Для того, чтобы найти ответы на эти вопросы, мы распределили собранные паремииологические единицы, объединенные семантикой «достаток», на отдельные тематические группы по их содержанию – в зависимости от восприятия говорящего: положительная / отрицательная оценка материального избытка. Таким образом, мы выделили следующие русские паремии, характеризующие «достаток» как благо. В качестве положительных характеристик богатства мы выделили бытовой комфорт, доступность всех возможностей, положительную оценку рационального (правильного) отношения к деньгам и положительное восприятие взаимосвязи ума и богатства. Приведем некоторые примеры:

Положительная характеристика богатства в русской культуре

1. Комфорт: «сладкая жизнь» богатого человека
Богатому завсегда праздник.
Богатому все (или: ежедень) праздник.
У богатого всё сладко, все гладко
2. Доступность всех жизненных возможностей
Богатому везде дом.
Богатство открывает и двери, и замки.
Богатство полюбится, и ум расступится (т.е., богатому человеку доступно то, что недоступно даже талантливому и способному).
Богаты, так здравствуйте, а убоги, так прощайте.
3. Рациональное отношение к деньгам
Без нужды живет, кто деньги бережет.
Без хозяина – деньги черепки.
Бог любит веру (или: правду), а деньги счет.

Деньги не щепки, счетом крепки.
Деньги счет любят.

4. Положительная оценка богатого человека: связь ума, деятельности (работы) и богатства
Богатство ум рождает (или: ум дает).
Богатство ум рождает, а нужда щеки вяжет.
Денег нету, и дела нету (т.е. без хлопот).
Меньше денег – меньше хлопот
5. Возможность прогресса для бедного
Деньги не голова: наживное дело.
Не деньги нас наживали, а мы деньги нажили.
В качестве отрицательных характеристик богатства мы выделили беспокойство о деньгах, связь богатства и нечистой силы, обман, отрицательную характеристику богача как человека и возможность легкой утраты денег. Приведем следующие примеры:

Отрицательная характеристика богатства в русской культуре

1. Плохой сон, беспокойство богатого человека
Без денег сон крепче Богатому сладко естся, да плохо спится.
Богатому не спится: богатый вора боится.
Денег нет, так подушка под головой не вертится (= плохой сон).
Богатый и не тужит, да брюзжит
2. Связь богатства и «нечистой силы»
Богатому черти деньги куют.
Богатство с рогами, бедность с ногами (рога – признак черта, нечистой силы).
Богатый – что бык рогатый: в тесные ворота не влезет (= не попадет в райские врата).
Копил, копил, да черта и купил.
В аду не быть – богатства не нажить.
3. Нечистая совесть богатого человека, обман богатого человека
Богатый врет – никто его уймет.
Богатый никого не помнит – только себя помнит.
Богатый совести не купит, а свою погубляет.
Богатый хоть врет, и то впрок идет.
4. Отрицательная оценка богатого человека в сопоставлении с бедным
Богатый пузатеет, бедный тощает.
Богатый-то с рублем, а бедный-то со лбом.
У богатого много пива-меду, да с камнем бы его в воду.
У богатого телята, а у бедного ребята.
Богатый ума купит; убогий и свой бы продал, да не берет
5. Возможность легкой утраты денег
Деньги не щепка (т.е. считай да поберегай).
Деньги не щепки, счетом крепки.
Деньги пух – только дунь на них – и нет.
Деньги что вода.
Богатство – вода: пришла и ушла.
Далее мы приводим примеры китайских пословиц на тему «достаток», также разделенные на отдельные тематические группы, положительно или отрицательно характеризующие богатство/благо-состояние.

Положительная характеристика богатства в китайской культуре

1. Комфорт: «сладкая жизнь» богатого человека: в противопоставлении с бедным

Богатая семья – каждый день радость, бедные люди каждый день горюют (富人天天欢乐, 穷人天天悲伤).

Богатые говорят о собственности, бедные – о печали (富人谈的家产, 穷人谈的心酸).

Богатые празднуют Новый год каждый день, а бедные каждый день страдают (富人天天过年, 穷人天天煎熬).

Богатый раздувает живот, а бедный голодный (富人胀破肚子, 穷人饿段肠子).

2. Необходимость рационального отношения к деньгам: деньги надо считать и беречь.

Бедняк портит деньги, богач их использует (穷人会糟蹋钱, 富人会使用钱).

Богатые создают возможности (富人创造机会).

Богатые заботятся только о том, как заработать больше, а не о том, сколько заработать (富人只在乎赚钱的方法, 而不是赚了多少钱).

Богатые получают активы, а бедные – долг (富人得到资产而穷人得到负债).

3. Положительная оценка богатого человека: связь ума и богатства, таланты богатого человека: в противопоставлении с бедным

Богатые держат судьбу в своих руках (富人把命运掌握在自己的手里).

Богатые получают чужие деньги, чтобы заработать больше денег (富人拿别人的钱去赚更多的钱).

Бедные воспринимают ответственность как обузу, а богатые – как движущую силу (穷人把责任当成累赘, 富人把责任看成动力).

Бедные хотят изменить жизнь, богатые хотят изменить судьбу (穷人想改变生活, 富人想改变命运).

Бедный боится драться, богатый дерётся (穷人怕斗, 富人敢斗).

Бедняк с готовностью прошел немного, богатые всегда хотят сделать несколько кругов (穷人只甘心走一个点, 富人总想多走几个圈).

Богатые не будут доказывать себя словами, а результатами (富人不会用语言来证明自己而是用结果来证明).

Мысль человека определяет его богатство (一个人的思想决定了他的财富).

Самая большая разница между богатыми и бедными – это не деньги, а идеи (富人与穷人最大的差别不是金钱, 而是观念).

Богатые не будут доказывать себя словами, а результатами. (富人不会用语言来证明自己而是用结果来证明).

4. Возможность прогресса для бедного

Богатые зарабатывают деньги за счет капитала, а бедные – за счет ума. (富人靠资本赚钱, 穷人靠智慧赚钱).

Бедняк, опираясь на чужую палку, открыл свои двери и дорогу (穷人拄别人赏赐的拐杖, 富人发现自己的门与路).

Бедность не стыд, богатство и не грех (穷人不是羞耻, 富贵不是罪恶).

Отрицательная характеристика богатства в китайской культуре

1. Плохой сон, беспокойство богатого человека

Богатые боятся, что другие узнают, что он богат, а те, у кого нет денег, боятся, что другие знают, что у него нет денег (有钱的人怕别人知道他有钱, 没钱的人怕别人知道他没钱).

Есть много денег, чтобы бояться незнакомцев (钱多怕陌生人).

2. Связь богатства и «нечистой силы»

Деньги – змеи (金钱是毒蛇).

Люди не могут взять деньги в гроб, но деньги могут положить человека в гроб (人不可能把钱带进棺材, 但钱可能把人带进棺材).

У богатого сердце темно, у бедного рука черная (富人心黑, 穷人手黑). У денег на голове нож (钱子头上一把刀).

3. Нечистая совесть богатого человека, обман богатого человека.

Богач думает, что милостыня – добродетель (富人认为施舍是一种美德).

Язык не может сделать, деньги могут сделать (语言无法做到的事情, 金钱可以做到).

4. Много забот в жизни богатого человека

Глупые люди думают, что деньги и должность – это счастье, а умные считают, что счастье – это труд и вклад (愚蠢的人认为钱和官位是幸福, 聪明的人认为幸福是劳动和贡献).

Честь и богатство – собственность, непобедимая без ума (荣誉和财富, 若没有聪明才智, 是很不牢靠的财产).

5. Жадность богатого человека

Жадный человек ест не досыта, скупой человек не богат (贪婪的人饱不了, 吝啬的人富不了).

Мы живем на деньги, некоторые умирают из-за денег (我们靠钱生存, 有人为钱送死).

Итак, в китайской культуре символика достатка глубоко укоренена в языке, искусстве и традиционных обрядах. Некоторые ключевые символы включают:

1. Иероглиф 福 (фу) – счастье и достаток. Его часто размещают в домах во время праздников, чтобы привлечь процветание.

2. Монеты и золото – символ богатства. В китайской мифологии денежные жаба (金蟾) и дерево, дающее деньги (摇钱树), считаются источниками благополучия.

3. Фрукты:

- Апельсины и мандарины символизируют богатство из-за сходства их произношения с иероглифом «золото» (金).

- Гранаты – символ многодетной семьи и изобилия.

4. Рыба. Фраза «鱼跃龙门» («рыба, прыгающая через драконовы ворота») символизирует преодоление трудностей ради достижения богатства и успеха.

В рассмотренных нами паремиях мы можем наглядно увидеть, как традиционные религии – православие, конфуцианство и даосизм – оказали свое влияние на оценку материального благополучия. Главным отличием можно считать то, что в русской традиционной культуре материальный достаток оценивается чаще отрицательно, а в китайской традиционной культуре – чаще положительно. В русской культуре богатый человек – часто злой, скупой, жадный и «нечистый»; в китайской культуре богатый человек – «успешный, умный, талантливый и трудолюбивый». В русской культуре богатство иногда – результат обмана и связи с нечистой силой; в китайской культуре богатство – результат работы и награда за успешное применение таланта и способностей человека.

Нормы русской православной веры учат, что достаток должен служить добру, помочь бедным необходима для спасения души, а чрезмерная жадность и накопление богатства без заботы о ближнем осуждаются (*с миру по нитке – голому рубаха; доброе дело дороже богатства*). Кроме того, накопление богатства иногда связывается в представлении народа с нечистой силой: *копил, копил, да черта и купил; в аду не быть – богатства не нажить*. Духовное богатство в православии всегда ставится выше материального. Более того, существует прямая связь между отказом от материальных благ ради вечной жизни в раю: это находит отражение в религиозных текстах, таких как Жития святых, в которых богатые люди отказываются от имущества ради служения Богу.

Конфуцианство же сформировало представления о достатке как о результате соблюдения морали и гармонии в отношениях, основной принцип которого – «золотая середина» (中庸): чрезмерное стремление к богатству разрушает гармонию, но забота о материальном достатке семьи является нормой.

Даосизм, напротив, учит следовать естественному пути вещей (道). В этом традиционном учении достаток рассматривается как результат пребывания в гармонии с природой и обществом, без излишнего вмешательства [12, с. 20].

Если мы сопоставим традиционные представления о достатке, отраженные в собранных нами пословицах, с современными представлениями о богатстве в России и Китае, то увидим большие изменения, произошедшие за долгие годы.

Современное восприятие достатка в русской культуре акцентируется на индивидуальном успехе и карьерных достижениях, а не на ценности традиционных идей о том, что достаток не определяет достижения человека: лучше быть бедным и честным, чем богатым и «нечистым». В условиях глобализации духовные аспекты достатка иногда отходят на второй план, уступая место материальному благополучию.

Современный Китай, несмотря на быстрый экономический рост, в большей степени сохраняет приверженность традиционным ценностям, связанным с достатком: конфуцианские идеи се-

мейной гармонии и уважения к старшим остаются важными, однако и здесь глобализация привнесла в общество новые приоритеты: успех в образовании и карьере стал синонимом достатка. Примечательно, что идея привлечения удачи через символику и обряды до сих пор популярна. Например, во время праздников, в частности, Китайского Нового года, люди украшают дома символами богатства, едят «счастливую еду» (рыбу, пельмени) и дарят красные конверты (红包) с деньгами.

Итак, в ходе исследования была достигнута поставленная цель и решены основные задачи: мы представили определения терминов «культурная универсалия» и «ценность», проанализировали русские и китайские группы паремий на тему «достаток» (богатство), сравнили традиционные и современные представления о материальном благополучии в России и в Китае, а также описали важные межкультурные различия, связанные с традиционными религиями и верованиями.

Выводы по результатам проведенного нами исследования можно сформулировать следующим образом: универсалия «достаток» в традиционной русской культуре оценивается часто отрицательно, поскольку богатство не является показателем «успешности» человека. Богатство дает комфорт, но не может считаться достижением, характеризующим человека положительно. В традиционной православной системе ценностей богатому трудно попасть в Царствие небесное, отказ от богатства (хотя бы в качестве пожертвований в пользу бедных) необходим для спасения души.

Совсем иной взгляд на материальное благополучие предлагают традиционные восточные верования – конфуцианство и даосизм. Конфуцианство учит умеренности, но ни в коей мере не призывает к отказу от материальных благ; даосизм же расценивает достаток как результат ваших правильных действий. Помимо этого, в Китае богатство является показателем того, что человек умен и талантлив, и считается вполне заслуженной наградой за трудную работу. Часто разница между богатым и бедным представляется не в категориях «счастливый» – «несчастный», а в категориях «умный, талантливый, работающий» – «глупый, нерадивый, ленивый». Таким образом, в бедности виноват сам бедный, потому что он мало трудится, либо не использует данные ему от природы таланты.

Объединяющим же «мотивом» в представлении о достатке для русской и китайской культуры является то, что оба народа стремятся к гармонии, но выражают её через разные аспекты: русская культура – через противопоставление духовного и материального, китайская – через их объединение.

Литература

1. Гирц К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004.
2. Hall E. The silent language. New York: Doubleday, 1959.

3. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана. 2003.
4. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959.
5. Исупов К.Г. Универсалии культуры (из авторского словаря «Космос русского самосознания»). Общество. Среда. Развитие, 2012. № 2: 242–243.
6. Виноградов В.В. Слово и значение как предмет историко-лексикологического исследования. Вопросы языкознания. 1995. № 1: 5–36.
7. Успенский Б.А. Т. 2 Язык и культура: Избранные труды. М.: Гнозис, 1994.
8. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 2007.
9. Сопова И.В. Фразеологические единицы: связи языка, культуры и мышления. Вестник ИГЛУ. 2011. № 1 (13): С. 173–178.
10. Бурцев С.А. Современная Россия и система ценностей западной цивилизации. Сервис +. 2010. № 2: 9–15.
11. Романовская В.Б. «Восточные» ценности и права личности. Мониторинг правоприменения. 2022. № 2 (43): 80–85.
12. 陈晓东. 汉俄谚语对比分析及其文化内涵. 现代语言学. 2021, № 3. 頁. 15–24.

THE CULTURAL UNIVERSAL «PROSPERITY» IN THE RUSSIAN AND CHINESE VALUE SYSTEM (BASED ON THE MATERIAL OF THE PAREMIOLOGICAL FOUNDATION)

Dmitrieva L.M., Zlobina Y.I., Sorokina M.O.
Altai State University

The article is a comparison of traditional folk ideas about wealth, characteristic of the culture of Russia and China. The research material consists of paremiological units (proverbs), united by the semantics of “wealth” (material well-being). The first (theoretical) part of the article describes theoretical approaches to defining the terms

“cultural universal” and “value”. The second (practical) part of the article presents an analysis of the collected proverbs. The proverbs were divided into separate thematic groups, characterizing wealth as a positive or negative phenomenon and describing individual important aspects of this phenomenon. Based on the analysis, conclusions are made about the differences in the assessment of material well-being, which are associated with traditional beliefs and religions of Russia and China: Orthodoxy, Confucianism and Taoism. In conclusion, the image of a “rich man” – positive or negative – in traditional Russian and Chinese cultures is described. Also, traditional ideas about wealth are compared with stereotypes characteristic of modern public opinion in Russia and China.

Keywords: culture, universals, cultural universals, value system, paremia, category «wealth».

References

1. Girts K. Interpretation of cultures. Moscow: ROSSPAN, 2004.
2. Wall E. The silent language. New York: Doubleday, 1959.
3. Grushevitskaya T.G. Fundamentals of intercultural communication. Moscow: Unity-Dana. Russian Russian language. Moscow: Uchpedgiz, 1959.
4. Isupov K.G. Universals of culture (from the author's dictionary “Cosmos of Russian self-consciousness”). Vinokur G.O. Selected works on the Russian language. Moscow: Uchpedgiz, 1959.
5. Isupov K.G. Universals of culture (from the author's dictionary “Cosmos of Russian self-consciousness”). Society. Wednesday. Development, 2012. № 2: 242–243.
6. Vinogradov V.V. The word and meaning as a subject of historical and lexicological research. Questions of linguistics. 1995. № 1: 5–36.
7. Uspensky B.A. Vol.2 Language and culture: Selected works. Moscow: Gnosis, 1994.
8. Potebnya A.A. Thought and language. Moscow: Labyrinth, 2007.
9. Sopova I.V. Phraseological units: connections of language, culture and thinking. IGLOO Bulletin. 2011. No. 1 (13): pp. 173–178.
10. Burtsev S.A. Modern Russia and the system of values of Western civilization. Service +. 2010. No.2: 9–15.
11. Romanovskaya V.B. “Eastern” values and individual rights. Law enforcement monitoring. 2022. № 2 (43): 80–85.
12. Chen Xiaodong. Comparative analysis of Chinese and Russian proverbs and their cultural connotations. Modern linguistics.. 2021, № 3: 15–24.

Имаева Гульнара Зайнетдиновна,

доктор филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

E-mail: imaevagulnaraz@mail.ru

Имаева Елена Зайнетдиновна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления

E-mail: imaeva-elena@mail.ru

В статье был проведен тщательный анализ лингвистических особенностей экономического (отражающего экономическую практику) текста. Было выявлено, что в таких текстах есть доминанты, которые играют главную роль при его понимании. Эти доминанты включают в себя лексику, а также определенные структурные особенности и связи между частями текста. Текст, построенный по принципу антитезы, может включать, кроме лексических противопоставлений, также и композиционные. В текстах, посвященных экономическим темам, использование стилистических средств, и в частности антитезы, играет значимую роль, помогая иллюстрировать различные явления. Антитеза придает экономическому тексту выразительность и глубину, делая его более интересным для читателей. Противопоставление, даже если оно в информационном отношении незначительно, позволяет создать эффект отличительной особенности, преимущества предмета.

Ключевые слова: антитеза, лексическое противопоставление, эффект обманутого ожидания, смысловой контраст, оппозиция, композиционные единицы, стилистические средства, рефлексия.

Экономический текст, как отражение экономической практики и научной мысли, представляет собой сложное лингвистическое явление, эффективность восприятия которого во многом определяется наличием определенных доминант. Эти доминанты, включающие специфическую лексику, характерные структурные паттерны и систему смысловых связей, формируют логико-понятийный каркас текста, облегчая его декодирование и интерпретацию адресатом.

В рамках лингвистических исследований экономического дискурса все большее внимание уделяется роли стилистических средств не только как элементов украшения, но и как функциональных механизмов структурирования информации и воздействия на читателя. Особое место среди них занимает антитеза – риторическая фигура контраста, основанная на противопоставлении понятий, образов или структур. Однако ее значение в экономических текстах выходит далеко за рамки чисто стилистического приема.

Учебное пособие «Finance. Reader» было составлено в помощь студентам 3 курса бакалавриата. В нем использованы оригинальные тексты. Чтение как вид деятельности имеет высокий обучающий потенциал для студентов, ведь они должны уметь анализировать информацию. Главным условием при отборе текстов для данного пособия для было наличие кейсовой составляющей, т.е. они должны содержать две альтернативы, два противопоставления. Неслучайно на практике, когда сотрудник приходит к руководителю с каким-то своим решением проблемы, как правило, руководитель требует, прежде чем он примет решение, представить ему кейс и дать альтернативные варианты решения проблемы. Такая демонстрация облегчает принятие решения руководством.

Тестовый материал же для первого курса описывает реальные события прошлого. При отборе текстов здесь преобладает сравнительно-исторический подход. Часто в текстах представляется систематический инвентарь единиц.

Тексты для третьего курса, напротив, прогнозируют будущее, креативно моделируют новые социальные структуры, которые обладают потенциалом опережения и прогностической валидностью. Здесь текст – это создающий процесс. Он не замкнут на внутренних проблемах, а выводит к другим категориям. Характерной чертой таких текстов является гумбольдтовский ренессанс с его понятием динамической системы, активной структуры и живого организма (все, как в основополагающих концепциях В. Фон Гумбольдта, Н. Хомского, М. Фуко). Такие тексты основываются на антитезе – принципе мировосприятия, который состоит

в нахождении противоположности двух явлений. Антитеза – это прием контраста, заключающийся в обнаружении контрастности понятий, ситуаций [1; 2; 3].

Предметным образцом текста с антитезой является статья «*What's the harm in raising the minimum wage?*» (Что плохого в повышении минимальной заработной платы?) [4, с. 92]. Закон спроса гласит, что при увеличении зарплаты низкооплачиваемым работникам на 10%, количество отработанных часов таких работников уменьшается также на 2%, как и общее количество занятых на работе, что говорит о том, что увеличение заработной платы имеет не только положительные последствия.

Здесь следует остановиться на понятии «работник с низкой зарплатой». К ним относятся, с одной стороны, те, кто является главным добытчиком для семьи. С другой стороны, это могут быть студенты вузов, цель которых – заработать на отдых во время каникул. Но это уже совсем другая история.

Кроме того, низкооплачиваемые работники могут работать неполный год. Они могут определенные месяцы трудиться на полставки одновременно в разных местах, а некоторые месяцы считаться безработными. В этом случае работник получает прибавку к зарплате в 10%, однако, в то же время он отработает часов меньше на 2% в течение года. В целом, зарплата работника увеличивается, а количество рабочих часов уменьшается на 2%.

Предметным образцом лексических противопоставлений в данном случае является следующий фрагмент, в котором члены антитезы «*the gains-the losses*» (выгоды – потери) идут друг за другом в рамках одного высказывания, они соединяются при помощи интонации и союзов: «*In 89% of those receiving the minimum wage have a pay increase of 11%, but 3% of those receiving the minimum wage lose their jobs, are the gains for society as a whole greater than the losses?*» (У 89% тех, кто получает минимальную заработную плату, зарплата повышается на 11%, но 3% из тех, кто получает минимальную заработную плату, теряют работу, являются ли **выгоды** для общества в целом большими, чем **потери**?).

В следующем отрывке части оппозиции «*full-time job – part-time job*» (работа на полный рабочий день – работа на неполный рабочий день) находятся в отдельных, контактно расположенных высказываниях: «*Another challenge is that many poorly paid workers do not work full-time for an entire year. Think of a low-wage worker who works in several part-time jobs for 3 months at a time, with bouts of inactivity in between*» (Другая проблема заключается в том, что многие низкооплачиваемые работники не работают **полный рабочий день** в течение целого года. Представьте себе низкооплачиваемого работника, который работает на нескольких **работах с частичной занятостью** в течение 3 месяцев подряд, с перерывами на периоды бездействия).

Текст, построенный по принципу антитезы, может включать, кроме лексических противопостав-

лений, также и композиционные. Статья «*Making Choices*» (Делая выбор) [Там же, с. 33] начинается с описания Великой рецессии по всему миру в 2008–2009 годах. Автор (в его роли выступает некий собирательный образ редакции) описывает ситуацию в развитых странах, когда из-за уменьшения зарплаты семьи переходили на режим экономии. Далее автор замечает, что только в одной области экономики наблюдался рост во всех странах. Тем не менее, автор дает название этой отрасли только в конце статьи, предваряя свой рассказ предположениями. Первое предположение автора – увеличение продовольственных товаров. Но оно оказывается неверным, потому что, например, в США, в этот период наблюдался 5% спад спроса на продовольственные товары.

Автор дважды на протяжении всего текста повторяет риторический вопрос и оставляет его без ответа: «*What goods would people in all countries of the world demand more of during the crises, during the difficult times, and more importantly, why?*» (Какие товары были бы более востребованы людьми во всех странах мира во время кризисов, в трудные времена и, что более важно, почему?).

Следующий абзац опять начинается с вопроса «*In what category did purchases in the countries expand their spending during the crises?*» (На какую категорию покупок в этих странах увеличились расходы во время кризисов?). Фразу «*Higher education*» (На высшее образование) можно считать ответом на все эти вопросы. Автор приводит данные об увеличении на треть зачислений учащихся в колледжи и университеты Китая, в Саудовской Аравии поступление в университеты увеличилось на две третьих, в Пакистане количество студентов удвоилось, в Уганде утроилось, в США увеличилось на 18 процентов и составило 3 миллиона человек.

Таким образом, в данном тексте находим композиционное и лексическое противопоставление и во вступлении, и в заключении. Отношения начала текста и заключительной части строятся на эффекте обманутого ожидания – смысловом контрасте. Композиция данного текста характеризуется наличием поля напряжения, которое создается сопоставлением различных отрывков с противоречивыми смыслами: «*Workers found themselves out of a job*» – «*Individuals understand that higher earnings are a significant benefit of attending college*» (Работники остались без работы. – Люди понимают, что более высокий заработок является существенным преимуществом обучения в колледже.). Такое противоречие разрешается в финале следующим образом: «*Both countries and individuals feel that higher education is the way to prosperity*» (Как страны, так и отдельные люди считают, что высшее образование – это путь к процветанию).

В следующей статье «*Amazon*» [Там же, с. 206] смыслы, пробуждаемые рефлексией читателя, создаются композиционными оппозициями, которые, в свою очередь, могут быть макрокомпозиционными. Составляющими макрокомпозиции явля-

ются заглавие, вступление и заключение. Автор, как правило, значительную часть времени посвящает этим элементам текста, как участкам большой смысловой нагрузки и увеличенной информативности.

В начале текста автор задает такие риторические вопросы: «*How has Amazon changed the book selling industry? How has it managed to crush its competition?*» (Как компания Amazon изменила индустрию книготорговли? Как ей удалось победить конкурентов?).

Финал также играет значимую роль в структурной целостности текста, так как именно он помогает раскрыть основную мысль текста. В заключение автор дает ответ, что же характеризует Amazon как инновационную компанию: «*Amazon holds its inventories in huge warehouses in low-rent locations around the world. The warehouses are greatly computerized robots and relatively low-skilled workers, making low average costs per sale. Amazon demonstrates the significant advantages economies of scale can offer to a firm that exploits those economies*» (Amazon хранит свои запасы на огромных складах в местах с низкой арендной платой по всему миру. Склады оснащены компьютеризированными роботами и относительно низкоквалифицированными рабочими, что обеспечивает низкие средние затраты на продажу. Amazon демонстрирует значительные преимущества эффекта масштаба, когда сокращается себестоимость единицы продукции при увеличении объемов производства). В данном примере введение и заключение строятся на стилистическом средстве – эффекте обманутого ожидания, которое создает напряженную атмосферу и характеризует всю структуру текста.

Таким образом, в рассмотренных примерах противопоставление является главным композиционным методом организации экономического текста. Для текста, построенного по схеме антитезы, характерны оппозиции лексических и композиционных единиц. Лексические противопоставления являются самыми главными для создания смыслового контраста. Члены лексических противопоставлений могут располагаться контактно и дистантно.

Проведенное исследование убедительно демонстрирует, что противопоставление (антитеза)

является не просто распространенным стилистическим приемом, но фундаментальной логико-понятийной основой экономического текста.

Литература

1. Новикова Ю.О. Речевая антиномия как отражение обыденной картины мира: автореф. дис ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 25 с.
2. Махницкая Е.Ю. О современном экономическом дискурсе // Речевая деятельность. Межвуз. сб. науч. тр. Таганрог: ТГПУ, 2002. С. 158–161.
3. Пирогова Ю.К. Скрытые и явные сравнения // Реклама и жизнь. 1998. № 5. С. 12–23.
4. Greenlaw S.A., Shapiro D. Principles of Economics. Houston: Openstax, 2011. 957 p.

THE OPPOSITE AS THE LOGICAL AND CONCEPTUAL BASIS OF THE ECONOMIC TEXT

Imaeva G.Z., Imaeva E.Z.

Moscow Financial and Industrial University «Synergy», State University of Management

The article is a thorough analysis of linguistic features of the economic (reflecting economic practice) text. It was revealed that in such texts there are dominants that play a major role in understanding it. These dominants include vocabulary, as well as certain structural features and connections between parts of the text. A text based on the principle of antithesis may include, in addition to lexical oppositions, also compositional ones. In texts dealing with economic topics, the use of stylistic means, and in particular antitheses, plays a significant role, helping to illustrate various phenomena. The antithesis gives the economic text expressiveness and depth, making it more interesting for readers. The contrast, even if it is insignificant in terms of information, allows you to create the effect of a distinctive feature, the advantages of the subject.

Keywords: antithesis, lexical juxtaposition, the effect of deceived expectation, semantic contrast, opposition, compositional units, stylistic means, reflection.

References

1. Novikova Yu.O. Speech antonymy as a reflection of the everyday picture of the world: abstract: PhD in Philology. St. Petersburg, 2010. 25 p.
2. Makhnitskaya E. Yu. On modern economic discourse // Speech activity. Interuniversity collection of scientific tr. Taganrog: TSPU, 2002. Pp. 158–161.
3. Pirogova Yu.K. Hidden and explicit comparisons // Advertising and life. 1998. № 5. Pp. 12–23.
4. Greenlow S.A., Shapiro D. Principles of Economics. Houston: Openstat, 2011. 957 p.

Учет функций немецкого конъюнктива при переводе романа Д. Кельмана «Tyll»

Кульпина Лариса Юрьевна,

канд. филол. наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации
E-mail: larisa_kulpina@togudv.ru

Черных Максим Александрович,

стажер-исследователь, Тихоокеанский государственный университет, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации
E-mail: 2021101457@togudv.ru

В статье рассматриваются особенности перевода конъюнктива с немецкого языка на русский в зависимости от функции конъюнктива. Объектом исследования является конъюнктив в немецкоязычном художественном тексте, а предметом – способы перевода конъюнктива с немецкого языка на русский. Материал исследования составляют 1166 форм конъюнктива в романе Д. Кельмана «Tyll». С использованием методов сопоставительного и интерпретационного анализа в тексте перевода были выделены рабочие способы перевода конъюнктива в каждой из 12 функций, в частности четыре стратегии адекватного перевода конъюнктива в составе косвенной речи. По результатам исследования была обнаружена зависимость перевода конъюнктива от его функции, а также установлена степень соответствия немецкого конъюнктива русскому сослагательному наклонению. Полученные результаты окажутся полезными для педагогов, переводчиков и компьютерных лингвистов.

Ключевые слова: конъюнктив, функции конъюнктива, перевод художественного текста, Даниэль Кельман, переводческое соответствие.

Современные писатели располагают обширным набором инструментов, совокупное использование которых формирует художественную ценность произведения. При этом авторы часто сознательно выбирают элементы языковой системы и структуры, которые представляются им значимыми для достижения авторской интенции. Одним из таких элементов в немецком языке является конъюнктив.

Грамматический феномен конъюнктива – частотное явление в публицистике и в художественной литературе. Поскольку конъюнктив в немецком языке располагает более широким функционалом по сравнению с сослагательным наклонением в русском, его перевод в ряде случаев представляет значительную трудность, и специфика значений немецкого конъюнктива при переводе может быть утеряна. Адекватный перевод конъюнктива потенциально может повлиять на успех переведённого художественного произведения. Следовательно, необходимо системное изучение способов перевода конъюнктива на русский язык. В исследованиях по теории языка и переводоведению затрагиваются отдельные аспекты перевода немецкого конъюнктива [2; 8]. Есть работы, в которых анализируется перевод конъюнктива в художественном тексте на примере конкретных произведений, но не ставится акцент на художественном методе писателя [5]. В данном исследовании, в основу которого положены труды И.С. Алексеевой, Х. Вельмана, В. Коллера, В.Н. Комиссарова, Л.Л. Нелюбина, Е.И. Шендельс и других [1; 3; 15; 7; 9; 11], рассматривается феномен конъюнктива во всей совокупности функций, и при анализе способов и приёмов перевода конъюнктива с немецкого языка на русский учитывается специфика художественного текста и функционал конъюнктива. В этом заключается актуальность данного исследования.

Объектом исследования в данной работе является конъюнктив в немецкоязычном художественном тексте, предметом исследования – способы перевода конъюнктива с немецкого языка на русский в художественном тексте.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей перевода конструкций с немецким конъюнктивом в тексте романа Д. Кельмана «Tyll» («Тилль») в зависимости от функции конъюнктива. Для достижения цели исследования были выявлены особенности художественного перевода, релевантные при переводе конъюнктива, обобщены подходы к классификации переводческих соответствий и к определению понятий эквивалентно-

сти и адекватности в переводе; проведен анализ переводческих решений при передаче немецкого конъюнктива в русском переводе романа Д. Кельмана «Tyll» («Тилль») с учетом функций конъюнктива в системе немецкого языка и в исследуемом тексте. Корпус исследования составляют 1166 форм конъюнктива в романе Д. Кельмана «Tyll» [14] и его переводе на русский язык «Тилль», выполненном А. Берлиной [6].

Общепризнано, что художественный перевод является одним из наиболее сложных видов перевода. Существующие концепции освещают понятие художественного перевода с разных сторон. В.Н. Комиссаров определяет художественный перевод как вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на переводящем языке (далее: ПЯ) речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на рецептора перевода [7, с. 95]. Л.Л. Нелюбин обращает особое внимание на обязанность переводчика следовать за автором при переводе, не позволяя себе вольной интерпретации [9, с. 246–247]. В.С. Виноградов, в отличие от Л.Л. Нелюбина, подчёркивает неизбежный характер влияния переводчика на передачу оригинала, определяемого не только его знаниями и индивидуальностью, но и различиями в языках оригинала и перевода [4, с. 12]. А.В. Фёдоров выделяет такое необходимое при переводе свойство художественного текста как «смысловая ёмкость», позволяющее автору за счёт художественных средств донести смысл своего произведения не только напрямую, но и косвенно [10, с. 279]. В качестве рабочего определения художественного перевода в настоящем исследовании принимается дефиниция В.Н. Комиссарова [7, с. 95].

Анализ переводоведческой литературы позволяет выделить четыре основные особенности художественного перевода, релевантные для данного исследования: зависимость от возможностей ПЯ; субъективность; влияние на перевод широкого контекста произведения; невозможность достижения полной эквивалентности по отношению к оригиналу [9, с. 252].

Художественный перевод связан с понятиями эквивалентности и адекватности, обеспечивающими оценку качества перевода. Согласно позиции И.С. Алексеевой, под эквивалентностью понимается «мера соответствия переведенного текста исходному тексту, вне зависимости от цели перевода» [1, с. 128]. Эквивалентность как понятие относительна и зависит от того, между какими элементами языка она установлена. В. Коллер выделяет следующие виды эквивалентности, которые учитываются при практическом анализе материала [15, с. 216]:

- денотативная эквивалентность: предполагает равнозначность содержания передаваемых понятий;
- коннотативная эквивалентность: подразумевает совпадение коннотаций, то есть сопутствую-

ющих значений, зависящих от стиля, частотности и других факторов;

- текстонормативная эквивалентность: относится к языковым нормам в определённом тексте;
- прагматическая эквивалентность: эквивалентность восприятия исходного и переведенного текста (далее: ИТ и ПТ) реципиентами, являющимися носителями ИЯ и ПЯ соответственно;
- формально-эстетическая эквивалентность: направлена на передачу формальных, эстетических, а также индивидуально-стилистических особенностей текста.

В современной теории перевода принято считать, что полная эквивалентность между ИТ и ПТ недостижима, однако перевод при этом возможен [1, с. 139]. Оценить качество перевода можно не только с позиции эквивалентности между единицами перевода ИТ и ПТ, но и с точки зрения адекватности, то есть достижения (или недостижения) цели перевода [1, с. 128]. В.Н. Комиссаров помимо соответствия цели перевода вкладывает в понятие адекватности также соблюдение языковой нормативности и стилистических требований [7].

При анализе перевода художественных произведений в аспекте эквивалентности и адекватности важным является понимание переводческих соответствий. В.С. Виноградов понимает под переводческими соответствиями лексические единицы исходного и переведённого текстов, совпадающие в одном из своих значений и по функции [4, с. 41]. Данную трактовку можно считать релевантной в данной работе, если считать соответствиями не только лексические, но и грамматические единицы.

При переводе грамматических единиц соответствия делятся на однотипные и разнотипные. При использовании однотипных соответствий единицы ИЯ и ПЯ имеют схожую грамматическую структуру и, как правило, принадлежат к одной грамматической категории, в то время как разнотипные соответствия различаются по грамматической структуре грамматической категории, обладая при этом схожей семантикой.

И.С. Алексеева выделяет три типа переводческих соответствий:

- однозначные эквиваленты – постоянные соответствия, в основном независимые от контекста;
- варианты соответствия – соответствия, зависящие от контекста; у переводчика есть несколько вариантов, из которых нужно выбрать наиболее подходящий для определённого контекста, включающий не только ситуацию, но и сочетаемость, жанр, тип текста;
- трансформации – межкузыковые преобразования, осуществляемые переводчиком самостоятельно. Четыре основных типа трансформаций – добавление, опущение, замена и перестановка [1, с. 156–158].

В настоящем исследовании используется классификация переводческих соответствий и транс-

формаций, предложенная И.С. Алексеевой. В качестве дополнения к ней используется классификация В.С. Комиссарова по типу принадлежности к грамматическим категориям [7, с. 141].

При определении функции конъюнктива в процессе формирования корпуса исследования за основу была взята классификация функций конъюнктива, предложенная Е.И. Шендельс. В ходе анализа было выявлено двенадцать функций конъюнктива, имеющих в ПТ варианты соответствия. Ниже излагаются результаты анализа по конкретным функциям.

При переводе конъюнктива в функции ирреального сравнения выявлено 150 разнотипных соответствий. Среди глаголов, вводящих ирреальное сравнение, встречаются *scheinen*, *es + sein*, *vorkommen*, *aussehen*. В большинстве случаев эти глаголы переводятся на русский язык глаголом *казаться* либо опускаются. Наиболее частотным глаголом, вводящим ирреальное сравнение, является *tun*, который переводится как *делать вид*, *притворяться*. Придаточная часть ирреального сравнения передаётся на русский язык связкой (*как*) *будто*, *словно*, *точно* и глаголом: в прошедшем, в настоящем или (реже) в будущем времени, а также связкой (*как*) *будто*, *словно*, *точно* с опущением глагола. Среди иных способов перевода ирреального сравнения на русский язык с использованием трансформаций – замена сложного предложения простым и замена глагола на деепричастие.

Функция прерванного действия включает пять разнотипных соответствий и передаётся с помощью структурной модели *чуть (было) не, едва не* и глагола совершенного вида в прошедшем времени. В двух случаях прерванное действие было переведено на русский язык без отрицания за счёт лексического добавления *почти*.

Выбор временной формы в русском переводе определяется временем повествования в оригинале:

- Прошедшее время: «<...> *der ihr gut **gefallen hatte** und in den sie sich **fast hätte verlieben können** <...>*» [14, с. 385]. – «<...> *он **нравился** ей, она **почти** готова **была** влюбиться <...>*» [6, с. 239].
- Настоящее время: «***Fast hätte** er es bis ans andere Ende **geschafft**, aber dann **fällt** er doch*» [14, с. 52]. – «***Доходит почти** до самого конца, но все-таки **падает***» [6, с. 36].

Конъюнктив в функции реализуемого условия (17 однотипных и 47 разнотипных соответствий) передается на русский язык глаголом в индикатив, преимущественно в футур: «*Wenn es weiter so **schneite**, dachte sie, **würde** morgen alles mit Weiß **bedeckt sein** <...>*» [14, с. 421]. – «*Если и дальше **будет** так **валить** снег, завтра все **побелеет** <...>*» [6, с. 261]. Реже конъюнктив был переведён глаголом в сослагательном наклонении: «*Natürlich **könnte** er besser **jonglieren**, wenn Pirmin ihm seine Jonglierbälle **leihen würde***» [14, с. 300]. – «*Конечно, он **жонглировал бы** лучше, если **бы** Пирмин **одолжил** ему свои мячи*» [6, с. 188].

В функции реализуемого условия наблюдается использование модального глагола *sollen* в конъюнктив II для выражения потенциальности. Конъюнктив в данном случае был переведён на русский язык глаголом в индикатив в будущем времени с добавлением союза *если*: «***Sollte** die Musik den Drachen nicht **besänftigen**, so war er entschlossen, zu diesem letzten Mittel zu greifen <...>*» [14, с. 327]. – «*Если дракона не **усмирят** музыка, он был готов воспользоваться этим последним средством*» [6, с. 204].

Конъюнктив в функции нереализуемого условия (38 однотипных и 20 разнотипных соответствий) чаще всего передается на русский язык с помощью глагола в сослагательном наклонении: «<...> ***könnte** man von einer Belagerung **abhauen**, **wäre** es keine*» [14, с. 358]. – «<...> *если **б** можно было **сбежать**, это **была бы** не осада*» [6, с. 223].

В отдельных случаях наблюдается передача конъюнктива глаголом второго лица единственного числа в императиве, сопровождаемая инверсией и опущением союза *wenn*: «*Bruder, **wenn** ich klug **wär**, **wär** ich hier?*» [14, с. 363] – «*Братец, **будь** я умен, разве я бы здесь очутился?*» [6, с. 226].

Бессоюзная форма в оригинальном тексте при переводе на русский язык сохраняется либо заменяется стандартной структурой с союзом *если*: «***Würde** sie Wallenstein oder den Kaiser in ihre Gewalt **bekommen**, sie würde das anders halten!*» [14, с. 206] – «*Если бы в ее власти **оказался** Валленштейн или император, она не дала бы слабину!*» [6, с. 131].

В функции нереализованного условия (40 однотипных и 8 разнотипных соответствий) конъюнктив в большинстве случаев был передан на русский язык глаголом в сослагательном наклонении: «*Ohne ihn **wäre** das Buch **verbrannt***» [14, с. 62]. – «*Без него книга бы **сгорела***» [6, с. 43].

Конъюнктив в функции реализуемого желания (3 однотипных и 11 разнотипных соответствий) встречается в корпусе исследования нечасто и в большинстве случаев передается в русском переводе глаголом в изъявительном наклонении, преимущественно в настоящем времени: «*Ich **möchte** noch Doge werden*» [14, с. 405]. – «***Хочу** еще стать дожем*» [6, с. 252]. Случаи перевода конъюнктива глаголом в сослагательном наклонении редки: «*Aber dich kannst du retten. Er **würde** das **wollen***» [14, с. 369]. – «*А сам ты спастись еще можешь. Он **бы** этого **хотел***» [6, с. 229].

При переводе конъюнктива в функции нереализуемого желания (4 однотипных и 7 разнотипных соответствий) примерно в половине контекстов переводчица использует глагол в сослагательном наклонении. При переводе конъюнктива в функции нереализованного желания (2 однотипных и 9 разнотипных соответствий) в русском тексте в равных пропорциях используется глагол в форме прошедшего времени изъявительного наклонения либо глагол в сослагательном наклонении, ср.: «*Er **hätte** es so gerne **gewusst***» [14, с. 341]. – «*Он так **хотел** это узнать*» [6, с. 213]; «*Gerne **wäre***

er dort **geblieben**, aber er hatte nun mal dem Herzog die Treue geschworen <...>» [14, с. 312]. – «Олеарий с охотой **остался бы** там, но ведь он клялся герцогу в верности<...>» [6, с. 194].

В функциях реализуемого, нереализуемого и нереализованного желания были выявлены также две особенности:

- опущение глагола с сохранением частицы *by*: «*Wenn die Marodeure nicht **gewesen wären** <...>*» [14, с. 348]. – «Если **бы** не мародеры <...>» [6, с. 217];
- замена личной формы глагола на инфинитив с сохранением частицы *by*: «*Wenn er bloß **wüsste**, was im Wald passiert ist*» [14, с. 80]. – «Если **бы** только **знать**, что тогда в лесу случилось» [6, с. 53];

Для передачи конструкций конъюнктива в функции реализуемой возможности (12 однотипных и 89 разнотипных соответствий) в тексте перевода используется глагол в изъявительном наклонении в будущем времени, реже в настоящем: «*Oder er **könnte** die Sprache erlernen, und gibt es keinen, der sie ihm beibringt, so findet er womöglich einen Weg, sie sich selbst beizubringen*» [14, с. 124]. – «Или же человек **может** изучить новый язык, найдя себе учителя, а если таковой не найдется, то и сам» [6, с. 80]. Глагол в сослагательном наклонении в ПТ встречается редко.

В функции нереализуемой возможности (9 однотипных и 32 разнотипных соответствий) конъюнктив передается на русский язык глаголом в изъявительном наклонении, преимущественно в будущем времени: «*Was passiert war, erstaunte sie immer noch, jeden einzelnen Tag, und es **würde nie aufhören**, sie zu erstaunen*» [14, с. 211]. – «Что из этого вышло, все еще поражало ее каждый божий день и **никогда не перестанет** поражать» [6, с. 134]. Перевод с использованием глагола в сослагательном наклонении составляет четверть всех проанализированных примеров: «*Wir **könnten alle tot sein**. Aber wir sind noch hier*» [14, с. 219]. – «Мы все **могли бы** тогда **погибнуть**. Но мы живы» [6, с. 139].

Конъюнктив в функции нереализованной возможности (33 однотипных и 39 разнотипных соответствий) передается на русский язык глаголом в индикатив в прошедшем времени или глаголом в сослагательном наклонении примерно в равных пропорциях, ср.: «*Sein Leben **hätt er dafür gegeben***» [14, с. 341]. – «Жизнь за это **был** готов отдать» [6, с. 213]; «*Es **hätte** gelingen können <...>*» [14, с. 100]. – «**Могло бы** получиться <...>» [6, с. 65].

Среди модальных глаголов, манифестирующих функции нереализованной возможности, выделяются *können*, *müssen* и *sollen*. Последние при переводе были преимущественно элиминированы, при этом в 6 случаях из 12 наблюдалась трансформация структуры предложения с использованием модальной структуры с инфинитивом, ср.: «*Aber was **hätte sie** anderes **tun** sollen?*» [14, с. 400] – «Но что **ей было делать?**» [6, с. 248].

При анализе функций желания, условия и возможности необходимо учитывать аспект, который касается возможностей языка перевода: в немецком языке (не)реализуемость данных функций указывает на настоящее или будущее, а нереализованность – на прошлое, то есть данные функции обладают абсолютным временным значением. Русские же формы глагола в сослагательном наклонении совпадают в прошлом, настоящем и будущем времени (*хотел бы*). Следовательно, при переводе возникает несоответствие временного значения между немецким конъюнктивом и русским сослагательным наклонением, ср.: «*Man **wagt nicht auszuendenken**, was aus ihm **hätte** werden können*» [14, с. 395]. – «Представить себе невозможно, каких высот он **мог бы** добиться» [6, с. 246]. В ПТ неясно, мог бы персонаж добиться высот тогда, сейчас или в будущем, в то время как в ИТ форма конъюнктив II плюсквамперфект точно указывает на действие в прошлом. В данной ситуации переводчик применяет следующие стратегии:

- Замена сослагательного наклонения на изъявительное, в частности, опущение при переводе частицы *by*: «*Vor einer Königin **hätte** er nicht **sitzen dürfen** <...>*» [14, с. 387]. – «<...> перед королевой ему не **дозволялось садиться** <...>» [6, с. 241].
- Добавление наречий времени или частиц, подчёркивающих предшествование: «<...> **wäre** sie noch einmal in die Bäckerei **gegangen**, so wäre sie geblieben und hätte bald den Steger-Sohn geheiratet<...>» [14, с. 150]. – «Вернись она **тогда** в родную пекарню, то осталась бы, и скоро ее выдали бы замуж за старшего сына Штегера<...>» [6, с. 96].

При реализации функции вежливого высказывания (3 однотипных и 29 разнотипных соответствий) немецкие формы конъюнктива II передаются в переводе на русский язык глаголом в изъявительном наклонении, преимущественно в настоящем времени, значительно реже – глаголом в сослагательном наклонении: «*Das **würde** ich nicht **empfehlen***» [14, с. 227]. – «Не **советую**» [6, с. 174]; «*Deinen Vater **würde** ich gern **kennenlernen***» [14, с. 84]. – «Я **бы** **познакомился** с твоим отцом» [6, с. 56].

При употреблении в оригинальном тексте формы конъюнктив II *sollte* в ПТ были выявлены следующие варианты соответствия: глагольный инфинитив вместо личной формы с лексическими добавлениями, включающими наречия состояния *надо*, *нужно*, *пора*; или глагола *следовать*, *стоять*: «*Wir **sollten** ihn **suchen!***» [14, с. 306] – «**Надо** его **найти!**» [6, с. 191].

Для конъюнктива в функции вежливого высказывания характерно использование формы конъюнктив II плюсквамперфект, отсылающей к настоящему моменту: «*So **gerne wäre** sie **liegen geblieben***» [14, с. 57–58]. – «Как **не хочется вставать**» [6, с. 40]. В данном случае функция вежливого высказывания сходна с функцией нереализованного желания, и при переводе используются те же ва-

риантные соответствия, которые были выявлены в функции нереализованного желания.

Функция допущения обнаружена в корпусе исследования в лишь одном случае (разнотипное соответствие), с использованием опущения: «*Man stelle sich vor, einer sagt nun, dass beide Blätter ein und dasselbe sind, was soll man ihm antworten?*» [14, с. 94] – «*И если кто придет и скажет, что это не два листа, а один, что тут ответишь?*» [6, с. 62].

Функция отрицания в придаточных образа действия встречается редко (7 разнотипных соответствий), конъюнктив передается на русский язык глаголом в изъявительном наклонении либо деепричастием, ср.:

- «*Dann könnte ein Einhorn durchs Zimmer laufen, ohne dass die anderen es **bemerken würden***» [14, с. 37]. – «*Тогда хоть единорог по дому пройди, никто не **заметит***» [6, с. 27].
- «*Und ohne dass Olearius ihnen ein Kommando **gegeben hätte**, stellten sie sich in Positur und begannen zu spielen*» [14, с. 338]. – «*И не успев **дать** Олеарию ответить, они встали рядом и принялись играть*» [6, с. 211].

Конъюнктив в функции уступки (2 однотипных и 4 разнотипных соответствий) передается на русский язык глаголом в изъявительном или сослагательном наклонении, в одном примере в императиве; в отдельных случаях глагол опускается, ср.: «*Was es auch **sei**, und **koste** es mein Leben, denn ich liebe Euch*» [14, с. 302]. – «***В чем бы она ни заключилась**, и пусть она **стоит** мне жизни, я исполню ее, ведь я люблю вас*» [6, с. 189]. Добавление частицы *ни* в тексте перевода наблюдается также в устойчивых выражениях [13, с. 121]: «*Wie dem auch **sei**, <...>*» [14, с. 95]. – «*Как бы то ни было, <...>*» [6, с. 63]. Среди лексических добавлений в корпусе исследования отметим также частицу *пусть* (даже).

Конъюнктив в функции осуществимого желания передается на русский язык глаголом в будущем времени индикатив, как правило, с добавлением частицы *да*, либо глаголом в повелительном наклонении: «*Gott **sei** seiner Seele **gnädig***» [14, с. 356]. – «***Упаси** Господь его душу*» [14, с. 222]. В большинстве выявленных примеров данной функции содержится обращение к Богу, вследствие чего при переводе использовались устойчивые выражения: «*<...> und Gott **sei Dank** ist er vorbereitet*» [14, с. 115]. – «***Слава Господу**, он готов ко всему этому*» [6, с. 74].

Конъюнктив в функции предположения (4 однотипных и 13 разнотипных соответствий) почти в половине случаев переведён на русский язык глаголом в изъявительном наклонении, реже – глаголом в сослагательном наклонении, иногда глагол опускается. Среди конституирующих функцию модальных глаголов выявлены *sollen*, *müssen* и *können*. *Sollen* и *müssen* были переданы в разных контекстах русского перевода формой *быть* *должным*, инфинитивом с наречиями состояния *можно*, *нужно*. ср.: «*Tatsächlich, vier Finger, etwas stimmte nicht, einer fehlte, es **sollten** fünf **sein**, es waren vi-*

er» [14, с. 197]. – «*И правда, четыре пальца, что-то здесь не то, **должно** же **быть** пять, а было четыре*» [6, с. 125].

Рассмотренные переводческие решения с использованием вариантных соответствий признаны прагматически эквивалентными, так как создаётся такой текст перевода, который оказывает на носителя ПЯ то же впечатление, какое ИТ оказывает на носителя ИЯ. Исключение составляет функция косвенной речи, так как использование вариантного соответствия не гарантирует адекватный перевод.

Функция косвенной речи является в исследуемом тексте наиболее частотной (3 однотипных и 519 разнотипных соответствий). Передача данной функции ПТ в 98,9% осуществляется при помощи глагола в изъявительном наклонении, однако без дополнительных трансформаций нарушается прагматическая эквивалентность: конъюнктив в функции косвенной речи представляет собой репродукцию и интерпретацию действительности определённым человеком [12, с. 531], а изъявительное наклонение призвано выражать саму действительность [11, с. 78]. Следовательно, точная передача функции конъюнктива зависит от индивидуальных решений переводчика.

На этапе анализа 522 форм конъюнктива в функции косвенной речи в романе «Tyll» были рассмотрены отдельные переводческие решения А. Берлиной и установлена частотность использования того или иного решения. В результате было выделено четыре способа передачи дистанцированности в составе косвенной речи на русский язык при достижении практически во всех случаях прагматической эквивалентности.

1) Замена косвенной речи на прямую (73,2%). При этом при переводе возникает необходимость не только в постановке знаков препинания прямой речи, но и трансформации на лексико-грамматическом уровне: «*Das sei ihnen gleich, sagten sie. **Sie hätten solchen Hunger***» [14, с. 170]. – «*Это все едино, – отвечали старики. – **Есть, есть ужасно хочется***» [6, с. 108].

2) Передача манеры речи говорящего (16,9%) за счёт использования лексических единиц более высокого или сниженного стилового регистра: «*<...> hatte sich Olearius innerlich Gewalt antun müssen, um nicht zu antworten, dass Gustav Adolfs Tod eine Katastrophe gewesen **sei, in der jeder vernünftige Mensch die Hand des Teufels habe erkennen müssen***» [14 с. 310]. – «*<...> Олеарий с великим трудом удержался и не сказал, что гибель Густава Адольфа **есть** катастрофа, **в коей** всякий разумный человек увидит дьявольские козни*» [6, с. 194]. В данном случае переводчица выбрала варианты соответствия более высокого стилового регистра: возвышенное *в коей* вместо нейтрального *в которой*, а также форму *есть* для глагола *быть* в презенс, опускаемую в нейтральном регистре. Переводческая стратегия передачи манеры речи говорящего видится в данном случае особенно уместной.

Передача манеры речи говорящего может проявляться в лексико-грамматическом выражении не только индивидуальных, но и общих характеристик речи. В трёх случаях наблюдается перевод со свойственной живой разговорной речи избыточностью, ср.: «**Ja**, im Kloster, dort sei er noch» [14, с. 177]. – «**Да-да**, в монастыре, все еще там» [6, с. 112].

3) Графическая компенсация в форме двоеточия или тире: «*Auch riet er ihnen, nicht nach England zu kommen, die Lage sei wegen der Verhandlungen mit Spanien gerade nicht günstig*» [14, с. 238]. – «*И не советовал приезжать в Англию: сейчас из-за переговоров с Испанией неподходящий момент*» [6, с. 150].

4) Добавление модального слова *будто* (*бы*) с целью передачи добавочного значения сомнения или вымысла: «*<...> darum muss er den Schlaf nützen, um seinen Verbündeten das Wahnbild einzufloßen, er schenke ihnen wilde Lust*» [14, с. 126]. – «*«потому дьявол является во сне, чтобы внушить человеку, **будто бы** дарит ему невиданные плотские утехы»*» [6, с. 81].

Проведенный анализ показал, что в немецкоязычном тексте романа «Тилль» Д. Кельмана автор активно использует формы конъюнктива в разнообразных функциях, за исключением форм конъюнктива в функциях предписания (Anweisung) и намерения (Absicht). Из всех описываемых в германистике функций конъюнктива в корпусе исследования было выявлено двенадцать функций. В зависимости от реализуемой в конкретном контексте функции переводчица А. Берлина использует различные варианты соответствия и трансформации, способствующие достижению прагматической эквивалентности и адекватности текста. Функция косвенной речи реализуемая в немецкоязычном тексте оригинала, представляет существенные трудности для перевода и как следствие необходимость использования трансформаций. Анализ позволил выделить четыре стратегии перевода конъюнктива в косвенной речи, обеспечивающие адекватный перевод. С точки зрения совпадения грамматической структуры оригинала и перевода было обнаружено 998 разнотипных и 168 однотипных вариантных соответствий, т.о., степень соответствия немецкого конъюнктива и русского сослагательного наклонения составляет 14,3%.

Способы перевода немецкого конъюнктива, выявленные в ходе исследования для каждой конкретной функции, могут быть использованы в переводческой практике, в педагогической деятельности на занятиях по грамматике немецкого языка и по теории и практике перевода, а также в компьютерной лингвистике при обучении нейронных сетей.

Литература

- Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева – СПб.: М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
- Брим Н.Е. Особенности перевода грамматических форм сослагательного наклонения с немецкого языка на русский // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-grammaticeskikh-form-soslagatel'nogo-nakloneniya-s-nemetskogo-yazyka-na-russkii> (дата обращения: 27.06.2024).
- Вельман Х. Грамматика немецкого языка. Звук. Слово. Предложение. Текст [пер. с нем. Т.М. Кондратенко, Л.Ю. Кульпина] / Х. Вельман – М.: Московский Лицей, 2009. – 568 с.
- Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
- Емец Т.В. Лингвосинтаксические стратегии перевода сослагательного наклонения в немецком художественном тексте // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvosintaksicheskie-strategii-perevoda-soslagatel'nogo-nakloneniya-v-nemetskom-hudozhestvennom-tekste> (дата обращения: 27.06.2024).
- Кельман Д. Тилль [пер. с нем. А. Берлина] – М.: Изд-во АСТ, 2022. – 384 с.
- Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
- Кульгавая Виктория Михайловна, Плисенко Алевтина Анатольевна Сослагательное наклонение в немецких информационных радиотекстах // Вестник ИрГТ У. 2015. № 5 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soslagatelnoe-naklonenie-v-nemetskih-informatsionnyh-radiotekstah> (дата обращения: 27.06.2024).
- Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
- Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие / А.В. Фёдоров – СПб.: М.: ООО «Издательский Дом ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
- Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка: Для I–III курсов ин-тов и фактов иностр. яз. / Е.И. Шендельс – М.: Высшая школа, 1982. – 400 с.
- Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden. Die Grammatik – Mannheim: Bibliographisches Institut AG, 2009. – 1343 S.
- Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden. Das Bedeutungswörterbuch – Mannheim: Bibliographisches Institut AG, 2010. – 1151 S.
- Kehlmann D. Tyll / D. Kehlmann – Reinbek: Rowohlt Verlag, 2017. – 423 S.

15. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller – Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co, 2004. – 344 S.

TAKING INTO ACCOUNT THE FUNCTIONS OF THE GERMAN CONJUNCTIVE IN THE TRANSLATION OF D. KELMAN'S NOVEL "TYLL"

Kulpina L.Y., Chernykh M.A.

Pacific National University, Institute of Linguistics and Intercultural Communication

The article examines the particularities of translating the subjunctive mood from German into Russian basing on the function of the subjunctive. The object is the German subjunctive in a German language literary text, the subject is the ways of translating the subjunctive from German into Russian. The research is based on 1166 forms of the subjunctive found in D. Kehlmann's novel "Tyll". Using comparative and interpretative analysis operational methods of translating the subjunctive in each of its 12 functions were defined, in particular, four strategies for adequate translation of the subjunctive within an indirect speech. According to the results of the study, the dependence of translating the subjunctive on its function was identified, and the degree of correspondence between the German subjunctive and the Russian subjunctive was determined. The results obtained will be useful for teachers, translators, interpreters, and computation linguists.

Keywords: German subjunctive mood, functions of the German subjunctive mood, literary translation, Daniel Kehlmann, translation correspondence.

References

1. Alekseeva I.S. Introduction to translation studies: A textbook for students of philol. and ling. faculties in the higher education establishments. – St. Petersburg: Faculty of Philology of St. Petersburg State University; Moscow: Publishing Center "Academiya", 2004. – 352 p.
2. Brim N.E. Particularities of translating grammatical forms of the subjunctive mood from German into Russian // Multilingualism in the educational space. 2015. No. 7. ADDRESS: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-grammaticheskikh-form-soslagatel'nogo-nakloneniya-s-nemetskogo-yazyka-na-russkiy> (date of reference: 06/27/2024).

3. Wellmann H. Grammar of the German language. Sound. Word. Sentence. Text [translated by T.M. Kondratenko, L.Y. Kulpina] / H. Wellmann – Moscow: Publishing House "Moskovskiy Licey", 2009. – 568 p.
4. Vinogradov V.S. Introduction to translation studies (general and lexical issues) / V.S. Vinogradov, Moscow: Publishing House of the Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education, 2001. – 224 p.
5. Yemets T.V. Linguosyntactic strategies for translating the subjunctive mood in a German literary text // Humanitarian and pedagogical research. 2017. No. 1. ADDRESS: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvosintaksicheskie-strategii-perevoda-soslagatel'nogo-nakloneniya-v-nemetskom-hudozhestvennom-tekste> (date of reference: 06/27/2024).
6. Kehlmann D. Tyll [translated from German by A. Berlina], Moscow: Publishing House "AST", 2022. – 384 p.
7. Komissarov V.N. Theory of translation (linguistic aspects): Textbook for institutes and faculties of foreign languages / V.N. Komissarov, Moscow: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1990. – 253 p.
8. Kulgavaya Victoria Mikhailovna, Plisenko Alevtina Anatolyevna Subjunctive mood in German informational radio texts // Bulletin of IrST U. 2015. № 5 (100). ADDRESS: <https://cyberleninka.ru/article/n/soslagatelnoe-naklonenie-v-nemetskiykh-informatsionnykh-radiotekstakh> (date of reference: 06/27/2024).
9. Nelyubin L.L. Explanatory translation dictionary / L.L. Nelyubin. – M.: Flint: Publishing House "Nauka", 2003. – 320 p.
10. Fedorov A.V. Fundamentals of the general theory of translation (linguistic problems): For institutes and faculties of foreign languages. Textbook / A.V. Fedorov – St. Petersburg: Moscow: Publishing House "Philologiya tri", 2002. – 416 p.
11. Shendels E.I. Practical grammar of the German language: For I–III academic courses of foreign languages / E.I. Shendels – M.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1982. – 400 p.
12. Duden – The German language in 12 volumes. Grammar – Mannheim: Publishing House "Bibliographisches Institut AG", 2009. – 1343 p.
13. Duden – The German language in 12 volumes. Explanatory dictionary – Mannheim: Publishing House "Bibliographisches Institut AG", 2010. – 1151 p.
14. Kehlmann D. Tyll / D. Kehlmann – Reinbek: Publishing House "Rowohlt", 2017. – 423 p.
15. Koller W. Introduction to translation studies / W. Koller – Wiebelsheim: Publishing House "Quelle & Meyer", 2004. – 344 p.

Мировоззренческие и эстетические предпосылки создания лексико-синтаксических окказионализмов М.И. Цветаевой

Луговская Марина Юрьевна,

Байкальский государственный университет

E-mail: 010633@bgu.ru

В статье описаны мировоззренческие и эстетические предпосылки создания лексико-синтаксических окказионализмов М.И. Цветаевой. Отмечаются такие черты личности поэта, находящие свое выражение в особенностях словотворчества, как стремление к экзистенциальной свободе и ценностное отношение к ней, антидогматизм, максимализм, созидательный, поисковый характер мышления, увлечение рефлексией, преобразовательством. Лексико-синтаксические окказионализмы М.И. Цветаевой представляют собой проявление цветаевской склонности к гиперболизации, поиску сверхсмыслов, использование для этого лингвопластики.

Ключевые слова: словотворчество, окказионализм, лексико-синтаксический окказионализм, мультилингвизм, Марина Цветаева, лингвистический эксперимент, гиперболизация, лингвопластика.

Введение

Изучение словотворчества отдельного автора позволяет более глубоко проникнуть в сферу отношений языка и поэта, в то, как через систему индивидуальных новообразований проявляется своеобразное авторское мировоззрение. Разгадка тайны окказионализма, его возможностей, по мнению О.Г. Ревзиной, позволяет поэту стать «обладателем мощного, порожденного ощущением свободы и являющегося знаком этой свободы выразительного средства, способного наиболее адекватно выразить индивидуально-авторское видение мира» [1, с. 40].

Автор, возводящий создание окказионализмов в принцип, — как правило, носитель дионисийского мировоззрения, оппозиционер, часто максималист, которому не хватает узуса для адекватного воплощения своего замысла. В творчестве М.И. Цветаевой, по замечанию Л.В. Зубовой, «отчетливо проявляется способ познания мира через языковые связи, модели, отношения», ее «философско-мировоззренческий максимализм находит естественное выражение в максимализме языковом» [2, с. 4]. В иерархии составляющих ментального модуса М.И. Цветаевой на первое место нужно поставить неутолимую цветаевскую рефлексю, которая внедряется в каждое слово создаваемого автором текстового пространства. С этой установкой ее сознания связаны и потребность в самоистолковании, и устремленность к постижению истины в высшей инстанции, и тяготение к афоризму, к словесной формуле, фиксирующей закономерность, и преданность принципу «суть перекидывает язык», и антипатия к стереотипу, в частности, антидогматизм по отношению к языковой норме. Феномен М.И. Цветаевой — живой аргумент неотторжимости стиля от человека.

Дионисийство, край, пережест, предел, безмерность, амбивалентность, суть, а не форма, ответственность за творчество, емкое слово, трудолюбие, ремесло, доискивание смысла — все это доминанты цветаевской эстетики и мировоззрения. Талант М.И. Цветаевой — в способности превращать объект своей рефлексии в сложный концепт, который требует многоуровневого, разноаспектного толкования. Значимость этих постоянных величин концептов цветаевского сознания проявляется и в языковых формах, в ЛСО (*ни-души, бесконечно-нравиться, врозь-стояние, еще-упруже, навек-человек, не удержи́мо-стареть*), где слова-конкретизаторы с экспрессивной семантикой (*ни-*, *бесконечно-*, *врозь-*, *еще-*, *навек-*, *не удержи́мо-*) созидают цветаевский максимализм.

Представление о поэзии как силе, способной победить физическую мощь, и о поэте, носителе сверхчеловеческих способностей (например, в поэме «Переулочки», лирической сатире «Крысолов» и т.д.), наконец, представление о слове как сильнейшем оружии (создавать окказионализмы означает создавать сверх-слова) идут от традиции немецкого романтизма, значительно повлиявшего на формирование личности М.И. Цветаевой, а также от народной веры в магическое слово (древнее, архаическое, связанное с ритуалом). Стихии музыки и лирики буквально захлестнули ее с детства, и это предопределило характер цветаевского творчества. Недаром М.И. Цветаева утверждала, что формирование ее личности происходило до семи лет, остальное время было посвящено глубинному познанию уже существующего в ней.

Важное влияние на творческое мышление поэта оказала и мультилингвальность: одинаково свободное владение русским, немецкий и французским языками. Р. Ранджан поясняет: «двуязычие благоприятно воздействует на развитие творческих способностей во всех сферах, таких как беглость и образность речи, гибкость и оригинальность» [3]. А С.Ю. Свитюк выявляет, что у билингвальной личности есть такие особенности самоотношения, «как большая уверенность в себе и в своей интересности для других, лучшее понимание себя, более положительный настрой к собственному Я, большая заинтересованность в собственном «Я», ощущение ценности собственной личности, большее принятие себя. Для билингвов имеют большую важность такие ценности, как самодисциплина, традиции, дружба, социальное благополучие, толерантность, достижения, стремление к кооперации, социальные отношения, идентификация с группой, справедливость и равенство, овладение новыми знаниями, творческая активность» [4, с. 690].

Сплав музыки и лирики, возведение музыкального начала в культ у М. Цветаевой было основой романтического, германского мировоззрения. Движение, которое воплощала музыка, было противопоставлено статике и олицетворяло собой истинную свободу, без которой невозможно творчество. Вслед за немецкими романтиками М.И. Цветаева провозгласила способность творить высшей, абсолютной ценностью, возносящей художника над миром, дающей личности сверхчеловеческие способности. Уникальной особенностью поэтического мира М.И. Цветаевой становится синтез «лирической героини» и «самой Цветаевой». Автор создает свой мифологизированный образ – воплощает свое идеальное представление о поэте. Поэтический эксперимент М.И. Цветаевой проходит открыто: она, как пишет И.А. Бродский, «ни из чего не делает тайны, и менее всего – из своих эстетических и философских кредо, рассыпанных в ее стихах и прозе с частотой личного местоимения первого лица единственного числа» [5, с. 158]. Это важно, по заявлению Г.П. Горчакова, «так как лингвистика, особенно

изучающая идиолект конкретного автора, должна быть «менталистической». Она должна учитывать весь спектр факторов личностного характера, которые обуславливают те или иные особенности художественного языка. М.И. Цветаева принципиально открыта в этом отношении, что позволяет нам не строить гипотетических умозаключений и пользоваться ее собственными свидетельствами. Более того, она не просто провозглашает свои истины – она их внушает» [6, с. 217], не оставляя, таким образом, ни у кого сомнений или вопросов насчет ее взглядов.

Для М.И. Цветаевой, с ее установкой на ежедневность, с ее заданностью каждой мысли, каждого душевного переживания, каждого события, параллельность мыслительных процессов и речевых концептуальна и абсолютна. Исследуя словотворческую деятельность М.И. Цветаевой, можно видеть ее истоки в преобразующем, созидющем, творческом характере мышления автора. Отмечая эстетические, структурные, семантические и функциональные особенности ЛСО, можно с уверенностью говорить о поисковом, экспериментаторском направлении мысли поэта. Понятию «язык» М.И. Цветаева придает огромное значение. Это не просто исходный материал, сокровищница возможностей, это альфа и омега, сущность, органичное бытие, в котором создаются (как в мировом океане) все потенции: лингвистические, когнитивные, онтологические. ЛСО, которые являются предметом нашего исследования, раскрывают, с одной стороны, многое в самой М.И. Цветаевой (экстремизм, упорство, масштабность), а, с другой, позволяют проследить обратную связь – факты биографии и другие свидетельства литературоведческой направленности проливают свет на природу некоторых языковых поисков М.И. Цветаевой в области словообразования. Например, обилие ЛСО с отрицанием (*не-спать, не-жить, не-быть, не-та, не-я, не-то-письмо* и др.) были вызваны к жизни, начиная со второй половины 20-х гг., все нарастающим трагизмом мироощущения поэта.

Что касается эстетических принципов, то, осознавая новаторский характер своего творчества, иногда слишком уходящего в «заумь», М.И. Цветаева не избегала крайностей языкового выражения, потому что считала их уместными и оправданными в тексте. Фактура ЛСО, эстетическая непривычность их «внешнего вида», затрудняющая восприятие в качестве слова, декларативность их употребления – следствие личностного максимализма М.И. Цветаевой. Именно личностное «над» и «сверх» имеет своим продолжением языковой выход за пределы узуса, более того – на периферию окказиональности. Высшая степень, абсолютизация, радикализм – вот приметы цветаевского мира, которые обусловили наличие таких качеств у ее поэтического языка. Техническая виртуозность цветаевской поэтики во многом объясняется ее барочным характером. В применении к М.И. Цветаевой употребляют термин «необарок-

ко» [7, с. 52]. Ее лингвистическая техника наиболее адекватна установкам барокко в искусстве и философии. Тенденции этого направления можно увидеть во многих фактах языка и биографии поэта. Барочная традиция предполагает восприятие мира как произведения искусства. Для М.И. Цветаевой это крайне актуально – отождествлять мир и текст, точнее – стремиться к этому тождеству.

Стилевые константы цветаевского творчества также созвучны барочным: динамизм, аффектация, патетика, страсти к антитезам, гиперболам, сложному метафоризму, «учености», экзотике, эмблематике. По мнению Ж. Делеза, «модель барочной ткани» [8, с. 85] произведения обладает усложненной структурой. У М.И. Цветаевой это «динамическое чередование двух типов текста: классического и авангардистского» [7, с. 52], по концепции Т.Н. Ворониной. Приметами классического текста являются: 1) реляционная природа: слова менее важны, чем отношения между ними: «Континуум классической речи – это последовательность элементов одинаковой плотности, подверженных ровному эмоциональному напору» [9, с. 329]; 2) линейная упорядоченность элементов (установка на горизонталь), синтетический склад, риторические операции, связанные с добавлением. Приметами авангардистского текста можно считать: идею слова (то есть утверждение слова как абсолюта при помощи разрушения или отхода на второй план реляционных связей текста), аналитический склад, установку на вертикаль (нелинейность), риторические операции, связанные с сокращением.

Мышление М.И. Цветаевой многопланово и стремится учесть все. Но в этом (в способности обзирать антиномийные состояния, явления) – «главные духовные переживания нашей эпохи» [10, с. 156]. М.И. Цветаева была раздираема этой двойственностью бытия, двойственностью природы человеческого существования, амбивалентностью. Отсюда ее крайности – дедуктивные, эмоциональные, лингвистические. Может быть, и ЛСО представляют собой проявление цветаевской склонности к преувеличению, гиперболизации, всеохватности, всемерности, предельности. Т.А. Терехова отмечает, что в представлении творца «граница представляет собой «предел возможностей», который человек стремится преодолеть в процессе саморазвития» [11].

Есть мнение, что «гипербола» таит в себе высшее напряжение мечтаний. У М.И. Цветаевой практически любой прием лингвистической техники доходит до гиперболы, до максимы. ЛСО М.И. Цветаевой – это также сосуществование в языковом пространстве текста двух моделей мышления – авангардистской и классической, двух противоположных тенденций – аналитизма и синтетизма. Например, в письме к Б.Л. Пастернаку от 1923 года М.И. Цветаева писала: «Россия для меня – *un grand peut-être*¹, почти *тот-свет*» [12, с. 232]. Аналитико-синтетический характер ЛСО

¹ Большая загадка, неопределенность (фр.).

тот-свет объясняется самым способом его образования, находящимся на пересечении двух уровней языка – лексики и синтаксиса. Полноправные лексемы узурального языка *тот* и *свет*, соединяясь между собой дефисом, образуют «сверх-лексема» для обозначения потустороннего мира. Мы имеем дело с сочетанием нормативного языка, представленным в полуслитном написании для выражения нового понятия, структурно объединенным не до конца, а семантически представляющим единое целое. Объединение двух обособленно функционирующих слов *тот* и *свет* поддерживается со стороны узуса наличием в языке и в сознании носителей языка семантического аналога – цельнооформленного слова инобытие. По мнению Т.Н. Ворониной [7], в цветаевском мышлении происходит переакцентировка аналитического и синтетического: аналитизм занял внешнюю, стилистически выделенную позицию, однако реляционные связи и отношения не были разрушены. Наоборот, они дополняются М.И. Цветаевой за счет «работы» графики, пунктуации, стилистических фигур и, в первую очередь, анжабемена, лингвопластики (разрубленные слова, наложения элементов, особенно в рифме), а также изощренного порядка слов, интонации. Все это предстает внешней работой, фактурной отделкой вещи, обладающей, однако, крайней функциональной нагруженностью. Скорее всего, мы имеем дело со случаем, с той гранью, когда сама форма выступает содержанием, или сигнализирует о внесении дополнительных содержательных компонентов в семантическую структуру слова. ЛСО *тот-свет* своим дефисным написанием сигнализирует о начале процесса лексикализации в сознании поэта фразеологизма «тот свет», усилении противопоставленности *тот* (Россия) – *этот* (эмиграция). Местоимение *тот* указывает на отдаленный предмет: *тот-свет* – это Россия в изоляции, загадка, оттуда не возвращаются, о ней некому рассказать.

Выводы

Рефлексивность цветаевского творчества находит свое выражение активном словотворчестве. В идиолекте М.И. Цветаевой присутствуют окказионализмы различных видов, но лексико-синтаксические окказионализмы выделяются на их фоне особенно. Поэт как сверхличность способен создавать сверх-слова, а именно ЛСО – гиперболизированные средства художественного языка. Барочная словесная эстетика М.И. Цветаевой исходит из предпосылки, что мир – это произведение искусства. Отражая этот мир в своих текстах, поэт из словесной ткани тоже делает произведение искусства, мастера из первоосновы – лексем – новые сверх-лексемы. Такие лексико-синтаксические окказионализмы представляют собой проявление цветаевской склонности к максимализму, преувеличениям, безмерности чувствования и выражения чувств, в том числе и при помощи лингвопластических средств.

1. Ревзина О.Г. Окациональное слово в поэтическом языке Марины Цветаевой // Словарь поэтического языка Марины Цветаевой. В 2-х т. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 1998. – Т. 2. – С. 5–40.
2. Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 264 с.
3. Ранджан Р. Влияние двуязычия на личность: психолого-педагогические исследования за рубежом / Р. Ранджан. – DOI 10.17150/2411–6262.2021.12(4).23 // Baikal Research Journal. – 2021. – Т. 12, № 4.
4. Свитюк С.Ю. Особенности самоотношения и ценностных ориентаций в структуре я-концепции билингвальной личности / С.Ю. Свитюк // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 690–700.
5. Бродский И.А. О Марине Цветаевой. Об одном стихотворении // Новый мир. – 1991. – № 2. – С. 157–180.
6. Горчаков Г.П. О М. Цветаевой: Глазами современника. – Орланд. (Ком.) – 1993. – С. 112–223.
7. Воронина Т.Н. Барокко М.И. Цветаевой // Текст: узоры ковра. Научно-методический семинар «textus»: сб. статей. – Вып. 4. – Часть 2. – Актуальные проблемы исследования разных типов текста. – СПб. – Ставрополь, 1999. – С. 49–53.
8. Делез Ж. Складка. Лейбниц и барокко. – Логос, 1998. – 262 с.
9. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 615 с.
10. Бродский И. А. О Марине Цветаевой: Поэт и проза // Новый мир. – 1991. – № 2. – С. 151–157.
11. Терехова Т.А. Феномен границы в детерминации инновационного потенциала личности / Т.А. Терехова // Baikal Research Journal. – 2017. – Т. 9, № 2. – DOI: 10.17150/2411–6262.2017.9(2).12.
12. Цветаева М.И. Собрание сочинений в семи томах. – Москва: Эллис Лак, 1994. – Т. 6. – 800 с.

IDEOLOGICAL AND AESTHETIC PREREQUISITES FOR THE CREATION OF LEXICO-SYNTACTIC OCCASIONALISMS BY M. I. TSVETAeva

Lugovskaya M. Yu.
Baikal State University

The article describes the ideological and aesthetic prerequisites for the creation of lexico-syntactic occasionalisms by M.I. Tsvetaeva. Such personality traits of the poet are noted, which find their expression in the peculiarities of word-making, as the desire for existential freedom and a value attitude towards it, anti-dogmatism, maximalism, creative, searching nature of thinking, fascination with reflection, transformation. M.I. Tsvetaeva's lexical and syntactic occasionalisms are a manifestation of Tsvetaeva's tendency to hyperbolize, search for super-meanings, and use linguoplasty for this purpose.

Keywords: word-making, occasional, lexico-syntactic occasional, multilingualism, Marina Tsvetaeva, linguistic experiment, hyperbolization, linguoplasty.

References

1. Revzina O.G. Occasional word in the poetic language of Marina Tsvetaeva // Dictionary of the poetic language of Marina Tsvetaeva. In 2 volumes. – M.: House-Museum of Marina Tsvetaeva, 1998. – Vol. 2. – P. 5–40.
2. Zubova L.V. Poetry of Marina Tsvetaeva: Linguistic aspect. – L.: Publishing house of Leningrad. University, 1989. – 264 p.
3. Ranjan R. The influence of bilingualism on personality: psychological and pedagogical research by foreign scientists / R. Ranjan. – DOI 10.17150/2411–6262.2021.12(4).23 // Baikal Research Journal. – 2021. – Vol. 12, No. 4.
4. Svityuk S. Yu. Features of self-attitude and value orientations in the structure of the self-concept of a bilingual personality / S. Yu. Svityuk // Baikal Research Journal. – 2023. – Vol. 14, No. 2. – P. 690–700.
5. Brodsky I.A. About Marina Tsvetaeva. About one poem // Novy mir. – 1991. – No. 2. – P. 157–180.
6. Gorchakov G.P. About M. Tsvetaeva: Through the Eyes of a Contemporary. – Orland. (Com.) – 1993. – P. 112–223.
7. Voronina T.N. Baroque by M.I. Tsvetaeva // Text: carpet patterns. Scientific and methodological seminar “textus”: collection of articles. – Issue 4. – Part 2. – Actual problems of studying different types of text. – St. Petersburg. – Stavropol, 1999. – P. 49–53.
8. Deleuze J. The Fold. Leibniz and the Baroque. – Logos, 1998. – 262 p.
9. Barthes R. Selected Works. Semiotics. Poetics. – Moscow: Progress, 1989. – 615 p.
10. Brodsky I.A. About Marina Tsvetaeva: Poet and Prose // Novy Mir. – 1991. – No. 2. – P. 151–157.
11. Terekhova T.A. The Phenomenon of the Border in the Determination of the Innovative Potential of the Individual / T.A. Terekhova // Baikal Research Journal. – 2017. – Т. 9, No. 2. – DOI: 10.17150/2411–6262.2017.9(2).12.
12. Tsvetaeva M.I. Collected works in seven volumes. – Moscow: Ellis Luck, 1994. – Т. 6. – 800 p.

Анализ современных тенденций в исследованиях медиаобраза государства средствами корпусных и нейросетевых инструментов

Махракова Александра Владимировна,

старший преподаватель, Институт лингвистики и международной коммуникации, Высшая школа востоковедения, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 011071@gmail.com

Исследование посвящено анализу современных подходов к изучению медиаобразов государств с применением корпусной лингвистики и нейросетевых технологий. Был систематизирован понятийный аппарат, разграничены концепты «образ» и «медиаобраз» государства, выявлены ключевых тенденций в исследованиях данной области на основе анализа 27 русскоязычных научных публикаций ВАК 2020–2025 годов. Автор приходит к выводу, что при анализе способов представления государства в медиадискурсе важно учитывать особенности исследуемого объекта при выборе терминологии. Для анализа были использованы корпусный менеджер Sketch Engine и нейросеть Perplexity.AI. Установлено, что применение корпусных технологий и нейросетевых инструментов для анализа научных исследований позволит более эффективно и оперативно реагировать на изменения в научной сфере. Использование этих инструментов способствует снижению влияния субъективного фактора на процесс анализа.

Ключевые слова: образ, медиаобраз, образ государства, медиаобраз государства, корпусные технологии, нейросетевые инструменты.

Введение

В условиях современного геополитического противостояния многократно возрастает значимость деятельности по формированию и поддержке соответствующего образа государства. Активное изучение вопроса об использовании воздействующей силы языковых средств на общественное сознание в прессе свидетельствует о растущем интересе у исследователей. Язык средств массовой информации и коммуникации сегодня представляет собой серьезное средство моделирования картины мира, системы ценностей и антиценностей, убеждений и ожиданий массовой аудитории. Образы государств находятся в фокусе политического, экономического, культурного дискурса СМИ, так как формируют определенное отношение к другим странам и, таким образом, оправдывают свою внешнюю и внутреннюю политику. В научном лингвистическом дискурсе появляется все больше исследований, направленных на изучение специфики формирования образа/медиаобраза определенных территорий в средствах массовой информации, блогосфере и соцсетях (Олейников, 2020; Волкова, Ашур, 2021; Гуреева, Киреева, 2022; Нурбагомедова, 2024; Васильева, 2025). Актуальность такого рода исследований обусловлена тем, что современные массмедиа не столько отражают окружающую действительность, сколько интерпретируют, комментируют и оценивают ее, формируя определенный идеологический фон [5, с. 213]. При этом еще до недавнего времени, в исследованиях еще не сложилась устойчивая дефиниция понятия «медиаобраз» [4, с. 35].

Востребованность этой темы требует от нас как исследователей регулярного, планомерного и оперативного отслеживания изменений и открытий, которые происходят в сфере изучения образов и медиаобразов государств. В связи с чем появляется необходимость использования инструментов, позволяющих хотя бы частично облегчить и автоматизировать труд исследователя. Современными инструментами лингвистического анализа в этом плане являются корпусные инструменты и нейросети, адаптированные под научную деятельность.

Целью этого исследования является изучение понятия «образ» и «медиаобраз» в исследованиях, посвященных изучению медиаобразов государств, их основных характеристик, а также анализ современных тенденций в исследованиях медиаобраза государства средствами корпусной лингвистики и с использованием нейросетей.

Научная новизна этого исследования заключается в комплексном применении корпусной линг-

вистики и нейросетевых технологий для анализа медиаобразов государств, а также в систематизация понятийного аппарата в области медиаобразов за последние 5 лет.

Материалы и методы

В качестве материала исследования использовались русскоязычные научные статьи, опубликованные в журналах ВАК в период с 2020 по 2025 год и авторефераты диссертаций, защищенные в период с 2020 по 2025 год, которые посвящены феноменам, находящимся в фокусе нашего внимания. Указанный период был выбран на основании требований многих научных журналов включать в научные статьи не менее 25%–30% источников, опубликованных за последние 5 лет. Материал исследования собран посредством мониторинга интернет-библиотек, таких как eLIBRARY.RU, disserCat, «КиберЛенинка», а также с помощью нейросетей, настроенных под поиск научных публикаций Perplexity.ai, Sci-Hub AI, SciSpace. Всего было отобрано 27 статей.

Помимо базовых методы научного исследования активно использовались методы корпусной лингвистики. В частности, были использованы инструменты корпусного менеджера и программы для анализа текста Sketch Engine «ключевые слова и термины» (Keywords и Terms), конкорданс (Concordance) и «описание слова» (Word Sketch). Ключевые слова позволяют определить так называемые «ключевые», то есть наиболее характерные для данного корпуса слова и словосочетания соответственно. Конкорданс – это инструмент для осуществления поиска всех контекстов конкретного слова или словосочетания в указанном тексте. «Эскиз слова» предоставляет компактный и удобный способ отображения сочетаемости слова с другими словами в корпусе текстов.

Для выделения определения образа/медиаобраза в выбранных нами источниках были использованы корпусный инструмент конкорданс и нейросеть Perplexity.AI (Pro-версия). С помощью корпусного инструмента конкорданс мы для начала определили количество вхождений леммы «образ» и «медиаобраз», которые составили 1087 и 251 соответственно. Затем путем фильтрации правого и левого контекста в алфавитном порядке были выделения определения вышеуказанных понятий, а также определения или объяснения понятий «образ страны/государства» и «медиаобраз страны/государства». Затем с помощью нейросети были выделены отличия в формулировках понятий «образ» и «медиаобраз».

Второй задачей нашей работы было определить основные темы и направления исследования образов государств. Для решения этой задачи мы применили технологию выделения «ключевых слов и выражений» и «описание слова». Корпусный менеджер Sketch Engine автоматически выделяет первые сто ключевых слов и выражений, характерных для корпуса пользователя. Полученные

результаты были разбиты автором на несколько тематических групп, после чего был сформулирован запрос для нейросети. Нейросети было поручено проанализировать список ключевых терминов и разбить все термины на группы с точки зрения их тематики. При формулировке запроса были указаны примеры ожидаемых ответов, то есть собственная классификация автора, поскольку предоставление примера ил образа помогает модели лучше понять, что именно пользователь хочет получить [1].

Результаты и обсуждения

Определение «образа», «медиаобраза», «образа государства», «медиаобраза государства»

Одной из задач этого исследования мы определили вопрос о том, какие определения образа и медиаобраза государства российские исследователи, ориентирующиеся на изучение образов государств в СМИ, используют в последние пять лет. Преобладают рабочие определения, используемые для целей конкретного исследования, а не теоретическим дефиниции [13]. После проведения процедуры анализа, описанного в параграфе «Материалы и методы», были выделены отличия, которые нашли подтверждения в текстах корпуса.

Природа формирования

Образ формируется стихийно как результат взаимодействия субъекта с реальностью через психологические, этнические и когнитивные фильтры [8, с. 80, 85]. Медиаобраз же целенаправленно конструируется медиаинститутами [9, с.36; 20, с. 91].

Механизм формирования

Образ формируется через перевод реальных объектов действительности в символическую реальность, где содержание зависит от личного, коллективного, социального или культурного опыта, мифов, архетипов, традиций [11, с.11; 26, с.91]. Медиаобраз же формируется на основе информации, получаемой из СМИ, и отражает как фрагменты реальности, так и установки и предпочтения авторов медиатекстов [6, с.42]. При этом он может значительно отличаться от реальности, поскольку создается с определенными целями и в рамках конкретных медиастратегий.

Структурные особенности

Образ состоит из стабильных и динамичных компонентов, сохраняя ядро из постоянных компонентов (география, история, культура) [7, с. 9]. Образ многослоен. Он включает пространственный образ, образ населения, власти, лидера [2, с. 22]. Медиаобраз, в свою очередь, динамичен. Он меняется в зависимости от текущей информационной повестки [8, с. 88].

Функциональное назначение

Образ служит моделью для ориентации в мире, формирует отношение к объекту, влияет на поведение реципиента [4, с.113]. С другой стороны, медиаоб-

раз является инструментом воздействия на массовое сознание, может быть средством пропаганды, формирования общественного мнения [10, с. 110].

Мы должны отметить, что в некоторых статьях рассмотренные формулировки не соответствуют данным критериям. Например, «образ государства в значительной степени зависит от категорий совокупной мощи и потенциала государства, однако он не может быть приравнен к реальной ситуации, поскольку всегда конструируется намеренно» [7, с.8] или «образ страны всегда моделируется преднамеренно, поэтому он зависит от геополитического, дискурсивного, социального, ситуационного и даже личностного контекстов» [12, с.91]. В обоих случаях «образа» трактуется как результат преднамеренной манипуляции, а не стихийного формирования. Но оба автора в своих работах никак не касаются вопроса различий понятийного аппарата, видимо, приняв априори «образ» и «медиаобраз» в качестве синонимов.

Также необходимо отметить, что несмотря на достаточно глубокий анализ, нейросеть, на наш взгляд, упустила важный критерий. Назовем его **«субъект формирования»**. Мы уверены, что вопрос о том, кто инициирует и структурирует модель, реципиент (читатель, зритель) или коммуникатор (представитель СМИ), имеет важное значение для дифференциации «образа» и «медиаобраза». В рассмотренных автором определениях подчёркивается, что образ – это «субъективная модель какого-либо явления или процесса», «отражение явления во всём его многообразии», «результат преобразования объекта в сознании субъекта за счёт гносеологических, психологических, психоэтнических фильтров». То есть образ – это продукт индивидуального или коллективного восприятия, реконструкция реальности в сознании, зависящая от личного опыта, культурных и психологических особенностей реципиента. Также отмечается, что «образ не может существовать сам по себе, вне субъекта, который воспринимает этот образ». Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что «образ» – это стихийно складывающаяся субъективная модель действительности, формирующаяся в сознании реципиента самим реципиентом.

Определения медиаобраза, в свою очередь, подчеркивают, что это «модель, конструируемая медиа», «совокупное представление и ответная коммуникативная реакция массмедиа», «образ реальности, конструируемый с учётом доминанты подачи ключевого образа страны во всём медиапространстве лидерами мнений, профессиональными журналистами, блогерами, учёными, политиками и т.д.» То есть, медиаобраз – это результат целенаправленной деятельности коммуникатора (СМИ, журналиста, блогера и др.), который отбирает, структурирует и транслирует определённые смыслы, используя специфические медийные инструменты и стратегии. В научной литературе прямо указывается, что «управленческое предназначение медиаобраза – коммуникация от СМИ к об-

ществу». Таким образом, в рассмотренным нами работах в целом выражается идея того, именно медиаобраз – искусственный конструкт, намеренно создаваемый и транслируемый коммуникатором.

Итак, подводя итог, можно дифференцировать целевые понятия следующим образом. Если образ – это то, что возникает в сознании реципиента как результат восприятия и интерпретации, тогда медиаобраз – для управления восприятием массовой аудитории. Медиаобраз акцентирует сиюминутные, эмоционально заряженные аспекты, тогда как образ сохраняет связь с глубинными культурными и историческими пластами.

Тенденции в исследованиях медиаобразов государства

Анализ ключевых сочетаний выявил сложную систему понятий, охватывающую различные аспекты изучения медиаобразов в современном медиадискурсе. В Таблице 1 обобщены результаты анализа, сделанного с помощью нейросети, но показаны только две наиболее представительные группы. Мы сознательно не меняли формулировки, но сочли возможным в некоторых группах добавить больше примеров.

Таблица 1. Классификация ключевых сочетаний слов, выполненная с использованием нейросетевой технологии Proplexity.AI

Название группы	Название подгруппы (примеры)
Объекты медиаобразного конструирования	Государственно-территориальные образования
	«образ России», «образ государства», «образ Китая», «медиаобраза Китая», «медиаобраза России», «имидж России», «образ СССР», «новейший Казахстан», «страна бывшей Югославии», «бывшая Югославия», «турецкая республика», «новая Турция»
	Политические субъекты и институты
	«политический лидер», «партия справедливости», а «имидж региона», «образ региона»
Субъекты медиаобразного производства	Медийные институты и платформы
	«печатный СМИ», «китайский СМИ», «зарубежный СМИ», «иностранный СМИ», «западные СМИ», «текст блогов», «русскоязычный блог», «текст русскоязычных блогов», «испанская пресса», «китайский СМИ»
	Коммуникативные агенты
	«автор текстов» «массовая аудитория», «сознание аудитории»

Также были выделены такие группы, как «процессы медиаобразного конструирования», «теоретико-методологические основания», «стратегии и технологии влияния», «культурно-цивилизационные контексты» [16].

Как можно убедиться, представленные ключевые позиции демонстрируют высокую степень специализации в области медиалингвистики и политической коммуникации. Наиболее представленную группу составляют термины, обозначающие страны и государственные образования как основные объекты медиаобразного конструирования. Эта группа отражает исследовательский интерес к формированию национальных образов в глобальном медиапространстве. При этом судя по статическому показателю (Score), который определяет, какие слова или словосочетания более характерны для данного корпуса по сравнению с другими, наибольшую значимость имеют термины, связанные с образами конкретных стран – России (679.635) и Китая (448.268), что отражает геополитическую направленность исследований в данной области. Географическое разнообразие других менее частотных географических объектов отражает исследовательский интерес к формированию национальных образов в глобальном медиапространстве.

Ключевую роль в системе терминологии играют обозначения медийных институтов как создателей и трансляторов образов. Традиционные СМИ представлены терминами «печатный СМИ», «китайский СМИ», «зарубежный СМИ», «иностранный СМИ», «западный СМИ». Новые медийные форматы отражены в терминах «текст блогов», «русскоязычный блог», «текст русскоязычных блогов».

Менее представленную, но концептуально важную группу составляют термины, обозначающие агентов коммуникативного процесса. «Автор текстов» представляет создателей медиаконтента, тогда как «массовая аудитория» и «сознание аудитории» – его потребителей. Такое разделение отражает субъект-объектную структуру медиакommunikation.

Итак, положение в первых строках ключевых сочетаний слов, связанных с образами России и Китая и государств в целом, отражает геополитические приоритеты современных исследований в данной области. Разнообразие процессуальных терминов свидетельствует о понимании медиаобразного конструирования как сложного многоэтапного процесса, требующего дифференцированного методологического подхода.

Заключение

Проведенное исследование позволило комплексно изучить современные подходы к определению понятий «образ» и «медиаобраз» в контексте исследований медиаобразов государств, проанализировать их основные характеристики и рассмотреть современные тенденции применения корпусной лингвистики и нейросетевых технологий в данной области.

В ходе исследования была осуществлена систематизация понятийного аппарата в области изучения образов и медиаобразов государств в современной лингвистике. Установлено, что в по-

следние пять лет в понятийном аппарате исследований, посвященных образам или медиаобразам государств и территорий, можно увидеть стремление развести эти два понятия, а исследователи по-прежнему предпочитают использовать не теоретические, а рабочие определения терминов «образ» и «медиаобраз». Содержание понятий «образ» и «медиаобраза» государства рассмотрено с различных позиций: с точки зрения его природы и основы формирования, структурных особенностей, субъектности формирования. Автор приходит к выводу, что при рассмотрении способов репрезентации государства в медиадискурсе следует учитывать специфику объекта исследования, выбирая тот или иной термин. В контексте анализа восприятие государства реципиентом целесообразно использовать термин «образ». При исследовании способа репрезентации государства в СМИ необходимо обратиться к термину «медиаобраз». Таким образом, различие между этими понятиями подчеркивает важность контекста и цели исследования.

Изучение современных направлений и тенденций в исследованиях образов государств выявило интерес авторов публикаций к определенным географическими областями, актуальными политическими событиями, а представленная терминология демонстрирует глубокую проработанность предметной области исследований медиаобразов, характеризующуюся высокой степенью концептуализации и методологической зрелости.

В работе был проведен анализ эффективности применения корпусных технологий для исследования медиаобразов. Мы считаем, что применение корпусных технологий и нейросетевых инструментов для анализа научных исследований позволит более эффективно и оперативно реагировать на изменения в любой научной сфере. Результаты исследования обеспечивают возможность автоматизации процесса анализа больших массивов медиатекстов, что особенно актуально в условиях растущих объемов информации в современном медиапространстве [14]. Применение корпусных технологий позволяет оптимизировать исследовательский процесс и повысить объективность результатов лингвистических исследований за счет работы с репрезентативными выборками данных.

Оценка возможностей нейросетевых инструментов в автоматизации лингвистического анализа медиатекстов подтверждает, что их использование позволяет исследователям извлекать более информацию из текстов и других языковых данных более оперативно и качественно. Использование нейросетевых инструментов способствует снижению влияния субъективного фактора на процесс анализа. При этом мы хотим подчеркнуть, что мы не рассматриваем нейросетевые инструменты в качестве творца процесса анализа. Именно человек задает направление поиска и исследования, оценивает адекватность и валидность данных, а нейросеть выступает, как и корпусный инструмент только средством обработки большо-

го количества данных. Кроме того, у автора есть существенные вопросы к воспроизводимости результатов, поскольку даже при полном копировании запроса пользователя в одной и той же нейросети, ответ отличаются.

Литература

1. Брехова А.Г. Prompt engineering–технология общения с нейросетью // Молодежь и современные информационные технологии: сборник трудов XX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, 20–22 марта 2023 г., г. Томск. – Томский политехнический университет, 2023. – С. 22–23.
2. Виноградова Н.С. Образ России в российском обществе: контент-анализ публикаций в печатных СМИ за период 2017–2020 гг. // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. 2021. № 3. С. 22–36.
3. Гуреева А.Н., Киреева П.А. «Формирование медиаобраза государства в контексте медиатизации политической коммуникации» // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2022. № 4. С. 28–46.
4. Дегтярева О.В. Репрезентация образа России в зарубежном национальном медийном дискурсе // Управленческое консультирование. 2020. № 12. С. 112–119.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. – М., 2008. – 264 с.
6. Карабулатова И.С., Лагуткина М.Д. Образ Китая в лингвоинформационной модели современного медиадискурса (на материале русских и китайских СМИ) // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2021. Т. 21, № 3. С. 40–53. DOI: 10.37482/2687–1505-V124
7. Ли М. Метафорическое моделирование образа Китая в политическом дискурсе (на материале русского, китайского и английского языков): автореферата на соискание ученой степени кандидата политических наук: специальность 5.9.8. – Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика. Екатеринбург – 2023.
8. Малышева Е. Г., Русакова, Ю.Е. Образ, медиаобраз, медиаобраз региона vs имидж, медиаимидж, имидж региона: понятийно-терминологический аппарат современных российских исследований // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 2(54), 76–94, 2024. DOI: 10.25688/2076–913X.2024.54.2.06
9. Му Ю. Тексты блогов об искусстве как источник изучения медиаобраза Китая // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 35–45. DOI: 10.17223/15617793/475/5.
10. Нагибина И.Г., Экзархова А.С. Медиаобраз США в китайских СМИ: стратегия дискредитации политического противника // Terra Linguistica. 2023. Т. 14. № 4. С. 109–118. DOI: 10.18721/JHSS.14408
11. Олейников А.С. Политический медиаобраз России в современных печатных средствах массовой информации Испании (по материалам газет «El País», «El Mundo», «ABC»): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: специальность 10.01.10 – Журналистика. Москва – 2020.
12. Солопова, О.А. Метафорический образ России в медиадискурсе Индии / О.А. Солопова, Г. Кашьяп, Н.С. Нагаев. – Текст: непосредственный // Политическая лингвистика. – 2024. – № 4 (106). – С. 89–97.
13. Фомин И.В. Образ государства как предмет политического дискурс-анализа: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук: специальность 23.00.01 – Теория и философия политики, история и методология политической науки. Москва – 2014
14. Цифровые инструменты в лингвистике: как превратить ИИ в полезный инструмент, а не в конкурента // URL: <https://lang.hse.ru/news/1015919565.html> (дата обращения: 15.06.2025)
15. Чудинов А.П., Сегал Н.А., Будаев Э.В. Театральная метафора как основа моделирования образа России в украинских СМИ 2014–2024 гг. // Язык и культура. 2024. № 67. С. 76–88. DOI: 10.17223/19996195/67/4
16. Perplexity (нейросеть искусственного интеллекта). Ответ на вопрос пользователя от 15.06.2025. URL: <https://www.perplexity.ai/search/proanalizirui-spisok-kliuchevy-06Yni6CgTdSTklcg86J.gA> i (дата обращения: 15.06.2025)

CONTEMPORARY TRENDS IN STATE MEDIA IMAGE RESEARCH: A CORPUS LINGUISTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPROACH

Makhrakova A.V.
Pacific National University

The study examines recent methodological approaches to analyzing “image” and “mediainage” of a state within Russian academic discourse from 2020 to 2025. By employing corpus linguistics tools such as Sketch Engine and advanced neural networks like Perplexity.AI, the research systematically distinguishes between spontaneously formed cognitive images and deliberately constructed media representations. The investigation reveals that “images” emerge naturally through psychological and cultural filters, while “mediainages” are strategically designed by communication institutions. The findings demonstrate growing methodological sophistication in political communication studies. The findings underscore the methodological evolution and conceptual refinement in the field, offering new perspectives for automated analysis of large-scale media texts.

Keywords: image, image of a state, mediainage, mediainage of a state, corpus linguistics, artificial intelligence approach.

References

1. Brekhova A.G. Prompt engineering—technology of communication with a neural network // Youth and Modern Information Technologies: Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists, March 20–22, 2023, Tomsk. – Tomsk Polytechnic University, 2023. – Pp. 22–23. (in Russ.)
2. Vinogradova N.S. The Image of Russia in Russian Society: Content Analysis of the Print Media for the period 2017–2020 // Moscow University Bulletin. Series 12. Political Science. 2021. No. 3. Pp. 22–36. (in Russ.)
3. Gureeva A. N., Kireeva P.A. Formation of the Media Image of the State in the Context of the Mediatization of Political Communication // The journal Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistsika. 2022. No. 4. Pp. 28–46. (in Russ.)
4. Degtyareva O.V. Representation of Russia's Image in Foreign National Media Discourse // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2020. No. 12. Pp. 112–119. (in Russ.)
5. Dobrosklonskaya T.G. Medialinguistics: A Systemic Approach to the Study of Media Language: Modern English Media Speech. – Moscow, 2008. – 264 p. (in Russ.)
6. Karabulatova I. S., Lagutkina M.D. The Image of China in the Linguo-Informational Model of Modern Media Discourse (Based on Russian and Chinese Mass Media) // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2021. Vol. 21, No. 3. Pp. 40–53. DOI: 10.37482/2687–1505-V124. (in Russ.)
7. Li M. Li, M. Metaphorical Modeling of the Image of China in Modern Political Discourse (on the material of the Chinese and English languages): Abstract of thesis candidate of polit. sci. Ekaterinburg – 2023. (in Russ.)
8. Malysheva E. G., Rusakova Yu. E Representation, media representation, media representation of the region vs image, media image, image of the region: conceptual and terminological metatext in modern Russian research // MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education. Language Education", 2(54), 76–94, 2024. DOI: 10.25688/2076–913X.2024.54.2.06. (in Russ.)
9. Mu Yu. Art Blog Texts as a Source for Studying the Media Image of China // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal. 2022. No. 475. Pp. 35–45. DOI: 10.17223/15617793/475/5. (in Russ.)
10. Nagibina I. G., Ekzarkhova A.S. Media Image of the US in Chinese Mass Media: The Strategy to Discredit a Political Opponent // Terra Linguistica. 2023. Vol. 14. No. 4. Pp. 109–118. DOI: 10.18721/JHSS.14408. (in Russ.)
11. Oleynikov A.S. The Political Media Image of Russia in Contemporary Spanish Print Mass Media (on the material of newspapers "El País", "El Mundo", "ABC"): Abstract of thesis candidate of philol. sci. Moscow – 2020. (in Russ.)
12. Solopova O. A., Kashyap G., Nagaev N.S. Metaphorical Image of Russia in Indian Media Discourse // In Political Linguistics. 2024. No. 4 (106). Pp. 89–97. (in Russ.)
13. Fomin I.V. Image of the State as a subject of political discourse analysis: Abstract of thesis candidate of philol. sci. Moscow – 2014. (in Russ.)
14. Digital Tools in Linguistics: How to Turn AI into a Useful Tool, not a competitor // URL: <https://lang.hse.ru/news/1015919565.html> (accessed: 15.06.2025) (in Russ.)
15. Chudinov A. P., Segal N.A., Budaev E.V. Theatrical Metaphor as the Basis for Modeling the Image of Russia in the Ukrainian Media 2014–2024 // Language and Culture. 2024. No. 67. Pp. 76–88. DOI: 10.17223/19996195/67/4. (in Russ.)
16. Perplexity [Perplexity (AI neural network). Answer to the user's question from 15.06.2025.] URL: <https://www.perplexity.ai/search/proanalizirui-spisok-kliuchevy-06Yni6CgTdSTklcg86J.gA> i (accessed: 15.06.2025)

Мин Янь,

аспирант, Сямэньский университет

E-mail: parimia@163.com

В статье используется концептуальное определение Ю.С. Степанова, представителя школы лингвокультурологии: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека», а также концептуализируется и ассоциативно анализируется концепт «лето». С одной стороны, интерпретировали концепт «лето» в этимологическом анализе, словосочетание, идиомах и поговорках, которые наилучшим образом отражают русский и китайский национальные нравы и обычаи. Чтобы изучить концепт «лето» в сознании русского и китайского народов, и представить более богатую картину летней культуры в русской и китайской языковых картинах мира. С другой стороны, сопоставляли пейзажи лета, обычаи и праздники, характерные для России и Китая, а также то, как люди проводят лето, чтобы глубже изучить разное понимание, отношение и чувства двух народов к концепту «лето». И сопоставляли различия в географическом положении, природной среде, истории и культуре двух стран, проанализировать причины, по которым этого концепта отличается в русской и китайской языковых картинах мира.

Ключевые слова: русская языковая картина мира, китайская языковая картина мира, концепт «лето», лингвокультурология, ассоциация.

Введение

Языковая картина мира, исторически сложившаяся в обыденном сознании носителей данного языка и отраженная в языке совокупность их представления о мире, определенный способ концептуализации объективного существования. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта о «языковом мировидении».

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Свойственный языку способ отражения взгляда на мир отчасти универсален, поэтому носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков.

В последние годы изучение языковой картины мира стало важной темой в русскоязычном академическом сообществе. Изучение языковой картины мира под порогом видимости лингвокультурологии неотделимо от анализа трех элементов – языка, человека и объективного мира. С точки зрения лингвокультурологии, изучение «концептов» в русском языке является более распространенным методом исследования.

У России есть свежая весна, описанная Чутчевым, золотая осень, которую любит Пушкин, бескрайняя зима, изображенная Есениным... Лето всегда кажется забытым: оно такое короткое и жаркое. Но именно из-за его мимолетного характера я хочу уловить его глубокий смысл и прояснить образ этого понятия в русской национальной культуре. В то же время, из-за разного географического положения и национальных культур, восприятие концепта «лето» в китайской и русской культуре также отличается. Надеюсь, что, изучив использование и выражение этого концепта в двух культурах, можно очертить языковую картину мира концепта «лето» в русском и китайском языках.

Лингвокультурологическое исследование языковой картины мира

Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и занимающаяся проявлениями культуры народа, которые отражаются и укореняются в языке. Это не временный союз лингвистики и культурологии, а междисциплинарная отрасль науки, самостоятельная по своим целям, задачам, методам и объекту исследования [8, с 28]. В современной лингвистике принято считать, что каждый язык отражает свою собственную картину мира, которая, в свою очередь, отражается в языке. Таким образом, лингвистика порождает языковую картину мира [7].

Языковую картину мира можно определить как сложное образование, характеризующееся национальными и культурными особенностями, обусловленной социальными условиями и индивидуальным опытом носителей данного языка. Именно на основе языковой картины возможно проведение культурологических исследований, которые позволяют делать выводы об особенностях мировоззрения определенной нации [13, с 88]. Так как языковая картина мира выражает, прежде всего, особенности языкового мышления и менталитета определенного этноса, поэтому языковая картина мира всегда национальна.

Оценивая языковую картину мира, необходимо понимать, что это не просто языковое представление мира, а интерпретация человеком окружающего мира, способ понимания мира. Это означает, что мир для человека – это не только то, что он воспринимает своими органами чувств. Напротив, более или менее значительная часть этого мира состоит из субъективных результатов интерпретации человеком того, что он воспринял. Поэтому правильно говорить, что язык – это «зеркало мира», но это зеркало не идеально: оно отражает мир не прямо, а в субъективном когнитивном преломлении сообщества людей. Язык не является простым зеркалом мира, а потому фиксирует не только то, что воспринимается, но и то, что осознается, реализуется и интерпретируется человеком [6]. Кроме того, изучение и сопоставление различных видений языка через призмы разных картин мира также откроет перед лингвистикой новые пути проникновения в природу языка и его познания.

По указанной причине когда исследуем языковую картину мира какого-либо народа под методом лингвокультурологии, надо изучать не только его язык, но и историю, культуру, быт. И если рассуждаем об одном и том же концепте в русской и китайской языковых картинах мира, нужно обратить внимание на такие аспекты, как внутренний мир человека, условия жизни, быта. Язык при этом понимается как культурный код нации, а не просто средство коммуникации [1].

Лингвокультурологический подход представляет собой реализацию изучения культурных концептов с точки зрения их ценностной составляющей. При таком подходе «концепт» рассматривается как духовная сущность, характеристика народа, несущая в себе духовные ценности представителя определенной культуры, нации, этноса. В отличие от «понятия», которое имеет более или менее однозначное толкование, концепт представляет собой некий «сгусток туманных представлений о предмете», хранящийся у нас в подсознании. Разные лингвисты по-разному понимают «концепт». Ю.С. Степанов считает, что «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека» [11, с 43]. В.А. Маслова считает, что «его структура включает помимо понятийной основы социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; она включает ассоциации, эмоции, оцен-

ки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре» [9, с 36]. А по мнению В.И. Карасика, концепт – это «является основной единицей лингвокультурологии, многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [3, с 91].

Хотя лингвисты разных школ имеют различные конкретные определения понятия «концепт», в области лингвокультурологии «концепт» признается основной единица и является один из самых достоверных материалов для лингвистов.

В современной лингвистике концепт принадлежит сознанию и, в отличие от понятия, включает в себя не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. Концепты не только мыслятся, но и переживаются [10, с 41]. Концепт как лингвокогнитивный феномен – это единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; содержательная оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [5, с 90]. «Концепт» исходит из реального мира, существует в сознании нации и выражается человеком через язык.

Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации, или концептуализации мира. «Концепт» – это продукт взаимодействия человеческого мышления и реального мира. Он – отображение реального мира, отражение мышления и «головоломка», которую человек использует, чтобы собрать воедино картину мира. Благодаря изучению концептов можно интуитивно отразить различные социальные культуры, понимания и идеологии: специфическое сочетание характеристик, приписываемых различным концептам, связано с различными практиками понимания реальности. Комбинаторность концептов задается идиоматической комбинаторностью лексических единиц, выражающих соответствующие концепты (*рус. крепкий чай – кит. густой чай*).

Бывает и такая ситуация, когда в разных лингвокультурах иногда не отсутствует полностью эквивалентное выражение концепта. Аналогичным образом, специфическая квалификация концептов объясняется культурными поведенческими доминантами, исторически сложившимися и принятыми ценностными ориентациями в соответствующей лингвокультуре. Например, сейчас все больше и больше молодых людей предпочитают не заводить детей, но в Китае есть поговорка «из трех непочитаний предков самое злостное – бездетность». Прибавление семейства даже стал одним из критериев оценки «почтительности к родителям», молодые люди вынуждены вступать в брак и заводить детей под давлением старших. Так как изучение языковой картины мира также требует обращения к национальным традициям, социальной культуре и психологии того или иного народа.

Концептуальное исследование про «лето»

В Этимологическом словаре Макса Фасмера «лето» представляет собой как «юг», и «летний» как «южный». Его конкретная этимология довольно противоречива. Одно изречение происходит от сербского «љеѣто», а другое – от латинского «lytùs, lietùs» (дождь)[12]. В Этимологическом словаре русского языка И.А. Крылова корня слова «лето» с глаголом лиши и когда-то имело значение «время дождей» (в противоположность зиме, когда идет снег). Впоследствии развилось значение «год» [4]. Счет лет по лету привел к появлению значения «год» (см. летопись), а теплая погода – к появлению значения «юг» [14].

Видно, что в русском языке концепт «лето» относится к самому жаркому из четырех сезонов. Хотя нет четких сведений о том, когда в русском языке появилось слово «лето», судя по его этимологии, это концепт имеет долгую историю в русской языковой картине мира. И в древнерусском языке слово лето означало «весь год» (отсюда летопись – запись по годам)[2].

Концепт «лето» также очень рано появилось в китайской языковой картине мира. Это название первой наследственной династии «Династия Ся» (около 21 века до н.э. – около 16 века до н.э.), записанное в китайских исторических книгах. Слово «лето» впервые появилось в иероглифических надписях на черепашьих костях и щитах и имеет значения необъятность границы и элегантности. Слово «Ся» (лето в китайском языке) и слово «Хуа» когда-то были синонимичны. Словосочетание «Хуася», которое происходит от слова «лето», первоначальное значение которого – так называемый «ханьцы» в «Происхождение китайских иероглифов», первоначально относилось к району Центральной равнины Китая, но позже стало псевдонимом для ханьцев и также относилось к Китаю.

Слово «Ся» в иероглифических надписях на черепашьих костях и щитах – это пиктограмма человека: голова, волосы, глаза, тело, руки, ноги и ступни – все доступно, а руки раскинуты, чтобы показать сильную и мощную осанку. В смысле этого слова первоначальное значение слова «Ся» – «воинственные китайцы» («китайцы» здесь относится конкретно к району Центральных равнин Китая). В то же время, в этом случае люди испытывали палящее солнце, поэтому древние пиктограммы также указывают на то, что летом очень жарко и солнечный свет сильный. Безусловно, «лето» также относится ко второму сезону года, как в русском языке. Но в отличие от русского, «лето» еще является фамилией в китайском языке, которая происходит от потомка династии Ся. И она до сих пор широко используется сегодня.

Поняв этимологию концепта «лето», мы также можем провести более глубокое его изучение с помощью связанных с ним словосочетаниями. Эффективность применения методики ассоциативного эксперимента для изучения лексики доказана многими учеными (А.А. Леонтьев, Е.С. Ку-

брякова). Ассоциативный эксперимент помогает раскрыть содержание концепта в когнитивном сознании носителей языка и аранжировке по яркости образующие концепт признаки[15].

Например, в России лето может быть душным, беззаботным, но в то же время и прохладным, холодным. Поскольку большая часть России находится в северной умеренной зоне, с умеренно-континентальным климатом, такое жаркое лето бывает только на Южном Кавказе. В Санкт-Петербурге, известном как «Северная Венеция», лето прохладное и недолгое. Поэтому в русском языке есть выражение «северное лето». Русские также часто говорят «Лето промелькнуло».

В Китае лето длиннее и жарче, чем в России. В двадцати четырех периодах сезона китайской культуры «лето» относится к летнему сезону от «начала лета» до «начала осени», которые являются: «начало лета», «малое изобилие», «колосшение хлебов», «летнее солнцестояние», «малая жара», и «большая жара». «Начало лета» – это значит лето только вступает в свои права, и постепенно погода становится все теплее, увеличивает продолжительность дня. Ся (лето в китайском языке) – это праздник, праздник роста всего.

Идиомы и поговорки являются кристаллизацией национальной мудрости и наилучшим образом отражают особенности языка и культурные особенности нации. Среди множества русских поговорок наиболее известной является «Сколько лет, сколько зим!», которая полностью отражает значение «год» в концепте «лето». А «Зиме да лету союзу нету» показывает, что «лето» – это антоним «зимы», это теплое время года, а не холодное.

Возможно, именно потому, что лето в России быстротечно, люди так дорожат им. В поговорке также есть много высказываний, которые сравнивают «лето» с «возможностью»: «Марина не малина, в одно лето не опадет», «Протянул, что голодное лето», «Дважды (По дважды) в год лето не бывает».

В китайском языке также есть поговорка «с летним насекомым не поговоришь о льде». Насекомые летом умирают осенью, поэтому нельзя с ними говорить о льду и снеге. Это используется как метафора для людей, которые близоруки и не могут говорить с ними об истине.

Ассоциация по концепту «лето»

Ассоциация – лингвокультурологический подход при исследовании концептов. Используя ассоциацию мы можем лучше понять, как носители языка используют концепт, который мы изучаем, в своем повседневном контексте, и узнать их эмоциональные суждения о его, чтобы лучше понять роль этого концепта в их национальном мышлении.

Поскольку природная среда, социальные обычаи и образ мышления различны, концепт «лето» имеет разные значения в сознании русского и китайского народов. Летом в России неотделимы от пышных лесов, широких полей, рек и озер

и других природных пейзажей. Летом все оживает и украшается прекрасными нарядами – ромашки, гортензии, георгины... Это сезон, когда разноцветные цветы цветут и источают аромат. И у россиян разноцветные бабочки часто ассоциируются с этим сезоном. Яркий и чудесный летний пейзаж также часто встречается на живописях русских художников. Они передали суть русского лета с его ярким солнцем, пышной зеленью и изобилием природы. Лето – это время года, наполненное энергией и живостью, когда красота природы достигает своего пика. Летние пейзажи Китая и России различаются в зависимости от географического положения, топографических условий и климатических условий. В Китае лето часто ассоциируется с цветами лотоса, пением цикады и лягушками. Стих «Маленький лотос только что показал свои острые рожки, а на голове у нее уже стояла стрекоза.» во всех подробностях представляет пейзаж в начале лета.

Проводить лето имеет долгую историю в России. Еще во времена Петра I в Летнем саду Санкт-Петербурга был построен Летний дворец для летнего отдыха. Как сказал Ф.Тютчев: «Увы, как северное лето, был мимолетным гостем он». Поскольку Россия находится в районе высоких широт, лето в России короткое и прохладное. Россияне, которые провели долгую и холодную зиму, ценят теплое солнце и короткое лето. Они считают, что «не работать в летний период». Поэтому в самое теплое время года, россияне предпочитают съездить на море и принимать солнечные ванны. Для них солнце полезно для иммунной системы и общего самочувствия.

Большинство россиян считает, что лето – идеальное время, чтобы насладиться теплой погодой, участвовать в мероприятиях на свежем воздухе и отмечать различные праздники и традиции в России. И вечером в это время поехать за город на шашлыки и пива всегда считается удовольствием. Лето является хорошим временем чтобы расслабляться, разговаривать и наслаждаться спокойностью со своими семьями. Поэтому россияне любят навещать свои семьи, родителей, бабушек и дедушек во время летнего свободного времени. В Китае это происходит зимой, во время Праздника весны.

Китайские летние обычаи и традиции часто находятся под влиянием древних истории и культуры. Самым известным традиционным летним праздником является Фестиваль лодок-драконов, также известный как Фестиваль Дуаньву, который отмечается на пятый день пятого лунного месяца (обычно в июне). Он посвящен смерти известного китайского поэта Цюй Юаня и включает в себя гонки на лодках-драконах, поедание цзунцзы (клеякого риса, завернутого в листья бамбука) и развешивание листьев аира и мохсы, чтобы отогнать злых духов. Согласно традиционной китайской цветовой символике, в летние месяцы люди обычно одеваются в яркие и живые цвета. Счита-

ется, что это помогает сохранять прохладу в теле и заряжает положительной энергией.

В целом, лето в Китае – это время празднования, расслабления и сохранения прохлады. Люди привыкли пить травяной чай в это время года. Потому что в Китае считается, что употребление травяного чая в летние месяцы может помочь охладить организм и предотвратить тепловой удар. Обычные травы, используемые для этой цели, включают хризантему, жимолость и мяту перечную. В то же время людям нравится наслаждаться сезонными фруктами. Поскольку летом наступает сезон многих вкусных фруктов, в том числе арбуза, личи, манго и лонгана. Этими фруктами часто пользуются в качестве освежающей закуски или десерта.

Заключение

Язык и культура сосуществуют в симбиозе и не могут рассматриваться отдельно. Анализ языковой картины мира – это, по сути, описание и характеристика языка и культуры, психологического сознания и жизненной позиции нации. В этой статье используется концептуальная теория в языковой картины мира в направлении когнитивных исследований лингвокультурологии (Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека) для проведения простого анализа концепта «лето» в русской и китайской языковых картинах мира.

Концепт «лето» в русской языковой картине мира теплый, эфемерный и драгоценный, поэтому сравнивается с редкой возможностью. Под влиянием Православия у лета в России есть свои уникальные праздники и обычаи. И лето в России часто ассоциируется с морем, пляжами и дачами. Люди проводят отпуск и отдыхают в этом сезоне.

Концепт «лето» в китайской языковой картине мира является жарким, но динамичным. Этот сезон важен для сельского хозяйства и животноводства. Посевы быстро растут в течение этого сезона, закладывая основу для осеннего сбора урожая и зимнего хранения. В Китае летние обычаи находятся под влиянием древней истории и культуры. В это время люди охотнее отправляются в более прохладные места, например, в горы или на север. А также готовят множество особых летних блюд, чтобы проводить жаркое время.

Хотя концепт «лето» в русской и китайской языковых картинах мира различен в силу различий в национальной культуре, психологическом сознании, жизненных концепциях, географическом положении и других факторах, оба они отражают культурное мышление и жизненную мудрость двух народов.

Литература

1. Закирова Р.Р., Гильмутдинова И.В., Соколова И.И. Изучение языковой картины мира в современной лингвокультурологии[J]. Филоло-

гические науки, Вопросы теории и практики, 2017 (3).

2. Желбакова М.В. Лето в русской языковой картине мира[J]. Инновационная наука, 2015(10).
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс[M]. М.: Волгоград: Перемена, 2002. с 91.
4. Крылов И.А. Этимологическом словаре русского языка[OL]. 2005. <https://gufo.me/dict/krylov/лето> (10/05/25)
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов[M]. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. с 90.
6. Кубрякова Е.С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека[J]. Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, 2003(4).
7. Лбова А.С. Лингвокультурологические особенности любовной лексики в англоязычном художественном тексте[D]. Санкт-Петербургский государственный университет, 2016.
8. Маслова В.А. М 31 Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений[M]. М.: Издательский центр «Академия», 2001. с 28.
9. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика[M]. М.: Тетра Системс, 2004. с 36.
10. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования[M]. М.: Языки русской культуры, 1997. с 41.
11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры[M]. М.: Академический проект, 2001. с 43.
12. Фасмер М. Этимологическом словаре русского языка[OL]. 1964. <https://gufo.me/dict/vasmer/лето> (10/05/25)
13. Хомякова Е.Г., Петухова Т.И. Лингвокультурология: истоки и проблемы[M]. М.: Филологический фак. СПбГУ. 2014. с 88.
14. Шанский Н.М. Этимологическом словаре русского языка[OL]. 2000. <https://gufo.me/dict/shansky/лето> (10/05/25)
15. Шершнева А.Н., Алиева А.Ж. Особенности методики проведения ассоциативного эксперимента[J]. Вестник Актыбинского университета им. С.Баишева, 2014.

THE CONCEPT OF “SUMMER” IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE WORLDVIEWS

Ming Yan

Xiamen University

This article uses the conceptual definition of Yu.S. Stepanov, a representative of the school of linguoculturology: “A concept is, as it were, a bundle of culture in the human mind,” and also conceptualizes and associatively analyzes the concept of “summer.” On the one hand, the concept of “summer” was interpreted in an etymological analysis, phrases, idioms and sayings that best reflect Russian and Chinese national customs. Russian and Chinese linguistic worldview to explore the concept of “summer” in the minds of the Russian and Chinese nations, and to present a richer picture of summer culture in the Russian and Chinese linguistic worldviews. On the other hand, we compared the landscapes of summer, customs and holidays typical of Russia and China, as well as how people spend their summers, in order to better explore the different understandings, attitudes and feelings of the two nations towards the concept of “summer”. We compared the differences in the geographical location, natural environment, history and culture of the two countries, and analyzed the reasons why this concept differs in the Russian and Chinese language worldviews.

Keywords: Russian linguistic worldview, Chinese linguistic worldview, the concept of “summer”, linguoculturology, association.

References

1. Zakirova R.R., Gilmutdinova I.V., Sokolova I.I. The study of the linguistic picture of the world in modern linguoculturology[J]. Philological Sciences, Issues of Theory and Practice, 2017 (3).
2. Zhelbakova M.V. Summer in the Russian linguistic picture of the world[J]. Innovative Science, 2015(10).
3. Karasik V.I. The language circle: personality, concepts, discourse[M]. Moscow: Volgograd: Change, 2002. p 91.
4. Krylov I.A. Etymological Dictionary of the Russian language[OL]. 2005. <https://gufo.me/dict/krylov/лето> (10/05/25)
5. Kubryakova E.S., Demyankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G. A short dictionary of cognitive terms[M].: Moscow Publishing House. University, 1996. p 90.
6. Kubryakova E.S. The linguistic picture of the world as a special way of representing the image of the world in human consciousness[J]. Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 2003(4).
7. Lbova A.S. Linguistic and cultural features of love vocabulary in an English-language literary text[D]. Saint Petersburg State University, 2016.
8. Maslova V.A. М 31 Linguoculturology: Textbook for students. higher. educational institutions[M]. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2001. p 28.
9. Maslova V.A. Cognitive linguistics[M]. Moscow: Tetra Systems, 2004. p 36.
10. Stepanov Yu.S. Constants. Dictionary of Russian Culture. Research experience[M]. Moscow: Russian Russian Cultural Languages, 1997. p 41.
11. Stepanov Yu.S. Constants. Dictionary of Russian Culture[M]. Moscow: Academic Project, 2001. p 43.
12. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language[OL]. 1964. <https://gufo.me/dict/vasmer/лето> (10/05/25)
13. Khomyakova E.G., Petukhova T.I. Linguoculturology: origins and problems [M]. Moscow: Philological Faculty. St. Petersburg State University. 2014. p 88.
14. Shansky N.M. Etymological dictionary of the Russian language [OL]. 2000. <https://gufo.me/dict/shansky/лето> (10/05/25)
15. Shershneva A.N., Alieva A.J. Features of the methodology of the associative experiment[J]. Bulletin of Aktobe University named after S.Baishev, 2014.

Уникальные образы-эталоны в романских лингвокультурах: классификационный аспект (на материале французского, испанского и итальянского языков)

Новоселова Наталья Васильевна,

к. фил. наук, доцент, кафедра французского языка, Омский
государственный педагогический университет
E-mail: n-novosselova@yandex.ru

Осадчук Наталья Владимировна,

к. фил. наук, доцент, кафедра французского языка, Омский
государственный педагогический университет
E-mail: nataliaosadchuk@rambler.ru

Цель исследования – разработать классификацию уникальных языковых образов-эталонов, отражающих стереотипные для национально-культурного мировидения французов, испанцев и итальянцев представления о физических, умственных и моральных качествах личности. Классификация выстраивается с учетом особенностей процесса образного метафорического ассоциирования, обусловленных: а) объективным фактором (наличие природных и социально-культурных объектов-реалий, свойственных жизни одного или нескольких народов), б) субъективными факторами, среди которых исключительность выбора одного объекта среди существующих реалий и произвольная избирательность при интерпретации свойств данного объекта в ходе процесса метафоризации. В рамках предлагаемой классификации выделяются: *самобытные уникалии*, когда агентом образа выступает объект-реалия, свойственный жизни одного народа; *типические уникалии*, когда агентом образа выступает объект-реалия, находящий применение в жизнедеятельности представителей нескольких лингвокультур. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые авторами статьи в рамках предложенной выше типологической классификации дается описательная характеристика отдельных типов существующих уникальных образов-эталонов, которые ассоциируются со стереотипными представлениями о качествах личности в рамках французской, испанской и итальянской лингвокультурах. В результате исследования установлено, что в трех рассматриваемых лингвокультурах преобладают типические уникалии.

Ключевые слова: языковой образ, типологическая классификация, национально-культурная специфика, универсалия, уникалия.

Введение

В настоящей статье предпринята попытка классифицировать и описать бытующие у представителей французской, испанской и итальянской лингвокультур типы уникальных образов-эталонов, отражающих стереотипные представления о физических, умственных и моральных качествах личности (далее – КЛ). Актуальность исследования может быть определена двумя факторами. Во-первых, в данной статье речь идет: а) о понятии «языковой образ» (далее – образ) как важнейшей сущности, содержащей информацию о связи слова с культурой, находящимся в центре внимания лингвистов на протяжении десятилетий [6; 17; 11]; б) о языковых экспонентах образа, к которым обычно относят образные единицы лексико-фразеологических систем, изучению которых на материале различных языков и культур посвящено к настоящему времени большое количество разноаспектных исследований, в том числе и лингвокультурологического плана [12; 7; 14].

Во-вторых, в статье также предлагается на рассмотрение вопрос об этнонациональной специфике процесса образно-метафорического ассоциирования у представителей отдельных лингвокультурологических общностей (далее – ЛКО), к которому неоднократно обращались современные лингвисты при изучении системы языковых образов и лексико-фразеологических систем различных языков [15, 16; 8,9].

В рамках предлагаемой типологической классификации выделение и описание типов уникальных образов-эталонов с учетом этнонациональных особенностей процесса образно-метафорического ассоциирования у представителей нескольких отдельно взятых ЛКО, может способствовать: а) развитию общей теории и методологии исследования языкового образа в целом, б) уточнению содержательного наполнения понятия «национально-культурная специфика» в применении к языковым экспонентам языкового образа, в) интегральному описанию национально-культурного мировидения представителей французской, испанской и итальянской ЛКО.

Объектом исследования выступают субстантивы с метафорическим значением (далее – МС), в том числе и фразеологического характера, являющиеся экспонентами уникальных образов-эталонов, отражающих стереотипные для национально-культурного мировидения французов, испанцев и итальянцев представления о физических, умственных и моральных КЛ

Предмет исследования – типы уникальных образов-эталонов, отражающих стереотипные для национально-культурного мировидения французов, испанцев и итальянцев представления о физических, умственных и моральных КЛ.

Цель исследования – представить классификацию уникальных языковых образов-эталонов, отражающих стереотипные для национально-культурного мировидения французов, испанцев и итальянцев представления о физических, умственных и моральных КЛ.

Поставленная цель исследования предполагает решение следующих задач:

- выявить образы-эталоны, бытующие в рассматриваемых ЛКО и вызывающие стереотипные устойчивые представления о человеке с определенными КЛ.;
- описать национально-культурную специфику семантики отобранных единиц, отражающих стереотипные представления о КЛ во французской, испанской и итальянской ЛКО;
- определить и классифицировать уникальные для каждой из представленных ЛКО образы-эталоны по установленным признакам.

Корпус примеров включает: 630 МС современного французского языка, 611 МС современного испанского языка, 622 МС современного итальянского языка. Отметим, что уникальный /универсальный характер рассматриваемых нами образов мы устанавливаем для трех исследуемых нами ЛКО в рамках указанных выше тематических полей, а именно физических, умственных и моральных КЛ.

Для решения вышеназванных задач использовались следующие методы: лексикографический метод, метод дефиниционного анализа, сравнительно-сопоставительный метод и количественный метод.

Теоретической базой послужили научные труды в области лингвокультурологии [12], а также лингвистические исследования, в которых на материале различных языков рассматривается проблема национально-культурной специфики образа как важнейшей языковой сущности, содержащей информацию о связи слова с культурой [1; 13; 17], в области сравнительной типологии лексических и фразеологических систем разных языков [3; 10; 15,16].

Для составления корпуса практического материала были использованы: Новый большой французско-русский фразеологический словарь (Le nouveau grand dictionnaire phraséologique français-russe: более 50000 выражений / под ред. В.Г. Гака. М.: Русский язык Медиа, 2005), Испанско-русский фразеологический словарь: 30000 фразеологических единиц (под. ред. Э.И. Левинтовой, Н.А. Мовшович, И.А. Будницкой. М.: Русский язык, 1985), Итальянско-русский фразеологический словарь (под ред. Я.И. Рецкера. М.: Русский язык, 1982).

Практическая значимость исследования заключается в прикладном характере исследуемого

материала, который может использоваться на занятиях по лингвокультурологии, сравнительной типологии, сравнительной лексикологии, лингвострановедению, а также на лабораторных занятиях по практике устной и письменной речи у изучающих французский, итальянский и испанский языки.

Основная часть

Под *образом* мы понимаем стереотипный для определенной ЛКО устойчивый ассоциативный образ метафорического характера, возникающий при совмещении первичного чувственно воспринимаемого перцептивного образа, характеризующего номинируемый концепт, и самого образно номинируемого концепта на основании реальной или мнимой общности их характеристик [17]. Концепт выступает здесь как ментальная сущность, находящая воплощение в языковом образе. Ассоциативным механизмом, посредством которого на ментальном и языковом уровнях устанавливаются общие признаки двух сущностей, является метафора.

В структуру образного метафорического представления мы по традиции включаем три элемента: 1) референт образа, 2) агент образа, 3) общие свойства референта и агента образа, необходимые для установления их подобия. В нашем исследовании референтом образа выступает человек как личность, наделенная определенными физическими, умственными и моральными качествами. Агентом образа является объект окружающего нас мира, который выступает для представителей отдельной ЛКО эталоном (то есть мерилем) КЛ. Сами КЛ представляют собой те самые свойства агента образа, которые, с точки зрения обиходно-культурного опыта представителей определенной ЛКО, могут быть приписаны референту образа, то есть человеку. Процесс метафоризации мы обозначаем как имеющий в своей основе характерологически образную подмену референта образа каким-либо объектом-эталонем, который становится знаком доминирующего в человеке, с точки зрения обиходно-культурного опыта представителей определенной ЛКО, качества, свойства [12]. Возникающий в процессе метафоризации образ-эталон задает «образцы» КЛ для представителей отдельной ЛКО. В языке образы-эталоны находят выражение в образных лексических единицах, в том числе и фразеологического характера. Языковые экспоненты образов-эталонов мы можем определить как экспрессивно-окрашенные нарицательные существительные с образным значением, проецирующие субъективно-оценочную характеристику на человека-носителя определенных КЛ как референта образа. Так, например, для представителей французской ЛКО *скворец* – это эталон легкомыслия и ветрености, для итальянцев птица *крапивник* – это эталон миниатюрности, женского изящества, для испанцев *представители пернатых* в целом олицетворяют собой плутовское отношение к жизни и окружающим и выступают

эталонном именно данного КЛ. Соответственно, французы скажут *Quel étourneau!* (букв. 'скворец') о легкомысленном, ветреном человеке, итальянцы назовут изящную женщину *uno stricciolo di donna* (букв. 'женщина-крапивник'), а испанцы охарактеризуют лексемой *pájaro* (букв. 'птица') хитреца, плута. и т.д. Как показывает анализ отобранного нами из соответствующих словарей фактического материала, для представителей французской, испанской и итальянской ЛКО классами объектов-эталонов, вокруг образов которых возникают стереотипные устойчивые представления о человеке с определенными КЛ, выступают: а) объекты живой и неживой природы; б) артефакты как продукты творческой деятельности человека, в состав которых входят и предметы «служебного» назначения, которые удовлетворяют повседневные потребности человека; в) реальные и вымышленные субъекты социокультурной жизни, включая литературно-фольклорных персонажей (см. Табл. 1).

Таблица 1. Реалии-эталоны в современном французском, итальянском и испанском языках

Объект-реалия Язык	Объекты живой и неживой природы	Артефакты	Субъекты социокультурной жизни
Французский язык	<i>la buse</i> (букв. 'выпь') 'грубый человек, невежа'	<i>le sac (de pommes de terre)</i> (букв. 'мешок картошки') 'толстая бесформенная девушка'	<i>tartuf</i> (литературный персонаж из одноименной комедии Мольера) – 'лицемерный человек'
Итальянский язык	<i>lo scoiattolo</i> (букв. 'белка') 'очень проворный человек'	<i>la coppa d'oro</i> (букв. 'золотой кубок') 'золотой человек'	<i>burattino</i> (персонаж-маска итальянского народного театра) 'бесхарактерный человек'
Испанский язык	<i>la berza</i> (букв. 'савойская капуста') 'глупый человек'	<i>el ladrillo</i> (букв. 'кирпич') 'трудолюбивый человек'	<i>celestina</i> (литературный персонаж романа Ф. де Рохаса 'Трагикомедия о Калисто и Мелибее') – 'сводня'.

Уникалией мы считаем образ-эталон, для которого процесс метафоризации имеет в своей основе характерологически образную подмену референта образа таким объектом-эталонном, экспонент которого в языке становится знаком доминирующего в человеке качества с точки зрения обиходно-культурного опыта представителей только одной из рассматриваемых ЛКО. Ср.: фр. *éteignoir* (букв. 'приспособление для тушения свечей') 'унылый человек', исп. *pavaja* (букв. 'склад-

ной нож') 'злой язык (о человеке)', ит. *dizionario ambulante* (букв. 'ходячий словарь') 'человек, хорошо знающий иностранный язык'. Уникальные образы – эталоны мы противопоставляем универсальным, которые имеют в своей основе характерологически образную подмену референта образа таким объектом-эталонном, экспонент которого в языке становится знаком доминирующего в человеке признака с точки зрения представителей всех трех рассматриваемых нами ЛКО. При наличии общности стереотипных представлений (когнитивной основы) целесообразно определять образы-эталоны как *полные образы-универсалии*, например: 'губка' – фр. *éponge*/ исп. *esponja* / ит. *vecchia spugna* – это образ-эталон, который ассоциируется в трех ЛКО с человеком, злоупотребляющим спиртными напитками. При отсутствии таковых – как *частичные образы-универсалии*, например: юла – фр. *vieille toupie* 'о глупой и неприятной женщине', исп. *trompo* 'болван, тупица', ит. *girella* 'флюгер (о человеке)' [9].

Возникнув на национальной почве и являясь плодом многовековой умственной и духовно-созидательной деятельности, вся система образов-эталонов (уникалии + универсалии), бытующая у представителей отдельной ЛКО, обнаруживает *этнонациональную* специфику, проявляющую себя в особенностях образного ассоциирования, когда актуализируются те знания о предметах и их свойствах, которые входят в обыденное сознание представителей отдельно взятой ЛКО и приобретаются ими непосредственно из практического опыта. В этом смысле вся система образов-эталонов представителей отдельно взятой ЛКО выступает отражением их *национального миропонимания* (общее видение мира и отношение к нему) и их *национального миропонимания* (это описание языковыми средствами тех образов, которое существует в психике индивида), поскольку является «результатом собственно национально-типического соизмерения явлений мира» [5]. В этом смысле мы считаем возможным говорить о наличии лингвокультурологической значимости для экспонента любого языкового образа-эталона.

С одной стороны, этнонациональная специфика языкового образа может быть обусловлена внеязыковой действительностью, которая выступает своеобразным «источником информации» о самом объекте-реалии, являющимся агентом образа, и его свойствах, актуализируемых представителями отдельной ЛКО в процессе образного ассоциирования. С другой стороны, этнонациональная специфика языкового образа обусловлена исключительностью выбора среди природных и социально-культурных реалий агента образа для характеристики референта (человека-носителя определенных КЛ), и произвольной избирательностью при интерпретации его (объекта) свойств / качеств в процессе образного ассоциирования.

Совпадения случайного характера в процессах образного ассоциирования у представителей различных ЛКО, приводящие к появлению в их

национально-специфических образных системах *образов-универсалий*, как правило, обусловлены независимым развитием по сходным законам человеческого мышления, что в целом не исключает: а) варьирования на уровне их языкового выражения, как в примере с полной универсалией 'газета': фр. *gazette* / исп. *gaceta* / ит. *gazetta ambulante*, где газета – это образ-эталон, который ассоциируется с человеком-разносчиком слухов; б) варьирования в концептуальном (содержательном) плане, как в примере с частичными универсалиями: муха – фр. *mouche* 'ловкий в делах человек; шпион' / ит. *mosca bianca* 'редкий человек' / исп. *mosca* 'назойливый, надоедливый человек' [9].

Наличие совпадений может быть и *культурно обусловленным*, когда речь идет об образах-эталонах, вошедших в рассматриваемые языки в результате взаимодействия между культурами (межнациональные / интернациональные образы-эталон, требующие отдельного рассмотрения), как, в примере с образом 'заблудшей овцы (овечки)' (из одноименной притчи Иисуса Христа): фр. *une brebis égarée* / ит. *la pecorella smarrita* / исп. *la oveja descarriada*. Отметим, что в целом, случаи совпадений образов-эталонных немногочисленны и составляют всего 14% от общего количества примеров.

Расхождения в процессах образного ассоциирования, приводящие к появлению в национально-специфических системах *образов-уникалий*, напротив, вскрывают сложный комплекс культуры и психологии той или иной ЛКО, неповторимый способ образного мышления ее представителей, показывая, что для выражения одного и того же понятия разные ЛКО прибегают к разным, иногда не только далеким, но и логически несопоставимым образам. Ср.: фр. *bille* (букв. 'шарик, шар') 'невежда, дурак' / ит. *stivale* (букв. 'сапог') 'невежда, дурак'; фр. *cheville ouvrière* (букв. 'шпонка, чека') 'заводила' / исп. *palillo de la gaita* (букв. 'палочка для волынки') 'заводила, заправила'; ит. *gingillino* (букв. 'побрякушка, безделушка') 'бездельник' / исп. *carabino* (de Ambrosio), букв. 'карабин Амброзио') 'бесполезный человек'. Полученные количественные данные (55% от общего количества примеров) подтверждают существующие в современной лингвистике утверждения о том, что в разных языках случаи расхождения метафорических образов являются более частотными, чем случаи их совпадения [1].

Таким образом, мы видим, что для процесса образного ассоциирования необходимо взаимодействие двух факторов:

- объективного фактора, который заключается в природных и социально-культурных реалиях, свойственных жизни данного народа и существующих / несуществующих в жизни другого народа, среди которых представители отдельной ЛКО и выбирают, основываясь на своем практическом опыте, объект-агент образа, соотносимый с человеком-носителем КЛ;

- субъективного фактора, который состоит в исключительности выбора среди природных и социально-культурных реальностей агента образа для характеристики референта (человека-носителя определенных КЛ), и произвольной избирательности при интерпретации его (объекта) свойств / качеств в процессе образного ассоциирования.

Как показывает анализ фактического материала, агентом для уникального образа-эталона, отсылающего к человеку-носителю определенных КЛ, могут выступать: 1) объекты-реалии, свойственные жизни только одного народа, 2) объекты-реалии, известные и находящие применение в жизнедеятельности представителей всех трех ЛКО.

В первом случае возникают образы-эталон, которые мы считаем возможным обозначить как *самобытные*, то есть отмеченные национальным «колоритом» и неповторимые в иных культурах. Самобытность образа-эталона может быть обусловлена его соотнесенностью с тремя сферами жизнедеятельности представителей отдельно взятой ЛКО: а) их культурой (духовной или материальной), б) природными условиями их проживания, в) их социальным обустройством общества.

При обозначении КЛ у представителей французской, испанской и итальянской ЛКО мы наблюдаем в основном самобытные образы – уникалии, обусловленные культурой народа, как духовной, так и материальной. Так, например, образы – уникалии, связанные с духовной культурой, представлены деантропонимами, среди которых образы, для которых эталон – это:

- национальный герой, как например, в испанской ЛКО *cid* 'смелый, сильный человек';
- национальный персонаж, имя которого перекликается в литературном произведении с определенной исторической эпохой, как например, *gavroche* 'хитрый, ловкий парижский сорванец' во французской ЛКО;
- фольклорный персонаж, как например, для французской ЛКО народный герой *Gros Jean* (букв. 'толстый Жан') 'наивный человек, простак, простофиля', или для итальянской ЛКО ведьма *Befana* 'безобразная женщина, страшила';
- персонаж, связанный с самобытной культурной традицией, относящийся к явлению культурной жизни страны из разряда самобытных, например: образы-эталон *brighella* ('очень хитрый человек, интриган'), *truffaldino* ('плут, мошенник'), *stenterello* ('глупый, смешной человек'), и т.д., которые восходят к персонажам-маскам итальянского народного театра.

Отличительная черта деантропонимов, включающих представления о национальном литературно-фольклорном персонаже-реалии, состоит в их потенциальной способности переходить в результате взаимодействия культур в разряд интернациональных образов-эталонных (образы-универсалии), как например, фр. *tartufe* → исп. *tar-*

tufo, ит. *tartufo* 'лицемерный человек', исп. *donquijote* → фр. *donquichotte*, ит. *donchisciotte* 'идеалист, великодушный человек, с наивной дерзостью защищающий свои интересы и борющийся за недоступные идеалы'. Отметим, что, выходя за рамки своего культурного пространства такие деантропонимические образы-эталоны, как правило, остаются неизменными, то есть сохраняют для представителей «заимствующей» ЛКО те же ассоциации, что и для представителей своей «родной» ЛКО [8].

Примерами самобытных образов – уникалий при обозначении КЛ, наличие которых обусловлено у представителей отдельно взятой ЛКО элементами их материальной культуры, являются гастронимы, как например: фр. *le boudin* (букв. 'кровяная колбаса') 'полная, бесформенная, женщина'; исп. *charizo* (букв. 'чесночная колбаса со специями') 'хитрый, изворотливый человек', ит. *lo gnocco* (букв. 'клецка') 'увалень'. В отличие от деантропонимов, образы – гастронимы, как правило, остаются в рамках своего культурного пространства. Так, даже при заимствовании лексической единицы, экспонента уникального языкового образа-эталона, как правило, образное значение не закрепляется за заимствованной лексемой и образ, находящий выражение в этой лексеме, не переходит к представителям заимствующей ЛКО, а остается в рамках своего родного культурного пространства, например: лексема *la pizza* 'пицца' заимствована из итальянского многими языками, включая французский и испанский. Однако, только для итальянцев лексема *la pizza* является экспонентом образа человека-зануды, прилипалы: *Che pizza, quest'uomo!* 'Ну и зануда! '.

Во втором случае, когда агентом образа выступает объект-реалия, известный и находящий применение в жизнедеятельности представителей всех трех ЛКО, но соотносимый с образом человека-носителя определенных КЛ только в рамках одной отдельно взятой ЛКО, мы относим образ-уникалию к разряду *типических*, особенных именно для представителей данной ЛКО. Так, например, арбуз – это бахчевая культура, которая известна представителям всех трех рассматриваемых нами ЛКО. Однако, только в итальянской лингвокультуре *il cocomero* (букв. 'арбуз') выступает объектом-реалией, с которым соотносят образ невежественного, глупого человека. Для испанской ЛКО типическим является образ-уникалия *la cuchara de viernes* (букв. 'пятничная ложка', речь идет о пятнице перед страстной неделей), соотносимый с реалией, находящей применение в жизнедеятельности представителей всех трех ЛКО. При этом только у испанцев *la cuchara de viernes* ассоциируется с человеком, который во все вмешивается, суется, куда его не просят. Во французской лингвокультуре к разряду типических может быть отнесен уникальный образ-эталон *anguille* (букв. 'угорь') – 'скользящий тип, ловкий в делах человек'.

Таким образом, в классификации могут быть представлены два типа уникальных образов-

эталонов: 1) самобытные образы-эталоны, существование которых обусловлено национальным колоритом, характерным для отдельной лингвокультуры и не находящим выражение в иных культурах; 2) типические образы-уникалии, возникновение которых связано с реалиями, известными для представителей всех трех лингвокультур. Количественное соотношение указанных выше типов образов-уникалий может быть представлено следующим образом: 1 самобытный образ-уникалия на 10 типических образов-уникалий. Данное количественное соотношение отражает, с одной стороны, сходства духовной и материальной культур французов, итальянцев и испанцев, обусловленное общностью исторического и культурного развития, находящее свое отражение в языке, а с другой стороны – специфику национального мировидения и мировосприятия представителей каждой из рассматриваемых ЛКО.

Литература

1. Гак В.Г. Беседы о французском слове: из сравнительной лексикологии французского и русского языков. – М.: Ленанд, 2014. – 336 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка в современной орфографии. – М.: «АСТ», 2023. – 896 с.
3. Дубровина К.Н. Библиейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 264 с.
4. Кириллов Н.С. Карманный словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – электронный ресурс [https://document.wikireading.ru/hKHNWhzwxl]. – (Дата обращения: 24.05.2025).
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: «Академия», 2001. – 208с.
6. Мокиенко В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии. – СПб.: Фолио-Пресс, 1999. – 464 с.
7. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка. – М.: ВШ, 1987. – 288с.
8. Новоселова Н.В., Осадчук Н.В. Деантропонимические образы-эталоны в романских лингвокультурах (типологический аспект) / Н.В. Новоселова, Н.В. Осадчук // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы V Всероссийской конференции. – 2023. – С. 193–195.
9. Новоселова Н.В., Осадчук Н.В. Образы–эталоны предметной сферы во французской, испанской, итальянской лингвокультурах (типологический аспект) / Н.В. Новоселова, Н.В. Осадчук // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота. – 2021, № 12. – С. 3898–3903.
10. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением каесвенной

оценки лица. – М.: МГПИ им. Ленина, 1985. – 112 с.

11. Стернин И.А. Розенфильд М.Я. Слово и образ. – Воронеж: Истоки, 2008. – 243 с.
12. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: «Языки славянской культуры» (серия «Язык. Семиотика. Культура»), 1996. – 289с.
13. Черданцева Т.З. Язык и его образы: Очерки по итальянской фразеологии. – М.: ЛКИ, 2010. – 168с.
14. Чернявски де Богдан Э. Лексикология испанского языка. – М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. – 127с.
15. Шафиков С.Г. Сравнение языков, языковые универсалии и сравнительный анализ фразеологизмов в свете теории семантического поля / С.Г. Шафиков // Вестник Башкирского университета. – 2019. – Т. 24, № 1. – С. 238–246.
16. Шафиков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – М.: Флинта, 2018. – 191 с.
17. Юрина Е.А. Концептуальная основа ассоциативно-образного семантического поля / Е.А. Юрина // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 224–229.

UNIQUE ARCHETYPAL IMAGES IN ROMANCE LINGUACULTURES: A CLASSIFICATION FRAMEWORK (BASED ON FRENCH, SPANISH, AND ITALIAN DATA)

Novoselova N.V., Osadchuk N.V.
Omsk State Pedagogical University

The aim of the research is to develop a classification of unique linguistic image models that reflect stereotypical perceptions of physical, intellectual, and moral qualities of a person in the national-cultural worldview of the French, Spanish, and Italians. The classification is constructed taking into account the features of the figurative metaphorical association process, determined by an objective factor (the presence of natural and socio-cultural realia objects characteristic of the life of one or several nations), subjective factors, including the uniqueness of choosing one object among existing realia and the arbitrary selectivity in interpreting the properties of this object during the process of metaphorization. Within the proposed classification, the following types are distinguished: Distinctive unique Archetypal Images (the image agent is a realia object characteristic of one nation's life) and Typical unique Archetypal Images (the image agent is a realia object used in the life activities of representatives of multiple linguacultures). The novelty of the research lies in the fact that, for the first time, the authors provide a descriptive characteri-

zation of individual types of existing unique image models within the proposed classification, associated with stereotypical perceptions of personality traits in French, Spanish, and Italian linguacultures. The results of the study reveal that typical unique archetypal images prevail in the three examined linguacultures.

Keywords: linguistic image, typological classification, national and cultural specificity, universality, uniqueness.

References

1. Gak V.G. Conversations about the French word: from the comparative lexicology of the French and Russian languages. Moscow: Lenand, 2014. – 336 p.
2. Dahl V.I. Explanatory dictionary of the Russian language in modern spelling. Moscow: AST, 2023. – 896 p.
3. Dubrovina K.N. Biblical phraseological units in Russian and European culture. Moscow: Flint: Nauka, 2012. – 264 p.
4. Kirillov N.S. Pocket dictionary of foreign words included in the Russian language. – St. Petersburg: Printing house of the provincial government, 1845. – 323 p.
5. Maslova V.A. Linguoculturology, Moscow: Akademiya Publ., 2001–208 p.
6. Mokienko V.M. Images of Russian speech: Historical and etymological essays on phraseology. St. Petersburg: Folio Press, 1999. – 464 p.
7. Nazaryan A.G. Phraseology of the modern French language – Moscow: Higher School, 1987. – 288 p.
8. Novoselova N.V., Osadchuk N.V. Deanthroponymic images-standards in Romance linguocultures (typological aspect) / N.V. Novoselova, N.V. Osadchuk // Cognition and activity: from the past to the present. Materials of the V All-Russian Conference. – 2023. – P. 193–195.
9. Novoselova N.V., Osadchuk N.V. Images– standards of the subject sphere in French, Spanish, and Italian linguistic cultures (typological aspect) / N.V. Novoselova, N.V. Osadchuk // Philological Sciences. Questions of theory and practice, Tambov: Gramota. – 2021 No. 12. – P. 3898–3903.
10. Solodub Yu.P. Russian phraseology as an object of comparative structural and typological research (based on the material of phraseological units with the meaning of a person's self-assessment). Moscow: MGPI Lenin, 1985. – 112 p.
11. Sternin I.A. Rosenfield M. Ya. Word and image. Voronezh: Istoki Publ., 2008. – 243 p.
12. Teliya V.N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects. Moscow: "Languages of Slavic culture" (series "Language. Semiotics. Culture"), 1996. – 289 p.
13. Cherdantseva T.Z. Language and its images: Essays on Italian phraseology. – М.: ЛКИ, 2010. – 168p.
14. Cherniavsky de Bogdan E. Lexicology of the Spanish language. Moscow: Astrel: AST; Vladimir: CGT, 2009. – 127с.
15. Shafikov S.G. Comparison of languages, linguistic universals and comparative analysis of phraseological units in the light of semantic field theory / S.G. Shafikov // Bulletin of the Bashkir University. – 2019. – Vol.24, No. 1. – P. 238–246.
16. Shafikov S.G. Typology of lexical systems and lexico-semantic universals. Moscow: Flinta, 2018. – 191 p.
17. Yurina E.A. The conceptual basis of the associative-figurative semantic field / E.A. Yurina // Bulletin of Tomsk State University. – 2004. – No. 282. – pp. 224–229.

Лирическая героиня в поэзии Анны Барковой: вариативность женской судьбы

Рубцова Татьяна Евгеньевна,

аспирант, кафедра литературы, КГУ им. К.Э. Циолковского
E-mail: t.e.rubtsova@gmail.com

Статья исследует эволюцию и вариативность образа лирической героини в поэзии Анны Барковой как уникального феномена советской литературы. Основное внимание уделяется трансформации ключевых женских архетипов (амазонка, мученица, пророчица, изгнанница, юродивая, ведьма) на разных этапах творчества поэтессы (1920-е-1950-е гг.). Автор прослеживает, как под влиянием личной трагической судьбы (репрессии, лагеря, изоляция) и историко-культурного контекста женские образы Барковой эволюционируют от страстных, телесных фигур раннего периода («Женщина», 1922) к сложным, многослойным маскам-перевоплощениям (Савонарола, византиец, революционерка) и, наконец, к образам маргинализированных носительниц тайного знания и трагического свидетельства (ведьма, гадалка, юродивая, старуха-пророчица) в поздней лирике. Статья обосновывает значимость поэзии Барковой для понимания специфики «женского письма» и репрезентации женской судьбы в условиях тоталитарного XX века.

Ключевые слова: Анна Баркова, женские образы, лирическая героиня, советская поэзия, мотив, трансформация образа, гендер, идентичность, исповедь, репрессии, XX век.

Образ женщины в поэзии Анны Барковой отличается сложность, внутренняя противоречивость и постоянное варьирование между полюсами сакрального и демонического, телесного и духовного, слабости и силы. Будучи одной из самых трагических и в то же время стойких фигур в русской литературе XX века, Баркова на протяжении всей жизни строила и разрушала архетипы, существовавшие в отечественной и европейской культуре. Женщина в её лирике – это не просто лирическая героиня, а поле для борьбы противоположных начал, место столкновения истории, телесности, власти и веры.

Уже в своём первом сборнике «Женщина» (1922), вышедшем с предисловием Анатолия Луначарского, Баркова заявляет о себе как о поэте, способном не к идеологической трансляции, но к исповедальному вскрытию сложной, тревожной женской субъективности. Луначарский писал:

«Неуравновешенность молодой женской души раскрывает поэтесса. Бодрая вера и сомнения, надежда и разочарования, любовь и печаль, подъем и падения – вот та лестница, по которой проходит женщина... Она как грешница обнажается перед исповедью и буйствует от избытка сил» [3, с. 96].

Баркова сразу отвергает внешнюю монолитность и «плакатность» образа женщины, свойственную раннесоветской поэзии. Её героиня – «живая, мятущаяся душа», как писали современники, не укладывающаяся в нормативные шаблоны:

«Когда дочитываешь книгу до конца, то все «обрывочные, непонятные», на первый взгляд, песни становятся цельными, выявляющими глубину нераскрытую. Молодая поэтесса стоит пока ещё на первых ступенях своего творчества, путь её только начат» [3, с. 97].

Тем не менее уже в этом раннем «начале» формируются основные линии её образной системы: женщина как жрица обряда, ведьма изгнания, богиня внутренней силы или мученица под прессом эпохи. На протяжении десятилетий, включая годы лагерей, ссылок и одиночества, Баркова продолжала разворачивать эти архетипы, преобразуя их в соответствии с личной судьбой и историческим контекстом. Как отмечала Зусева-Оскан, «Баркова принадлежит к постреволюционной генерации поэтов... При этом она до конца своей жизни оставалась человеком старой культуры, весьма хорошо и глубоко образованным» [7, с. 186].

Это сочетание «пролетарского происхождения» и высокой культурной образованности рождает уникальную поэтическую позицию, из кото-

рой женщина может быть одновременно низвергнута и возвышена, грешна и святая, жестока и рабима. Не случайно Дмитрий Быков, размышляя о поздней лирике Барковой, писал: «Это действительно такая храбрость – всё время называть себя озлобленной старухой и писать от этого лирического лица. Но внутренне она оставалась молодой и непримиренной» [6].

В этой статье будет рассмотрено, как именно образ женщины в поэзии Барковой движется от одной крайности к другой – от жертвы к властительнице, от плотской ведьмы к духовной мученице – и какие поэтические, культурные и исторические механизмы запускают эту трансформацию. Особое внимание будет уделено текстам, где женская фигура раскрывается в религиозном, философском или ироническом ключе, демонстрируя многогранность барковской женской идентичности.

В стихах Анны Барковой начала 1920-х годов оформляется целый спектр лирических фигур, в которых отражаются поиски новой идентичности женщины и поэта в условиях слома старого мира. Эти героини не образуют единой системы, но представляют три устойчивые линии, связанные с ключевыми архетипами эпохи: **амазонки**, **мученицы** и **падшей пророчицы**. Все они представляют вариации «нового героя» в постреволюционной культуре – сломленного, истерзанного, но несломленного.

Амазонка: революция как форма личного бытия

Героини стихотворений «Красноармейка», «Я преступница», «Амазонка», «Грядущая», «Русская азиатка» – это фигуры, вооружённые революционной яростью. Они осваивают мужскую модель активности, заменяя традиционные формы женского существования агрессивной, напористой, даже разрушительной деятельностью. Они отвергают роль невесты, как в «Красноармейке»: «Голове ли дерзко-кудрявой // Пойдет венец небесной невесты?» [2, с. 10], – и вместо покорности выбирают борьбу. Эти героини либо идентифицируют себя с революцией («я церкви взрываю», «пляшу у пламени»), либо переживают её как трагическое самопоглощение, как в «Побежденной», где героический порыв оборачивается потерей себя: «Падает меч из руки онемелой...» [2, с. 19]

Баркова показывает, как революционное самосозидание. Самовоспитание женщины сопряжено с самораспадом – эти амазонки одновременно активны и уязвимы, они сражаются и гибнут, как на сцене трагедии. В этой двойственности читается влияние символистской модели героя-пророка, но уже лишённого метафизической опоры – революция у Барковой не спасает, она превращает в пепел:

Мученица: тоска по слабости и возвращению в дом

Лирическая героиня в стихах «Куда ты меня улекаешь», «Я – зерно гниющее», «На подушечку

нежную...», «Дурочка», «Прокаженная» противоположна образу амазонки. Это фигура сломленного, расщепленного «я», которое мечется между желанием покоя и невозможностью его достижения. В «Ропоте» голос принадлежит хрупкой, ранимой женщине, страшащейся движения вперёд: «Посмотри: я слабая такая, / Шаги неверны мои...» [2, с. 8]. Похожий мотив – в «Амазонке», где боевое облачение не позволяет героине войти «в садик наивных желаний».

Это попытка вернуть себе утраченную женственность, не как социальную роль, а как право на уязвимость, слабость, слезы. Но даже здесь голос Барковой жесток – героини не находят утешения, их тоска по дому, любви, «подушечке» разбивается о невозможность быть «щебечущей женщиной». Они заражены идеей вины – перед собой, перед революцией, перед героическим мифом, в который они не вписались:

Говорю двойными словами
Я, мятежница-амазонка,
А сердце плачет тайными слезами
Пугливой женщины-ребенка. [2, с. 27]

Падшая пророчица: между мессианством и саморазрушением

В стихах «Женщина», «Душа течет», «Сафо», «Предтеча», «Мать» появляется фигура поэта-пророка, но уже не возвышенного, а истерзанного. Баркова присваивает себе мессианскую интонацию, но наполняет её отчаянием:

Каждый день по улице пыльной устало
Каждый день прохожу.
Но себя, какую вчера оставила,
Не нахожу [2, с. 17]

Лирическое «я» раздроблено, разлито, оно больше не центр, а полифоническое, многообразное «я»

В стихотворении «Женщина» Баркова прямо заявляет: «Человечество – это мой возлюбленный» [2, с. 25], отказываясь от индивидуального, частного, личного – в пользу глобального, почти утопического. Однако грандиозность этой миссии оборачивается изоляцией, безответной любовью к человечеству и невозможностью быть «приголубленной одной рукой».

Образ «Матери» становится последним прибежищем этого мессианства – здесь героиня принимает на себя функцию всечеловеческой любви и утешения. Но эта роль не освобождает, а только закрепляет образ женщины как страдающей жертвы, чьё предназначение – принимать боль других.

Таким образом, в первом сборнике Барковой лирическая героиня выступает в трёх главных ипостасях: как **амазонка**, принимающая на себя революционный жар и гибель; как **мученица**, тоскующая по утраченному дому и любви; и как **падшая пророчица**, утратившая связь

с метафизикой, но продолжающая вещать. Эти образы не столько сменяют друг друга, сколько сосуществуют, отражая внутренний разлом времени и личности. Баркова создаёт фигуру нового героя, который не ищет спасения – он ищет форму существования в катастрофе. Луначарский в предисловии к книге «Женщина» напишет так: «Не нарочно похоже на Ахматову, но какая совсем иная и какая богатая связь у этой дочери пролетариата между амазонкой в ней и скорбной влюбленной...» [3, с. 3–4]

В поэзии 1920–1930-х годов лирическая героиня Барковой обретает новые формы – более трагические, более ироничные, а порой и нарочито изломанные. Исчезает прямолинейная героизация, уступая место внутренним противоречиям, социальной неустроенности, горькому опыту «женской инаковости». Женские образы, рожденные в этот период, можно условно разделить на три доминантные группы: **дикая и укрощённая, изгнанная и отвергнутая, ироническая и обречённая.**

Дикая и укрощённая

В образе тигрицы (стихотворение «Тигрица», 1922) [2, с. 43] Баркова продолжает мотив женской перво-родной силы, но лишает её юношеской наивности и героической прямо-ты. Тигрица, в отличие от красноармейки или амазонки из раннего творчества, уже не стремится покорить мир. Она знает цену своей ярости и даже стыдится её. Её приручили – лаской, лукавством, словами. Это уже не революционный пафос, а рефлексия: «Испытание лаской – отрав-а // Для зверя пустынного жара». Героиня просит оставить ей хотя бы «право на маленькую ярость» – последнюю крупицу дикости, пережившей цивилизующее укрощение.

Схожий мотив звучит в стихотворении «Этот год сумрачно прян...» – здесь женское тело, женская суть уподобляется древнему вину, хранящему в себе мощь подземных культур и стихий. Это не юная революционерка, а древняя субстанция, забытая, зреющая в тени – «Я древнее вино сама, // Меня под лавой хранит // Помпейских подвалов тьма». Женское начало здесь мифологизировано, но и заперто, как сила, не востребованная новым временем.

Изгнанная и отвергнутая

Во многих текстах этого периода лирическая героиня – пережившая свою революцию изгнанница, сброшенная с пьедестала. В стихотворении «Я, изгнанница из пустыни...» [2, с. 44] образ иронически обрамляется финальной строкой: «Властвуют в мире отныне // Ленин и Эйнштейн». Баркова демонстрирует, что эпоха рациональности и прагматизма вытеснила пылкость, стихийность, чувства – и женщина, как носительница «другого» знания, оказы-вается вне времени, вне власти.

Сходное отчуждение звучит и в стихотворении «Под какой приютиться мне крышей...». Здесь ге-

роиня не просто оставлена, она – преданная своей собственной родиной. Волга – мифологическая мать, родная стихия – отрекается от неё: «Прокляла до седьмого колена // Оскорбленная Волга мой род» [2, с. 49]. Героиня теряет опору не только в любви, но и в культурной памяти. Она больше не может «приютиться» ни под одной крышей – ни в семье, ни в идее, ни в истории.

Ироническая и обречённая

В некоторых текстах Баркова вплетает иронию и абсурд, разрушая привычный трагизм женского обра-за. Так, в стихотворении «Предательница» или «Мужичка» прослеживается мотивация бытового разрушения: женщина уходит, предаёт, не по ге-роическим причинам, а из усталости, отвращения, возможно – страха. Это разрушение не ради но-вого, а изнутри, по неведомому «женскому праву» на ошибку.

Образ обречённой звучит особенно остро в стихотворении «Обречённая». Здесь женская судьба – встреча с женихом-смертью:

Жених сосновый свата
Вчера прислал за мной...
Хлестнуло кровью алой
Из уст моих в стакан [2, с. 57]

Жизнь женщины здесь сокращена до обрядо-вого, ритуального действия: встреча, угощение, прощание. Лирическая героиня осознаёт, что это «в последний раз», и молча принимает рок – без вызова, без бунта, с хрупкой покорностью.

Таким образом, поэзия Барковой 1920–1930-х годов выстраивает сложную систему женских обра-зов, в которой нет места вере в великую идею, но сохраняется стремление быть услышанной в инаковости. Женщина в этих текстах не просто субъект – она память о дикости, изгнанница из мифа, свидетельница распада. Даже в укрощённой или преданной героине живёт неистребимая потребность в праве на собственный голос – пусть и «в последний раз»

Но если в 1920-е годы женские образы Барко-вой строились как страстные, телесные, наполненные инстинктом самосохранения и влечением к свободе, то в лирике 1930–1950-х годов они при-обретают историко-культурную объемность и ро-левую многослойность. Женщина здесь – не толь-ко живая личность, но и метафора времени, куль-турный знак, зеркало эпохи, сквозь которое про-глядывает трагическая судьба самого поэта.

Эта эпоха отмечена множественными обра-щениями к историческим и культурным проекци-ям женщины, где героиня Барковой выступает как **маска-перевоплощение**: Савонарола, византий-ский дипломат, французская революционерка, ни-щая пророчица или юродивая. Такое «костюмиро-ванное» письмо наделяет лирическое высказы-вание двойной функцией – психологического свиде-тельства и исторической аллегории.

Так, в стихотворении «Я когда-то в век Савонаролы...» [2, с. 73] героиня отождествляется с религиозной фанатикой, обречённой на костёр, – это не только образ женщины в прошлом, но и тень поэта в советском настоящем, осознавшего свою инаковость и приговорённость. В образе византийского дипломата (с чертами холодной рассудочности, притворства и игры в политику) [2, с. 74] появляется отражение Барковой как женщины-стратегии, вынужденной приспосабливаться и выживать в атмосфере тотального подспудного контроля.

Героиня превращается в странницу по эпохам и культурам, что Баркова иподчеркивает прямо: «Скитальца по столетиям и сердцам». Эти строки можно считать программной метафорой для всей поздней поэзии: за каждой «маской» проступает обнажённая женская судьба – изгнанницы, осмеянной, обречённой, униженной, но не сломленной.

В поэзии 1940–1950-х годов всё отчетливее проступает образ стареющей, обездоленной, истерзанной женщины. Стихотворения «Старуха», «Нищая», «Старенькая», «Гадалка» объединяет мотив опустошения: женская плоть изношена, надежды утрачены, но память и голос остаются. Так формируется фигура женщины-свидетельницы, несущей в себе трагический опыт века. Это уже не бунтующая тигрица или изгнанница, а **сдержанная пророчица**, способная обозначить боль и выжить в ней.

Баркова находит новый способ говорить о женщине – не как о теле или страсти, а как о воплощённой памяти, носителе вины, гордости и предчувствия конца. Даже в «Поэме о двух арестантках» женщины оказываются не просто персонажами трагедии – они формируют её саму, воплощая разрушенные судьбы тысяч.

В поздней лирике Анны Барковой (1950-е годы) появляется устойчивый **архетип ведьмы, гадалки, юродивой** – женщины, находящейся вне общества и вне закона, носительницы тайного знания, проклятия и силы. Эти образы, вырастающие на пересечении христианской и народной мифологии, становятся способом выражения экзистенциального отчуждения и одновременно формой женской субъектности, недоступной патриархальному миру.

В стихотворениях «Пророчица», «Юродивая», «Гадалка», «Старуха» Баркова наделяет героиню чертами загадочного провидца, изгнанной, но пронизательной фигуры. Так, в «Пророчице» звучит жёсткое обличение власти:

Хорошо бы мне пойти пророчить
Про лихих правителей коварство,
Про приход антихристового царства [2, с. 125].

Здесь женщина выступает в роли свидетеля апокалипсиса, носительницы правды, которая – в условиях репрессий и цензуры – может быть произнесена лишь в форме безумного пророчества.

В «Юродивой» – ещё более дерзкий вызов общественным нормам:

Хохотать бы резко, во всю глотку,
Тварью, Богом избранной, цвести...

И, как я, такого же юрода

Величать: Царевич. Светлый князь [2, с. 126]

Это маска юродства становится формой поэтического высказывания, где правду можно говорить лишь «от лица безумной» – древняя традиция христианской культуры, которую Баркова наполняет новым, трагически современным содержанием.

Героини поздней Барковой – ведьмы, гадалки, юродивые – это женщины-предвестницы, обострённо чувствующие зло, распад, смерть. Они старые, истёртые, одинокие, но обладают некоторой последней властью – властью слова, проклятия, предчувствия. Это не романтическая ведьма, а ведьма как образ внутреннего ужаса и тайной силы, возникшей от невозможности жить открыто и быть услышанной иначе.

Так поэзия Барковой, всё ещё трагическая и мрачная по настроению, приобретает дополнительный мистический слой: реальность предстаёт как мрачное поле греха, а женская речь – как магический акт. Закончить этот анализ женских образов в лирике Барковой хотелось бы словами В. Казина из рецензии на книгу «Женщина»: «Стихи Барковой интересны тем, что женскую лирику она расширяет современными социальными мотивами, что создает ее произведениям своеобразную значительность. Причем переплетение социальных и личных мотивов не лозунгового пошиба, а одухотворено психологическим воздействием. Революционный вихрь, разбросавший людей не по личным их симпатиям друг к другу, а по общественным лагерям, внес немало драматизму в романтическую и семейную жизнь. Этот вот романтический драматизм и выводит письмо Анны Барковой [8, с. 63].

На всём протяжении поэтического пути Барковой женское в её поэзии остаётся не частной, бытовой темой, а способом говорить о глубинных социальных и экзистенциальных разломах эпохи. Как точно отмечено в критическом суждении, Баркова расширяет горизонты женской лирики, сочетая интимное и политическое, личную боль и трагедию века. Это делает её поэзию не только историческим документом, но и глубоко человеческим свидетельством времени, в котором романтическое, социальное и трагическое сливаются в единый нервный голос.

Литература

1. Аверинцев С.: «Вещунья, свидетельница, плакальщица» Родина. – 1989. – № 5. – С. 42–44
2. Баркова А., Анна Баркова... Вечно не та. – М.: Фонд Сергея Дубова, 2002. – 638 с.
3. Баркова А.. Женщина. Стихотворения. Предисловие А.В. Луначарского. Государств. Из-во. П. 1922. Стр. 96.
4. Берниченко Т.Г. Опыт «камерной» лирики. Гулаговская лирика Анны Барковой: моногра-

фия // Т.Г. Берниченко; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; ИФИОС «Словесник». – Екатеринбург, 2007. – 174 с.

5. Быков Д. Что вы можете сказать о творчестве Анны Барковой? Режим ввода: <https://bykovfm.ru/chto-vy-mozhete-skazat-o-tvorchestve-anny-barkovoy-299377> Дата обращения 22.03.2025
6. Зусева-Озкан В. Б. «Я женщина – твердый воин...»: воительницы в лирике А.А. Барковой // Вестник славянских культур. 2021. Т. 62. С. 184–201
7. Степанов А.Г. О «царапающем» стихе А. Барковой (сборник «Женщина») // Анна Баркова: поэт и его время. Материалы второй международной научной конференции «Калуга на литературной карте России» – Калуга, 2010. – С. 195
8. Субботин С. «Анна Баркова и Государственное издательство РСФСР в 1921–1923 годах: Неизвестные документы». Потаенная литература, Выпуск 3, 2002, 259 с. С. 63
9. Таганов Л.Н. «Прости мою ночную душу...». – Иваново: областное кн. изд-во «Талка», 1993. – 176 с.
10. Таганов Л.Н. О забытой поэтессе Анне Барковой // Русская литература, 1972. № 3. – С. 172–173.
11. Хирьянова М.Н. Циклизация как тенденция в лирике Анны Барковой // Материалы Второй международной научной конференции «Калуга на литературной карте России». Издательство КГПУ им. К.Э. Циолковского. 2009. С. 203–210

LYRICAL HEROINE IN THE POETRY OF ANNA BARKOVA: THE VARIABILITY OF FEMALE DESTINY

Rubtsova T.E.

K.E. Tsiolkovsky Moscow State University

The article explores the evolution and variation of the image of the lyrical heroine in the poetry of Anna Barkova as a unique phenomenon of Soviet literature. The main attention is paid to the transformation of key female archetypes (Amazon, martyr, prophetess, exile, fool, witch) at different stages of the poetess (1920s-1950s).

The author traces how, under the influence of personal tragic fate (repressions, camps, isolation) and historical and cultural context, Barkova's female images evolve from passionate, bodily figures of the early period («Woman», 1922) to complex, multilayered masks-reincarnations (Savonarola, Byzantine, revolutionary woman) and, finally, to the images of marginalized bearers of secret knowledge and tragic testimony (witch, fortune-teller, freak, old woman prophetess) in the late lyrics. The article substantiates the significance of Barkova's poetry for understanding the specifics of «women's writing» and the representation of women's destiny in the conditions of the totalitarian XX century.

Keywords: Anna Barkova, female images, lyrical heroine, Soviet poetry, motif, image transformation, gender, identity, confession, repression, twentieth century.

References

1. Averintsev S.: «Prophet, witness, mourner» Rodina. – 1989. – No. 5. – P. 42–44
2. Barkova A., Anna Barkova... Forever not the same. – M.: Sergei Dubov Fund, 2002. – 638 p.
3. Barkova A.. Woman. Poems. Preface by A.V. Lunacharsky. State. Publishing House. P. 1922. Page 96.
4. Bernichenko T.G. Experience of «chamber» lyrics. Gulag lyrics of Anna Barkova: monograph // T.G. Bernichenko; State Educational Institution of Higher Professional Education «Ural. state ped. University»; IFIOS «Slovesnik». – Ekaterinburg, 2007. – 174 p.
5. Bykov D. What can you say about the work of Anna Barkova? Input mode: <https://bykovfm.ru/chto-vy-mozhete-skazat-o-tvorchestve-anny-barkovoy-299377> Date of access 03/22/2025
6. Zuseva-Ozkan V. B. «I am a woman – a steadfast warrior ...»: female warriors in the lyrics of A.A. Barkova // Bulletin of Slavic Cultures. 2021. Vol. 62. Pp. 184–201
7. Stepanov A.G. On the «scratching» verse of A. Barkova (collection «Woman») // Anna Barkova: the poet and his time. Proceedings of the Second International Scientific Conference «Kaluga on the Literary Map of Russia» – Kaluga, 2010. – P. 195
8. Subbotin S. «Anna Barkova and the State Publishing House of the RSFSR in 1921–1923: Unknown Documents». Secret Literature, Issue 3, 2002, 259 p. P. 63
9. Taganov L.N. «Forgive my night soul ...». – Ivanovo: regional book publishing house «Talka», 1993. – 176 p.
10. Taganov L.N. About the forgotten poetess Anna Barkova // Russian Literature, 1972. No. 3. – P. 172–173.
11. Khir'yanova M.N. Cyclization as a tendency in the lyrics of Anna Barkova // Proceedings of the Second International Scientific Conference «Kaluga on the literary map of Russia». Publishing House of KSPU named after K.E. Tsiolkovsky. 2009. Pp.203–210

Инвентарь структурных элементов традиционных формул как инструмент для воссоздания сказочного нарратива

Островская Ксения Зурабовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет»
E-mail: ya.xenija555@yandex.ru

В статье рассматривается проблема структурного анализа традиционных сказочных формул в контексте воссоздания сказочного нарратива. Автор предлагает усовершенствованную типологию структурных элементов сказочных формул, основанную на исследованиях Н. Рошияну и дополненную современными научными достижениями в области фольклористики. В работе проводится комплексный анализ инициальных, медиальных и финальных формул, выделяются ключевые морфологические элементы и структурные составляющие таких формул. Особое внимание уделяется функциональному назначению формул в построении сказочного сюжета и их роли в создании сказочного хронотопа. Автор разрабатывает систему обозначений структурных элементов, включающую характеристики персонажей, пространственно-временные параметры и морально-этическую составляющую сказочного повествования. Предложенная типология позволяет моделировать схему сказочного нарратива на основе формульных конструкций. Исследование имеет междисциплинарный характер, находясь на стыке фольклористики, лингвистики и литературоведения. Результаты работы могут быть использованы для дальнейшего изучения структуры сказочного повествования, а также при проведении контент-анализа народных сказок на различных языках. Статья будет полезна специалистам в области фольклористики, литературоведения и культурологии, а также всем, кто интересуется проблемами структурного анализа сказочного нарратива.

Ключевые слова: народная волшебная сказка, морфология сказки, традиционные сказочные формулы, инициальные формулы, финальные формулы, медиальные формулы.

Анализ функционирования традиционных формул в сказочном нарративе позволяет сделать ряд существенных наблюдений относительно их роли в построении сюжета. Прежде всего, следует отметить, что ключевые действия персонажей неизменно сопровождаются использованием определенных формульных конструкций. Традиционные сказочные формулы неизменно сопровождают наиболее значимые сюжетные моменты, что объясняет их повторяемость в сказках различных этнических традиций [2, С. 14].

Ученые-фольклористы отмечают, что человек, владеющий набором медиальных (или внутренних) формул, способен воссоздать сюжетную канву сказки, оперируя исключительно этими формульными элементами и дополняя их необходимыми связующими конструкциями (ср.: Н. Рошияну, Д.Н. Медриш, Н.М. Герасимова и др.). При включении инициальных и финальных формул повествование приобретает законченный характер.

Однако нельзя не признать, что существующие на сегодняшний день типологии сказочных формул вряд ли могут в полной мере обеспечить возможность воссоздания сказочного сюжета. Традиционно исследователи рассматривают каждую формулу как единое целое, группируя формулы по их месту в композиции сказки и роли в сказочном сюжете. При этом еще в своем классическом труде Н. Рошияну, разработанная которым типология сказочных формул легла в основу целого пласта фольклористики, выделил основные составляющие части таких формул, т.е. их структурные элементы, и установил модели, по которым осуществляются конкретные варианты формул в отдельных сказках.

Настоящая статья представляет собой краткий обзор попытки пересмотреть и дополнить типологию Н. Рошияну с учетом работ других ученых, посвященных как традиционным сказочным формулам, так и композиции (морфологии) сказки в целом.

Н. Рошияну исходит из деления сказочных формул на три группы: инициальные, медиальные и финальные формулы.

В инициальных сказочных формулах Н. Рошияну выделяет следующие морфологические элементы и их подвиды [10, С. 18, 51–52]:

- 1) Е – констатация существования:
 - 1– E_1 – факт существования героя;
 - 2– E_2 – наличие «событий», о которых будет рассказано;
- 2) Т – время:

- 1– T_1 – фиксация во времени действия или героев;
- 2– T_2 – исключительность, уникальность описанного в сказке;
- 3) S – пространство;
- 4) V – утверждение достоверности рассказа;
- 5) $\bar{V}$ – описание логически невозможного, невероятного.

Добавление элемента $\bar{V}$ создает фантастический хронотоп волшебной сказки: например, если S – место, которое могло бы существовать в реальном мире (царство, море, лес и т.п.), то $S\bar{V}$ – исключительно сказочное, нереальное место (подземное или подводное царство, волшебный лес и т.п.).

Следует отметить, что макрон в обозначении структурных элементов Н. Рошияну использует исключительно в отношении антитезы достоверное-невероятное. Анализ прочих структурных элементов показал, что такое противопоставление справедливо и во многих других случаях, что будет показано далее.

Другие исследователи также приходят к выводу о многофункциональности инициальных формул. Например, И.А. Разумова выделяет следующие три функции: введение действующих лиц сказки, локализация пространства действия и фиксация времени действия сказки, что формирует фундаментальные характеристики сказочной вселенной [9, С. 75].

В продолжение разработки типологии традиционных формул, предложенной Н. Рошияну, Н.М. Герасимова расширяет первоначальную систему, дополняя ее новыми категориями. К существующим группам инициальных формул Н.М. Герасимова добавляет две новые категории: формулы, описывающие существование персонажей (то есть выделяет структурный элемент E_1 в самостоятельную формулу), а также формулы, указывающие на наличие или отсутствие определенных субъектов или объектов [1, С. 21].

Таким образом, к структурным элементам инициальных формул можно добавить следующие:

- 1) N – наличие кого-либо или чего-либо;
- 2) $\bar{N}$ – отсутствие кого-либо или чего-либо.

В финальных сказочных формулах Н. Рошияну выделяет следующие морфологические элементы и их подвиды [10, С. 84–85]:

- 1) P – присутствие сказочника на царском пиру;
- 2) A – действия сказочника на царском пиру:
 - 1– A – правдоподобные, возможные действия;
 - 2– $A\bar{V}$ – неправдоподобные, невозможные действия;
- 3) D – перенесение сказочника с места действия к слушателям:
 - 1– D – правдоподобный вид транспорта;
 - 2– $D\bar{V}$ – неправдоподобный вид транспорта;
- 4) B – цель перемещения (сообщение сказки):
 - 1– B – сказка;
 - 2– $B\bar{V}$ – небылица (ложь);
- 5) C – сказочник получает подарки:
 - 1– C – получение правдоподобных подарков;

- 2– $C\bar{V}$ – получение неправдоподобных подарков;
- 6) R – сказочник просит вознаграждения («формула оплаты»).

Такая типология представляется несколько односторонней, так как полностью отрывает финальную формулу от собственно сказочного повествования. В то же время, например, Н.В. Новиков подчеркивает ключевую роль финальных формул в структуре сказочного повествования. По его мнению, именно эти формулы, связанные с действием и указывающие на благополучное разрешение конфликта, становятся кульминационным моментом в развитии сказочного сюжета [5, С. 37]. Другие исследователи также выделяют финальные формулы, указывающие на счастливый конец сказки, в отдельный тип: формулы, констатирующие конечное благополучие героев [3, С. 75], или финальные формулы существования героев [1, С. 23].

Однако нередко счастливый финал народных волшебных сказок подразумевает не только конечное благополучие героя (героев), но и наказание антагониста. При этом мотив вознаграждения и наказания прослеживается по всему ходу сказочного повествования (см., например, Островская, 2018, 2022). В классической структуре сказочного повествования отчетливо прослеживается закономерность: действия персонажа, соответствующие этическим нормам и проявляющиеся в адекватной реакции на встречу с дарителем, неизменно приводят к вознаграждению. Напротив, поступки, противоречащие общепризнанным моральным ценностям, как со стороны главного героя, так и его антагониста, неминуемо влекут за собой карательные последствия [4, С. 118]. Таким образом, представляется целесообразным включить следующие структурные элементы финальных формул:

- 1) R – вознаграждение;
- 2) $\bar{R}$ – наказание (антагониста или героя в случае непрохождения испытания).

При этом остальные структурные элементы, которые Н. Рошияну привязывает исключительно к сказочнику, могут относиться и к персонажам сказки: герои могут выполнять правдоподобные и неправдоподобные действия, выбирать для перемещения правдоподобные и неправдоподобные виды транспорта, получать в качестве подарка реальные и волшебные предметы. Однако для более обоснованного пересмотра таких структурных элементов необходимо также остановиться на типологии внешних и внутренних медиальных формул.

Медиальные формулы Н. Рошияну увязывает с функциями персонажей волшебной сказки, определенными В.Я. Проппом [8, С. 35 и далее]. Однако структурные элементы, которые выделяет Н. Рошияну, на наш взгляд, недостаточно универсальны, что может быть обусловлено материалом его исследования (румынские сказки).

В качестве примера рассмотрим структурные элементы p (диалог между конем и героем), i (диалог между дарителем и героем), l (диалог между

героем и антагонистом) и $\hat{I}$ (диалог между воскрешшим героем и спасителем) [10, С. 125]. Во всех четырех случаях герой вступает в диалог с другим персонажем сказки, который может желать герою добра или зла. Результатом диалога может быть согласие коня помочь герою (р), получение от дарителя подарка или наказания (i), битва между героем и антагонистом (l) либо объяснение спасителем обстоятельств смерти героя ($\hat{i}$). Таким образом, схематично ситуацию каждого диалога можно представить как [герой + персонаж → следствие], при этом формульный характер диалогов подразумевает использование одного и того же структурного элемента в разных вариантах. Учитывая мнение Н. Рошияну и других исследователей о том, что сказочный сюжет возможно составить исключительно из формул, самого героя и других персонажей сказки представляется обоснованным обозначить как отдельные структурные элементы (Н и Р, соответственно), но уже не самих формул, а всего сказочного повествования в целом.

Таким образом, для включения основных действующих лиц волшебной сказки в формулы можно использовать следующие обозначения:

- 1) Н – главный герой;
- 2) $\bar{H}$ – антагонист;
- 3) Р – персонаж, помогающий герою;
- 4) $\bar{P}$ – персонаж, вредящий герою.

Добавление структурного элемента V или $\bar{V}$ позволяет указать на причастность персонажа к реальному или нереальному миру. Например, если главный герой является обычным человеком (солдат, Иван-дурак и т.п.), для уточнения можно использовать сочетание структурных элементов HV. Старик, помогающий герою в прохождении испытания, в схеме будет обозначен как PV, а злой брат, убивающий героя, чтобы воспользоваться плодами его побед – как $\bar{P}\bar{V}$. При этом Баба-яга, выступающая в роли дарителя, будет обозначена как $P\bar{V}$, а Баба-яга, выступающая в роли антагониста (как, например, в сказке «Василиса Прекрасная») – как $H\bar{V}$.

Вернемся к структурным элементам финальных формул и преобразуем их таким образом, чтобы обеспечить возможность их использования для моделирования схемы сказочного повествования:

- 1) А – действия персонажа (главного героя, антагониста или второстепенных действующих лиц сказки):
 - 1– А – правдоподобные, возможные действия;
 - 2– $A\bar{V}$ – неправдоподобные, невозможные действия;
- 2) D – перемещение:
 - 1– D – правдоподобный вид транспорта;
 - 2– $D\bar{V}$ – неправдоподобный вид транспорта.

Элементы С (получение подарка) и R (запрос вознаграждения) мы объединили в структурный элемент R (вознаграждение), который дополнили структурным элементом $\bar{R}$ (наказание).

Применяя к структурным элементам А и D макрон для включения характеристики противоположности, получаем $\bar{A}$ для обозначения бездей-

ствия персонажа и $\bar{D}$ для обозначения перемещения в обратную сторону (для многих сказок пространственным сюжетом является необходимость вернуться на предыдущий этап в случае непрохождения испытания).

В таблице 1 представлен инвентарь структурных элементов, полученный в результате анализа, пересмотра и дополнения типологии Н. Рошияну.

Таблица 1. Структурные элементы формульных конструкций в народной волшебной сказке

Структурные элементы фантастического хронотопа	
E	Констатация существования
T	Время
S	Пространство
V / $\bar{V}$	Достоверность / невероятность
Структурные элементы, обозначающие действующих лиц	
H / $\bar{H}$	Герой / антагонист
P / $\bar{P}$	Персонаж-помощник / персонаж-вредитель
Структурные элементы, связанные с сюжетом	
N / $\bar{N}$	Наличие / отсутствие чего-либо или кого-либо
A / $\bar{A}$	Действия / бездействие персонажа
D / $\bar{D}$	Перемещение к месту назначения / возвращение на предыдущий этап
R / $\bar{R}$	Вознаграждение / наказание

Предложенная в исследовании система структурных элементов, несмотря на свою лаконичность (всего девять базовых компонентов без учета вариативных форм с макронами), демонстрирует высокую функциональную эффективность. Важно отметить, что компактность данной типологии не умаляет её аналитического потенциала, а напротив, свидетельствует о глубокой проработке и систематизации материала.

Каждый из выделенных элементов обладает достаточной семантической емкостью и гибкостью для формирования разнообразных формульных конструкций, необходимых для построения целостного сказочного повествования. При этом использование макронов позволяет создавать дополнительные смысловые оппозиции, обогащающие аналитический инструментарий исследователя.

Перспективность предложенной типологии планируется проверить посредством многоаспектного контент-анализа народных волшебных сказок. В рамках дальнейших исследований предполагается:

- провести сравнительный анализ волшебных сказок на русском, немецком и английском языках;
- проверить применимость разработанной системы структурных элементов к сказкам различных культурных традиций;
- выявить возможные типологические сходства и различия в использовании формульных конструкций;

- определить степень универсальности предложенной типологии;
- уточнить и при необходимости дополнить систему структурных элементов на основе полученных данных.

Такой подход позволит не только верифицировать предложенную типологию, но и расширить понимание механизмов формирования сказочного нарратива в разных культурных контекстах, а также выявить общие закономерности построения сказочного повествования на материале различных языковых традиций.

Литература

1. Герасимова, Н.М. Формулы русской волшебной сказки (к проблеме стереотипности и вариативности традиционной культуры) / Н.М. Герасимова // Советская этнография. – Москва, 1978. – № 5. – С. 18–28.
2. Егорова, О.А. Традиционные формулы как явление народной культуры (на материале русской и английской фольклорной сказки): диссертация ... кандидата культурологии: 24.00.01 / О.А. Егорова. – Москва, 2002. – 259 с.
3. Медриш, Д. Н. О своеобразии русской сказочной традиции (национальная специфика сказочных формул) / Д.Н. Медриш // Фольклорная традиция в русской литературе. – Волгоград, 1980. – С. 66–91.
4. Нагорная, О. В. К вопросу о поэтике литературной сказки (В сопоставлении с поэтикой фольклорной сказки) / О.В. Нагорная // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 3(17). – С. 116–121. – EDN PFIYSJ.
5. Новиков, Н. В. К художественной специфике восточнославянской волшебной сказки (начальные и заключительные формулы) / Н.В. Новиков // Отражение межэтнических процессов в устной прозе. – Москва: Наука, 1979. – С. 19–43.
6. Островская, К.З. Концепт путь-дорога как эквивалент концепта испытание в концептосфере народной волшебной сказки / К.З. Островская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12–3(90). – С. 579–583. – DOI 10.30853/filnauki.2018–12–3.32. – EDN YPTQZN.
7. Островская, К.З. Метаконцепт путь-дорога в народной волшебной сказке как выражение непреложного нравственного закона / К.З. Островская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 8. – С. 133–136. – DOI 10.37882/2223–2982.2022.08.19. – EDN CDKJZK.
8. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. – Москва: Лабиринт, 2003. – 144 с.
9. Разумова, И.А. Стилистическая обрядность русской волшебной сказки. – Петрозаводск: Карелия, 1991. – 151 с.

10. Рошияну, Н. Традиционные формы сказки. – Москва: Наука, 1974. – 216 с.

INVENTORY OF STRUCTURAL ELEMENTS OF TRADITIONAL FORMULAS AS A TOOLKIT FOR RECREATING A FOLK-FAIRY NARRATIVE

Ostrovskaya K.Z.

Don State Agrarian University

The article considers the problem of structural analysis of traditional folk-fairy formulas in the context of recreating a folk-fairy narrative. The author proposes an improved typology of structural elements of folk-fairy formulas based on the research of N. Roshianu and supplemented by modern scientific achievements in the field of folklore studies. The work provides a comprehensive analysis of initial, medial and final formulas, highlights the key morphological elements and structural components of such formulas. Particular attention is paid to the functional purpose of formulas in constructing a folk-fairy plot and their role in creating a folk-fairy chronotope. The author develops a system of designations of structural elements, including character characteristics, spatio-temporal parameters and the moral and ethical component of a folk-fairy narrative. The proposed typology allows us to model the scheme of a folk-fairy narrative based on formulaic constructions. The study is interdisciplinary in nature, being at the intersection of folklore studies, linguistics and literary criticism. The results of the work can be used for further study of the structure of a folk-fairy narrative, as well as in content analysis of folk tales in various languages. The article will be useful to specialists in the field of folklore studies, literary studies and cultural studies, as well as to anyone interested in the problems of structural analysis of fairy tale narrative.

Keywords: folk fairy tale, fairy tale morphology, traditional folk-fairy formulas, initial formulas, final formulas, median formulas.

References

1. Gerasimova, N.M. Formulae in the Russian Folk Tale (to the Problem of Stereotype and Variation in Traditional Culture) / N.M. Gerasimova // Soviet Ethnography. – Moscow, 1978. – No. 5. – P. 18–28.
2. Egorova, O.A. Traditional Formulas as a Phenomenon of Folk Culture (Based on the Material of Russian and English Folk Tale): Dissertation ... Candidate of Culturology: 24.00.01 / O.A. Egorova. – Moscow, 2002. – 259 p.
3. Medrish, D.N. On the Originality of the Russian Fairy Tale Tradition (National Specifics of Fairy Tale Formulas) / D.N. Medrish // Folklore Tradition in Russian Literature. – Volgograd, 1980. – P. 66–91.
4. Nagornaya, O.V. On the Poetics of Literary Fairy Tales (Compared to Poetics of Folklore Fairy Tales) / O.V. Nagornaya // Vector of Science of Togliatti State University. – 2011. – No. 3(17). – P. 116–121. – EDN PFIYSJ.
5. Novikov, N.V. On the Artistic Specificity of the East Slavic Magic Tale (initial and concluding formulas) / N.V. Novikov // Reflection of Interethnic Processes in Oral Prose. – Moscow: Nauka, 1979. – P. 19–43.
6. Ostrovskaya, K.Z. The Concept ПУТЬ-ДОРОГА (WAY) as an Equivalent of the Concept ИСПЫТАНИЕ (TEST) in the Conceptual Sphere of the Folk Fairy Tale / K.Z. Ostrovskaya // Philological Sciences. Questions of Theory and Practice. – 2018. – No. 12–3(90). – P. 579–583. – DOI 10.30853/filnauki.2018–12–3.32. – EDN YPTQZN.
7. Ostrovskaya, K.Z. The Metaconcept ПУТЬ–ДОРОГА (WAY) in the Folk Fairy Tale as an Expression of an Immutable Moral Law / K.Z. Ostrovskaya // Modern Science: Topical Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. – 2022. – No. 8. – P. 133–136. – DOI 10.37882/2223–2982.2022.08.19. – EDN CDKJZK.
8. Propp, V. Ya. Morphology of the Folktale. – Moscow: Labirint, 2003. – 144 p.
9. Razumova, I.A. Stylistic Ritualism of the Russian Fairy Tale. – Petrozavodsk: Kareliya, 1991. – 151 p.
10. Roshianu, N. Traditional Fairy Tale Formulas. – Moscow: Nauka, 1974. – 216 p.

Сравнительный лингвокультурологический анализ шотландских и русских народных сказок о великанах

Павлова Мария Николаевна,

старший преподаватель, кафедра № 63 иностранных языков, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
E-mail: koto4ek87@mail.ru

В статье проводится сравнительный лингвокультурологический анализ шотландских и русских народных сказок о великанах. Сказка, являясь широким жанром устного народного творчества, транслирует представления народа об окружающем мире и передает из поколения в поколение традиции, быт, обычаи и культуру определенного общества. Сказки, рассказанные нам в детстве, хорошо запоминаются и выполняют определенные функции, такие как формирование традиции, передачу информации и эстетическую функцию. С помощью анализа сказок можно частично реконструировать национальную языковую картину мира народа, говорящего на конкретном языке. Образ великана присутствует в сказках как шотландского, так и русского народов и является колоритным и значимым в культуре обоих народов. В сказках о великанах затрагиваются такие основные темы устного народного творчества, как конфликт добра со злом, уважение к природе и борьба за правду. В данной статье проводится лингвокультурологический анализ народных мифологических представлений о великанах, сравнительный анализ образцов устного народного творчества с участием данного персонажа, в конце статьи приводятся выводы, полученные после изучения эмпирического материала. Материалы данного исследования могут применяться при изучении литературы и в курсах страноведения.

Ключевые слова: сказки; фольклор; Шотландия; образ великана; картина мира; лингвокультурология.

Исследуя устное народное творчество, нельзя не обратиться к такому широкому его жанру как сказки. Действительно, этот жанр сопровождает людей с самого детства, мы хорошо помним те сказки, которые родители читали нам у колыбели. В сказках отражается быт, обычаи и традиции народа, его мировоззрение и устои, таким образом, транслируется национальная языковая картина мира. В сказках обнаруживается большой функционал, так, к некоторым функциям сказок можно отнести «формирование и поддержание традиции и воспитания поколений» [1], а также коммуникативную, эстетическую, информативную и некоторые другие функции [1]. Поскольку сказки в устной и в письменной форме передаются из поколения в поколение, с их помощью сохраняется и приумножается опыт старших и закладываются нравственные и эстетические законы.

Герои и персонажи сказок отличаются своим многообразием, так, в сказках мы можем встретить как вполне реальных персонажей, таких как короли, принцы, крестьяне и солдаты, так и абсолютно мифологических существ, например, оборотни, лешие и великаны. При этом функции и роли определенных персонажей определенным образом закреплены за ними и если говорить о стереотипных персонажах, то их характеристики и образ действий сохраняется в различных сказках вне зависимости от развития сюжета [2].

Безусловно, сказки различных народов отличаются друг от друга набором сюжетов, характеристиками и особенностями действующих лиц и образами, которые транслируют уникальные обычаи и традиции. Каждый народ имеет свои собственные представления об окружающем его пространстве, сохраняет свой уникальный культурный код и транслирует опыт, приобретенный на протяжении истории в устном народном творчестве [13]. У каждого народа есть своя система взглядов, коллективная философия, которая создается благодаря накопленному поколениями культурному, нравственному и историческому опыту [3]. Именно поэтому сказки разных народов могут значительно отличаться как по набору персонажей с присущими им характеристиками, так и по развитию сюжетной линии.

В сказках разных народов зачастую присутствуют одинаковые персонажи, например, водяной в русских и норвежских сказках, ведьма в сказках французских и английских. Принимая во внимание различия в национальных языковых картинах мира, представляется интересным сравнить одинаковых персонажей в сказках разных на-

родов, чтобы, таким образом, проследить различия в народных представлениях и традициях. Эмпирическим материалом данного исследования послужили шотландские и русские народные сказки о великанах, поскольку образ этого сказочного персонажа весьма колоритен и обладает четко выраженными характеристиками.

Великаны занимают важное место в шотландской культуре и являются одним из ключевых концептов в национальной концептосфере [4]. В шотландском фольклоре существуют несколько различных великанов, соответственно, для более полного представления об образе этого существа нам представляется целесообразным кратко рассмотреть наиболее часто встречающиеся из них.

Одним из самых известных мифологических существ на Британских островах является великан Эттин. Это гигант, чаще двухголовый, который обладает невероятной силой, которой он компенсирует недостаток интеллекта. Он крайне недружелюбно настроен по отношению к людям и наводит страх на местных жителей, скитаясь по вересковым пустошам и глухим лесам Шотландии. Считается, что эттины произошли от скандинавских ётунов, великанов, которые были родственниками богов. Эттин выглядит весьма устрашающе: огромное существо с жесткой кожей, похожей на кору дуба, две головы которого часто вступают между собой в разногласия и устраивают перебранки. Его глаза горят пламенем, а в руках в качестве орудия Эттин носит огромную дубину. Встреча с Эттином сулит несчастья и беды и грозит испытанием для людей, повстречавших его, поскольку он способен разрушать целые поселения с помощью своей колоссальной силы. Слабым местом Эттина является то, что его две головы постоянно соперничают между собой и не умеют договариваться, что может оказаться неплохим оружием в руках вступающего с ним в бой [8].

Еще одним устрашающим существом шотландской мифологии является великан Фахан. Это одноногий гигант с торчащими из пасти клыками, всклокоченными волосами, у Фахана есть всего один глаз и одна рука, в которой он сжимает тяжелую дубину с цепями. Несмотря на то, что у него всего лишь одна нога, он очень подвижен и быстро перемещается скачками. Он полон злобы и ненависти к людям и наводит ужас даже на храбрых шотландцев. Считается, что Фахан состоит в родстве с гоблинами и является потомком племени фоморов, кельтских великанов. Этот злобный великан нападает на всякого, кто попадает на его пути и может разрушить целую деревню [11].

Стоит упомянуть также великана Бена Макдуи, о котором сложено много легенд и преданий в шотландском фольклоре. Великан обитает на горе Бен Макдуи, где он бродит по холмам. Это гигантское свирепое существо с огромными руками и ногами, которое защищает свою территорию и охраняет дикую природу вокруг себя. Местные жители считают, что великан может влиять на погоду в горах и менять горный ландшафт. Несмотря

на устрашающий внешний вид, Бен Макдуи бережно заботится о природе и может помогать людям, например, защищать домашний скот во время непогоды. Не причиняя никаких неудобств людям, великан является символом данной местности и вызывает уважение и, возможно, даже благоговение у проживающих рядом с ним жителей [12].

Как можно видеть, великаны шотландской мифологии это свирепые и грозные существа, способные нанести большой урон людям и вызывающие страх и ужас. Их внешность заставляет испытывать испуг, а невероятная сила способна сокрушить все на своем пути.

В славянской мифологии также отводится особое место великанам. Это антропоморфные существа огромного роста, способные вырывать с корнем деревья и перекидываться огромными валунами. В отличие от шотландских великанов, славянские гиганты тесно связаны с природой, так, они могут насыпать горы и преграждать реки, бросать на землю тучи с неба, при этом их действия чаще всего носят бессознательный характер, хоть и являются порой разрушительными. Великаны древних славян не являются злобными и свирепыми существами, однако, некоторые легенды говорят о великанах-людоедах [14].

Среди славянских великанов можно выделить троих богатырей: Дубыню, Горыню и Усыню. По легенде они были созданы Землей для помощи сотворении мира. Дубыня это лесной великан, покровитель злых сил и олицетворение несчастий, болезней и увядания, он охраняет вход в Пекло. Дубыня является хранителем леса и умеет общаться с окружающей его флорой. Он обладает силой земли и способен вызвать землетрясения, если его разгневать. В качестве карательной силы Дубыня использует ветки и корни деревьев, которые секут врага и разрывают его на части [7]. Брат Дубыни Горыня помогал Сварогу создавать горы и поставлен охранять Русскую Землю от жителей Нави. Горыня это могучий богатырь, силу которого порой непросто усмирить, с огромной палицей в руках. Горыня способен превращаться в огненного змея и является олицетворением буйства и бесконтрольной силы [6]. Усыня, также как и два других великана, охраняет русскую землю, используя при этом силу воды. «Он поднимает в воздух огромную массу воды и обрушивает ее на головы врагов» [7]. Он очень хитер и часто пользуется своей смекалкой и острым умом для борьбы с врагами [7].

Славянские великаны, хоть и обладают разрушительной силой, но используют ее во благо, чтобы создавать мир и оберегать Русь от врагов. Они не наводят страх на людей, а, наоборот, являясь божествами, вызывают чувство уважения и трепета перед могучей силой и отвагой.

В качестве эмпирического материала для данного исследования нами были отобраны 6 сказок про великанов: 4 шотландские народные сказки и 2 русские народные. Среди шотландских народ-

ных сказок мы выделили следующие произведения: «Принц и дочь великана», «Великан Дреглин Хогни», «Лод, сын фермера» и «Пириглуп».

В сказке «Принц и дочь великана» король обещает великану отдать своего первенца, когда тому исполнится 7 лет за то, что великан помог королю выстроить красивый замок. Когда пришел положенный срок и великан явился за обещанным, король с королевой не захотели отдавать тому своего сына и прибегли к различным уловкам. Однако, великан догадался о том, что его обманывают и все-таки забрал принца к себе. Спустя много лет принц решил жениться на дочери великана, что, естественно, не понравилось ее отцу. Для того, чтобы получить в жены красавицу, принцу пришлось пройти несколько испытаний, с которыми он справился с помощью своей невесты. Однако, в первую брачную ночь великан решает расправиться с молодоженами; тем удается бежать и во время погони убить великана.

Мы видим, что в сказке образ великана соответствует образу из народных легенд: *“И вдруг послышались чьи-то шаги, да такие тяжелые, что даже деревья в лесу закачались. Ветви их трепетали, земля тряслась, и вот уже вдали показался громадный великан с огненно-рыжими волосами и бородой”* [9]. Даже природа трепещет при появлении гиганта. Великан в сказке обладает могучей силой и его внешность представляется устрашающей. В отличие от народных поверий, в которых великаны являются невероятно сильными существами, однако весьма глупыми, великан из анализируемой сказки хитер и способен различить подмену, когда королева отдала ему сына повара вместо своего собственного: *“Великан ушел вместе с мальчиком, но еще не успел далеко отойти, как подумал: “А вдруг этот мальчишка вовсе не маленький принц?””* [9]. Следовательно, можно сделать вывод, что великан обладает смекалкой и его не так просто ввести в заблуждение. Догадавшись об обмане, великан впадает в ярость и мы видим, что он действительно может уничтожить все на своем пути: *“Давайте мне моего сына! – заревел он, да так громко, что затряслись самые высокие башенки. – А если и на сей раз не отдадите, – камня на камне не останется от вашего замка!”* [9].

Удивительно, но несмотря на кровожадность и свирепость, великан обладает такими чертами как благородство и честность. Так, в доме великана к принцу относятся по-доброму и ласково: *“Здесь принца радушно встретили и здесь он остался жить”* [9]. В сказке не упоминается о жестком обращении к мальчику, соответственно, мы можем сделать вывод, что великан способен испытывать светлые чувства и не лишен положительных качеств. Также, после того, как принц выполняет все поставленные перед ним великаном задачи, гигант хоть и не испытывает радости от произошедшего, но выполняет обещанное, что говорит о том, что он честен перед юношей и готов отвечать за свои слова: *“Тут великан увидел, что*

все его козни не привели ни к чему – принц добился-таки его младшей дочери. И великан так разгневался, как еще никогда не гневался. Но пока что делать было нечего. Пришлось ему позволить молодым удалиться в брачный покой” [9]. Конечно, великан продолжает препятствовать счастью молодых, но, тем не менее, свое обещание он выполнил.

Образ великана в сказке «Принц и дочь великана» намного мягче и человечнее образа, который присутствует в народных поверьях. Гигант обладает положительными качествами, такими как заботливость, доброта, честность и, в какой-то мере, благородство. Эти качества переплетаются с хитростью, гневом и яростью, однако в совокупности персонаж не представляется читателю таким страшным и вызывающим ужас, как великаны из жутких легенд.

В сказке «Великан Дреглин Хогни» главный герой вызывает намного больше страха, чем в предыдущем произведении. У старого отца было три сына и они по очереди пускаются по белу свету искать свое счастье. Однако на пути у них встает замок великана, который жестоко расправляется с двумя старшими братьями и жаждет расправы над младшим. Младший брат оказывается более ловким и ему удается сразить хозяина замка. Он оживляет братьев с помощью волшебной дубинки великана и они живут долго и счастливо в прекрасном замке.

В сказке великан описывается следующим образом: *“Он был косматый, с длинной бородой, глаза его под кустистыми бровями горели мрачным огнем. В руке он держал какую-то диковинную дубинку”* [9]. Описание полностью соответствует представлениям о страшном Эттине, великане из народных легенд. Гигант использует свою дубинку, чтобы расправиться с врагами: *“И тут не успел он и глазом моргнуть, как страшный великан вскочил и с такой силой ударил его по голове своей диковинной дубинкой, что бедняга замертво повалился на пол”* [9]. Великан силен и ужасен, однако, как и в легендах об Эттине, его легко обмануть, если проявить смекалку и сообразительность.

Сказка «Лод, сын фермера» повествует о храбром молодом человеке, который, отправившись искать свое счастье устраивается в услужение к королю. В то время, как юноша пасет скот, он встречается с тремя огромными великанами и их матерью великаншей, которые ходят поживиться коровами из стада. Молодой человек, используя хитрость, убивает гигантов и просит руки дочери короля. Король не отказывает, однако просит сразиться с еще более страшным великаном, который сам претендует на принцессу. Сказка оканчивается благополучно: Лод успешно выполняет задание и убивает страшное чудовище, в награду он получает прекрасную принцессу.

Описание великанов, которые пытались украсть скот, не изобилует образными выражениями, мы видим лишь, что они *“громадные”* и *“страш-*

ные». Однако, великан, который хотел похитить принцессу, представляет интерес: *“Тут из пещеры донесся страшный шум, и появился сам великан – громадное чудовище в звериных шкурах с тремя безобразными головами на толстой шее”* [9]. Облик чудища поистине ужасен и способен напугать даже самого отважного героя. Многоголовость великана также соответствует историям о великанах из горных областей Шотландии.

В сказке «Пириглуп» три принцессы после смерти короля вынуждены сами вести хозяйство и присматривать за скотом. Вскоре выясняется, что кто-то ночью ворует у принцесс капусту. Девушки по очереди отправляются сторожить урожай и понимают, что вором оказывается великан, *“очень тяжелый человек”* [9], который по очереди похищает принцесс и забирает их к себе в услужение. Великан задает девушкам непосильные задачи и, когда те не справляются с ними, жестоко избивает несчастных: *“В сердцах [великан] схватил девушку за ноги и отколотил ее до крови. Потом отнес в хлев и бросил на насест, к курам. Принцесса, правда, не умерла от побоев, но была так оглушена, так избита, что лежала без движения и только глядела вниз, на спины коров”* [9]. Жестокость и отсутствие жалости к людям, которые характеризуют великана, в полной мере соотносятся с теми представлениями, которые мы наблюдаем в народных легендах. Здесь мы снова видим способ, которым можно расправиться с великаном, а именно, перехитрить его, но для этого необходимо обладать смелостью и отвагой. Так, младшая из трех принцесс *“не сомневалась, что у нее хватит ума перехитрить великана”* [9]. Девушка с помощью гнома Пириглупа выполнила всю работу и великан, несмотря на свою жестокость, в награду вернул ей сестер. Мы наблюдаем, что даже такое страшное чудовище, как грозный великан, не лишен человечности, пусть и малой доли ее проявления.

В шотландских народных сказках образ великана отличается особой жестокостью и силой. Он не останавливается ни перед чем, чтобы получить желаемое и готов разрушать и уничтожать все на своем пути. Однако, великану не чужды и такие положительные качества как отзывчивость, готовность помочь и способность нести ответственность за свои слова. Несмотря на эти качества, общий образ великана выглядит страшным и отталкивающим.

Для того, чтобы сравнить образ шотландского великана с образом великана из русских народных нами были проанализированы такие сказки как «Верлиока» и «Великан».

В сказке «Верлиока» злой великан ходит по горам и долинам и причиняет вред всякому, кто встречается на его пути. В отличие от шотландских сказок, где страшные чудовища причиняли зло намеренно, Верлиока творит плохие поступки исключительно из-за своей внутренней злобы, которая составляет часть его образа. Внешность великана также выглядит отталкивающей: *“...рост*

высокий, нос торчком, борода клочком, усы в два аршина, на голове щетина, костью подпирается, сам страшно ухмыляется” [5]. Он обидел селезня, веревочку, колотушку и дуб с желудями. После того, как Верлиока растоптал горох на поле у маленькой девочки, ее дед вместе с обиженными героями пошел расправляться с великаном. Спрятавшись в хижине злодея, они напали на него и побили. В отличие от шотландских сказок, где финалом является смерть великана, здесь антигероя учат тому, как нужно обращаться с природой и окружающим миром, он не погибает: *“Еле Верлиока ноги унес. С той поры в наших местах не бывал, больше у нас никого не обижал”* [5]. Явно прослеживается мораль, что жестокое обращение может породить лишь ответную жестокость. Герои дают возможность великану встать на путь исправления и применять свою силу во благо.

В сказке «Великан» герою так и не удалось сразиться с великаном, он испугался одного лишь звука чихания гиганта: *“Парень видит – это вовсе не гора, а огромный великан лежит. Чихнул великан. Земля затряслась, высокие деревья склонились. Полетел парень по воздуху, испугался...”* [10]. Великан не причиняет вреда окружающим, он спокойно лежит и не беспокоит находящихся рядом с ним людей и животных.

Образы великанов в шотландских и русских народных сказках отличаются друг от друга. В сказках Британских островов больше жестокости и умышленного причинения вреда окружающему миру. Великаны выступают как антагонисты, с которыми нужно бороться в рамках извечной битвы добра со злом. Несокрушимая сила персонажей используется для того, чтобы разрушать и наводить страх и ужас на людей. В характере великанов заложена четкая цель: причинить вред за неисполнение желаний. При этом могут пострадать как живые существа, так и природа. В русских народных сказках образ великана представляется более миролюбивым, его злоба бесцельна, он не обладает хитростью и коварством и находится в тесной связи с природой. В финалах русских сказок нет смерти, добро, несомненно, одерживает победу над злом, но при этом само не становится орудием разрушения. Несомненно, мироощущение народа находит свое отражение в сюжетах сказок и в характерах персонажей: смелость и отвага жителей Шотландии, которые в силу исторических и географических причин вынуждены были бороться со злом исключительно радикальными методами транслируется в образах героев. Также как и созерцательность и спокойствие русского народа и стремление не просто победить зло, а трансформировать его во благо, передается в характерах персонажей народного творчества.

Литература

1. Кулагин, Д.Л. Функции русских сказок: философско-культурологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/funktsii-russkikh-skazok-filosofsko-kulturologicheskii-analiz/viewer (Дата обращения: 27.05.2025).

2. Новик, Е.С. Система персонажей русской волшебной сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (Дата обращения: 27.05.2025).
3. Песина, С.А. Языковая картина мира в философском и лингвистическом осмыслении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/pesina_5_10_358_362.pdf (Дата обращения: 27.05.2025).
4. Плахова, О.А. Образы английских великанов: на перекрестке мифологических традиций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-angliyskikh-velikanov-na-perekrestke-mifologicheskikh-traditsiy/viewer> (Дата обращения: 30.05.2025).
5. Портал Ну-ка, дети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://nukadeti.ru/skazki/verlioka> (Дата обращения: 02.06.2025).
6. Портал Славяне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://славяне.сайт/gorinya/> (Дата обращения: 30.05.2025).
7. Портал Славянская лавка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.slavyarmarka.ru/tv-dubynya/> (Дата обращения: 30.05.2025).
8. Портал Gods and Monsters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://godsandmonsters.info/ettin/> (Дата обращения: 30.05.2025).
9. Портал Librebook [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://1.librebook.me/shotlandskie_narodnye_skazki_i_predaniia/vol1/5 (Дата обращения: 27.05.2025).
10. Портал Livelib [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.livelib.ru/book/6138/readpart-mify-russkogo-naroda-skazki-o-personazhah-russkikh-mifov-predanij-i-legend-ot-a-do-ya-georgij-naumenko/~15> (Дата обращения: 02.06.2025).
11. Портал Malevus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://malevus.com/fachan/> (Дата обращения: 30.05.2025).
12. Портал Mythology WorldWide [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://mythologyworldwide.com/the-giant-of-the-mountains-a-scottish-legend-of-the-ben-macdui-giant/> (Дата обращения: 30.05.2025).
13. Семашко, Т.Ф. Стереотип как фрагмент языковой картины мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.gramota.net/article/phil20140347/fulltext> (Дата обращения: 27.05.2025).
14. Славянские древности. Этнолингвистический словарь [под ред. Н.И. Толстого], Т. 1: А-Г, Москва. – 1995.

COMPARATIVE LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF SCOTTISH AND RUSSIAN FOLK TALES OF GIANTS

Pavlova M.N.

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

This article is a comparative linguocultural analysis of Scottish and Russian folk tales about giants. A fairy tale, being a wide genre of oral folk art, transmits people's ideas about the surrounding world and passes on from generation to generation the traditions, everyday life, customs and culture of a certain society. Fairy tales told to us in childhood are well remembered and fulfill certain functions, such as formation of tradition, transmission of information and aesthetic function. With the help of analyzing fairy tales we can partially reconstruct the national linguistic picture of the world of the people speaking a particular language. The image of a giant is present in the fairy tales of both Scottish and Russian peoples and is colorful and significant in the culture of both peoples. In tales about giants, such basic themes of oral folklore as the conflict between good and evil, respect for nature and the struggle for truth are touched upon. In this article the linguocultural analysis of folk mythological representations of giants, comparative analysis of samples of oral folklore with the participation of this character is carried out, at the end of the article the conclusions obtained after the study of empirical material are given. The materials of this study can be applied in the study of literature and country studies.

Keywords: fairy tales; folklore; Scotland; image of giant; worldview; linguoculturology.

References

1. Kulagin D.L. Functions of Russian Tales: Philosophical and Culturological Analysis [Site] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-russkikh-skazok-filosofsko-kulturologicheskii-analiz/viewer> (Date of reference: 27.05.2025).
2. Novik E.S. System of Characters of Russian Fairy Tale [Site] URL: <https://ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (Date of reference: 27.05.2025).
3. Pesina S.A. Linguistic Worldview in Philosophical and Linguistic Interpretation [Site] URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/pesina_5_10_358_362.pdf (Date of reference: 27.05.2025).
4. Plahova O.A. Images of English Giants: At the Crossroads of Mythological Traditions [Site] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-angliyskikh-velikanov-na-perekrestke-mifologicheskikh-traditsiy/viewer> (Date of reference: 30.05.2025).
5. Portal Gods and Monsters [Site] URL: <https://godsandmonsters.info/ettin/> (Date of reference: 30.05.2025).
6. Portal Librebook [Site] URL: https://1.librebook.me/shotlandskie_narodnye_skazki_i_predaniia/vol1/5 (Date of reference: 27.05.2025).
7. Portal Livelib [Site] URL: <https://www.livelib.ru/book/6138/readpart-mify-russkogo-naroda-skazki-o-personazhah-russkikh-mifov-predanij-i-legend-ot-a-do-ya-georgij-naumenko/~15> (Date of reference: 02.06.2025).
8. Portal Malevus [Site] URL: <https://malevus.com/fachan/> (Date of reference: 30.05.2025).
9. Portal Mythology WorldWide [Site] URL: <https://mythologyworldwide.com/the-giant-of-the-mountains-a-scottish-legend-of-the-ben-macdui-giant/> (Date of reference: 30.05.2025).
10. Portal Nu-ka, Deti [Site] URL: <https://nukadeti.ru/skazki/verlioka> (Date of reference: 02.06.2025).
11. Portal Slavic Shop [Site] URL: <https://www.slavyarmarka.ru/tv-dubynya/> (Date of reference: 30.05.2025).
12. Portal The Slavs [Site] URL: <https://славяне.сайт/gorinya/> (Date of reference: 30.05.2025).
13. Semashko T.F. Stereotype as a Fragment of Linguistic Worldview [Site] URL: <https://www.gramota.net/article/phil20140347/fulltext> (Date of reference: 27.05.2025).
14. Slavic Antiquities. Ethnolinguistic Dictionary. Moscow, 1995 (in Russian).

Потпот Римма Михайловна,

кандидат филологических наук, начальник Белоярского филиала, БУ ХМАО-Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок»
E-mail: ugraomnilife@mail.ru

Фольклор, неся информацию о народе и его языке, является сложной системой, которая с одной стороны меняется, а с другой, сохраняет очень древние черты. Языковые формулы представляют одну из таких древних черт фольклора. В статье рассматриваются хантыйские языковые формулы в текстах песен *Пэтцар ар*. Анализируемые песнопения, как и другие медвежьи песни, состоят из фольклорных формул, в которых присутствуют повторы, архаизмы, табуированная лексика. Формулой является речевая единица, повторяющаяся неоднократно как в одном, так и в нескольких фольклорных текстах. Исследование этих формул позволяет получить представление об архаичных чертах хантыйского фольклора, дошедших до наших дней и о языковой картине мира народа. В песнях мифических персонажей *Пэтцар йох* 'Люди с реки Печора' они представлены инициальными языковыми формулами, называющими время и место действия. Медиальные языковые формулы определяют образ персонажей и их предметы, с которыми они приходят на медвежьи игрища, а также действия героев песен.

Ключевые слова: фольклор, медвежьи песни, языковые формулы, ханты.

Фольклор, являясь универсальным источником информации о народе, его языке, представляет собой сложную систему, которая переходит от народа к народу, меняется и сохраняет очень древние свои черты. Исследование фольклора и выявление языковых формул, позволяет выявить эти древние черты и получить представление о языковой картине мира народа. Особенности языковой картины мира и ее природа обусловлены языком, поскольку язык – важнейший способ формирования и бытования знаний человека о мире. Совокупность знаний о мире, выраженных в языковой форме, и является языковой картиной мира. Проблема отражения в языке модели национальной картины мира является одной из актуальных проблем современного языкознания. Каждому национальному языку присуще свое мировидение, которое зависит от того, как ощущает мир, говорящий на этом языке. «Язык всегда воплощает в себе своеобразие целого мира» [1, с. 349].

Обрядовый комплекс медвежьего праздника играет большую роль в культуре обско-угорских народов. Е. Шмидт отмечала, что «Медвежий праздник за свою долгую историю, как магнит, втянул в себя невероятно богатое фольклорное творчество – особенно это касается драматических жанров. В качестве центрального и часто повторяющегося комплекса культ и обрядность медведя были одними из основных носителей норм мировосприятия, поведения и художественного творчества. Они играли огромную роль в традиционном этническом воспитании» [2, с. 175].

Песни медвежьего праздника привлекают исследователей. «Язык песен как фольклорного жанра оказывается весьма сложным лингвистическим феноменом как для исследователей, поскольку песни представляют собой материал, сложный для чтения, расшифровки или записи, перевода для профессиональных лингвистов, но и для тех, для кого язык песен является родным и которые обладают возможностью соотносить друг с другом разные формы языка» [3, с. 41]. А.А. Гриневич в своей монографии описывает формулу, как минимальную поэтическую единицу текста, а также типическую структуру медвежьих песен разных жанров [4], Т.А. Молданова для раскрытия содержания песнопения Пелымского Торума анализирует информацию, заложенную в мотивах сюжета, в типических формулах, во вставочных элементах стихосложения, в ассоциативных рядах, вызываемых сочетаниями слов или звуков [5]. Нами рассмотрен язык медвежьих песен, представляющих орнитоморфные облики божеств [6], песни жанра *лууэлтэл*, в которых сконцентрировано большое

количество типических выражений и фольклорных эпитетов, «показывают сложную модель традиционного мира, отношения между людьми, между людьми и божествами» [7, с. 248], культурологический анализ песнопения «*Потэк ими ар*» о важности семейных ценностей, верности и постоянства, показал, что «фольклорный текст не просто описывает мир, он вступает с ним в сложные взаимоотношения, раскрывающиеся в языке» [8, с. 185], также нами исследованы фольклорные формулы и типические места в песнях, сопровождающих танец *Йакты ар* 'Песня для танца' [9].

Обрядовый язык медвежьих песен, изобилует эвфемизмами, архаичными словами, повторами, сакральной лексикой. Медвежьи песни состоят из фольклорных формул. Формулой считается речевая единица, которая повторяется неоднократно в одном или нескольких фольклорных текстах. Н. Рошияну называет их «традиционные формулы сказки» [10, с. 9], Н.В. Лукина считает, что в обско-угорском фольклоре данные формулы переходят из одного жанра в другой [11, с. 39]. Так как эти формулы присутствуют не только в сказках, но в других жанрах фольклора, мы используем термин языковые или фольклорные формулы.

Итак, рассмотрим языковые формулы в песнях *Пэтцар йох* 'Люди с Печоры'. Это мифические персонажи в берестяных масках, которые приходят на медвежьи игрища и поют свои песни. Их песни исполняются во время проведения медвежьего праздника каждый день перед особым разделом, представляющим песни и сценки *лууэлтэл*. Все персонажи этого блока праздника называются *пэтцар йох*. Таким образом, есть песня *Пэтцар йухтэм ар* 'Песня прихода с [реки] Печоры', затем в первый и во второй день после этого блока поется песня *Пэтцар холты мәнты ар* 'Песня ухода на ночевку'. И в последнюю ночь после исполнения всех песен и сценок звучит песня *Пэтцар аса мәнты ар* 'Песня, под которую уходят на реку Печора'. Т.А. Молданов относит эти песни к переходным, отделяющим сакральную и профанную части медвежьего праздника [12, с. 5]. Проанализируем песни *Пэтцар ар*, записанные нами от Андрея Александровича Ерныхова (1942 г.р.), Павла Семеновича Тарлина (1956–2017 г. ж) во время медвежьих игрищ, проведенных в с. Казым и в стойбище Осётные Белоярского района ХМАО-Югры в 2010, 2015, 2016, 2018 годах. Расшифровка и перевод фольклорных произведений произведен автором.

Языковые формулы «возникали и отшлифовывались в ходе длительного живого бытования как результат богатого и разнообразного художественного опыта. Являясь плодом сложного творческого процесса, в котором принимали участие десятки поколений, общие места выступают как характерный элемент традиций в устном народном творчестве и вместе с другими традиционными элементами образуют всеобщее достояние носителей фольклора» [10, с. 4].

Для анализируемых песнопений характерны формулы, представляющие инициальные формы времени. Они касаются ночи, ведь это время проведения медвежьих игрищ: *Ләүх вер вермау вэт атэв / Ләүх вер вермау лапэт атэв / Тәрматтэв туми йәми пәта* 'Пять ночей назначенные божествами, / Семь ночей для исполнения божественных дел, / Для того, чтобы мы их исполнили'; *Тәм сывэс хұви нәрмау ат / Сэрла аты кұтпэвна, / Сэрла аты кұтпэвна / Па мāl, луутыйәлтэв* 'Этой тёмной ночью в образе скопы / Посреди глубокой тёмной ночи / Посредине глубокой тёмной ночи / Вновь мы к нам зашли'; *Най сөм похнәм йөхәт хәтәл / Йәтна хөһль пелкэвна, / Йәтна хөһль пелкэвна, / Мұң па йухтыйәлләв* 'Следующим днём, освещённым солнечным лучом, / На стороне его вечерней зари / На стороне вечерней зари следующего дня / Мы вновь придём'. Формулы, обозначающие формы времени, описывают ночь или вечернюю зарю, так как «медвежьи игрища – это особое пространство, противоположное обыденному, мирскому. День и ночь здесь как бы меняются местами» [13, с. 4]. Ночь описывается прилагательными *хұви* 'длинная', *нәрмау* ", *сэрла* " и имеет образ скопы '*сывэс*'. Прилагательные *нәрмау* и *сэрла* вышли из употребления в современном хантыйском языке, поэтому вызывают затруднение в их переводе. Кроме того, в формулах обозначается количество ночей, в течение которых проходят игрища.

К инициальным относятся и формулы пространства. Эти персонажи приходят на медвежьи игрища с реки Печоры: *Пэтцар пеләк йиукэв эвәлт, / Пэтцар пеләк мұвэв эвәлт, / Мұң па йүвийәлләв* 'Со стороны вод [реки] Печоры, / Со стороны земель Печоры / Мы вновь пришли'. Сюда входит описание дороги, по которой они идут: *Лөһщэн шивау ар вүрэв / Арәл па хайиийәлмэв / Вотэн мәншәм ар йүхән / Арәл па хойлгийәлмэл* 'Много заснеженных гряд (сугробов) / Много мы оставляли / Много деревьев, согнутых ветром / Много нам встречалось'. А также описание места, куда приходят персонажи: *Һөрәм вой омсәм кашән хот(ө) / Тәм вүртау йиукәп лантәу Амһа / Лантәу Амһа овәл хуца / Аийән рүци сөрпи вош, / Аийән хәнты сөрпи вош* 'Весёлый дом с сидящим тундровым зверем / На этой обильной [реке] Амня с рыжими водами / На устье обильной Амни / Селение, населённое наполовину русскими / Селение, населённое наполовину хантами' – это формула называет место проведения данных медвежьих игрищ село Казым, стоящее на реке Амня.

Инициальные языковые формулы данных песнопений указывают на время проведения медвежьих игрищ (ночь, вечерняя заря) и место действия в фольклорном тексте.

Рошияну Н. выделяет внешние и внутренние медиальные формулы. Внешние формулы призваны побуждать интерес слушателя к повествованию. В анализируемых песнях нами не были зафиксированы. А.А. Ким не обнаружила их и в хантыйских сказках [14, с. 57].

Среди медиальных формул выделяются формулы, определяющие образ героя и принадлежащие им предметы. Одежда: *Нўкийэн кўвцап вэт пэтцар*, / *Тунты веншәп ләпәт пэтцар* 'В кожаных малицах пять петчаров, / С берестяными личинами семь петчаров'. Предметы: *Арна пунәм арау хирләв*, / *Моңсна пунәм моңсцау хирләв* / *Па мәл төтлгийәлмәв* 'Полные мешки, наполненные песнями, / Полные мешки, наполненные сказками, / Мы тоже приносили'; *Нәрийән хәлы сүв пәл йошә*, / *Нәрийән науки сүв пәл йошә* 'С посохами из прямых лиственниц в славных руках, / С посохами из прямых елей в славных руках'. Итак, наши герои в кожаных малицах и с берестяными личинами, в руках у них посохи и мешки, наполненные песнями и сказками, которые они будут петь и рассказывать на празднике.

К внутренним медиальным формулам относятся языковые формулы, описывающие действия персонажей. Для того, чтобы прийти на праздник, мифические персонажи *Пэтцар йох* узнают о нём от весты приносящей птицы *хәләх* 'чёрный ворон': *Хульца хәлгийәлмәв?* / *Нәрәм вой омсәм кашәу хот(ә)* / *Тәм вүртау йиңәп лантәу Амһа* / *Лантәу Амһа овәл хуца* / *Аийән рўци сәрпи вош(ә)*, / *Аийән хәнты сәрпи вош(ә)*, / *Нәмәлта мәнәм похләу кўшпи* / *Похләу кўшпи нәрәм хәләх* / *Нәрәма хәләх ухар тўр* / *Айәу вой вәлты хәләм айәл* / *Мўнәв төтлгийәлмәл* 'Откуда мы услышали, / О веселом доме, сотворенном для тундрового зверя, / На этой обильной реке Амне с красными водами / На устье обильной реки Амни / В селении, населенном на половину русскими, / В селении, населенном наполовину хантами? / Сверху пролетевший с сомкнутыми когтями, / Тундровой ворон, с сомкнутыми когтями, / Тундровой ворон звонким голосом, / Он – весты приносящая птица, три свои вести / Он нам принес'

Эти персонажи приходят на праздник каждый день проведения медвежьих игрищ: *Пэтцар пеләк йиңкәв эвәлт*, / *Пэтцар пеләк мўнәв эвәлт*, / *Мўн па йўвийәлләв* 'Со стороны вод [реки] Печоры, / Со стороны земель реки Печоры / Мы вновь пришли';

Затем каждую ночь проведения игрищ уходят ночевать. И это отражается следующими формулами: *Сәргә аты кўтпәвна* / *Холты-вәлты щи мәнләв*, / *Холты-вәлты щи мәнләв* 'В середине тёмной ночи / Ночевать-жить мы пойдём', / *Ночевать-жить мы уйдём*;

В последнюю ночь проведения праздника персонажи вновь уходят на реку Печору, чтобы вернуться в следующем году на новые медвежьи игрища: *Пэтцар пеләк йиңкәв пәла*, / *Пэтцар пеләк мўнәв пәла*, / *Мўн щи мәнийәлләв* 'В сторону вод своих [реки] Печоры, / В сторону земель своих реки Печоры / Мы вновь уходим';

Одеваются: *Нўкийән кўвцап ар пэтцар* / *Мўн па ләмтийәлмәв*, / *Хәмтәм хәйи теләв оләу* / *Мўн па ләмтийәлмәв* 'В кожаные малицы много петчаров / Мы тоже одевались, / Облаченных мужчин в одеяния / Мы тоже облачались';

Приходят на праздник веселить людей: *Сотыйән ушхәл верты йох*, / *Сотыйән митра верты йох* /

Нәрәм вой омсәм кашәу хота / *Тыв па луутыйәлмәв* 'Люди, делающие сотню шуток, / Люди, делающие сотню чудес / В весёлый дом, с сидящим тундровым зверем, / Сюда мы вновь зайдём'; *Йошна верәм йошәу щорхәмә*, / *Кўрна верәм кўрәу щорхәм* / *Мўн па верәнтыйәлләв* 'Руками совершенные проделки / Ногами сделанные движения / Мы вновь их проделаем'; *Йошәна щорсцау йәм оләу*, / *Кўрәна щорсцау йәм оләу*, / *Мўн па верәнтыйәлмәв* 'Руками изображая хорошие действия / Ногами проделывая хорошие движения / Мы их вновь повторим'.

И нәхәу венш йәм оләу, / *И йунтәу венш йәм оләу* / *Па йәха мәл омәсләв* 'С одинаково улыбающимися лицами, / Одинаково смеющимися лицами / Вновь вместе будем сидеть'; *Арна пунәм арау хирләв*, / *Моңсна пунәм моңсцау хирләв(ә)* / *Па мәл төтлгийәлмәв* 'Песенную суму, наполненную песнями, / Сказочную суму, наполненную сказками, / Мы ведь тоже приносили'; *Нын эвән йош йәм оләу*, / *Нын пухән кўр йәм оләу* / *Мўн хән төпәлтийәлтәв* 'Ваших дочерей прекрасные руки, / Ваших сыновей хорошие ноги, / Разве мы их удержим'; *Вәнтән ләүхи кәрәщ йакләв(ә)* / *Йәллы па ләгийәлләв* / *Йәл па йакийәлләв* 'На великие танцы лесных божеств / Мы вновь встанем, / И впредь их будем танцевать'.

Нами выявлено наибольшее количество формул, связанных с действиями мифических персонажей *Пэтцар йох*, они выражены следующими глаголами и выражениями: *йўвийәлләв* 'придём', *мәнийәлләв* 'уйдём', *ләмтийәлмәв* 'одеваемся, облачаемся', *луутыйәлмәв* 'зайдём', *верәнтыйәлләв* 'делаем', *төтлгийәлмәв* 'приносим', *хән төпәлтийәлтәв* 'не удержим', *ләгийәлләв* 'встанем', *па йакийәлләв* 'вновь станцуем', *холты-вәлты щи мәнләв* 'ночевать-жить пойдём'.

Финальные формулы: *Мўләна хоты мўлән эвәлт* / *Вәтыйән пунпи пунау йүхән* / *Нын па сүрәлтылалән*, / *Вәтыйән пунпи пунал йүхән* / *Сувәл(ә) хотши ар хөйән* / *Йәл ат сүрәлтийәллә*, / *Йакләв йактәв йүпина* / *Мўн щи мәнийәлләв* 'Из заповедной части дома / С пятью струнами струнным инструментом / Вы поиграйте, / С пятью струнами струнным инструментом / Много мужчин, знающих мелодии, / И впредь пусть исполняют их, / После того, как мы свои танцы станцуем, / Мы ведь уйдём'; *Мўләна хоты мўлән эвәлт* / *Вәтән пунпи лонау йүхән* / *Мўнәв вәлты пун сүв оләу* / *Йәллы сүрәлтийәлән*, / *Вәнтән ләүхи кәрәщ йакләв* / *Йәллы па ләгийәлләв*, / *Йәллы па йакийәлләв* 'Из заповедной части дома / С пятью струнами струнным инструментом / Нам предназначена мелодию / И впредь исполняйте, / Свои высокие танцы лесных божеств / И впредь мы будем исполнять, / И впредь мы будем танцевать'.

Мы рассмотрели песни мифических персонажей медвежьего праздника *Пэтцар йох* через языковые формулы, которые сохранили свои архаичные черты и довольно сложно поддаются переводу. Анализ инициальных языковых формул в данных песнях показал, что они, выступая в своей первоначальной

функции, указывают на время и место действия героев. Внешние медиальные формулы в анализируемых нами текстах не были обнаружены, а внутренние медиальные формулы в данных фольклорных произведениях представлены двумя группами: 1. Формулы, определяющие образ фольклорных персонажей и описывающие принадлежащие им предметы; 2. Формулы, описывающие действия персонажей. Вторая группа представлена наибольшим количеством языковых формул. И финальные формулы песен *Пэтшар ар* такие же, как и в песнопениях территориальных духов-охранителей мест и божеств высшего пантеона. Все эти герои приходят на медвежьих игрища, чтобы оставить людям свой танец, приносящий удачу и долгую жизнь. «Мощное воздействие, вызываемое песнопениями, основано на том, что носителями культуры информация считается не только с уровня формального содержания текста и мелодии, но и по другим, веками отработанным каналам» [5, с. 5].

Литература

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. 451 с.
2. Шмидт Е. Традиционное мировоззрение северных обских угров по материалам культа медведя: дис. ... канд. ист. наук. – Ленинград, 1989. 226 с.
3. Соловар В.Н. Функционально-семантические особенности языка хантыйской личной песни (на материале казымского диалекта) // Вестник угроведения. 2015. № 3 (22). С. 41–50.
4. Гриневиц А.А. Поэтические константы песен медвежьего праздника казымских хантов. – Новосибирск: Наука, 2021. – 124 с.
5. Молданова Т.А. Пельмский Торум – организатор медвежьих игрищ. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010. – 224 с.
6. Потпот Р.М. Анализ фольклорных эпитетов (на примере орнитоморфных обликов божеств в текстах медвежьих песен) // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. С. 177–181.
7. Потпот Р.М. Традиционная модель мира в песенном фольклоре хантов // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 245–249.
8. Потпот Р.М. Культурологический анализ песни «Пойтэк ими ар» (из репертуара Медвежьего праздника) // Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока: традиции и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции XXI Югорские чтения (20 декабря 2022 г., Ханты-Мансийск). Тюмень: ФОРМАТ-72, 2023. С. 181–186.
9. Потпот Р.М. Структурная организация медвежьих песен, сопровождающихся танцем // Вестник угроведения. 2024. Т. 14. № 14 (59). С. 705–711.
10. Рошияну Н. Традиционные формулы сказки. – М.: Наука, 1974. 215 с.

11. Лукина Н.В. Предисловие // Мифы, предания, сказки хантов и манси. – М.: Наука, 1990, с. 5–58.
12. Молданов Т.А. Предисловие / Медвежьих игрища. Первый день. – Ханты-Мансийск: Издательский дом «Новости Югры», 2019, с. 4–16.
13. Кравченко О.А. Медвежьих игрища казымских хантов. – Ханты-Мансийск: ГП «Полиграфист», 2004. 36 с.
14. Ким А.А. Языковые формулы хантыйского фольклора // Вестник ТГПУ. 2014. № 10 (151). С. 56–61.

LANGUAGE FORMULAS OF KHANTY SONG FOLKLORE

Potpot R.M.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

Folklore, which carries information about a people and their language, is a complex system that changes on the one hand, but retains very ancient features on the other. Language formulas are one of the oldest features of folklore. The article examines Khanty language formulas in the lyrics of Patshar ar's songs. The analyzed chants, like other bear songs, consist of folklore formulas in which there are repetitions, archaisms, taboo vocabulary. A formula is a speech unit that is repeated repeatedly in both one and several folklore texts. The study of these formulas provides insight into the archaic features of Khanty folklore that have survived to the present day, as well as the linguistic worldview of the people. In the songs of the mythical characters Patschar yoh 'People from the Pechora River', they are represented by initial language formulas naming the time and place of action. The medial language formulas define the characters and their objects, which they bring to the bear games, as well as the actions of the song characters.

Keywords: folklore, bear songs, language formulas, Khanty.

References

1. Gumboldt V. Language and cultural philosophy. M.: Progress, 1985. 451 s.
2. Schmidt E. The traditional worldview of the Northern Ob Ugrians based on the materials of the bear cult. Leningrad, 1989. 226 p.
3. Solovar V.N. Functional and semantic features of the language of the Khanty personal song (based on the material of the Kazym dialect) Vestnik ugrovedeniya № 3 (22), 2015, S. 41–50.
4. Grinevich A.A. Poetic Constants of the Bear Festival Songs of the Kazym Khanty Novosibirsk: Nauka, 2021. – 124 s.
5. Moldanova T.A. Pelymsky Torum is the organizer of bear games. Hanty-Mansiysk: Poligrafist, 2010. 224 s.
6. Potpot R.M. Analysis of folklore epithets (using the example of ornithomorphic images of deities in the texts of bear songs) // Modern teacher education. 2022. no 10. pp. 177–181.
7. Potpot R.M. Traditional model of the world in Khanty song folklore // Modern teacher education. 2023. no 6. pp. 245–249.
8. Potpot R.M. Cultural analysis of the song "Poitek imi ar" (from the repertoire of the Bear Festival) // Indigenous Minorities of the North, Siberia and the Far East: Traditions and Innovations: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference XXI Ugra Readings (December 20, 2022, Khanty-Mansiysk). Tyumen: Format-72 Publ. 2023. pp. 181–186.
9. Potpot R.M. Structural organization of bear songs accompanied by dancing // Vestnik ugrovedeniya. 2024. T. 14. № 14 (59). S. 705–711.
10. Roshianu N. Traditional fairy tale formulas. M.: Nauka, 1974. 215 s.
11. Lukina N.V. The preface. Myths, legends, fairy tales of the Hunts and Mansi. Moskva. 1990. S. 5–58.
12. Moldanov T.A. Introduction / Bear Games. Day 1. Hanty-Mansiysk: Izdatelskij dom «Novosti Yugry», 2019, s. 4–16.
13. Kravchenko O. A Bear Games of the Kazym Khanty. Hanty-Mansiysk: GP «Poligrafist», 2004. 36 s.
14. Kim A.A. Language Formulas of Khanty Folklore // Vestnik TG-PU. 2014. № 10 (151). S. 56–61.

Рубцова Татьяна Евгеньевна,

аспирант, кафедра литературы, КГУ им. К.Э. Циолковского
E-mail: t.e.rubtsova@gmail.com

Статья посвящена анализу рассказа Анны Барковой «Стальной муж» (1926) в контексте антиутопической традиции XX века. Рассматриваются мотивы страха, свободы и утраты человеческой сущности. Через сопоставление с произведениями Е. Замятина, А. Платонова, О. Хаксли, А. Беляева и К. Чапека исследуется место рассказа Барковой в жанре философской антиутопии. Особое внимание уделено тому, как Баркова переносит конфликт между личностью и системой в личную сферу, фокусируя внимание на внутренней борьбе героини с собственными чувствами и стремлением к контролю. Показано, что несмотря на камерный масштаб, рассказ продолжает важнейшие идеи мировой антиутопии, предлагая уникальный женский взгляд на природу любви, страдания и свободы.

Ключевые слова: Анна Баркова, антиутопия, страх, свобода, любовь, трагедия человеческого существования, техническая революция, Замятин, Платонов, Хаксли.

Анна Александровна Баркова (1901–1976) – поэт, прозаик и публицист, имя которой долгое время оставалось на периферии отечественной литературы. Родившись в рабочей семье в Иваново-Вознесенске, Баркова с юных лет оказалась вовлечена в культурную и революционную жизнь начала XX века: ранний успех, поддержка Луначарского и работа с наркомом просвещения, публикации в журналах и выход единственного прижизненного сборника «Женщина» (1922) обещали блестящую литературную карьеру. Однако её критическое отношение к советской действительности, подчеркнутая независимость мышления и особая философская направленность творчества вскоре привели к опале и репрессиям: более двадцати лет жизни Баркова провела в лагерях и ссылках.

Литературное наследие Барковой в себя не только поэзию, но и прозу – философскую, автобиографическую, сатирическую. В этой статье рассмотрим рассказ «Стальной муж» (1926), где ярко проявляется антиутопическое и ироническое мышление писательницы.

В рассказе мы видим фантастическую миниатюру о женщине, мечтающей избавиться от страданий, непонимания и нестабильности, с которыми она сталкивается в отношениях с живыми мужчинами. В попытке найти идеального партнёра она заказывает по индивидуальному проекту механического супруга – «стального мужа», способного выполнять любую волю, быть покорным, молчаливым и неутомимым: она просит создать для неё стального мужа, мотивируя свою просьбу тем, что «те, кто мог бы полюбить меня, мне даже не нравятся, а те, в кого я влюбляюсь, отвечают мне глубочайшим равнодушием...» [1, с. 251]. Но вскоре героиня сталкивается с полной психологической пустотой и отчуждением: удивительное создание оказывается не способным ни к сочувствию, ни к настоящей духовной близости. Финал рассказа оборачивается разочарованием: женщина уничтожает созданный для неё механизм, осознав, что «нестерпимая человечность» всё же предпочтительнее идеального, но мёртвого покоя, рассказав своему «стальному мужу», что он – всего лишь машина, оттолкнув его.

Баркова показывает в этом небольшом рассказе едкую сатиру на представление об «идеальном» мужчине, проецируя личную и философскую иронию на мотивы прогресса, техники и утопического контроля [3]. В этой миниатюре проявляется склонность автора к философской притче, к пародийной антиутопии, а также интерес к теме свободы, иллюзии выбора и границ власти – мотивам, которые позднее станут центральными в советской и мировой литературе XX века.

Идея построения идеального общества сопровождает человечество на протяжении всей его истории, становясь предметом постоянного диалога между властью и гражданами. Основы утопического мышления были заложены еще в античности: в трактате Платона «Государство» представлена модель совершенного, с точки зрения рабовладельческого строя, государства, во многом ориентированная на общественные порядки Спарты, но лишённая её очевидных недостатков.

К идеям утопии вновь обращаются мыслители эпохи Возрождения. Именно в это время Томас Мор создаёт трактат «Утопия», который станет не только выдающимся произведением своего времени, но и даст название целому жанру литературы. В дальнейшем утопические модели общества развиваются в трудах социал-утопистов XVI–XIX веков.

К началу XX века в литературе возникает противоположная тенденция – жанр антиутопии. В отличие от утопии, предлагающей образ идеального общества, антиутопия представляет собой критическое размышление о возможных последствиях его воплощения. Писатели раскрывают скрытые угрозы, которые скрываются в идее всеобщего счастья, показывают, как вроде бы благие намерения могут обернуться системой тотального контроля, физического и морального подавления и насилия над личностью. Таким образом, антиутопия становится формой художественной полемики с утопическими концепциями, выявляя их внутренние противоречия и социальные риски. Для антиутопии характерно моделирование будущего мира, уже пережившего катастрофу, революцию или иной социальный перелом. Хронотоп антиутопического текста, как правило, ограничен пространством и временем: действие разворачивается после крушения прежнего порядка, в условиях новой, тотальной реальности.

Расцвет жанра антиутопии в СССР связан с началом XX века – временем мировых войн, социальных революций и глубоких цивилизационных кризисов. Особенно важной для формирования традиций антиутопии стала Октябрьская революция: скептический взгляд на её последствия породил такие литературные произведения, где обновлённая реальность осмысливалась трагическим перерождением утопической мечты. Уже в первые десятилетия века появляются знаковые тексты русской антиутопии, которые закладывают основы жанра, демонстрируют, как осуществлённая мечта о справедливости оборачивается разрушением личности и деградацией общества [4].

Рассказ Анны Барковой «Стальной муж» вписывается в контекст размышлений о природе человека, возможности замещения личности машиной, а также об угрозе утраты духовного начала в условиях торжества технологий. Несмотря на относительную лаконичность, текст обнаруживает диалог с целым рядом произведений русской и зарубежной литературы XIX–XX веков, где ставится под сомнение сам статус человека как автономно-

го субъекта – мыслящего, чувствующего и страдающего.

Наиболее близким по духу и тематике со «Стальным мужем» соотносится роман **Евгения Замятина «Мы»** (1920), где художественно воплощена идея утопического государства, стремящегося полностью рационализировать личность, а строго рационализированное государство противопоставляется человеческой индивидуальности и чувствам. В мире Замятина каждый гражданин теряет имя, ведь оно заменяется номером. Личная жизнь подчиняется жесткому регламенту: любовь, интимность, свободная воля – всё это рассматривается как патология. Как и в рассказе Барковой, у Замятина возникает конфликт между «искусственно идеальным» и подлинно человеческим – живое, страдающее, несовершенное, но наделённое глубиной эмоций и способностью к сопереживанию. Однако масштаб конфликта у авторов различен: если Замятин выстраивает этот конфликт в рамках всего общества, то Баркова переносит конфликт внутрь частной жизни, в сферу личной уязвимости, где столкновение происходит между желанием любви и страхом перед её разрушительной силой. Героиня не противостоит государству, она сражается не с системой, а с собой, с внутренним холодом и болью, вытеснившими способность к живому, ненадёжному чувству.

Особую близость можно проследить и с прозой **Андрея Платонова**, особенно в таких произведениях, как «Чевенгур» и «Котлован». Герои Платонова – это люди, отчасти превратившиеся в механизмы: они лишены чувств, их речь суха и фрагментарна, они одержимы идеей строительства идеального будущего, не замечая разрушения в настоящем. Появляется мотив создания «нового человека», чистого и совершенного, однако этот проект обречён на крах, потому что отрицает человеческую природу как сложную, противоречивую и страдающую. У Барковой машина обретаёт душу вопреки своей природе: «Он смотрел на меня прежним взглядом, исполненным любви. Ну, называйте меня дурой, чем вам угодно. А я видела самую реальную любовь в глазах автомата» [1, с. 260]. У Платонова же человек утрачивает её в угоду идеологическим фантомам. В обоих случаях мы наблюдаем метафизическое размывание границы между живым и неживым, между подлинным и конструированным.

К числу близких текстов можно отнести и научно-фантастическую прозу **Александра Беляева**. В романах «Голова профессора Доуэля» и «Человек-амфибия» он поднимает схожие темы: насколько далеко может зайти наука в изменении тела, и можно ли при этом сохранить человеческую сущность? Насколько допустимо вмешательство науки в природу тела и сознания, и возможно ли при этом сохранить человеческую индивидуальность? У Беляева человеческое «я» буквально выживает в отсутствии тела, как у профессора Доуэля, или в теле не-своём, как у Ихтиандра. И в том, и в другом случае речь идёт

о пределах, за которыми личность может сохранять себя вопреки созданным условиям. В рассказе Барковой технический прогресс также приводит к созданию «идеального» существа – машины, предназначенной для любви. Однако именно это существо оказывается способным чувствовать и страдать, тогда как его создатели эмоционально и нравственно опустошены. В этом контексте машина у Барковой оказывается на удивление более человеческой, чем её создатели, – она чувствует, любит, страдает. И здесь страдание выступает доказательством наличия души.

Не менее показателен и диалог с западной литературой. Уже в XIX веке вопрос о границах между искусственным и живым поднимался в повести **Гофмана «Песочный человек»**, где герой влюбляется в искусно созданную куклу. Это увлечение становится символом утраты способности различать подделку и истину. У Барковой же этот мотив получает обратную трактовку: героиня отказывается от подлинного чувства, потому что оно оказывается слишком живым – и вместе с тем – пугающим. А «кукла», созданная инженером-химиком, принимает ее отказ, ведет себя куда более человечно: «Я не могу оставаться подле тебя. Я сам ощущаю в себе свой легкий, гибкий и прочный металлический остов, свое электрическое сердце, и мне страшно. Но это не главное. Главное – твоё отвращение! А без твоей любви и хочу, и не могу жить». [1, с. 261]

Тематическая перекличка прослеживается и с драмой **Карела Чапека «R.U.R.»**, где роботы обретают сознание, поднимают восстание и начинают требовать прав. Только вот у Барковой робот оказывается куда более человечнее любимой женщины и своего создателя. Даже покидая героиню рассказа, чтобы убить себя, стальной муж говорит, что уходит далеко, чтобы не уничтожить вместе с собой сотни людей. В обоих случаях технологии выходят за рамки заложенного алгоритма, обретая человеческие качества. Только если у Чапека это ведёт к гибели человечества, то у Барковой – к трагической невозможности любви между тем, кто был создан искусственно, и тем, кто боится быть настоящим, чувствующим, живым.

В более поздней философской традиции с темами рассказа Барковой можно сопоставить роман **Олдоса Хаксли «О дивный новый мир»**, где человек с рождения выращивается по стандарту и лишён возможности страдать. В новом мире индивидуальность устранена, эмоции притуплены, а страдание считается отхождением от нормы. Любви нет, есть искусственная замена – химическая зависимость, всем доступный антидепрессант «сома»; искусство выжжено, а трагедия изъята из культуры, ведь это всего лишь источник нестабильности. Человеческие отношения строятся на принципе беспечности и удовольствия, а идея боли как средства познания и личностного роста отвергнута как варварская. Там, где Хаксли отказывается своему миру в трагедии, Баркова утверждает: без трагедии нет подлинного чувства,

а без чувства нет и человека, страдание оказывается не помехой, а доказательством жизни. В системе координат Барковой способность чувствовать боль, тоску, внутреннее напряжение – это далеко не сбой, а почти единственное условие существования человеческой души. Баркова идёт вразрез с логикой тотальной гармонизации, предложенной Хаксли, выбирая трагическое как источник бытия.

Антиутопию достаточно часто сравнивают с научной фантастикой, но если научная фантастика скорее ориентируется на поиск иных миров, моделирование других реальностей, то антиутопия рассказывает, что ждет существующее общество, предсказывая будущее мира [10].

Какова же внутренняя атмосфера антиутопии? Одной из ключевых, доступных моим становиться страх – укоренившийся, ставший привычным, уже вовсе не парализующий, но прослеживаемый в каждом действии. Это страх не внешнего наказания, а страха быть *иным*, страх обнаружения другой мысли, необычного чувства, даже обычного взгляда, не совпадающего с общей, нормативной картиной мира. Вокруг царит странная привитая «любовь» к Большому Брату, к тому миру, что был создан, «любовь» к системе – к Государству, Партии, Большому Брату или механизму, заменившему Бога, мораль и семью. Любовь перестает быть подлинным чувством, превращаясь лишь в идеологическую симуляцию, которая поддерживается пропагандой и контролем.

У Замятина в романе «Мы» страх – одна из ключевых эмоций, выступающих фоном для героя. Инженер D-503 живет в мире, где любое отклонение от нормы воспринимается как преступление. Здесь царит абсолютная прозрачность: стены домов стеклянные, чувства должны быть контролируемы, а проявления личной воли подавлены. Героем управляет страх быть «неправильным», страх перед зарождающейся потребностью к свободе, к бунту против мира Единого Государства. Здесь будет тот же страх потерять статус, страх быть выведенным за пределы системы, наказанным или уничтоженным. Все это формирует поведение на протяжении большей части романа.

В рассказе «Стальной муж» Барковой эта тема страха также занимает важное место, но разворачивается в более интимной, личной плоскости. Здесь нет образа государства как всевидящего ока, нет института контроля. Только вот героиня сама стремится к идеальному мужчине, чтобы был лишён страстей, боли и непредсказуемости. Но сама она боится открыться, боится рассказать миру, что это «существо» не живое, боится чувств, боится не только любить, но и быть любимой. Её искусственный муж – это символ желания исключить хаос и страдание из личных отношений. И когда ставший почти реальным, живым, муж меняется, героиня пугается, инстинктивно предпочитая холодную, безопасную машинную «любовь» – которая на самом деле остается лишь иллюзией любви.

В романе Андрея Платонова «Чевенгур» страх проявляется несколько иначе: здесь люди боятся возвращения старого мира, неспособны осознать ценность индивидуальной жизни вне коллективной утопии. Герои романа буквально отказываются от личного существования ради идеи – в Чевенгуре уничтожают всех «непролетариев», даже тех, кто потенциально может проявить «буржуазное» сознание. Подлинная свобода пугает героев, потому что она требует личной ответственности, а легче раствориться в коллективной мечте.

В «Котловане» Платонова мотив страха перед жизнью вне заданного проекта выражен ещё острее. Персонажи – живые олицетворения страха перед самостоятельной судьбой: они бессмысленно роют гигантский котлован ради будущего «дома пролетариата», в надежде, что смысл их страданий будет оправдан светлым будущим [8, с. 293]. Но по мере развития сюжета становится ясно: никакого смысла нет, есть только пустота. Персонажи боятся остановиться и задуматься, потому что тогда придётся признать ужас собственного существования. «Великое рытье» становится для землекопов сизифовым трудом, доводя до физического истощения. Пропасть поглощает детей – символ будущего, становится символом превращения человека в ничто. И здесь этот общий экзистенциальный страх перед свободой, страх перед необходимостью быть собой заставляют героев и Платонова, и Барковой стремиться слиться с идеологической машиной: не чувствовать одиночество или личную боль. Муж, которого сконструировали для героини, оказывается слишком человеческим, желающим близости, нежности, страдающим от отстранённости. И, как Настя в «Котловане», он становится жертвой системы, на этот раз внутренней – системы страхов, отброшенных чувств и желания всё контролировать.

У Александра Беляева в романах «Голова профессора Доуэля» и «Человек-амфибия» страх принимает форму ужаса перед границей между живым и неживым. В «Голове профессора Доуэля» живое тело становится объектом манипуляций науки: страх утраты целостности личности – страшнее физической смерти. «Человек-амфибия» – это история существа, насильно изменённого, чтобы подчиниться утилитарным нуждам общества (работа под водой для поиска жемчуга). Здесь мотив страха также связан с разрывом между естественным человеческим существованием и навязанной, искусственно сконструированной идентичностью. Но если у Беляева страх вызван внешними обстоятельствами (наукой, обществом, экспериментом), то у Барковой – внутренней неспособностью принять боль как часть любви и жизни. И от этого её рассказ трагичен не менее, чем беляевские романы.

В романе Олдоса Хаксли «О дивный новый мир» страх перед самостоятельным выбором возведён в культ. Общество «дивного нового мира» полностью устраняет любые индивидуальные желания: люди вырабатываются в инкубаторах, рас-

пределяются по кастам, их счастье поддерживается с помощью наркотика «сома». Герои, которые начинают задумываться о смысле жизни за пределами предложенного шаблона (например, главный герой Бернард Маркс), испытывают ужас перед одиночеством и свободой, потому что свобода означает боль, страдания и необходимость самому нести ответственность за свою судьбу.

Во всех этих произведениях – и в русской, и в зарубежной антиутопической традиции – мотив страха является универсальным. Этот страх – не только перед внешним миром, но, прежде всего, перед самим собой: перед внутренней свободой, перед необходимостью жить не по предписанию, а по внутреннему закону. Страх быть другим, страх выйти за пределы «правильного» мира оказывается куда сильнее желания обрести подлинную свободу.

На фоне общего для антиутопической традиции мотива страха перед свободой особенно интересно рассмотреть, как с этой темой работает Анна Баркова. В рассказе «Стальной муж», а также в её прозе и поэзии в целом, мы видим уникальную интерпретацию этой внутренней борьбы.

Баркова не строит масштабных миров, как Замятин или Хаксли, её пространство антиутопии камерно и интимно. Страх её героини – это не страх перед государством или социальной системой, а страх перед собственными желаниями, перед непредсказуемостью человеческих чувств. Создавая «идеального» стального мужа, героиня стремится устранить риск боли, предательства, уязвимости. Она пытается заменить живую любовь управляемым механизмом. Но в итоге оказывается в одиночестве: отсутствие страдания уничтожает подлинную жизнь. В отличие от классических антиутопий, где герои чаще всего проигрывают борьбу за индивидуальность, у Барковой остается зыбкая, но всё же надежда на то, что живое чувство, со всей его болью и несовершенством, важнее любой мнимой защищённости.

Таким образом, творчество Анны Барковой развивает и углубляет антиутопический дискурс XX века, предлагая сосредоточиться не столько на внешних формах тирании, сколько на внутренних её проявлениях – в страхе перед собой, перед другим человеком, перед собственной потребностью в любви.

Литература

1. Баркова А. ...Вечно не та. М.: Фонд Сергея Дубова, 2002. 624 с.
2. Гауч О.Н., Мартынова Д.В. Разрушение института семьи в романе О. Хаксли «О дивный новый мир» // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2022. № 01 (81).
3. Зусева-Озкан В.Б. Человек и машина: гендерная инверсия и проблема искусственного тела в рассказе А.А. Барковой «Стальной муж»

(1926) // Литературный факт. 2024. № 2 (32). С. 204–226.

4. Ишбаева Д. И., Мишина Г.В. Роман Е.И. Замятина «Мы» как антиутопия // Форум молодых ученых. 2020. № 5 (45).
5. Качалова Л.Г. Творчество Анны Александровны Барковой 1920-х – начала 1930-х годов в культурной парадигме эпохи. Автореферат. Иваново, 2004. 177 с.
6. Коновалов К.П. Поэтика рассказа, или Как сделан «Стальной муж» А. Барковой // Анна Баркова: Поэт и его время. Материалы второй международной научной конференции «Калуга на литературной карте России», Калуга, 10–12 марта 2009 года. Калуга: Калужский гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2009. С. 129–133
7. Перков Артём. «Дивный новый мир» Размышления о романе Олдоса Хаксли. Альманах «Богомыслие», № 28, 2020, С. 257–265.
8. Романовская И.В., Абрамова О.Г. (2022). Антиутопия в творчестве Х. Мартинсона и А.П. Платонова. Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература, 19 (2), С. 291–303.
9. Серебрякова Е.Г.. Антиутопия А. Платонова и А. Зиновьева: две модели реальности. Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология», № 4, 2014, С. 64–71.
10. Черняк, В.Д. Антиутопия // Массовая литература в понятиях и терминах / В.Д. Черняк, М.А. Черняк. – М.: Наука, Флинта, 2015. – С. 10–12. – 250 с.

«HUSBAND OF STEEL» BY ANNA BARKOVA IN THE CONTEXT OF THE DYSTOPIAN TRADITION

Rubtsova T.E.

K.E. Tsiolkovsky Moscow State University

The article is devoted to the analysis of Anna Barkova's story «Steel Husband» (1926) in the context of dystopian tradition of the XX century. The motifs of fear, freedom and loss of human essence

are considered. Through comparison with the works of E. Zamyatin, A. Platonov, O. Huxley, A. Belyaev and K. Chapek the place of Barkova's story in the genre of philosophical dystopia is investigated. Particular attention is paid to the way Barkova transfers the conflict between the individual and the system into the personal sphere, focusing attention on the heroine's inner struggle with her own feelings and the desire for control. It is shown that despite its chamber scale, the story continues the most important ideas of world dystopia, offering a unique female perspective on the nature of love, suffering and freedom.

Keywords: Anna Barkova, dystopia, fear, freedom, love, the tragedy of human existence Zamyatin, Platonov, Huxley.

References

1. Barkova A. ... Forever Not the Same. Moscow: Sergei Dubov Foundation, 2002. 624 p.
2. Gauch O. N., Martynova D.V. Destruction of the Family Institution in O. Huxley's Novel "Brave New World" // Philological Aspect: International Scientific and Practical Journal. 2022. No. 01 (81).
3. Zuseva-Ozkan V.B. Man and Machine: Gender Inversion and the Problem of the Artificial Body in A.A. Barkova's Story "The Steel Husband" (1926) // Literary Fact. 2024. No. 2 (32). P. 204–226.
4. Ishbaeva D. I., Mishina G.V. E.I. Zamyatin's Novel "We" as a Dystopia // Forum of Young Scientists. 2020. No. 5 (45).
5. Kachalova L.G. The Works of Anna Alexandrovna Barkova in the 1920s – Early 1930s in the Cultural Paradigm of the Era. Abstract. Ivanovo, 2004. 177 p.
6. Konovalov K.P. The Poetics of the Short Story, or How A. Barkova's "Steel Husband" Was Made // Anna Barkova: The Poet and His Time. Proceedings of the Second International Scientific Conference "Kaluga on the Literary Map of Russia", Kaluga, March 10–12, 2009. Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2009. Pp. 129–133
7. Perkov Artem. "Brave New World." Reflections on the Novel by Aldous Huxley. Almanac "Bogomyslie", No. 28, 2020, pp. 257–265.
8. Romanovskaya I. V., Abramova O.G. (2022). Dystopia in the works of H. Martinson and A.P. Platonov. Bulletin of St. Petersburg University. Language and Literature, 19 (2), pp. 291–303.
9. Serebryakova E. G.. Dystopia of A. Platonov and A. Zinoviev: two models of reality. Bulletin of Udmurt University. Series "History and Philology", No. 4, 2014, pp. 64–71.
10. Chernyak, V.D. Dystopia // Mass literature in concepts and terms / V.D. Chernyak, M.A. Chernyak. – M.: Science, Flinta, 2015. – P. 10–12. – 250 p.

Милитарная метафора в англоязычном медиадискурсе: семантика, прагматика, когнитивная перспектива

Снегур Евгений Олегович,

аспирант, ассистент, Тихоокеанский государственный университет, Россия, Хабаровск
E-mail: 011311@pnu.edu.ru

Снегур Анастасия Анатольевна,

ассистент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: anasta.p@inbox.ru

Статья посвящена анализу милитарной метафоры в англоязычном медиадискурсе, преимущественно в текстах, освещающих события в сфере политики, экономики и спорта. Целью статьи ставится выявление семантических и прагматических особенностей милитарных метафор, применяемых в медиатекстах на примере американских СМИ, объектом являются тексты крупных американских СМИ, а предметом – семантико-прагматические особенности милитарных метафор. На основе корпусного анализа аутентичных текстов демонстрируется, как милитарные образы способствуют мобилизации аудитории, упрощению сложных процессов, а также эмоциональной маркировке информации.

Ключевые слова: милитарная метафора, медиадискурс, семантика, прагматика, когнитивная метафора.

В статье авторами предпринимается попытка привлечь внимание к одной из крайне актуальных проблем современного языка человека – его тотальной милитаризации. Милитаризация языка тесно связана с обращением к свойственной человеку воинственности и ее речевой реализации в виде определенных слов или речевых фигур, которые являются языковыми носителями милитарности. Так мы приходим к милитарной метафоре, которая является одним из наиболее распространенных носителей милитарных идей в человеческом языке.

Обилие воинственных идей и милитарной лексики в человеческой речи не является безосновательным. Существует большое количество возможных объяснений, почему человек стремится к воинственности. Так, если обратиться к трудам этологов, то можно обнаружить интересное мнение: воинственность человека является неотъемлемой чертой, присущей биологическому виду, и основывается на древних защитных программах поведения, которые были заложены далекими предками современного человека. Согласно этологу В.Р. Дольнику, поведенческие механизмы человека и инстинктивные защитные программы, доставшиеся в наследство от животных предков (например, борьба за территорию), в совокупности с его разумностью позволяют человеку не только создавать оружие, но и обходить моральные ограничения, такие как запрет на убийство особей того же вида – других людей [2, с. 258].

При рассмотрении воинственности с позиции социологов, например, К. Лоренца, можно найти еще одно интересное утверждение: агрессивность человека (свойственная воинственности) не является защитным механизмом, а присуща человеку с самого рождения [4]. Противоположного мнения придерживались представители бихевиоризма и необихевиоризма. В то время как первые обращались к теории среды, которая рассматривала человека как «доброе» существо, а его агрессию в качестве негативного фактора, который был сформирован окружающей его с самого детства средой, вторые считали, что агрессивность человека обуславливается его склонностью к ответной реакции на стимуляцию извне, которая способна изменять его поведение [9, с. 46–47].

Подводя итог рассмотрению явления воинственности, которое тесно связано с речевой милитарностью, можно говорить о том, что существуют множественные концепции возникновения человеческой склонности к воинственности, которая лежит в основе языковой милитарности. Так, со-

гласно мнению разных ученых, агрессивное, воинственное поведение может быть как генетически заложено в человеке и проявляться в следствие накопления отрицательной энергии, так и быть вызвано влиянием окружающей среды и даже являться ответом на те или иные стимулы. Так или иначе, в условиях накалившейся обстановки современных реалий, агрессивность человека по отношению к самому себе находится на очень высоком уровне, что крайне ярко выражается в современном языке.

Современный мир, несмотря на приверженность дипломатии, все еще сталкивается с разнообразными конфликтами и агрессией, при которых человек, так или иначе, обращается к своей природной воинственности. В связи с этим возникает необходимость передачи воинственных идей при помощи речи, что ведет к реализации в речи не только милитаронимов как основной словесной оболочки человеческой милитарности, но и милитарных метафор. Метафоры, благодаря своим особенностям, служат наравне с милитаронимами распространению языковой агрессии, но делают это имплицитно. Исследование милитарной метафоры, как и любой другой метафоры, следует начать с общей теоретической базы, стоящей за тем, чем на самом деле является данный речевой прием.

Считается, что метафора – один из наиболее распространенных тропов в любом языке в любой период его развития [8, с. 297]. Ненаучному сознанию свойственно полагать, что метафора присуща только художественным текстам, однако разного типа метафоры могут быть также обнаружены в публицистике и даже в обыденной речи. В художественных произведениях метафоры являются средствами выразительности, помогающими сделать текст произведения более образным, в публицистических текстах – способствуют более глубокому пониманию проблемы, а также являются способом манипуляции общественным сознанием. В разговорной речи люди зачастую используют метафоры, не задумываясь об этом.

Приводя один из наиболее распространенных способов объяснения того, чем является метафора, можно сказать, что метафора относится к разряду тропов – речевых приемов, направленных на усиление, создание художественной выразительности и образности того или иного высказывания. Данный речевой прием применяется для того, чтобы показать сходство между разными объектами или действиями. Сходство, как правило, передается имплицитно, путем создания нового образа, включающего в себя те или иные черты или характеристики двух объектов или действий. Имплицитная передача сходств позволяет отличить метафоры от другого средства художественной выразительности – сравнения. При подобном объяснении следует также упомянуть и еще одно явление – метонимию. В отличие от метафоры, которая передает сходство двух совершенно разных предметов, явлений или действий, метонимия

подразумевает определенную связь между тем, что сравнивают и тем, с чем сравнивают.

В конце XX века исследования метафор приобрели новый масштаб. Ученые предприняли попытки посмотреть на данный речевой прием под другим углом. Так, метафору начали изучать со стороны когнитивной лингвистики, где одним из основополагающих трудов по теме изучения метафоры стала работа Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». В рамках современной когнитивной лингвистики метафора считается формой мышления, а не тропом для украшения речи. Поэтому анализ метафорического образа позволяет современному ученому постигать глубины ментальных процессов и является ключом к пониманию разных видов самосознания [12, с. 12].

По мнению В.Г. Гака: «Метафора, как результат отношения между двумя значениями слова, из которых одно выступает как исходное, а другое как производное, является яркими примером динамики в сфере лексической семантики» [8, с. 11]. Иными словами, метафора относится к динамическому аспекту языка. С.А. Хахалова подчеркивает двоякую сущность метафоры: метафора одновременно является и языковым знаком с соответствующим содержанием, и коммуникативной единицей [10, с. 12].

По определению А.П. Чудинова, «метафорическое моделирование – это отражающее национальное самосознание средство постижения, рубрикации, представления и оценки какого-то фрагмента действительности при помощи относящихся к совершенно иной понятийной области сценариев, фреймов и слотов» [11, с. 104]. Кроме того, метафорическое моделирование диктует правила восприятия разного рода явлений, находящихся отражение в СМИ, «четвертой ветви власти».

Метафору не стоит путать со сравнением, являющимся фигурой речи, в которой сходство предметов или явлений выражено в русском языке через слова «как», «словно», «такой» и проч., а в английском – посредством введения предлогов «as» и «like», как, например, в известной английской поговорке «As good as gold») [7].

Проблема изучения метафора на современном этапе развития филологии состоит в том, что, несмотря на широкую распространенность метафоры в языке и речи, до сих пор не существует единого мнения относительно трактовки исследуемого понятия, а также классификации метафор.

Одним из важных свойств метафоры, выделенных в ходе развития когнитивной лингвистики, стало формирование ее семантики. Метафора, в современном ее понимании, включает в себе перенос семантики одной лексической единицы на другую с передачей компонентов значения. Для описания механизма метафоризации предлагают следующую схему: метафора может быть построена на основе переноса значения одного слова, принадлежащего исходной области (или source domain) на другое слово, которое относится к це-

левой области (target domain). В ходе данной операции происходит переосмысление значения слова целевой области в соответствии с предоставленным значением исходной области, что позволяет интерпретировать слово целевой области иначе [4. с. 9]. Проанализировав данный процесс, можно прийти к выводу, что семантика слова целевой области изменяется, слово приобретает новый коннотативный смысл.

Говоря об использовании метафоры, следует отметить, что ее прагматическая сторона так же, как и семантическая, обладает огромным потенциалом. Цели реализации метафор в тех или иных текстах не могут быть ограничены чем либо, кроме человеческой фантазии, основной цели коммуникативного акта и коммуникативной стратегии. Прагматическая сторона метафор интересует современных ученых не меньше, чем семантическая.

Говоря о прагматических характеристиках метафоры и исследованиях в данном направлении, А.Б. Ерохина указывает на повышенное внимание лингвистов к метафорам в сфере СМИ и политического дискурса. Метафора, согласно Ерохиной, представляет собой компактное, но крайне емкоеместилище информации и смысловых оттенков, которые передают отношение автора в информации и влияют на ее восприятие адресатом, а также могут вызывать определенную эмоциональную окраску [3].

Эдуард Владимирович Будаев в своей статье, посвященной прагматике метафоры в политической коммуникации, отмечает, что особенно ярко интерес ученых выражен в направлении изучения метафор в политическом курсе и дискурсе СМИ. Согласно его труду, выделяют три основных подхода изучения прагматики метафор. Одни ученые (Т. Белт, В. Харди) подходят к анализу метафор со стороны психолингвистики и проверяют реализацию прагматического потенциала, который был заложен автором метафоры, а также восприятие метафоры адресатами. Исследование В. Харди показало, что метафоры способны формировать картину мира граждан при их реализации в СМИ.

Данное направление исследований сфокусировано на реконструкции концептуальных структур адресанта, а также выявлении его интенций. Другие исследователи прибегают к методу контент-анализа политической коммуникации, который связан с работами С. Якобсона, А. Грея, Г. Лассвелла и других ученых. Среди задач исследований данной области можно выделить поиск закономерностей функционирования политического дискурса, а также взаимосвязи социально-политической жизни граждан с политическим языком, применяемым в обществе. Несмотря на то, что контент-анализ во многом опирается на количественные данные, исследования Х. де Ландтсхеер, О. Байшы, К. Халлахана и Р.Д. Андерсона вносят свой вклад в исследование прагматики метафор. Так, результаты их работ подтверждают предположение о том, что метафора в СМИ может помочь преодолеть проблемные ситуации, способ-

на влиять на процесс принятия решений, воздействовать на массовое сознание людей в виде открытой пропаганды и скрытой манипуляции.

Третий подход, описанный в своей статье Э.В. Будаевым, является лингвокультурологическим подходом. Среди известных ученых в рамках данного подхода можно выделить также упомянутого нами ранее Дж. Лакоффа. Э.В. Будаев утверждает, что при реализации метафоры в сознании человека происходит активизация заложенных концептов, что наделяет метафору дополнительной убеждающей силой. По этой причине, прагматический эффект метафоры, не связанной с той или иной культурой, будет гораздо слабее [1].

М.А. Самкова в статье «Прагматика метафоры и метонимии в медиатексте» говорит о возможности применения метафор при создании стереотипов или напоминании о них, усилении реакции аудитории, намеренной дезинформации, передаче эмоций и оценок, манипуляции посредством СМИ (например, для формирования нужной оценки описываемого события), а также при ведении информационно-психологической войны [5].

Проанализировав милитарность и метафору как отдельные явления, можно перейти к тому, что может обозначаться в виде милитарной метафоры. На основании приведенного выше материала можно вывести, что милитарная метафора является метафорой, компонент исходной области которой имеет милитарное значение, в то время как компонент целевой области никак не связан с милитарной тематикой. Так же, как и у обычной метафоры, в процессе переноса значения исходного слова на целевое происходит переосмысление последнего. Однако, следует заметить, что в результате целевой компонент перенимает воинственное значение исходного компонента. Получившаяся метафора, подобно милитаронимам, передает милитарное значение, распространяя его на те сферы, которые изначально далеки от проявлений воинственного поведения человека. Прагматическая сторона подобных метафор также может быть применена для самых разных целей. Далее мы рассмотрим некоторые примеры применения милитарных метафор в текстах англоязычных СМИ различной направленности и проанализируем семантические изменения, происходящие в процессе переосмысления компонентов метафор, а также прагматику каждого случая применения милитарных метафор.

В последнее время распространенным явлением стали милитарные метафоры в новостных сообщениях, затрагивающих тему образования. Первой проанализированной метафорой стала метафора из статьи This State University Has a Plan to Take on Trump в крупном англоязычном СМИ The New York Times, посвященной теме политики в образовании. Метафора была найдена в подзаголовке статьи в предложении «Two professors from Rutgers University in New Jersey went out on a limb to write a “mutual defense compact” for Big Ten schools». Выражение *mutual defense com-*

раст буквально может переводиться как «соглашение о коллективной обороне (как правило, между разными государствами)». Применение данного выражения в контексте университетской деятельности позволяет сделать вывод о том, что оно используется метафорически. При анализе текста статьи, можно сделать вывод о том, что в качестве целевой области выступает академическая солидарность, а областью-источником является военный альянс. Сама же метафора может быть отнесена к концептуальным метафорам в рамках когнитивной структуры ПОЛИТИКА КАК ВОЙНА. Подобное метафорическое использование позволяет человеку концептуализировать и интерпретировать столь абстрактную область как политика через более конкретную и понятную область – войну. Прагматическая сторона данного выражения в изученной статье заключается в попытке усиления ощущения мобилизации организаций, передачи необходимости взаимной защиты, сопротивления и противодействия «нападению» со стороны администрации президента США Дональда Трампа.

Ярким примером военной метафоры может служить метафорический перенос из этой же статьи. Обратимся к следующему отрывку: “He said he considered the effort to protect academic freedom and the independence of research institutions an *existential battle*.” Прямое значение термина *existential battle* (борьба за выживание) принадлежит исходной области войны за выживание. В статье же данное выражение используется метафорически, что возможно благодаря переносу значения в область защиты ценностей. Благодаря этому возможно максимизировать значимость конфликта, превращая политическую борьбу в битву за “не на жизнь, а на смерть”: университет готов к ожесточенному противостоянию политике президента, направленной на сокращение финансирования исследовательской деятельности.

В этой же статье стоит обратить внимание и на другое предложение: “Higher education, as an entity, is definitely worth *fighting* for,” Professor Boxer said.» Глагол *fight*, подразумевающий в прямом значении применение физической силы или попытку одержать победу над человеком или группой людей (to use physical force to try to defeat another person or group of people), используется в контексте идеологической защиты системы образования. Благодаря употреблению такой метафоры образование и наука в целом в глазах читателей представляется осажденной крепостью, которую готовы защищать.

Описанная ранее статья также содержит еще один пример военной метафоры. «Throughout March, elite universities *had been targeted, one by one*, for large funding cuts as the Trump administration opened investigations into diversity policies and whether administrators were doing enough to protect Jewish students from harassment». В данном предложении можно обнаружить, что выражение военного характера *had been targeted, one by one*

применяется в мирном контексте несмотря на то, что в буквальном значении относится к военным действиям и обозначает наведение на или прицеливание в противников по очереди. В соответствии с Cambridge Dictionary, *target* трактуется следующим образом: to aim an attack, or a bullet, bomb, etc., at a particular object, place, or person (навести атаку или пулю, бомбу и т.п., на определенный объект, место или человека). Исходной областью в данном случае может являться снайперская атака, подготовка к устранению цели или прицельный огонь. В тоже самое время целевая область – политические решения в сфере образования. Подобное применение военной метафоры в совокупности со следующим за ней сочетанием *large funding cuts* создает образ систематической, hladнокровной атаки на университеты, намерение нанесения критических повреждений организации. Сокращение финансирования становится схожим с осуществлением выстрела. Еще одной стороной прагматики данной метафоры является создание жестокого образа политиков в глазах читателей и попытка заставить читателя волноваться за организацию и враждебное отношение политиков к ней.

Еще одна военная метафора была встречена в статье, посвященной теме торговли. «Now, he and his team are having daily «war room» meetings about levies as the company pushes to reconfigure its supply chain to reduce its exposure to what the chief executive calls «total roller coaster» of U.S. trade policy». Фраза *war room* в своем первоначальном значении эквивалентна русскоязычному обозначению *командный пункт*. При применении данной метафоры происходит перенос значения из исходной области – военной сферы, в которой *war room meetings* подразумевает встречи командования в помещении оперативного управления боевыми действиями, в целевую область – встречи участников одной из сторон торговых отношений для совместного планирования и обсуждения дальнейших действий, создания новой стратегии и принятия бизнес-решений (в том числе, в кризисных ситуациях). Военный компонент данной метафоры несет четко обозначенную прагматическую цель: подобно ситуациям, создающимся в ходе военных событий, текущее положение в сфере экономики требует взвешенных коллективных решений, которые необходимо принять срочно; ставки в данной ситуации крайне высоки, а положение дел носит конфронтационный настрой. Помимо этого, применение данной метафоры усиливает тревожность и обозначает курс на мобилизацию сотрудников компании перед лицом общей угрозы извне (а именно, тарифов).

Военные метафоры, однако, могут быть вербализованы в тексте не только посредством лексем с семантикой борьбы, противостояния, войны, но и с помощью лексем, обозначающих окончание военных действий. Так, например, в статье *Trump Could Hand China a ‘Strategic Victory’ by Silencing Voice of America* читаем: “This would

be a strategic victory for the Chinese and Hong Kong.” В предложении термин victory (дословно: победа) используется метафорически – речь не о военном сражении, закончившемся победой, а об информационном и идеологическом успехе Китая и Гонконга. Прямое же значение victory лежит в области военных действий и предполагает победу в вооруженном конфликте. Использование метафоры, опять же, не случайно – именно благодаря ей усиливается ощущение проигранной Соединенными Штатами и становится возможным создание образа геополитической осады, в которой США утрачивает позиции.

В статье *There is a way forward: how to defeat Trump's power grab* американского интернет-издания *The New York Times* также можно обнаружить яркий пример военной метафоры. Для этого обратимся к заголовку, в котором встречается английский глагол *defeat* (to win against someone in a fight, war, or competition), под которым в буквальном смысле понимается победа над кем-либо в борьбе, войне или соревновании. В заголовке упомянутой статьи, однако, глагол применяется к политическим действиям американского президента Дональда Трампа немилитарного характера. Наблюдается уже встречаемый ранее перенос значения вооруженного противостояния на невоенное политическое сопротивление. С прагматической точки зрения наиболее вероятной причиной использования военной метафоры в данном контексте является стремление создать у читателя представление о необходимости сопротивления как в настоящей войне. Стоит отметить, что вся статья пронизана риторикой атаки и обороны.

Проведенный анализ показывает высокую семантическую и прагматическую продуктивность военной метафоры в текстах современных англоязычных СМИ. Благодаря своей универсальности, образной силе и когнитивной укорененности, такие метафоры успешно выполняют множество функций: концептуализируют сложные явления, способствуют эмоциональной мобилизации и усилению риторического воздействия и т.д. Факт присутствия военных метафор в текстах политической, экономической и спортивной направленности свидетельствует как о глубокой интеграции военной лексики в общественное сознание, так и о ее способности интерпретировать реальность в терминах борьбы, победы и поражения.

Семантическое наполнение таких метафор охватывает широкий спектр сценариев: от прямой конфронтации до стратегического маневрирования, а прагматический потенциал выражается в их способности усиливать аргументацию, повышать экспрессивность высказывания и манипулировать сознанием читателей.

Дальнейшее исследование военной метафоры на расширенном корпусе медиатекстов позволит выявить частотность, контекстуальные особенности, динамику и жанровую специфику ее употребления, а также проследить, как имен-

но данный вид метафоры влияет на конструирование социальных и политических смыслов в дискурсе.

Литература

1. Будаев Эдуард Владимирович Прагматика метафоры в политической коммуникации // Филология и человек. 2007. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-metafory-v-politicheskoy-kommunikatsii> (дата обращения: 19.06.2025).
2. Дольник, В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей / В.Р. Дольник – СПб.: Издательство Петроглиф, 2009. – 352 с, илл.
3. Ерохина Александра Борисовна Прагматика метафоры в англоязычном критическом искусствоведческом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7–3 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-metafory-v-angloyazychnom-kriticheskom-iskusstvovedcheskom-diskurse> (дата обращения: 19.06.2025).
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём; пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Лоренц К. Агрессия. М.: Прогресс, 1994. Перевод Г.Швейника
6. Самкова Мария Андреевна Прагматика метафоры и метонимии в медиатексте // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-metafory-i-metonimii-v-mediatekste> (дата обращения: 19.06.2025).
7. Словарь *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* / Гл. ред. Chris Baldick [Электронное издание]. Режим доступа: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272> (дата обращения: 19.06.2025)
8. Телия В.Н. Метафора в языке и тексте / Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – 176 с.
9. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности: Перевод / Авт. вступ. ст. П.С. Гуревич. – М.: Республика, 1994. – 447 с: ил. – (Мыслители XX века).
10. Халалова С.А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры: монография / С.А. Халалова. – 2-е изд., испр. и доп. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 292 с.
11. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.
12. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

THE MILITARY METAPHOR IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: SEMANTIC, PRAGMATIC, AND COGNITIVE DIMENSIONS

Snegur E.O., Snegur A.A.

Pacific State University, Far Eastern State Transport University

The article analyzes military metaphors in English-language media discourse, primarily in texts covering political, economic, and sports-related events. The aim of the research is to identify the semantic and pragmatic features of military metaphors employed in media texts, using examples from well-known American media outlets. The object of the study is the corpus of texts from leading American media sources. The subject is the semantic and pragmatic characteristics of military metaphors. Based on corpus analysis of authentic texts, the article demonstrates how military imagery contributes to audience mobilization, the simplification of complex processes, and the emotional framing of information.

Keywords: military metaphor, media discourse, semantics, pragmatics, cognitive metaphor.

References

1. Budaev, E. V. (2007). The pragmatics of metaphor in political communication. *Filologiya i chelovek*, (3). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-metafory-v-politicheskoy-kommunikatsii> (accessed June 19, 2025).
2. Dolnik, V. R. (2009). *The Disobedient Child of the Biosphere: Conversations about Human Behavior among Birds, Animals, and Children*. St. Petersburg: Petroglyph Publishing.
3. Erokhina, A. B. (2016). Pragmatics of metaphor in the English language critical fine art discourse. *Philological Sciences: Questions of Theory and Practice*, 7(3), issue 61. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-metafory-v-angloyazychnom-kriticheskom-iskusstvovedcheskom-diskurse> (accessed June 19, 2025).
4. Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Metaphors We Live By* (A.N. Baranov, Ed. & Preface; Russian trans.). Moscow: Editorial URSS.
5. Lorenz, K. (1994). *On Aggression* (G. Shveytnik, Trans.). Moscow: Progress.
6. Samkova, M. A. (2019). The pragmatics of metaphor and metonymy in a media text. *Ecology of Language and Communicative Practice*, 4(2). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatika-metafory-i-metonimii-v-mediatekste> (accessed June 19, 2025).
7. Baldick, C. (Ed.). (n.d.). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* [Electronic version]. Retrieved from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272> (accessed June 19, 2025).
8. Teliya, V. N. (1988). *Metaphor in Language and Text*. Moscow: Nauka.
9. Fromm, E. (1994). *The Anatomy of Human Destructiveness* (P.S. Gurevich, Intro.). Moscow: Respublika. (Thinkers of the 20th Century series).
10. Khakhalova, S. A. (2011). *Metaphor in Language, Thinking, and Culture: A Monograph* (2nd ed., revised and expanded). Irkutsk: IGLU.
11. Chudinov, A. P. (2003). *The Metaphorical Mosaic in Modern Political Communication: A Monograph*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University.
12. Chudinov, A. P. (2001). *Russia in the Metaphorical Mirror: A Cognitive Study of Political Metaphor (1991–2000)*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University.

Условные предложения в монологических рассуждениях англоязычного подростка (на материале романа Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»)

Степанова Ольга Михайловна,

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
международного бизнеса Всероссийской академии внешней
торговли

E-mail: Stepanova_Olg@vavt.ru

В статье исследуются условные предложения в монологических рассуждениях главного героя романа Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», 17-летнего Холдена Колфилда, который остается узнаваемым новыми поколениями как подросток, ранимый и бунтующий, несмотря на меняющийся социокультурный фон. Полагаясь на данные возрастной психологии о том, что характерным приобретением подросткового возраста является абстрактно-логическое мышление, автор выдвигает гипотезу, что правдоподобность образа главного героя обусловлена в том числе активным использованием в речи условных предложений нулевого, второго и третьего типа, позволяющих главному герою строить умозаключения, оперировать допущениями, выводить правила. Был обнаружен ряд особенностей функционирования условных предложений в подростковом монологе: 1) обилие элементов генерализации и гиперболизации, передающих максимализм подростка; 2) отрицание в рассуждениях о предполагаемых собственных действиях, что является репрезентацией подросткового нигилизма; 3) фокус внимание на личные переживания – даже если субъектами предложений являются другие люди, такие высказывания сообщают о чувствах главного героя, в чем проявляется характерная для подросткового возраста рефлексия; 4) эмоционально окрашенная лексика, делающая высказывания эмоциональными и экспрессивными. Главный герой избегает в своих рассуждениях предложения реального условия, что может свидетельствовать о неготовности подростка брать на себя ответственность, реально оценивать последствия своих решений. Такое использование каузальных умозаключений и гипотетико-дедуктивных рассуждений передает характерное для переходного возраста мироощущение, обусловленное возрастными изменениями когнитивной и эмоциональной сферы.

Ключевые слова: Абстрактно-логическое мышление в подростковом возрасте, условные предложения в подростковой речи, подростковая речь, англоязычный подросток.

Введение

Роман Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» уже почти три четверти века продолжает привлекать внимание читателей и исследователей. Так, например, среди зарегистрированных в Научной электронной библиотеке чем 190 публикаций, посвященных этому произведению, большинство исследований проведены в последние пять лет, в том числе обосновывается полезность изучения романа в школе (Беберова Л.Б.; 2020), (Карасева Ж.В.; 2023), сообщается о создании пособия по домашнему чтению для студентов (Демьяненко М.А.; 2023), что свидетельствует об актуальности романа в наши дни.

Лингвисты заинтересовались этим произведением практически сразу после его выхода в свет. Например, Доналд П. Костелло в своей статье, посвященной роману, писал о том, что критики сразу оценили высокий уровень аутентичности речи главного героя, и прогнозировал большой интерес к изучению молодежного жаргона 50-х гг. 20 века на материале произведения [13, с. 266]. Большой интерес для исследователей как правило представляет лексическая составляющая подростковой речи (сленг, вульгаризмы), лингвостилистический средства (эмоционально окрашенные эпитеты, сравнения, гипербола, метафора). С течением времени стало возможным проводить сравнительный анализ молодежного жаргона в 50-х гг. 20 века и в 21 веке. Образ главного героя часто рассматривается прежде всего в контексте своего социокультурного окружения.

Безусловно, произведение продолжает представлять интерес. При этом грамматической составляющей, как правило, не уделялось достаточно пристального внимания. Нам показалось интересным взглянуть на главного героя не как на взрослого представителя американского общества в середине прошлого века, а как на представителя своей возрастной группы в цивилизованном обществе. Опираясь на выводы М. Мид, впервые обосновавшей кризисность переходного возраста разделением мира детей и взрослых в современных развитых обществах [14], а также принимая во внимание неугасающий интерес к произведению «Над пропастью во ржи», мы допускаем, что мировосприятие главного героя созвучно мировосприятию современных молодых людей, в т.ч. и потому, что оно во многом обуславливается особенностями переходного возраста.

В настоящей статье мы ставим целью обратить внимание на особенности использования главным

героем условных предложений в связи с тем, что характерным приобретением старшего подросткового возраста, а Холдену Колфилду 17 лет, является абстрактно-логическое мышление. Материалом для анализа стали примеры использования главным героем условных предложений, полученные методом сплошной выборки. Анализ проводился в контексте описываемых героем ситуаций и состояний.

Важно отметить, что языковой материал мы находили в монологических рассуждениях героя, обращенных к идеальному собеседнику. М.Я. Блох определяет такой текст как кумулему, где последовательность предложений формируется посредством присоединения, кумуляции [1, с. 108]. Такие однонаправленные, не прерываемые собеседником рассуждения позволяют увидеть, как человек воспринимает себя и окружающих.

Характерные черты старшего подросткового возраста, обуславливающие использование в речи предложений условия

Швейцарский психолог, исследователь детской речи Ж. Пиаже приурочивает появление «логического опыта» к 11–12 годам, когда ребенок вступает в заключительную стадию когнитивного развития. «Логический опыт определяется двумя условиями: 1) умственный опыт, выполненный в плоскости чистой гипотезы, или чистой возможности <...>, и 2) упорядочивание и осознание операций мышления как таковых, например определений или сделанных допущений, которые решено сохранить неизменными и т.д.» [11, с. 242] В старшем подростковом возрасте (13–17 лет) ребенок продолжает активно овладевать абстрактно-теоретическим мышлением, строить гипотетико-дедуктивные суждения и индуктивные рассуждения.

Как отмечает Л.И. Божович, развивая идеи Л.С. Выготского, подросток начинает пропускать внешние требования через призму самовоспитания, теперь для него важнее его внутренние требования по отношению к самому себе и к другим людям, самовыражение и самоутверждение [5, с. 126]. Используя возможности абстрактно-теоретического мышления, подросток выводит причинно-следственные связи, выступает и наблюдателем, и теоретиком, выводит правила. Ввиду того, что личного опыта еще недостаточно, такие суждения и рассуждения могут носить поверхностный характер, что не осознается самим подростком, для которого способность рассуждать таким образом может восприниматься как ценное приобретение, приближающее к истинной зрелости.

В речи главного героя романа, Холдена Колфилда, мы находим исчерпывающее количество предложения реального условия в настоящем времени (каузальных умозаключений) и условных предложений второго и третьего типа (гипотетико-дедуктивных рассуждений), репрезентирующих по-

знание подростком мира через логику абстрактно-теоретического мышления.

Условные предложения нулевого типа (каузальные умозаключения)

Каузальные умозаключения в речи Холдена – это своеобразные правила, или аксиомы, к которым герой приходит в ходе своих рассуждений, выводя причинно-следственные связи:

- (1) If you do something too good, then, after a while, if you don't watch it, you start showing off (p.126)
- (2) Maybe you shouldn't feel too sorry if you see some swell girl getting married to them (bores) (p.124)
- (3) If somebody at least listens, it's not too bad (p.172)
- (4) Don't ever tell anybody anything. If you do, you start missing everybody. (p.214)

Обратим внимание на то, что тематический диапазон умозаключений сводится к объяснению личных душевных переживаний, что отражает свойственную подростковому возрасту рефлексию [6]. Это становится очевидным при выделении смысловых глаголов вышеуказанных предложений: «*do something too good*», «*show off*», «*feel too sorry*», «*listen*», «*be not too bad*», «*miss*». Как можно заметить, важную роль в определении самосознания подростка играет осознание им собственных чувств и переживаний, собственной нравственной и духовной позиции.

Подобные умозаключения венчают цепь рассуждений героя о том или ином предмете, являясь своеобразным логическим завершением сомнений подростка. Будучи по форме правилом, на что указывают местоимения «*you*», «*somebody*» умозаключения как будто снимают с героя ответственность, дают отдохнуть от поисков «правды».

Последний из предложенных примеров – заключительные слова героя в романе. Обратим внимание на повелительное наклонение («*Don't ever tell anybody anything*»). В данном случае подобная структура, отягощенная элементами генерализации («*ever*», «*anybody*», «*anything*»), усиливает аксиомичность последующего умозаключения.

Видится, что автор не просто так заканчивает роман именно умозаключением юного героя – излив свои мысли и чувства, подросток выводит новое правило впредь «никому ничего не рассказывать», т.к. иначе «начнешь по всем скучать» – многочисленные наблюдения за своим внутренним состоянием, состоянием и поведением других людей были не просто озвучены, они были проанализированы, что позволило Холдену выйти на уровень принятия. Можно предположить, что этот новый для героя уровень пока не вполне им осознается, т.к. на данном этапе все множество самых разных людей, с которыми ему довелось встретиться, объединяться обобщающим местоимением «*everybody*».

Нельзя не заметить определенную назидательность умозаключений Холдена. Обобщая в подобных правилах личный опыт, он значительно рас-

ширяет область их возможного применения, можно сказать, невольно поучает читателя.

Подытоживая эту часть исследования, отметим следующее:

- 1) каузальные умозаключения главного героя представлены предложениями реального условия в настоящем времени;
- 2) по своей форме эти умозаключения являются некими правилами, часто обобщенными;
- 3) по своему содержанию эти правила, аксиомы касаются личных душевных переживаний героя, помогают выявить определенные взаимосвязи между поступками и чувствами, дать себе «инструкции» на будущее;
- 4) каузальным умозаключениям Холдена свойственна генерализация (обобщение), что также является характерной чертой высказываний в старшем подростковом возрасте.

Условные предложения второго и третьего типа (гипотетико-дедуктивные рассуждения)

Гипотетические высказывания о предполагаемых действиях в настоящем или прошедшем времени отражает способность старшего подростка к гипотетико-дедуктивному мышлению. Это удивительное новое приобретение человеческого интеллекта позволяет строить предположения о своих поступках и мыслях или о поступках и мыслях других людей и является яркой характеристикой старшего подросткового возраста.

Примеры использования главным героем солагательного наклонения можно разделить на две группы:

- 1) рассуждения о предполагаемых собственных действиях;
- 2) рассуждения о предполагаемых действиях других людей.

В первой группе высказываний мы выделили две подгруппы: рефлексивные рассуждения о собственных действиях, в которых отражается конкретный опыт говорящего, и фантазийные рассуждения о своих поступках.

Рассмотрим некоторые примеры рефлексивных рассуждений героя о себе:

- (1) I'd never yell "Good luck" at anybody. (p.15)
- (2) In the first place I wouldn't let you in my family (p.25)
- (3) But I wouldn't visit that son of a bitch Morrow for all the dough in the world even if I were desperate (p.58)
- (4) ... I wouldn't go to one of those Ivy League colleges if I were dying for God's sake. 9p.58)
- (5) I probably wouldn't have taken her <Sally> even if she wanted to go with me (p.134)

Субъектом всех предложений является сам Холден, на что указываем местоимение «I». Обратим внимание на то, что герой использует только отрицательные формы предикатов: «I wouldn't», «I'd never», «I wouldn't've». Таким образом, Холден как настоящий подросток рассуждает о том, как бы он не поступал, что можно считать прямым

проявлением подросткового негативизма. Это очень интересное наблюдение – еще не имея достаточного личного опыта, подросток рассуждает «от противного», что может выглядеть как противопоставление себя другому человеку или группе других людей.

Создаваемое отрицательными формами предикатов настроение запальчивости и самоуверенности героя подкрепляется элементами генерализации («never», «at anybody»), гиперболизации («for all the dough in the world», «if I were dying for God's sake»). Убежденность героя подчеркивает также наречие «even», стоящее перед придаточными предложениями условия («...even if she wanted to go with me»). В последнем примере наречие «probably» может одновременно указывать на некоторую неуверенность Холдена, что может быть связано с объектом рассуждений – девушкой Салли, которая ему нравится. Автор тонко передает робость и в какой-то мере неуклюжесть своего юного героя.

Иной характер носят рассуждения героя о своих возможных действиях, выделенных нами в группу фантазийных рассуждений о себе. Приведем наиболее яркие примеры:

- (1) I pictured myself with my automatic in my pocket, and staggering around a little bit and myself coming out of the <...> bathroom dressed. Then I'd walk downstairs. I'd hold onto the banister and all... *What I'd do*, I'd ring the elevator bell. As soon as old Maurice opened the door, he'd see me with my automatic in my hand and he'd start screaming at me <...> to leave him alone. (p.104)
- (2) I figured I'd probably see them <relatives> again but not for years. I might come home when I was about thirty-five, I figured, in case somebody got sick or wanted to see me before they died. But that would be the only reason I'd leave my cabin and come back.
- (3) I even started picturing how I'd come back. I knew my mother'd get nervous <...> and start to cry and beg me to stay home and not to get back to my cabin, but I'd go anyway. I'd be casual as hell. I'd make her calm down, and then I'd go over to the side of the living room and take out this cigarette case and light a cigarette, cool as hell. I'd ask them to visit me sometime if they wanted to, but I wouldn't insist on anything. *What I'd do*, I'd let old Phoebe come out and visit me in the summertime and on Christmas vacation and Easter vacation. And I'd let A.D. come out and visit me for a while if he wanted a nice quiet place for his writing, but he couldn't write any movies in my cabin, only stories and books. I'd have this rule that nobody could do anything phony when they visited me. (p.205)

Очевидно, что Холден отдается во власть фантазии, отрешаясь от реальности, что дают понять глаголы «pictured» и «figured».

Субъектом рассуждений по-прежнему является сам герой, однако использует он преимущественно утвердительные формы предложений, подчеркивая всеильность себя-«идеального». Вводные

конструкции «*What I'd do, I'd ...*», которые мы видим в обоих примерах, усиливают это впечатление.

В своих фантазиях Холден изначально обладает атрибутами самостоятельности. В первом случае это «*automatic in the pocket*», револьвер, с помощью которого герой сможет постоять за себя, во втором случае – «*cabin*», личный фургончик, владение которым дает герою полную свободу решений: приехать или не приехать домой, пригласить или не пригласить гостей, а также право требовать соблюдения своих правил.

Люди, имеющие над Холденом реальную власть и стоящие выше его (родители), унижающие его в реальной жизни (Морис), в фантазии героя становятся слабыми и беззащитными:

- ... *he'd see me with my automatic in my hand and he's start screaming at me ...*
- ...*my mother 'd get nervous <...> and start to cry and beg me to stay home and not to get back to my cabin, but I'd go anyway. I'd be casual as hell.*

Людям, к которым Холден в реальной жизни относится с уважением, доверием (родители, младшая сестра Фиби, старший брат), в своих фантазийных рассуждениях он предоставляет «льготные» условия:

- *I'd ask them <parents> to visit me sometime if they wanted to...*
- *I'd let old Phoebe come out and visit me in the summertime and on Christmas vacation and Easter vacation.*
- *I'd let A.D. come out and visit me for a while if he wanted a nice quiet place for his writing*

В любом случае Холден здесь – хозяин положения, и установленное им правило будет одинаково распространяться на всех. Обратим внимание на элементы генерализации («*nobody*», «*anything phony*») в сформулированном героем правиле, что также передает идеалистическое мироощущение старшего подростка.

Можно заметить, что такие фантазийные размышления приносят облегчение герою, приятны ему, т.к. Холден совершает своеобразную пошаговую фиксацию выдуманных действий себя идеального и своих слабых и беззащитных визави:

- *I'd walk downstairs ... I'd hold onto the banister ... What I'd do, I'd ring the elevator bell... he'd see me ... he'd start screaming...*
- *my mother'd get nervous ... start to cry and beg me to stay home ... I'd go anyway... I'd be casual ... I'd make her calm down... I'd go over ... take out this cigarette case and light a cigarette... I'd ask ... I wouldn't insist ... What I'd do, I'd let old Phoebe come out and visit me ... I'd let A.D. come out and visit me... I'd have this rule ...*

Отдельно следует рассматривать рассуждения героя о предполагаемых действиях других людей. Обратим внимание на некоторые примеры:

- (1) He <Mr Spenser> wouldn't have understood it anyway. It wasn't up his alley at all. (p.13)
- (2) I thought of maybe hanging up if my parents answered, but that wouldn't have worked either. They 'd know it was me. (p.67)

- (3) The only way she <Sally's mother> could go around with a basket collecting dough would be if everybody kissed her ass for her when she made a contribution. (p.114)

Субъектами данных предложений являются знакомые Холдену люди – учитель истории мистер Спенсер, родители, мать знакомой девушки Салли. Предположения героя логично вытекают из непосредственного опыта взаимодействия с ними.

Отметим, что единственное нейтральное предположение из предложенных – это предположение Холдена о возможной реакции родителей на его телефонный звонок. Рассуждения героя последовательны и конкретны. Очевидно, что любовь и уважением к родителям, а также чувство собственной вины не позволяют подростку обвинить их заранее в собственной неудаче.

Отношение Холдена к другим людям нейтральным назвать нельзя. Так, элементы генерализации в первом случае («*anyway*», «*at all*»), усиливая звучание отрицательной формы предиката и оправдывая использование перфектного инфинитива заставляют осознать, что герой предполагает неспособность старого учителя помочь ему.

Рассуждая о возможном поведении матери Салли в роли монахини, собирающей пожертвования, герой открыто насмехается над ней. Во-первых, Холден крайне ограничивает другие возможные способы поведения женщины в данной ситуации («*the only way she could go around*»), во-вторых, используя в своем рассуждении обобщенное «*everybody*», герой доводит комичность ситуации до вселенского масштаба. В данном примере герой использует и бранные слова. Очевидно, что субъект предложения вызывает у героя недоверие, неприязнь, негодование.

Здесь мы сталкиваемся с характерными для подростков примерами нелицеприятного обсуждения взрослых. Для Холдена мать его знакомой девушки Салли – представительница ложного, несправедливого мира взрослых. Отрицая свою причастность к нему и его правилам (вспомним рассуждения Холдена о своем желаемом поведении), герой резко осуждает этот несправедливый мир. Первый пример передает чувство безысходности – неудачный опыт взаимодействия со взрослыми лишает подростка возможности верить им и надеяться на их помощь.

Второй пример о возможном поведении сверстника Холдена также несет в целом негативную окраску, определяемую прилагательным «*goddam*». Герой не понят не только взрослыми, но и ровесниками.

Отдельно можно вынести предположения Холдена о возможных поступках Иисуса Христа:

- (1) ...old Jesus probably would've picked if he could see it – all those fancy costumes and all ... the thing Jesus would 've *really* liked would be the guy that plays the kettle drum in the orchestra (p. 138).

Иисус для мальчика – это, с одной стороны, высший идеал справедливости, а с другой стороны, близкий друг, способный разделить чувства

героя. Это обстоятельство делает Холдена исключительно уверенным в своих предположениях, что подчеркивает наречие «really», выделенное в тексте книги курсивом.

Безграничную веру Холдена в истинную справедливость и милосердие Иисуса, недоступные для обычных людей, с которыми приходится сталкиваться в жизни, подтверждает и следующий пример:

(2) I said I'd bet a thousand bucks that Jesus never sent old Juda to hell. I still would, too, if I had a thousand bucks. I think any of the Disciples would have sent him to hell and all – and fast – but I'll bet anything Jesus didn't do it (p.100)

Элементы генерализации в этом примере («never», «I'll bet anything») подчеркивают исключительную убежденность героя в своих словах.

Такой яркий контраст позволяет заметить, что бунтарские черты старшего подростка проявляются при взаимодействии с непонятным и не принимающим миром взрослых и ровесников, при этом агрессия может скрывать ранимость и отчаяние героя, что мы наблюдаем в его гипотетических рассуждениях о других людях. Также обратим внимание, что в таких рассуждениях речь чаще всего идет о том, поймут ли эти люди героя, услышат ли его боль. Т.е. хотя субъектами предложений и являются другие люди, Холден ведет речь о себе, своем одиночестве и непонятности, что также является характерной чертой подросткового мировоззрения. Так, Л.С. Выготский подчеркивает высокий уровень уязвимости человека в переходный период и называет подростковый возраст «возрастом мощного подъема, но вместе с тем нарушенного и неустойчивого равновесия», и сравнивает подростка с путником, идущим в гору – «То же самое явление, которое на пути путника, идущего по ровной дороге, не окажет заметного действия, может оказаться труднейшим препятствием, иногда опрокидывающим, для путника, идущего в гору... а главное, ни один не оказывается столь ранимым, т.е. столь подверженным вредным влияниям и резко на них отзывающимся, как именно этот». [3, с. 465]

Итак, мы проанализировали примеры гипотетико-дедуктивных рассуждений в речи Холдена, представленные условными предложениями второго и третьего типа:

- 1) В тех случаях, когда герой сам является субъектом предложений и рассуждает о своих возможных действиях в различных реальных ситуациях, мы наблюдаем использование отрицания, видим элементы генерализации и гиперболизации, что является прямым проявлением подросткового негативизма.
- 2) В своих фантазийных рассуждениях о себе герой обладает атрибутами самостоятельности или власти и использует преимущественно утвердительные предикаты, описывая себя «идеального», что отражает склонность подростков фантазировать.

- 3) Гипотетико-дедуктивные рассуждения подростка о конкретных людях осложнены элементами генерализации, используется бранная лексика и прилагательные с негативным значением, что отражает характерное для подростков нелицеприятное представление об окружающих людях.

Выводы

Как показывает проведенный анализ подросткового монолога, использование грамматических средств, в данном случае условных предложений, с помощью которых герой оперирует допущениями, выводит правила, строит теории, позволило автору передать особенности мировосприятия человека в старшем подростковом возрасте, в частности, подростковый негативизм и категоричность, склонность фантазировать, характерное для подростков нелицеприятное представление об окружающих людях, потребность в понимании и принятии. Характерными чертами умозаключений героя-подростка становятся элементы генерализации, гиперболизации, фокус внимания на личные переживания, противопоставление себя окружающему миру. Главный герой практически не использует в своих рассуждениях условные предложения первого типа, что можно объяснить неготовностью брать на себя ответственность, реально оценивать последствия своих решений.

Представляется, что полученные результаты будут полезны для дальнейшего изучения подростковой коммуникации.

Литература

1. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М.: Высш. школа, 2005. – 239с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 477с – электронная книга – Лев Выготский (Выгодский) – Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка
3. Галинская И.Л. Дж. С. Сэлинджер и М. Булгаков в современных толкованиях. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2015. – 192 с. (Серия «Humanitas»)
4. Геращенко М. А. О важности развития рефлексии в подростковом возрасте / М.А. Геращенко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 44 (282). – С. 295–296. – URL: <https://moluch.ru/archive/282/63595/> (дата обращения: 14.04.2025).
5. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14 № 2 С. 116–128 – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2018_n2/chp_2018_n2_Gootkina.pdf (дата обращения 18.06.2025).
6. Князева Т.Н., Матюкова А.В. Динамика рефлексивных проявлений у современных под-

ростков / Возрастная психология – URL: <https://s.esrae.ru/psykaf417/pdf/2016/1/6.pdf> (дата обращения: 16.06.2025).

7. Кузнецова А.А., Федорова И.В. Художественная реализация синонимического ряда с доминантой bad в романе Дж.Д. Сэлинджера *The Catcher in the Rye* («Над пропастью во ржи») // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. С. 104–110. – URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/10/KuznetsovaFedorova.pdf> (дата обращения: 16.06.2025)
8. Мелихова Н.В. Дискурсивная практика // PHILOLOGY. 2020. № 1 (25). Стр. 19–21 – URL: [1194686.pdf](https://s.esrae.ru/psykaf417/pdf/2016/1/6.pdf) (дата обращения 16.06.2025)
9. Назарова Л.А. «Подростковый дискурс. Автореферат кандидатской диссертации» – Омск: Институт психологии и социально-культурной работы НОУ ВПО «Восточной экономико-юридической гуманитарной академии» (Академии ВЭГУ), 2014–24 с.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М., 1994 – URL: Речь и мышление ребенка (дата обращения 16.06.2025)
11. Степанова О.М. Особенности выражения симпатии и антипатии в английской подростковой речи (на материале художественной литературы) диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет». Москва, 2006
12. Costello D.P. The language of «The Catcher in the Rye» // Grunwald H.A. (ed.). Salinger. A critical and personal portrait. – N.Y., Evanston, L.: Harper & Row, 1963. – P. 266–276.
13. Mead M. Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization. – N. Y., W. Morrow & Company, 1928. – 337p.
14. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. – Boston, Little, Brown and Company, 1991. – 216p.

CONDITIONAL SENTENCES IN THE MONOLOGUE OF AN ENGLISH-SPEAKING TEENAGER (BASED ON D.D. SALINGER'S NOVEL "THE CATCHER IN THE RYE")

Stepanova O.M.

Russian Foreign Trade Academy

The article examines conditional sentences used by the main character of D. Salinger's novel "The Catcher in the Rye", 17-year-old Holden Caulfield. Relying on age psychology data that abstract logical thinking is the acquisition of adolescence, the author hypothesizes that the plausibility of the main character is to some extent due to the active use of conditional sentences of type zero and conditional sentences of the second and third types, allowing the main character to draw conclusions, operate with assumptions, and deduce rules. These grammatical constructions were investigated in

the context of the situations described by the main character. The following peculiarities have been found: 1) the abundance of generalization and hyperonization elements that convey the maximalism of a teenager; 2) the use of the particle "not" in reasoning about his own probable actions, which is a representation of adolescent nihilism; 3) focus on personal experiences; 4) emotionally colored vocabulary. Such use of cause-and-effect reasoning and hypothetical-deductive reasoning creates the picture of a teenager experiencing age-related changes in the cognitive and emotional sphere. The main character avoids using conditionals of the first type in his reasoning, which may indicate inability to take responsibility and foresee consequences of the decisions taken.

Keywords: Abstract logical thinking in adolescence, conditional sentences in adolescent speech, adolescent speech, English-speaking teenager.

References

1. Blokh M. Ya. Theoretical Foundations of Grammar. – M.: Higher school, 2005. – 239 p.
2. Vygotsky L.S. Pedology of a teenager. – St. Petersburg: Piter, 2020. – 477 p. – e-book – Lev Vygotsky (Vygotsky) – Pedology of a teenager. Psychological and social development of a child
3. Galinskaya I.L. J.S. Salinger and M. Bulgakov in modern interpretations. – M.; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, University Book, 2015. – 192 p. (Series "Humanitas")
4. Gerashchenko M.A. On the importance of developing reflection in adolescence / M.A. Gerashchenko. – Text: direct // Young scientist. – 2019. – No. 44 (282). – P. 295–296. – URL: <https://moluch.ru/archive/282/63595/> (date of access: 14.04.2025).
5. Gutkina N.I. The concept of L.I. Bozhovich on the structure and formation of personality (cultural-historical approach) // Cultural-historical psychology. 2018. Vol. 14 No. 2 P. 116–128 – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2018_n2/chp_2018_n2_Gootkina.pdf (date of access: 18.06.2025).
6. Knyazeva T.N., Matyukova A.V. Dynamics of reflexive manifestations in modern adolescents / Age Psychology – URL: <https://s.esrae.ru/psykaf417/pdf/2016/1/6.pdf> (date of access: 06/16/2025).
7. Kuznetsova A.A., Fedorova I.V. Artistic implementation of a synonymous series with the dominant bad in J.D. Salinger's novel *The Catcher in the Rye* // Humanitarian Scientific Bulletin. 2020. No. 10. P. 104–110. – URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/10/KuznetsovaFedorova.pdf> (date of access: 06/16/2025)
8. Melikhova N.V. Discursive practice // PHILOLOGY. 2020. No. 1 (25). Pp. 19–21 – URL: [1194686.pdf](https://s.esrae.ru/psykaf417/pdf/2016/1/6.pdf) (date of access 06/16/2025)
9. Nazarova L.A. "Adolescent discourse. Abstract of a candidate dissertation" – Омск: Institute of Psychology and Social and Cultural Work of the NOU VPO "Eastern Economic, Legal and Humanitarian Academy" (VEGU Academies), 2014–24 p.
10. Piaget J. Speech and thinking of the child. – M., 1994 – URL: Speech and thinking of the child (date of access 06/16/2025)
11. Stepanova O.M. Features of expressing sympathy and antipathy in English teenage speech (based on fiction) dissertation for the degree of candidate of philological sciences / State Educational Institution of Higher Professional Education "Moscow State Pedagogical University". Moscow, 2006
12. Costello D.P. The language of "The Catcher in the Rye" // Grunwald H.A. (ed.). Salinger. A critical and personal portrait. – N.Y., Evanston, L.: Harper & Row, 1963. – P. 266–276.
13. Mead M. Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization. – N. Y., W. Morrow & Company, 1928. – 337p.
14. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. – Boston, Little, Brown and Company, 1991. – 216p.

Изображение расового дискурса в творчестве Р. Брэдли (на примере рассказов «Большая игра между черными и белыми», «Куколка», «Другие времена», «Высоко в небеса»)

Ткаченко Александра Федоровна,

преподаватель Центра образовательного инжиниринга,
Югорский государственный университет
E-mail: sashashevcova1998@mail.ru

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить признаки расового дискурса в произведении Брэдли (на материале рассказов «Большая игра между черными и белыми», «Куколка», «Другие времена» и «Высоко в небеса»), проанализировать коммуникативные интенции и раскрыть смысл их использования в произведении. Научная новизна исследования состоит в том, что в данной работе впервые анализируется расовый дискурс внутри художественного произведения. Для достижения указанной цели используются следующие методы: частные научные – анализ текстовых массивов и частные филологические – метод сплошной выборки. В статье дается описание всех случаев данного вида коммуникации, производится их подсчет, исследуется связь их появления с повествованием и речевыми стратегиями героев внутри текстовой коммуникации. Результатом исследования становится выявление основных элементов дискурса расового конфликта, изображаемых писателем, а также цель их использования.

Ключевые слова: Расовый дискурс, дискурс расового конфликта, авторская позиция, речевая стратегия дискредитации.

Введение

О писателе

Рэй Дуглас Брэдли – американский писатель, создавший более восьмисот литературных произведений, в том числе несколько романов и повестей, сотни рассказов, десятки пьес, ряд статей, заметок и стихотворений. В его произведениях переплетается большое разнообразие тем, среди которых исследователи выделяют несколько основных: жизнь, смерть и одиночество. Помимо перечисленного произведения Брэдли часто затрагивают темы социального неравенства и человеческой природы. В некоторых произведениях это раскрывается при помощи изображения расового конфликта.

Формулировка проблемы и актуальность исследования

Тема расового конфликта в произведениях Брэдли поднимается не так часто. По этой причине данная проблематика крайне редко подвергается анализу.

Вместе с тем существует довольно мало источников, излагающих тему расового дискурса, среди них: Марущак С.С. «Дискурс расового конфликта», Усачева В.В. «Расовый дискурс и образ Африки». Существующие источники не предполагают демонстрации расового дискурса на конкретном примере. Однако тема расового неравенства изображается в произведениях различных писателей и художественных фильмах, что дает большие возможности для изучения. Анализ изображения такого вида дискурса в художественном произведении поможет выявить его ключевые моменты, изображаемые автором, а также цель их использования.

Таким образом, объектом исследования является расовый дискурс внутри художественного текста Рэя Дугласа Брэдли. Предметом – раскрытие темы расового дискурса в рассказах «Большая игра между черными и белыми», «Куколка», «Другие времена» и «Высоко в небеса».

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить признаки расового дискурса в произведении Брэдли (на материале рассказов «Большая игра между черными и белыми», «Куколка», «Другие времена» и «Высоко в небеса»), проанализировать коммуникативные интенции и раскрыть смысл их использования в произведении.

Материалом для исследования по послужили следующие источники:

1. Bradbury R. Chrysalis // The Cat's Pajamas, 2004.

2. Bradbury R. The Big Black and White Game // Green Town Cycle, 1945.
3. Bradbury R. The Other Foot // The Illustrated Man, 1951.
4. Bradbury R. Way in the Middle of the Air // The Martian Chronicles, 1950.

Методологической базой для исследования послужили положения следующий ученых:

1. Н. Д. Арутюнова, выдвинувшая своё определение понятия «дискурс»: «Это связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» (Арутюнова, 1990, 137).
2. В.В. Усачева, которая говорит о соотношении определения расового дискурса и понятия о наборе идей о врожденных особенностях, инстинктах, цвете кожи и расовой чистоте, использовавшихся для обоснования и оправдания социального неравенств (Усачева, 2012).

Для достижения вышеуказанной цели применяются методы: частные научные – анализ текстовых массивов, частные филологические – метод сплошной выборки.

Данные методы широко применяются при анализе творчества Брэдбери в контексте разных проблематик. Среди них:

1. Курочкина М.А. Элементы экологического дискурса в произведениях Р. Брэдбери // Вестник экономики, управления и права. 2018 (Курочкина, 2018).

При помощи метода сплошной выборки и контент-анализа текстовых массивов здесь анализируются примеры высказываний, иллюстрирующих основные оппозиции в рассказе Р. Брэдбери «Здесь тоже водятся тигры». Результатом данной работы является выявление двух основных коммуникативных интенций в произведении.

2. Литвинова В.В. Концепт «смерть» в романе «Вино из одуванчиков» Рэя Брэдбери // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008 (Литвинова, 2008).

С помощью указанных методов автор статьи показывает разнообразие средств выражения концепта «смерть» в романе Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков».

3. Феттер С.А. Репрезентация концепта «Loneliness» в рассказах Рэя Брэдбери // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012 (Феттер, 2012).

Указанные выше методы помогают автору проанализировать средства выражения концепта одиночества в произведениях писателя.

4. Цветкова О.Г. Аргументация и манипуляция как инструменты решения конфликтных ситуаций в английском бытийном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017 (Цветкова, 2017).

С помощью указанного выше метода автором анализируется общение с точки зрения наличия в нем конфликтных ситуаций. Анализ производится на примере рассказа Р.Д. Брэдбери «Кричащая женщина».

Теоретическая база исследования

В центре сюжета рассказа «Большая игра между черными и белыми» любительский бейсбольный матч между чернокожими и белокожими игроками. Одна команда выходит на поле с искренним желанием насладиться игрой, в то время как для другой это способ утвердить свое превосходство.

Рассказ «Куколка», включенный в сборник «Кошкина пижама», повествует о мальчике-афроамериканце, пытающемся выбелить свою кожу. Читателю показывается разница между отношением взрослых в двум людям, относящимся в разной расе.

В произведении «Другие времена» Брэдбери исследует обратную ситуацию: двадцать лет назад чернокожие переселенцы нашли новый дом на Марсе, создав уникальную культуру и общество, свободное от старых предрассудков. Однако однажды в их мир вторгается белый человек – символ прошлого, полного угнетения и страха.

Цикл «Марсианские хроники» посвящен потребительскому отношению человека к природе. Однако «Высоко в небеса» – одна из тех глав, которая обращена к теме потребительского отношения людей к самим же людям.

Термин дискурс исследовался многими учеными. Впервые заговорил о нем немецкий философ и социолог Ю. Хабермас в 1952 г. «для обозначения вида речевой коммуникации, предполагающего рациональное критическое рассмотрение ценностей, норм, правил социальной жизни» (Хабермас, 2001). З. Харрис предложил своё определение дискурса, сформулированное как: «последовательность предложений, произнесенная (написанная) одним (или более) человеком в определенной ситуации» (Harris, 2018). Оно получило широкое распространение среди западных лингвистов XX в.

Н.Д. Арутюнова предлагает нам своё определение понятия «дискурс»: «Это связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», «речь, погруженная в жизнь» (Арутюнова, 1990, 137).

М. Фуко пишет, что дискурс – это «субстанция, которая не имеет четкого контура и объема и находится в постоянном движении, а назначение понятийного аппарата лингвистики дискурса состоит в том, чтобы обеспечить доступ к его параметрам» (Чернышенко, 2013).

Ряд ученых связывает понятие дискурса с ситуацией общения. Согласно утверждению В.И. Карасика «коммуникативная ситуация есть элемент культуры, и поэтому анализ дискурса, выявление и объяснение скрытых смыслов неизбежно выходит на культурно маркированные обстоятельства и формульные модели поведения, имеющие социально-групповую либо этнокультурную значимость» (Карасик, 2009, 278). Манаенко Г.Н. пишет о применении дискурса «для исследования и описания явлений, относящихся к речи» (Манаенко,

2011, 83). Малышева Е.Г. определяет дискурс как «процесс тематически обусловленного общения, детерминированного социально-историческими условиями, специфика которого отражается в совокупности текстов, характеризующихся концептуальным, речевым и прагматическим своеобразием» (Малышева, 2017).

За основу мы возьмем определение Н.Д. Арутюновой.

Понятие «расовый дискурс» используется аналогично понятию «дискурс расового конфликта». Так, В.В. Усачева говорит о соотношении определения данного феномена и понятия о наборе идей о врожденных особенностях, инстинктах, цвете кожи и расовой чистоте, использовавшихся для обоснования и оправдания социального неравенства (Усачева, 2012). Если проанализировать ее работу «Расовый дискурс и образ Африки», можно выделить главную особенность дискурса данного типа: он воспроизводит «расовые предрассудки, организует общество таким образом, что одни группы доминируют и подавляют другие».

Говоря о конфликте, можно привести слова Ларионовой Т.В. о том, что «В ситуации конфликта с проявлением речевой агрессии создается и отрывается от действительности новое коммуникативное пространство, насыщенное квазиэлементами: квазиреальными временем, пространством, участниками, действиями» (Ларионова, 2020). Также Белова Е.В. пишет о том, что конфликтный дискурс отличается наличием «высокой эмоциональной составляющей» (Белова, 2016). Таким образом, реальность в речевом конфликте подается в искаженном виде. Это часто перекликается с речевой стратегией дискредитации, цель которой состоит в том, чтобы «подорвать доверие к оппоненту и снизить его значимость» (Ширяева, 2016).

Можно выделить следующие приемы, с помощью которых достигается цель расового дискурса:

1. Селекция информации средствами массовой информации, при помощи которой аудитории навязывается определенный образ африканца. Так, В.В. Усачева подчеркивает, что большинство новостей, касающихся меньшинств, прежде всего черных, в США сосредоточены на развлечениях, спорте, проблемах бедности и криминале» (Усачева, 2012). Также она говорит, что «белые преступники гораздо чаще, чем афроамериканские, назывались по именам, то есть выступали как конкретные лица, не представители некой вредоносной общности». При помощи этого приема также создается устойчивая ассоциация африканца с дикостью и примитивными инстинктами, а образа Африки с голодом, нищетой и конфликтами.

2. Навязывание стереотипов, связанных с образом африканца через телевидение и кино: «... на одном полюсе было представление о черных как о ленивых от природы, примитивных, склонных к рабскому поведению; на другом – как о «благородных дикарях», добрых христианах, преданных слугах» (Усачева, 2012).

3. Навешивание ярлыков: часто применялся при помощи термина «tribe» – племя – «уничжительный и беспомощный ярлык, используемый для усиления образа африканского примитивизма» (Усачева, 2012).

4. Использование противопоставления образу Африки: «противопоставление цивилизованного и нецивилизованного, культуры и природы, причем африканцы отождествляются с последней» (Усачева, 2012). Королева Т.А. пишет, что оппозиция «свой – чужой» является «одним из способов манипуляции сознанием аудитории» (Королева, 2018).

С.С. Марущак в своей работе «Дискурс расового конфликта» к речевым тактикам данного типа дискурса относит приказы и обвинения, критику, грубую уничижительную лексику, угрозы, сарказм и издевки. Здесь также упоминается и о навешивании ярлыков (Марущак, 2012).

Проанализировав вышесказанное, попробуем дать определение расового дискурса. Расовый дискурс (он же дискурс расового конфликта) – это коммуникативная практика, направленная на воспроизводство и закрепление расовых иерархий, предрассудков и социального неравенства через систему языковых, медийных и идеологических механизмов.

Обсуждение и результаты

В ходе анализа текста рассказа Брэдли «Высоко в небесах» из цикла рассказов «Марсианские хроники» обнаружилось следующие речевые приемы расового дискурса и соответствующие средства их реализации (табл. 1).

Таблица 1

Использование уничижительной лексики	11
Навешивание ярлыков	5
Навязывание стереотипов	6
Критика	2
Угрозы	2
Указание на принадлежность	2
Обвинение	2
Насмешка	2
Приказ	1

Чаще всего в данном рассказе используется **уничижительная лексика**. Среди примеров ее употребления можно выделить следующие (здесь и далее представлен авторский перевод): «The niggers, the niggers!» – «черномазые!»; «Black fool» – «дурень черномазый», «damn darkie» – «черномазой дрянью»; «I'm not comin' home for no damn darkie!» – «Я не пойду домой из-за черномазой дрянью?!»; «... you see what them bastards did?» – «Ты видишь, что придумали эти ублюдки?»; «Them niggers think they're smart» – «Эти черномазые думают, что они умные»; «Son of a bitch», «insolent

son» – «сукин сын!». С ее помощью Брэдбери наиболее ярко демонстрирует пренебрежительное, грубое отношение к героям произведения, различие между людьми, установленное обществом.

Навязывание стереотипов

В данном произведении осуществляется через отождествление с негативно оцениваемым явлением и также иллюстрирует отношение к таким героям, как Белтер и Силли. Менее яркий, чем использование грубой уничижительной лексики, поэтому его использование прослеживается реже, он все еще является способом проиллюстрировать пренебрежительное отношение, показать образ африканца, укрепившийся в сознании людей того времени. Таким образом навязывается стереотип о соответствии статуса человека и труда («Looks like you goin' to have to hoe your own turnips, Sam» – «Похоже, тебе придется самому окучивать свою репу, Сэм»; «You meanin' to say you think a white man should take your place, boy?» – «Ты хочешь сказать, что, по-твоему, белый человек должен занять твоё место, парень?»), стереотип, в рамках которого негативно оцениваемые явления – обман, воровство, нечистоплотность – присущи людям небелой расы («So you got a guilty conscience and came back» – «Значит, тебя мучила совесть, и ты вернулся»; «Get off, you're not goin' to steal my property!» – «Слазь, я не позволю тебе красть мое имущество!»; «But I hope you don't think you're gonna leave any trash behind to clutter my store» – «Но я надеюсь, ты не думаешь, что оставишь после себя мусор, который захлестит мой магазин»; «God damn it, you been learnin' my trade so you could run off and use it!» – «Черт возьми, ты изучал мое ремесло только для того, чтобы сбежать и воспользоваться им!»).

При этом подобный образ мыслей Брэдбери опровергает в своем произведении, описывая:

1) бережное отношение к вещам, которые для других героев произведения представляют ценности: «Вдоль дороги непрерывной цепочкой, аккуратными кучками лежали старые роликовые коньки, пестрые узелки с безделушками... И все это не было брошено кое-как, наспех, а положено бережно, с чувством, со вкусом»;

2) честность, уважительное отношение: «Белтер почтительно поклонился и протянул ему долг, но Тис не взял денег; тогда негр положил их на пыльную землю у его ног»;

3) решимость, спокойствие: «Черная река текла между строениями, скрипя, шурша и шаркая. Поток был спокойный, полный великой решимости; ни смеха, ни бесчинств, только ровное, целеустремленное, нескончаемое течение».

Отождествление с негативно оцениваемым явлением здесь появляется как способ выражения речевой агрессии.

В расовом дискурсе в целом **навешивание ярлыков** применялось для усиления образа африканского привитивизма. Здесь же оно встречается в комплексе либо с использованием уничижитель-

ной лексики, либо с приемом навязывания стереотипов. При явном сходстве приемов цель их применения разная: уничижительная лексика означает пренебрежительное отношение, агрессию; навязывание стереотипов скрыто указывает на соотнесение группы людей с негативно оцениваемыми явлениями. В навешивании ярлыков всегда содержится указание на отношение человека к той или иной культуре, расе, из чего уже может выстраиваться прием, основанный на уничижительной лексике или навязывании стереотипов.

С помощью данного приема персонажи лишней раз проводят границу между собой и афроамериканцами, подчеркивают разницу в социальном статусе, установленном людьми. Здесь Брэдбери также демонстрирует шаблонность мышления, характерный для того времени.

Среди примеров можно использовать следующие: «The niggers, the niggers!» – «черномазые!»; «Black fool» – «дурень черномазый», «damn darkie» – «черномазой дрянью»; «I'm not comin' home for no damn darkie!» – «Я не пойду домой из-за черномазой дрянью?!»; «You meanin' to say you think a white man should take your place, boy?» – «Ты хочешь сказать, что, по-твоему, белый человек должен занять твоё место, парень?»

Критика, обвинение – именно с их помощью происходит навязывание стереотипов. Используется героями произведения как средство речевой агрессии. Среди примеров в произведении: «Get off, you're not goin' to steal my property!» – «Слазь, я не позволю тебе красть мое имущество!»; «But I hope you don't think you're gonna leave any trash behind to clutter my store» – «Но я надеюсь, ты не думаешь, что оставишь после себя мусор, который захлестит мой магазин»; «God damn it, you been learnin' my trade so you could run off and use it!» – «Черт возьми, ты изучал мое ремесло только для того, чтобы сбежать и воспользоваться им!»; «Them niggers think they're smart» – «Эти черномазые думают, что они умные».

Угрозы, приказ, указание на принадлежность – в произведении данные приемы встречаются вместе: угрозы, приказ помогают осуществить речевую агрессию, указание на принадлежность помогает героям произведения продемонстрировать власть, а самому автору подчеркнуть несправедливость такого уклада жизни. Данное сочетание обусловлено сюжетом. Персонаж рассказа понимает, что больше не может контролировать ситуацию: афроамериканцы собираются покинуть планету, помешать им невозможно. Речевая агрессия в данном случае – сигнал страха, она идет с указанием на принадлежность – как бы попыткой ухватиться за власть. Среди примеров: «I'll let you go when I'm ready to let you go. We'll just talk here polite until I say you can leave, and you know it damn well» – «Отпущу, когда захочу. Мы будем мило толковать с тобой здесь, пока я не позволю тебе уйти»; «He's mine. I'm lockin' him in the back room until tonight» – «Он мой. Я запру его в задней

комнате до вечера»; «Come back, you bastard!» – «Назад, ублюдок!».

Насмешка – в данном произведении используется для принижения планов афроамериканцев, их культуры.

«You got one named Swing Low, and another named Sweet Chariot?» – «Неужели ни одну не называли «Летай пониже» или «Благолепная колесница»», «You got one named Roll Dem Bones?» – «А есть у вас ракета «Рассыпьте, мои косточки»»; «And another called Over Jordan!» – «А «Через Иордань»?».

В данном рассказе сильнее, чем в других произведениях Брэдбери, отобранных для анализа, выражена речевая агрессия. Это обусловлено происходящем в произведении: одни покидают планету, другие теряют власть над ними. Речевая агрессия вызвана страхом, попыткой запугать, сохранить свой авторитет.

Теперь проанализируем элементы расового дискурса на примере рассказа Брэдбери **«Большая игра между черными и белыми»**.

Среди элементов расового дискурса наблюдаются следующие:

- Противопоставление
- Навязывание стереотипов
- Навешивание ярлыков
- Критика
- Указание на принадлежность

В разговорах ребенка признаки дискурса расового конфликта отсутствуют. Они есть только в речи взрослых.

Чаще всего в данном произведении наблюдается прием **противопоставления**. Так в данном произведении Брэдбери отражает разницу в отношении к двум культурам: пренебрежение зрителей, игроков команды соперника, ассоциации. Обязательный элемент в данном случае – наличие второго сравниваемого объекта. Данного элемента не наблюдалось в рассказе «Высоко в небеса», поскольку две противостоящие культуры не вставали в позицию на равных. Здесь же они учувствуют в любительском матче, что подразумевает равные условия.

«They look forward all summer to the big Black and White game» – «Они все лето ждут большой игры между белыми и черными»

«Look at them prance,” said Mother. “You’d think they thought they were going to win the game from our men» – «– Посмотрите на их гордую походку, – сказала мама. – Можно подумать, что они уже выиграли у наших мужчин», – в данном примере наблюдается критика.

«The white section joined politely in the applause as Big Poe finished his cakewalk» – «Белая часть аудитории вежливо присоединилась к аплодисментам»,

«Hey, Poe!» I yelled again.

«Stop that, Douglas!»

«– Эй, По! – закричал я.

– Прекрати, Дуглас!»

Вышеуказанный диалог также относится к противопоставлению двух культур и демонстрирует различное отношение к участникам игры: так мать Дугласа прерывает восхищение сына командой соперника.

«Now the white men came running between the trees with their uniforms on. There was a great thunder and shouting and rising up in our grandstand» – «Тут из-за деревьев выбежали белые люди в форме. На нашей трибуне раздался оглушительный грохот, крики и ажиотаж»,

«And there was my Uncle George toddling along in his outfit which didn’t quite fit because Uncle has a potbelly, and jowls that sit out over any collar he puts on. He was hurrying along, trying to breathe and smile at the same time, lifting up his pudgy little legs. “My, they look so nice,” enthused Mother».

«А еще там был мой дядя Джордж, ковылявший в своем костюме, который ему не совсем подходил, потому что у дяди был большой живот и челюсти, которые торчали из-под любого воротничка, который он надевал. Он спешил вперед, стараясь дышать и улыбаться одновременно, задирая свои маленькие пухлые ножки.

– Боже, они такие красивые, – восхищалась мама».

«The white men worked at their running as they worked at everything. You felt embarrassed for them because they were alive too much in the wrong way. Always looking from the corners of their eyes to see if you were watching. The Negroes didn’t care if you watched or not; they went on living, moving. They were so sure of playing that they didn’t have to think about it anymore» – «Белые люди работали над собой, как они работали над всем остальным. Вам было неловко за них, потому что они жили слишком неправильно. Они всегда искоса поглядывали, не наблюдаете ли вы за ними. Неграм было все равно, смотришь ты на них или нет; они продолжали жить, двигаться. Они были так уверены в своей игре, что им больше не нужно было об этом думать»

Навешивание ярлыков в данном рассказе реже сопровождается речевой агрессией.

«Land, you should see the colored maids up at the hotel. They been buying satin yardage in at the big store in Madison for a month now. And every spare minute they sit sewing and laughing. And I seen some of the feathers they bought for their hats. Mustard and wine ones and blue ones and violet ones. Oh, it’ll be a sight!» – «Ты бы видела цветных горничных в отеле. Они уже месяц покупают атласные ткани в большом магазине в Мэдисоне. И каждую свободную минуту они сидят за шитьем и смеются. И я видела несколько перьев, которые они купили для своих шляп. Горчичные, винные, синие и фиолетовые. О, это будет зрелище!» – использование навешивания ярлыков через подчеркивание цвета кожи, навязывание стереотипов через отношение к выбору ткани как к необычному явлению: в данном случае появляется намек на невозможность выбора дорогой ткани.

«This is quite a day for the colored servants, ain't it?» – «Сегодня замечательный день для цветных слуг, не так ли?»; «No nigger put me out!» – «Ни один нигер не выведет меня из игры!».

Навязывание стереотипов проявляется в более мягкой форме, чем в произведении «Высоко в небеса», что обусловлено более медленным развитием конфликта.

«This is quite a day for the colored servants, ain't it?» – «Сегодня замечательный день для цветных слуг, не так ли?»

«They been acting funny all week. Last night I had to tell Big Poe twice to put extra butter on my popcorn. I guess he was trying to save money or something» – «Они всю неделю вели себя странно. Вчера вечером мне пришлось дважды просить Большого По намазать мой попкорн дополнительным маслом. Думаю, он пытался сэкономить деньги или что-то в этом роде».

«And it's really something to watch them dance. They just naturally got... – Rhythm» – «И это действительно нечто – смотреть, как они танцуют. Они так естественно держат... – Ритм» – навязывание стереотипов. Данный прием осуществляется не с использованием отождествления с негативно оцениваемым явлением, не реализуется одним явным словом, а подчеркивается отношением как к другой культуре как к чему-то экзотическому, подчеркивает разницу.

В отличие от произведения «Высоко в небеса», в начале произведения здесь не наблюдается уничижительной лексики, отождествления с негативно оцениваемым явлением, угроз, критики, приказов, обвинений. Однако данные элементы появляются в конце рассказа, что обусловлено сюжетом: команда афроамериканцев начинает выигрывать. Если у их соперников в начале произведения было чувство уверенности в своих игроках, то к концу рассказа появляется чувство потеря контроля ситуации. Страх выражается при помощи речевой агрессии.

Таким образом, **критика** наблюдается в тех моментах, когда мать главного героя замечает уверенность команды соперников и теряет уверенность в своей команде. Среди примеров можно наблюдать следующие: «All the past week at the hotel," said the woman next to my mother, staring out at Big Poe steadily, "the hotel service has been simply terrible. Those maids don't talk about a thing save the Cakewalk Jamboree, and whenever you want ice water it takes half an hour to fetch it, they're so busy sewing» «Всю прошлую неделю в отеле, – сказала женщина рядом с моей матерью, пристально глядя на Большого По, – обслуживание в отеле было просто ужасным. Эти горничные ни о чем не говорят, кроме как о вечеринке с выпечкой, а когда вам захочется воды со льдом, на то, чтобы принести ее, уходит полчаса, так они заняты шитьем»; «Look at them prance," said Mother. "You'd think they thought they were going to win the game from our men» – «– Посмотрите на их гордую походку, – сказала мама. – Можно подумать, что они уже вы-

играли у наших мужчин»; «No nigger put me out!» – «Ни один нигер не выведет меня из игры!»

Самых элементов расового дискурса меньше, поскольку конфликт развивается не с самого начала произведения, а по мере развития сюжета.

Рассмотрим, как данные элементы изображаются в рассказе Брэдбери «Куколка» из цикла рассказов «Кошкина пижама».

- Навешивание ярлыков
- Использование уничижительной лексики

В данном рассказе значительно меньше примеров дискурса расового конфликта. Он используется для того, чтобы показать разницу восприятия взрослого человека, в котором пренебрежительное отношение укреплено, и ребенка, который подобного явления не понимает и, если в его речи и звучат грубые выражения, то происходит это только от частого употребления подобных выражений в его окружении.

Навешивание ярлыков является самым частым элементом расового дискурса в рассказе. Однако он не всегда сопровождается уничижительной лексикой. Два примера из четырех используются в речи самого ребенка, который не договаривает свою фразу («I get black as a nig...» – «я становлюсь черным, как ниг...»); «Lots of colored folks wear black clothes and wine-colored shirts to make their faces seem whiter» – «Многие цветные люди носят черное и рубашки винного цвета»), и в речи самого афроамериканца в более мягкой форме. Для сравнения автор показывает использование данного приема в речи взрослого: «I said the niggers' beach is down there» – «Я сказал, пляж для ниггеров вон там»; «Damn you, blackie. You here again!». Этим Брэдбери демонстрируют, насколько укреплено в сознании людей шаблонное мышление.

Использование уничижительной лексики проявляется реже, используется в речи взрослого человека («I said the niggers' beach is down there» – «Я сказал, пляж для ниггеров вон там») как способ проявления речевой агрессии, а также в речи ребенка. Однако ребенок не был настроен агрессивно, а повторил слово, которое часто слышал в своем окружении («I get black as a nig...» – «я становлюсь черным, как ниг...»).

Рассмотрим рассказ Брэдбери «Другие времена».

- Элемент, схожий с навешиванием ярлыков
- Навешивание ярлыков
- Угрозы
- Селекция информации
- Критика

Выражение «белый человек» проходит через все повествование. В речи детей, взрослые, которые не настроены агрессивно, не наблюдается элементов расового дискурса с проявлением речевой агрессии. Присутствует **элемент, схожий с навешиванием ярлыков**, однако он не несет в себе негативной окраски и присутствует для обозначения новоприбывшего, для выражения удивления детей. Он проявляется чаще всего в произ-

ведении: «What's a white man? I never seen one» – «Что такое «белый человек»? Я никогда такого не видел»; «Tell us about one, Ma» – «Расскажи нам о белом человеке»; «We just want to see the ship and maybe run down to the port and see that white man» – «...побежим в порт и посмотрим на белого человека»; «Well, the white people live on Earth» – «Белые люди живут на Земле»; «And no white men've come up here in all that time» – «И за все это время ни один белый человек не прилетал к нам»; «To see the white man!» – «Посмотреть на белого человека!»; «What you going to do with that white man?» – «Что вы собираетесь делать с этим белым человеком?»; «You ain't seeing no white man» – «Не видать вам никакого белого человека»; «...a trolley car was pulling up, with a fresh-painted sign on its front, TO THE WHITE MAN'S LANDING» – «...трамвай с блестящей свежей краской новенькой вывеской впереди: «К МЕСТУ ПРИЗЕМЛЕНИЯ БЕЛОГО ЧЕЛОВЕКА»»; «I knew then that now the white man's as lonely as we've always been» – «Я понял тогда, что белый человек сейчас так же одинок, как одиноки были всегда мы»; «You see the white man?» – «Ты видел белого человека?»; «Seems like for the first time today I really seen the white man – I really seen him clear» «Кажется, сегодня я впервые по-настоящему увидел белого человека – я действительно ясно разглядел его».

Этим Брэдбери хочет показать нехарактерность расового конфликта со стороны афроамериканцев.

Навешивание ярлыков наблюдается в речи одного из героев произведения – Билла, агрессивно настроенного к появлению гостя. Использованием данного элемента он повторяет поведение, которое когда-то было в отношении к нему: «Ain't you going to let the white people live up here?» – «Уж не собираешься ли ты позволить белым людям жить здесь?»; «Thinking, What kind of day would it be if the white man ever came up here to Mars?» – «Думали: «А что, если этот день придет, если белый человек появится вдруг на Марсе?»»; «And when he finished it the conductor squinted up and read the fresh glinting yellow words: FOR WHITES: REAR SECTION» – «Когда он завершил свой труд, кондуктор посмотрел украдкой и прочел слова, сверкавшие свежей желтой краской: «Для белых. Задний сектор»»; «Let's have a delegation to fix theater seats, roped off, the last two rows for whites» – «Давайте создадим группу, чтобы канатами огородить места в театрах – два последних ряда для белых»; «Pay them white folks at least ten cents an hour» – «Будем платить этим белым не больше десяти центов за час»; «You're no better than some of those white men you yell about!» – «Вы сами ничуть не лучше некоторых белых, о которых вы тут распинаетесь!»

Угрозы, критика появляются в произведении как способ выражения речевой агрессии: «What right they got coming up here this late? Why don't they leave us in peace? Why didn't they blow themselves up on that old world and let us be?» – «По какому пра-

ву они явились теперь сюда? Почему не оставляют нас в покое? Почему они не разбомбили друг друга там, в том старом мире, и не дают нам жить, как мы хотим?»; «Well,» said Willie, «the shoe's on the other foot now. We'll see who gets laws passed against him, who gets lynched, who rides the back of street-cars, who gets segregated in shows. We'll just wait and see» – «Что ж, – сказал Билли, – теперь дело за малым. Посмотрим, против кого будут приняты законы, кого линчуют, кто будет ездить на задних сиденьях трамваев, кого будут изолировать на шоу. Мы просто подождем и посмотрим»; «They can come up and live and work here; why, certainly. All they got to do to deserve it is live in their own small part of town, the slums, and shine our shoes for us, and mop up our trash, and sit in the last row in the balcony. That's all we ask. And once a week we hang one or two of them. Simple!» – «Они могут приехать и жить, и работать здесь, конечно. Все, что им нужно сделать, чтобы заслужить это, – это жить в своей маленькой части города, в трущобах, и чистить нам обувь, и убирать за нами мусор, и сидеть в последнем ряду на балконе. Это все, о чем мы просим. И раз в неделю мы вешаем одного или двух из них»; «Pay them white folks at least ten cents an hour» – «Будем платить этим белым не больше десяти центов за час»; «You're no better than some of those white men you yell about!» – «Вы сами ничуть не лучше некоторых белых, о которых вы тут распинаетесь!»

Их проявление наблюдается значительно реже. Появляются в середине развития сюжета.

Селекция информации появляется в произведении, когда герой произведения Билл вспоминает прошлое, связанное с расовым конфликтом: «After all them years of doing what they did to our folks – my mom and dad, and your mom and dad... You remember? You remember how they hung my father on Knockwood Hill and shot my mother? You remember? Or you got a memory that's short like the others?» – «После столько лет всего того, что они вытворяли с нашим народом – с моей мамой и моим папой, и твоей мамой и твоим папой – ты хоть помнишь? Ты помнишь, как они повесили моего отца на Но-квуд Хилле и застрелили мою мать? Ты помнишь? Или у тебя такая же короткая память, как у Браунов?»; «You remember Dr. Phillips and Mr. Burton and their big houses, and my mother's washing shack, and Dad working when he was old, and the thanks he got was being hung by Dr. Phillips and Mr. Button» – «Ты помнишь доктора Филиппса и мистера Бертон, и их большие дома, – и лачугу-прачечную моей матери, и отца-старика, продолжавшего трудиться на них; и. их благодарность – его повесили доктор Филиппс и мистер Бертон».

Однако не наблюдается навязывания стереотипов, уничижительной лексики, приказов, которые, как правило, сопровождает расовый дискурс.

Заключение

Выбор элементов расового дискурса для отражения их в произведении обусловлен сюжетом рассказа.

Так, речевая агрессия может не проявляться, если нет риска потери контроля одних героев произведения над другими. Так происходит в начале рассказа «Большая игра между черными и белыми». Самыми частыми элементами здесь являются Противопоставление и Навешивание ярлыков, которые используются без экспрессивных выражений. На момент начала повествования элементы расового дискурса замаскированы вежливостью речи, скрыты. Однако ситуация меняется к концу рассказа, когда команда По начинается выигрывать у соперников. Тогда страх и негодование проявляются в использовании уничижительной лексики, элемента конфликта полностью проявляются в произведении.

Этот же элемент (уничижительную лексику) мы наблюдаем в произведении «Высоко в небеса», где конфликт уже существовал с начала рассказа. Также в грубой форме здесь наблюдаются Навязывание стереотипов и Навешивание ярлыков. Присутствуют такие проявления речевой агрессии, как критика, угрозы, приказы. Это связано со страхом потерять власть, попыткой запугать людей и тем самым сохранить свой авторитет.

В своих рассказах Брэдбери показывает шаблонность мышления, характерную для взрослых людей того времени. Однако данное явление не было свойственно детям. Это мы видим в рассказе «Большая игра между черными и белыми», где Дуглас один из немногих выражает восхищение командой По и видит и ситуацию такой, какая она есть, в то время как его мать выражает необъективное восхищение другой командой. В речи ребенка не наблюдается ни одного элемента расового дискурса.

Такое же отличие взрослых и детей наблюдается в рассказе «Куколка». В речи ребенка в этом тексте есть одно употребление уничижительной грубой лексики, которая, однако, не служила способом проявления речевой агрессии (что было видно, исходя из поведения мальчика), а была повторением услышанного ранее. Предположительно от взрослого. Также в речи самого афроамериканского мальчика можно заметить Навешивание ярлыков, которое также употребляется без негативного подтекста. Таким приемом Брэдбери выражает опасения касательно укрепления шаблонного мышления в умах детей.

Различие между взрослыми и детьми также можно отметить в произведении «Другие времена». Здесь элементы расового конфликта проявляются не так ярко. Чаще всего встречается Элемент, схожий с навешиванием ярлыков. Как правило он наблюдается в речи детей, не понимающих настороженного настроения взрослых, и в речи взрослых, не выражающих опасений касательно прибытия гостя. Однако агрессия в виде навешивания ярлыков проявляется в словах Уилли, что является повторением грубого отношения к себе в прошлом. Среди элементов расового дискурса также наблюдается селекция информации – воспоминания о прошлом и о землянах несут в основном негативный характер. Кроме того, проявление

расового конфликта со стороны марсиан – афроамериканцев – основано на опыте. Это отличается от проявления конфликта землян – людей европейской внешности, в чьем случае предпосылок к конфликту не существовало. Брэдбери пытается донести до читателя мысль об опасности повторения опыта прошлого, закрепления шаблонного мышления, а также бездумного повторения грубого отношения к окружающим людям, основываясь на предрассудках.

Произведения являются отражением реальности, однако рассказы всегда в той или иной степени гиперболизированы. Несмотря на это, можно сделать вывод о том, как именно отражается реальность в произведении, какие элементы автор принимает во внимание, и что он хочет выразить таким образом. Через анализ данных элементов можно составить картину мира писателя и авторскую позицию в произведении.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь М.: Сов. Энциклопедия, 1990.
2. Белова Е.В. Основные составляющие бытового конфликтного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.
4. Королева Т.А. Социальная оппозиция «свой – чужой» как средство политической манипуляции (на примере выступления Барака Обамы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018.
5. Курочкина М.А. Элементы экологического дискурса в произведениях Р. Брэдбери // Вестник экономики, управления и права. 2018.
6. Ларионова Т.В. Механизм преобразования дискурсивного пространства вследствие речевого конфликта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020.
7. Литвинова В.В. Концепт «смерть» в романе «Вино из одуванчиков» Рэя Брэдбери // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008.
8. Малышева Е.Г. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование: монография. М.: Флинта, 2017.
9. Марущак С.С. Дискурс расового конфликта // Иностранные языки в контексте культуры: Межвузовский сборник статей по материалам конференций. 2012.
10. Усачева В.В. Расовый дискурс и образ Африки // Азия и Африка сегодня. 2012.
11. Феттер С.А. Репрезентация концепта «Loneliness» в рассказах Рэя Брэдбери // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012.
12. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука, 2001.
13. Цветкова О.Г. Аргументация и манипуляция как инструменты решения конфликтных ситу-

аций в английском бытийном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017.

14. Чернышенко А.Г. Специфика лингвистических параметров дискурса медиации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013.
15. Ширяева Т.А. Стратегия дискредитации в дискурсе современных британских парламентских дебатов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016.
16. Bradbury R. Chrysalis // The Cat's Pajamas, 2004.
17. Bradbury R. The Big Black and White Game // Green Town Cycle, 1945.
18. Bradbury R. The Other Foot // The Illustrated Man, 1951.
19. Bradbury R. Way in the Middle of the Air // The Martian Chronicles, 1950.
20. Harris Z.S. Discourse Analysis. Charleston: Forgotten Books, 2018.

THE IMAGE OF RACIAL DISCOURSE IN THE WORKS OF R. BRADBURY (USING THE EXAMPLE OF THE SHORT STORIES «THE BIG GAME BETWEEN BLACKS AND WHITES», «DOLL», «OTHER TIMES», «HIGH IN THE SKY»)

Tkachenko A.

Yugra State University

The purpose of the study is to identify signs of racial discourse in Bradbury's work (based on the stories "The Big Game between Black and White", "Doll", "Other Times" and "High in the Sky"), analyze communicative intentions and reveal the meaning of their use in the work. The scientific novelty of the research lies in the fact that this work analyzes racial discourse within a work of art for the first time. To achieve this goal, the following methods are used: private scientific – analysis of text arrays and private philological – continuous sampling method. The article describes all cases of this type of communication, counts them, and examines the relationship between their occurrence and the narrative and speech strategies of the characters within textual communication. The result of the research is the identification of the main elements of the discourse of racial conflict depicted by the writer, as well as the purpose of their use.

Keywords: Racial discourse, discourse of racial conflict, author's position, speech strategy of discrediting.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. Linguistic Encyclopedic Dictionary Moscow: Sov. Encyclopedia, 1990.
2. Belova E.V. Main Components of Everyday Conflict Discourse // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2016.
3. Karasik V.I. Language Keys. Moscow: Gnosis, 2009.
4. Koroleva T.A. Social Opposition "Friend – Foe" as a Means of Political Manipulation (Based on Barack Obama's Speech) // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2018.
5. Kurochkina M.A. Elements of Environmental Discourse in R. Bradbury's Works // Bulletin of Economics, Management and Law. 2018.
6. Larionova T.V. The Mechanism of Transformation of Discursive Space Due to Speech Conflict // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2020.
7. Litvinova V.V. The concept of "death" in the novel "Dandelion Wine" by Ray Bradbury // Bulletin of the Herzen State Pedagogical University. 2008.
8. Malysheva E.G. Russian sports discourse: linguacognitive study: monograph. Moscow: Flinta, 2017.
9. Marushchak S.S. Discourse of racial conflict // Foreign languages in the context of culture: Interuniversity collection of articles based on conference materials. 2012.
10. Usacheva V.V. Racial discourse and the image of Africa // Asia and Africa today. 2012.
11. Fetter S.A. Representation of the concept of "Loneliness" in the stories of Ray Bradbury // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2012.
12. Habermas J. Moral consciousness and communicative action. – SPb.: Nauka, 2001.
13. Tsvetkova O.G. Argumentation and manipulation as tools for resolving conflict situations in English existential discourse // Philological sciences. Theoretical and practical issues. 2017.
14. Chernyshenko A.G. Specificity of linguistic parameters of mediation discourse // Philological sciences. Theoretical and practical issues. 2013.
15. Shiryayeva T.A. Discrediting strategy in the discourse of modern British parliamentary debates // Philological sciences. Theoretical and practical issues. 2016.
16. Bradbury R. Chrysalis // The Cat's Pajamas, 2004.
17. Bradbury R. The Big Black and White Game // Green Town Cycle, 1945.
18. Bradbury R. The Other Foot // The Illustrated Man, 1951.
19. Bradbury R. Way in the Middle of the Air // The Martian Chronicles, 1950.
20. Harris Z.S. Discourse Analysis. Charleston: Forgotten Books, 2018.

Халгаева Долорес Дорджиевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: namgil@rambler.ru

Манджиева Светлана Валериевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: evsheeva@yandex.ru

Джалова Даяна Батровна,

студент, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: ddzhalova@inbox.ru

Манджиева Айсана Максимовна,

студент, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: mandzievaa@yandex.ru

Швидкая Алина Олеговна,

студент, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: aline.shvidkaya@yandex.ru

Репрезентантами фундаментальных категорий человеческого бытия «человек», «пространство» и «время» в детективном жанре выступают портретные, пространственные и временные художественные образы, создаваемые посредством описания их деталей. Среди базовых персонажей детективного произведения большое внимание уделяется созданию образов главного героя – детектива, главного антигероя – преступника и пострадавшего – жертвы преступления. Создаваемые временные образы функционально направлены на поддержание напряженности, поддерживаемой автором с помощью различных лексико – стилистических средств на протяжении всего повествования.

Ключевые слова: детектив, жанр, время, место, человек.

Фундаментальные категории человеческого бытия «человек», «пространство» и «время» в художественном повествовании соотносятся не только с объективной реальностью, но и обусловлены авторской интенцией. Репрезентантами рассматриваемых базовых категорий выступают в художественном тексте портретные, пространственные и временные художественные образы. Образы портрета, пространства и времени создаются посредством описания их деталей, которые представлены единицами разных уровней: словом, словосочетанием, предложением. Художественная деталь рассматривается как «минимальный эстетически значимый компонент художественного текста, ассоциирующийся в сознании реципиента с целостным художественным образом и обладающий определённой степенью эстетической значимости» [1, с. 17].

В основе создания образов лежит универсальная оппозиция «свое-чужое», разграничивающая мир на две части: «свой мир» и «чужой мир». «Свой мир» воспринимается как знакомый и безопасный, наделяется позитивными признаками и оценивается положительно. «Чужой мир» расценивается как далёкий и опасный, наделяется негативными признаками и оценивается отрицательно. Оппозиция «свое-чужое» является инвариантной основой детективного повествования, детерминирует особенности построения его сюжета и образной системы реализуется в конфликте «добра», носителем которого выступает главный герой-детектив, и «зла», носителем которого является главный антигерой-преступник.

Среди базовых персонажей детективного произведения большое внимание уделяется созданию образов главного героя – детектива, главного антигероя – преступника и пострадавшего – жертвы преступления.

Образ персонажа представляет собой сложное единство. Он формируется совокупностью составляющих, в числе которых обычно упоминаются детали внешности, слов, поступков, внутренних состояний или событий, происходящих с персонажем [1, с. 17].

То конкретное, что открывается читателям при наблюдении детали, находится в неразрывном единстве с тем абстрактным, что составляет ядро образа. Тщательно описываемые черты внешности персонажа, стиль его речи и манера персонажа держать себя тесно связаны с его характером. Детали «овнешняют» внутренние процессы, имплицитно индивидуально-личностные, психологические характеристики, вскрывают значимые связи образа фикционального «внутреннего человека», его глубинную суть. [2, с. 232].

Деталь – важнейший компонент текстовой структуры. Её роль в создании текста трудно переоценить. Реализуя концентрированную образность и обеспечивая смысловое и эмоционально-психологическое сгущение в тексте без увеличения его длины, деталь выступает средством рациональной организации дискурса, экономит художественные средства. Наибольшая степень такой экономии в экстериоризированных психологических текстах присуща деталям имплицитного плана – эмоционально-сущностной детали и эмоциональному символу. Имплицитные детали создают глубинную смысловую перспективу, в процессе накопления информации о художественном образе им сопутствует качественный скачок [1, с. 58].

Лексические единицы, используемые для создания портретных деталей главного героя-детектива, обозначают его активную мыслительную деятельность. Детали реализуются языковыми единицами, которые номинируют экстраординарные интеллектуальные способности и особую силу рационального логического мышления.

В детективном романе Дика Френсиса «Фаворит» жокей-любитель Алан Йорк проводит расследование загадочного падения своего коллеги во время скачек. Происшествие представляет для него математическую задачу со многими неизвестными. Руководствуясь дедуктивным методом, Алан Йорк тщательно анализирует имеющиеся у него факты и вычисляет возможную причину падения.

Back in Bulawayo where I got my schooling, the mathematics master spent hours (too many, I thought in my youth) teaching us to draw correct inferences from a few known facts. But deduction was his hobby as well as his job, and occasionally we had been able to side-track him from problems of geometry or algebra to those of Sherlock Holmes. He produced class after class of boys keenly observant of well-worn toe-caps on charwomen and vicars and calluses on the finger tips of harpists; and the mathematics standard of the school was exceptionally high.

Now, thousands of miles and seven years away from the sunbaked schoolroom, standing in an English fog and growing very cold, I remembered my master and took out my facts, and had a look at them. Known facts— Admiral, a superb jumper, had fallen abruptly in full flight for no apparent reason. The racecourse attendant had walked across the course behind the fence as Bill and I rode towards it, but this was not at all unusual. And as I had cleared the fence, and while I was looking down at Bill, somewhere on the edge of my vision there had been a dull damp gleam from something grey and metallic. I thought about these things for a long time. The inference was there all right, but unbelievable. I had to find out if it was the correct one [3, www].

Владение дедуктивным методом (deduction was his hobby as well as his job), способность делать выводы на базе даже небольшого количества имеющихся фактов (draw correct inferences from a few

known facts) и внимание даже к незначительным деталям (keenly observant of well-worn toe-caps on charwomen and vicars and calluses on the finger tips of harpists) требуют много времени (spent hours), но приносят удивительный результат (the inference was there all right, but unbelievable) и, поэтому, оцениваются положительно (the mathematics standard of the school was exceptionally high).

Используемые глаголы с семантикой рационального мышления включают в себя глаголы со значением мыслительного процесса (to think, to mean, to ponder, to understand, to believe, to muse, to realize, to recognize, to perceive), глаголы со значением хранения информации (to remember, to recall, to remind, to know) и глаголы со значением результата мыслительного акта (to decide, to guess, to suppose, to consider, to estimate, to assume, to deduce).

Главный герой Алан Йорк обладает рядом исключительных личных качеств, которые помогают ему раскрыть преступление. Страсть к риску и чуждость к обыденности, проявившиеся еще в детстве и всячески поощряемые его отцом, не позволяют ему поддаваться чувству страха перед преступниками.

When the time came I mounted and rode out on to the course. The familiar excitement was in my blood again. Not Bill's death, nor Scilla's mourning, nor the thought of Kate making progress with someone else, could affect the gripping happiness I always felt when cantering down to the starting gate. The speed of racing, the quick decisions, the risks, these were what I badly needed to counteract the safeties of civilization. One can be too secure. Adventure is good for the soul, especially for someone like me, whose father stopped counting after the fourth million.

Алан Йорк презирует повседневность (the safeties of civilization, one can be too secure), риск (the speed of racing, the quick decisions, the risks) дает ему желанное чувство эйфории (the gripping happiness, the familiar excitement).

Неприхотливость в быту, способность обходиться малым на протяжении долгого времени, тяга к нематериальным благам являются отличительными чертами Алана Йорка.

And my father, with an understanding based on his own much wilder youth, had given me unconditionally a fast car and three good horses and turned me loose in a country five thousand miles from home. He said, however, as he dispatched me with his blessing, that he thought steeplechasing was rather mild for one who had been taken crocodile hunting on the Zambezi every year since he was ten. My father's annual month away from his trading empire usually meant for us a dash across the veldt and a plunge into the primeval forest, sometimes equipped with the absolute minimum of kit and no one but ourselves to carry it. And I, for whom the deep jungle was a familiar playground, found the challenge I needed in a tamed land, on friendly animals, in a sport hemmed all about with rules and regulations. It was very odd, when one came to consider it [3, www].

Алан Йорк с детства привык к спартанским условиям жизни (sometimes equipped with the absolute minimum of kit) и полной самостоятельности (no one but ourselves to carry it). Свобода является той одной из немногих ценностей, которыми он дорожит (hemmed all about with rules and regulations), поэтому в нем ярко проявляется тяга к приключениям и риску (unconditionally a fast car and three good horses and turned me loose in a country five thousand miles from home). Он также осознает свою исключительность по сравнению с обычными обывателями (It was very odd, when one came to consider it).

Главный герой Аллан Йорк наделен необычайной наблюдательностью и памятью. Способность запоминать и воспроизводить в своей памяти мельком увиденные предметы, людей и события на протяжении всего романа позволяют ему успешно вести расследование убийства его лучшего друга.

Glancing down as I changed gear, I saw his hand resting on his knees, the fingers spread and tense. And suddenly I knew where I had seen him before. It was his hand, darkly tanned, with the faint bluish tint under the finger-nails, that I knew. He had been standing in the bar at Sandown with his back towards me and his hand resting flat on the counter beside him, next to his glass. He had been talking to Bill; and I had waited there, behind him, not wanting to interrupt their conversation. Then Tudor finished his drink and left, and I had talked with Bill [3, www].

Ничем не примечательные детали внешности (his hand, darkly tanned, with the faint bluish tint under the finger-nails) незнакомого ему человека, увиденного им ранее только со спины (with his back towards me; I had waited there, behind him), позднее стали важными звеньями проводимого им расследования.

Все имеющиеся у главного героя личные качества позволяют окружающим его людям признать его достойным последователем самого знаменитого в мире сыщика – Шерлока Холмса.

'My son is Sherlock Holmes reincarnated, didn't you know?' he said. 'After he went to England I had to employ a detective to do the work he used to do in connexion with frauds and swindles. As one of my head clerks put it, Mr Alan has an unerring instinct for smelling out crooks' [3, www].

Отец главного героя испытывает чувство гордости за своего единственного сына. Для того, чтобы избежать обвинения со стороны слушающего в предвзятости родительского мнения, он подкрепляет свою похвалу мнением третьего лица (as one of my head clerks put it).

Образ главного антигероя в детективном романе «Фаворит» также насыщен художественными деталями. Зачастую преступник обладает обманчивой приятной внешностью.

She glanced at me. 'You be careful,' she said, 'or you'll grow into a cosseting old dear like Uncle George [3, www].

Племянница главаря преступной группировки не подозревает о незаконных делах своего дяди Джорджа. Как и для остальных окружающих его людей, для племянницы Кэт он является милым безобидным стариком (a cosseting old dear).

Однако внимательный главный герой замечает некоторые детали во внешности и поведении своего нового знакомого, которые не соответствуют всеобщему мнению о нем. Несоответствие внешнего образа и внутреннего содержания передается с помощью описания взгляда преступника. Отталкивающие и настораживающие глаза (shrewd and unsmiling) одна из главных деталей в создании образа преступника.

He was too fat for his height, but it was not a bloated-belly fatness. It was spread all over him as though he were padded. The total effect was of a jolly rotundity. He had the vaguely good-natured expression so often found on fat people, a certain bland, almost foolish, looseness of the facial muscles. And yet his fat-lidded eyes, appraising me over the rim of the teacup as he drank, were shrewd and unsmiling [3, www].

Дядя Джордж увлекается изучением первобытных племен. На протяжении всего повествования автор несколько раз возвращается к описанию необычного хобби дяди Джорджа. Детальное описание, на первый взгляд, безобидного интереса позволяет заметить, что увлечение вызвано его склонностью к жестокости.

His eyes gleamed, and I had a suspicion that part of the pleasure he derived from primitive peoples lay in contemplation of their primitive violences. ... He showed me over to one corner. The collection of feathers, beads, knives, and arrows looked almost ridiculously like those in Western films, but I had no doubt that these were genuine. And in the centre hung a hank of black hair with a withered lump of matter dangling from it, and underneath was gummed the laconic label, 'Scalp'. I turned round, and surprised Uncle George watching me with a look of secret enjoyment. ... And all those primitive weapons in his study, the ritual objects and the scalp— were they the playthings of a man who relished violence? Or who loathed it? Or did both at the same time [3, www].

Подозрения, которые испытывает детектив по отношению к преступнику в самом начале их знакомства, крепнут по ходу расследования преступления и переходят в полную уверенность в конце романа.

But there was steel in the man under all that fat, and he cleared his throat and spoke normally enough. ... Uncle George, who, I suspected, housed a lean and hungry soul in his fat body, behind his fatuous expression [3, www].

Жертвой преступления в детективном произведении может стать как успешный во всех сферах жизни человек, так и обыватель с непримечательной внешностью.

В детективном романе Дика Френсиса «Фаворит» жертвой преступления становится преуспевающий жокей-профессионал Билл Дэвидсон.

'No,' I said. It was quite true. Until the moment of his fall Bill had been the same as I had always known him, cheerful, poised, reliable. He had had, and enjoyed, a pretty wife, three attractive children, a grey stone manor house, a considerable fortune and the best hunter chaser in England. A happy man. And rack my memory as I would, I could not recall the slightest ruffling of the pattern [3, www].

Одной из главных характеристик преступления является его неожиданность. Обычно в повествовании ему предшествует тихая, размеренная обстановка, например, встреча Нового года или празднование Рождества.

В детективном романе писателя Дика Френсиса «Shattered» («Осколки») жокей погибает в канун Нового года.

Four of us drove together to Cheltenham races on the day that Martin Stukely died there from a fall in a steeplechase. It was December 31, the eve of the year 2000. A cold midwinter morning. The world approaching the threshold of the future [4, www].

В детективном произведении Джона Мортимера «Rumpole's slimmed-down Christmas» убийство происходит в ночь перед Рождеством.

It was Christmas morning. The bells of the village church rang out the usual peals of celebration. The sun rose cheerfully, flecking the empty branches of the trees with an unusually golden light. In our bedroom Hilda and I exchanged presents. I received my tie and socks with appropriate gasps of surprise and delight and she greeted her lavender water in the same way. It was difficult to remember that, in the apparently peaceful health farm, a man had been done horribly to death while we were asleep [5, www].

Противопоставление предвкушения праздника и неожиданности преступления подчеркивает аномальность произошедшего события. Атмосфера праздника омрачается несчастьем, в тихой размеренной жизни появляются страх перед неизвестностью. В повествовании появляется напряженность, поддерживаемая автором с помощью различных лексико-стилистических средств на протяжении всего повествования.

Описание погодных условий также занимает важное место в детективном повествовании. Часто неблагоприятная погода становится предвестником будущих трагических событий. В детективном романе Дика Френсиса «Фаворит» описывается загадочная гибель жокея-любителя Билла Дэвидсона во время скачек с препятствиями. Его гибели предшествует внезапное ухудшение погоды.

The February fog was getting denser. It was now impossible to see much farther than from one fence to the next, and the silent surrounding whiteness seemed to shut us, an isolated string of riders, into a private lonely limbo... It was an eerie, severed world in which anything might happen. And something did [3, www].

Туман ассоциируется с неизвестностью (a private lonely limbo), замкнутостью (an isolated string of riders) и страхом (an eerie, severed world). Усиление тумана (the February fog was getting denser) пред-

вещает непоправимое происшествие в скором будущем (anything might happen).

Расследованием произошедшего занимается лучший друг погибшего, его коллега Аллан Йорк. В ходе повествования на него происходит покушение. Во время скачек, в которых он участвует, его лошадь спотыкается о заранее натянутую проволоку и падает. По счастливому стечению обстоятельств Алан Йорк не погибает. Этому событию также предшествует ухудшение погодных условий.

It poured with rain at Bristol, a cold, steady unrelenting wetness which took most of the pleasure out of racing... The rain was blowing into our faces as we lined up for the start in front of the stands, with two circuits of the course to complete. The tapes went up, and we were off [3, www].

Герой догадывается о предстоящем покушении на него, но зная о его неминуемости и не желая подводить своих друзей жокеев, он бросает вызов судьбе и принимает участие в смертельном забеге. Ливень ассоциируется с безжалостностью преступления (cold, steady unrelenting wetness) и необходимостью достойно встретить надвигающееся несчастье (the rain was blowing into our faces).

Для детективного повествования характерно разворачивание действия в замкнутом пространстве, отделенного от внешнего мира естественными внешними факторами.

В детективном романе Этель Лины Уайт «Some must watch» («Кто-то должен побережться») действие происходит в отдаленной сельской местности. Главная героиня Элен Кейпл работает горничной в доме профессора Стива Варрена. В прошлом в доме было совершено два убийства, в настоящем в его окрестностях произошло еще четыре убийства молодых девушек.

Her one dread was being out of work. She could estimate, therefore, the scores of replies which had probably been received as a result of the advertisement for a lady-help at Professor Warren's country house; and, as soon as she arrived, at the Summit, she realized that its very loneliness had helped to remove her from the ranks of the unemployed. It was tucked away in a corner, somewhere at the union of three counties, on the border-line between England and Wales. The nearest town was twenty-two miles away-the nearest village, twelve. No maid would stay at such a forsaken pocket-a pocket with a hole in it-through which dribbled a chronic shrinkage of domestic labor [6, www].

Уединенность «Вершины» делает ее идеальным местом преступления. Отрезанность от внешнего мира заставляет обитателей почувствовать свою беспомощность перед преступником и испытывать чувство страха перед неизвестностью.

В детективном романе Этель Лины Уайт «The wheel spins» («Колесо крутится») преступление происходит в замкнутом пространстве поезда.

As she sat, jammed in an uncomfortable carriage, in train which was not too clean, with little prospect of securing a wagon-lit at Trieste, she felt the thrill of a first journey. To distract her thoughts, Iris tried to look

at the scenery again. But the window was now blocked by passengers, who were unable to find seats, so stood in the corridor [7, www].

Духота, грязь и переполненность поезда, в котором происходит преступление, значительно усугубляют физическое состояние главной героини романа, пережившей на платформе вокзала перед самым отправлением солнечный удар, и осложняют ведение расследования. Лексические единицы с негативной оценочной окраской «uncomfortable», «stuffy», «oppressive» позволяют читателю почувствовать сдавленность и дискомфорт, царящие на месте преступления.

Если место преступления внушает страх, то домашняя атмосфера связана с чувством безопасности и умиротворенности. Рассмотрим отрывок из детективного романа писателя Дика Френсиса «Shattered» («Осколки»).

When I unlocked a side door and let myself in, it seemed that the house gave back in peace the years the Logan family had prospered there, father, mother and two sons, each in a different way. I was the only one left, and with its ten rooms still filled with sharp memories, I'd made no move to find a smaller or more suitable lair. One day, perhaps. Meanwhile the house felt like home in all senses: home to me, the home of all who'd lived there [4, www].

Дом главного героя пронизан воспоминаниями о прошлом, наполненном счастьем, когда еще были живы его родители. Несмотря на то, что дом достаточно удален от черты города и дорога на работу занимает большое количество времени, герой не пытается найти более удобно расположенное жилье, так как его дом для него больше чем помещение, семейный дом дает ему чувство защищенности и единения с родителями, которых уже нет в живых.

Жилище девушки-полицейского, к которой главный герой испытывает глубокие искренние чувства, вызывает у него смешанное чувство удивления и восхищения.

Inside, the plainclothes's one-floor living space had been allied to Alice's Adventures in Wonderland, where a more-than-life-size March Hare and a same-size Mad Hatter sat at the kitchen table and stuffed a dormouse into a teapot. A white rabbit consulted a watch by the bathroom door, and a red queen and a cook and a walrus and a carpenter danced a quadrille around the sitting room. All the walls, everywhere, were painted with rioting greenery and flowers. In keeping with the rest of the house Catherine's bedroom was a fantasyland of living playing cards painting rosebushes white and strong pink against puff ball clouds and vivid green leaves [4, www].

Необычный интерьер дома девушки позволяет охарактеризовать ее как крайне неординарную личность, выделить из массы других второстепенных персонажей и подчеркнуть ее исключительное значение для главного героя.

Таким образом, репрезентантами фундаментальных категорий человеческого бытия «человек», «пространство» и «время» в детективном

жанре выступают портретные, пространственные и временные художественные образы, создаваемые посредством описания их деталей. Среди базовых персонажей детективного произведения большое внимание уделяется созданию образов главного героя – детектива, главного антигероя – преступника и пострадавшего – жертвы преступления. Создаваемые временные образы функционально направлены на поддержание напряженности, поддерживаемой автором с помощью различных лексико-стилистических средств на протяжении всего повествования. Для детективного повествования характерно разворачивание действия в замкнутом пространстве, отделенного от внешнего мира естественными внешними факторами. Место преступления внушает страх, домашняя атмосфера связана с чувством безопасности и умиротворенности.

Литература

1. Щирова, И.А. Психологический текст: деталь и образ / И.А. Щирова. – СПб, 2003. – 116 с.
2. Левидов, А.М. Автор – образ – читатель / А.М. Левидов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1977. – 360 с.
3. Dick F. Dead Cert / режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=109048> (Дата обращения: 1.06.2025)
4. Dick F. Shattered / режим доступа: <http://ru.bookzz.org/book/229203/c55d74> (Дата обращения 1.06.2025)
5. Mortimer J. Rumpole's Slimmed-Down Christmas / режим доступа: [http://dl.lux.bookfi.net/foreignfiction/824000/a24a2d211163ca968f052a08bd88cbbb.htm/_as/\[Mortimer_John\]_Rumpole's_Slimmed-Down_Christmas\(BookFi\).htm](http://dl.lux.bookfi.net/foreignfiction/824000/a24a2d211163ca968f052a08bd88cbbb.htm/_as/[Mortimer_John]_Rumpole's_Slimmed-Down_Christmas(BookFi).htm) (Дата обращения: 1.06.2025)
6. White E. Some must watch / режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=138522> (Дата обращения: 1.06.2025)
7. White E. The wheel Spins / режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=138521> (Дата обращения: 1.06.2025)

REPRESENTATION OF THE CATEGORIES “TIME”, “PLACE” AND “PERSON” IN THE DETECTIVE GENRE

Khalgaeva D.D., Mandzhieva S.V., Dzhailova D.B., Mandzhieva A.M., Shvidskaya A.O.

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

Portrait, spatial and temporal artistic images created through the description of their details act as representatives of the fundamental categories of human existence “man”, “space” and “time” in the detective genre. Among the basic characters of the detective work, much attention is paid to the creation of images of the main hero – the detective, the main anti-hero – the criminal and the victim – the victim of the crime. The created temporal images are functionally aimed at maintaining the tension supported by the author with the help of various lexical and stylistic means throughout the narrative.

Keywords: detective, genre, time, place, person.

References

1. Shchirova, I.A. Psychological text: detail and image / I.A. Shchirova. – St. Petersburg, 2003. – 116 p.

2. Levidov, A.M. Author – image – reader / A.M. Levidov. – L.: Publ. LSU, 1977. – 360 p.
3. Dick F. Dead Cert / access mode: <http://www.e-reading.club/book.php?book=109048> (Accessed: 06/01/2025)
4. Dick F. Shattered / access mode: <http://ru.bookzz.org/book/229203/c55d74> (Accessed 06/01/2025)
5. Mortimer J. Rumpole's_Slimmed-Down_Christmas / access mode: [http://dl.lux.bookfi.net/foreignfiction/824000/a24a2d-211163ca968f052a08bd88cbbb.htm/_as/\[Mortimer_John\]_Rumpole's_Slimmed-Down_Christmas\(BookFi\).htm](http://dl.lux.bookfi.net/foreignfiction/824000/a24a2d-211163ca968f052a08bd88cbbb.htm/_as/[Mortimer_John]_Rumpole's_Slimmed-Down_Christmas(BookFi).htm) (Accessed: 06/01/2025)
6. White E. Some must watch / access mode: <http://www.e-reading.club/book.php?book=138522> (Access date: 06/01/2025)
7. White E. The wheel Spins / access mode: <http://www.e-reading.club/book.php?book=138521> (Access date: 06/01/2025)

Средства выражения гендерных стереотипов в английском языке (на примере романа М. Митчелл «Унесенные ветром»)

Ду Шуй,

независимый исследователь
E-mail: 290528785@qq.com

В работе рассматриваются способы языкового выражения гендерных стереотипов в английской лингвокультуре, анализируется их определение и проявления на различных языковых уровнях. Гендерные стереотипы трактуются как устойчивые когнитивные структуры, содержащие представления о типичных характеристиках и социальных ролях мужчин и женщин. Эмпирическим материалом для анализа послужил роман М. Митчелл «Унесенные ветром». Исследуются лексические, грамматические и стилистические средства выражения гендерных стереотипов. Подчеркивается, что стереотипы способны ограничивать развитие личности и оказывать влияние на когнитивные и поведенческие аспекты. Отмечается, что трансформация гендерных ролей в обществе бросает вызов устоявшимся стереотипам. Основная проблема – понимание механизмов языкового воплощения гендерных стереотипов и их влияния на общественное сознание. Целью работы является исследование средств выражения гендерных стереотипов и выявление их положительных и отрицательных сторон. Результаты исследования призваны способствовать углубленному пониманию природы гендерных стереотипов, а также их влияния на формирование мировоззрения.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, стиль речи, социальные стереотипы, феминизм.

Язык, как неотъемлемый атрибут человеческого общества, выступает не только средством коммуникации, но и мощным инструментом, отражающим исторические, культурные и социальные особенности мировосприятия носителей языка. В этой связи, изучение взаимосвязи языка и гендера представляет собой актуальную и перспективную область лингвистических исследований. Гендерные представления, зафиксированные в виде стереотипов, оказывают существенное влияние на формирование языковой структуры и проявляются на различных уровнях лингвистического анализа. В настоящей работе рассматриваются способы языковой манифестации гендерных стереотипов в английском языке на примере романа М. Митчелл «Унесенные ветром». Выбор данного произведения обусловлен его культурной значимостью и богатством лингвистического материала, отражающего гендерные отношения эпохи.

Материалом для исследования послужил роман М. Митчелл «Унесенные ветром», из которого было отобрано 23 примера, иллюстрирующих гендерные стереотипы.

Теоретическую основу исследования составили работы ведущих специалистов в области гендерной лингвистики, таких как А.В. Кирилина, У. Липпман, Р. Лакофф, а также исследования, посвященные теории социальных стереотипов. В работе использовались методы лингвистического анализа, включающие контекстуальный анализ, дискурс-анализ и элементы компонентного анализа лексических единиц.

Социальные стереотипы – это устойчивые когнитивные схемы, содержащие упрощенные и генерализованные представления и оценки, которые индивиды формируют в отношении определенных социальных групп или объектов на основе своего опыта и имеющихся знаний [1]. Важно отметить, что стереотипы могут как соответствовать реальности, так и представлять собой искаженные или предвзятые представления.

Язык, являясь отражением социокультурных реалий, закономерно фиксирует существующие в обществе гендерные различия, включая как биологически обусловленные, так и социально сконструированные аспекты гендерной дихотомии. Эти различия проявляются в разделении труда по гендерному признаку, в нормативных требованиях, предъявляемых к мужчинам и женщинам, а также в системе оценок, формирующихся в зависимости от гендерной принадлежности индивида [2, с. 49]. Таким образом, гендерные стереотипы представ-

ляют собой подмножество социальных стереотипов, специфика которых определяется категорией пола.

Знаковым этапом в развитии гендерной лингвистики стало исследование Р. Лакофф «Язык и место женщины» (1975), в котором был предложен анализ особенностей женской речи, характеризующихся, по мнению автора, проявлениями неуверенности, слабости и подчиненности. Лакофф противопоставляет женский речевой стиль мужскому, который она описывает как более прямой, ясный и лаконичный [3, с. 58]. Несмотря на критику, вызванную упрощенным подходом к анализу гендерных различий в языке, работа Лакофф оказала значительное влияние на дальнейшее развитие гендерных исследований в лингвистике.

В частности, Лакофф отмечает, что женщины чаще используют в речи эмоционально окрашенные слова, такие как *so, such, terribly* и *vastly*. Кроме того, для женской речи характерно использование эвфемизмов и избегание вульгарных выражений (предпочтение *Oh dear!* вместо *Shit!*). Грамматические особенности, такие как использование неопределенных выражений (*kind of, sort of*) и гиперболизированных конструкций (*I nearly fainted! How tremendously interesting!*) [4, с. 115], по мнению Лакофф, отражают нерешительность и неуверенность женщин [3, с. 130].

Другие исследования гендерных стереотипов в языке показывают, что английский язык отражает существующее в обществе неравенство между мужчинами и женщинами, где женская речь часто рассматривается как признак подчиненного статуса [5]. Это проявляется в использовании местоимения *he* или *they* при обобщении, в коннотациях феминитивов (например, *mistress*), а также в маскулинной ориентации профессиональной лексики [6, с. 37], что в целом формирует маскулиноцентричную картину мира.

Мы проведем анализ примеров из романа «Унесенные ветром» с целью выявления языковых средств, используемых для выражения гендерных стереотипов, и определения их положительных и отрицательных коннотаций. Анализ проводился на основе выделения лексических, грамматических и стилистических средств выражения гендерных стереотипов.

1. Лексические средства

К лексическим средствам выражения гендерных стереотипов относятся имена существительные, прилагательные, глаголы и фразеологизмы, которые в силу исторических и культурных причин ассоциируются с определенным полом и закрепляют в языке соответствующие гендерные роли и стереотипы.

В романе «Унесенные ветром» М. Митчелл активно использует лексические средства для создания образов персонажей, соответствующих господствующим в обществе гендерным стереотипам. Так, понятие **gentleman** является ключевым для

описания представителей южной аристократии. Употребление этого существительного в контексте описания качеств, ожидаемых от мужчины, является ярким примером лексического средства выражения гендерных стереотипов: *“raising good cotton, riding well, shooting straight, dancing lightly, squiring the ladies with elegance, and carrying one’s liquor like a gentleman”* [7, с. 2]. Данное описание формирует представление о мужчине как о землевладельце, воине, галантном кавалере и умеренном потребителе алкоголя. Естественным продолжением этого стереотипа является утверждение, что война – это мужское дело: *“War was men’s business, not ladies”* [7, с. 3]. Употребление существительных **men** и **ladies** в данном контексте усиливает гендерный стереотип, представляя мужчин как защитников, а женщин – как нуждающихся в защите.

Существительное **mother** также является стереотипичным в отношении женщин. Идеальная мать, по мнению общества, является источником мудрости, силы и безусловной любви: *“Mother had always been just as she was, a pillar of strength, a fount of wisdom, the one person who knew the answers to everything”* [7, с. 37]. Гендерные стереотипы связывают материнство с заботой о детях и семьей, полагая, что женщины в силу своей биологической роли более склонны к выполнению родительских обязанностей.

Персонажи Эллен и Мэй Лан в романе воплощают образ идеальной матери, твердо придерживающейся патриархальных ценностей. В то же время, Скарлетт представляет собой иной тип женщины, эгоцентричной и не склонной к самопожертвованию ради семьи. Ретт Батлер отмечает, что Скарлетт не смогла завоевать любовь и доверие своих детей из-за чрезмерной занятости и вспыльчивого характера: *“When the two children were still in infancy, she was too busy, paid too much attention to money, was too harsh, and was too easy to get angry, so she didn’t win their trust or love. Now, it’s either too late, or she doesn’t have the patience or wisdom to go deep into their young but not frank hearts”* [7, с. 831].

Образ «хорошей жены и хорошей матери» может ограничивать возможности женщин в обществе, однако, с развитием общества женщины получают все больше возможностей для самореализации и выбора своих социальных ролей.

Кроме того, к лексическим средствам выражения гендерных стереотипов относятся прилагательные, ассоциирующиеся с определенным полом. Например, *strong* и *brave* часто используются для описания мужчин, а *kind, gentle, thoughtful, gracious* и *forgiving* – для описания женщин.

В романе встречаются и примеры лексических средств, используемых для выражения негативных гендерных стереотипов. Так, в предложении *“I think he’s an awful sissy”* [7, с. 7] употребление существительного *sissy* выражает негативный стереотип в отношении мальчиков, проявляющих черты характера, которые традиционно считаются женскими.

2. Грамматические средства

Грамматические средства выражения гендерных стереотипов в английском языке могут включать употребление определенных местоимений, форм глаголов и прилагательных, которые соответствуют традиционным гендерным ожиданиям.

В романе «Унесенные ветром» выделяются две основные грамматические конструкции, используемые для выражения гендерных стереотипов:

(1) Конструкция с использованием артикля *“a/all”* в качестве маркера стереотипности, регулярности и предписания определенных свойств и черт характера: *“All women needed babies to make them completely happy”* [7, с. 628]. Использование квантификатора *all* подчеркивает универсальность стереотипа, предписывая определенные ценности и стремления, считающиеся типичными для женщин.

(2) Конструкция *«субъект + should/would/must»*, выражающая социальные ожидания: *“These ladies made money but they kept themselves at home while they did it, as a woman should”* [7, с. 623]. Использование модального глагола *should* отражает устоявшиеся гендерные стереотипы, в которых женщина предстает в роли домохозяйки и опоры семьи.

3. Стилистические средства

Стилистические средства выражения гендерных стереотипов включают различные лингвистические и литературные приемы, используемые для акцентирования или усиления определенных гендерных ролей, стереотипов или представлений о мужчинах и женщинах. К ним относятся эпитеты, сравнения, метафоры, повторения, использование определенных фраз и оборотов, выбор конкретных тем и мотивов, а также особенности поведения или речи персонажей.

В романе «Унесенные ветром» наиболее часто используются эпитеты, метафоры, сравнения и повторения.

Например, в предложении *“I don't know how men stand things without crying. I guess it's because they're stronger and braver than women”* [7, с. 238] используется сравнение, подчеркивающее предполагаемую силу и храбрость мужчин по сравнению с женщинами. Данный языковой оборот усиливает стереотип о том, что мужчины должны быть сильными и сдержанными, в то время как от женщин ожидается проявление эмоций и уязвимости.

Результаты анализа языковых средств выражения гендерных стереотипов представлены в таблице 1. В таблице знаком «+» отмечены положительные коннотации, а знаком «-» – отрицательные.

Как видно из таблицы, языковые выражения персонажей мужского и женского пола в романе демонстрируют очевидные гендерные различия. Мужчины в «Унесенные ветром» часто изображаются героями, решительными и могущественными,

проявляющими сильную волю и способность принимать решения, лидерство и мужественное поведение. В то же время, персонажи мужского пола могут проявлять и негативные черты характера, такие как импульсивность и плохие манеры. Женщины в «Унесенные ветром» часто предстают в образе красивых, трудолюбивых и настойчивых личностей, использующих свою мудрость и силу для выживания в сложных ситуациях. Однако, женские персонажи иногда изображаются слабыми, зависимыми и подвергающимися насилию, нуждающимися в защите и руководстве.

Таблица 1

Языковое средство	Примеры	
	Мужской	Женский
Лексические	+ : <i>A nice-looking boy, obviously a gentleman</i> [7, с. 86]. - : <i>Men were rude and outspoken</i> [7, с. 931].	+ : <i>strikingly beautiful woman</i> [7, с. 27]. <i>demure, pliable, and scatter-brained</i> [7, с. 365]. - : <i>Women are really fragile and delicate</i> [7, с. 113].
Грамматические	+ : <i>he was behaving so nicely, almost like a gentleman would do under the circumstances</i> [7, с. 556]. - : <i>The man owned the property</i> [7, с. 121].	+ : <i>She did, and a sweet quiet thing she is,...like a woman should be.</i> [7, с. 69]. - : <i>All women needed babies to make them completely happy</i> [7, с. 628].
Стилистические	+ : <i>He is a real man, he is a support for his family, he is strong, he is courageous, he is sincere</i> (повтор) [7, с. 179]. - : <i>The man roared like a bull when a splinter was in his finger</i> (метафора) [7, с. 51].	+ : <i>Gentle, cute and feminine</i> (Эпитет) [7, с. 43;78]. - : <i>From the cradle to the grave, women strove to make men pleased with themselves</i> (метафора) [7, с. 139].

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы о языковом выражении гендерных стереотипов в английском языке. Гендерные стереотипы представляют собой социальные ожидания, связанные с выполнением гендерных ролей. Средства выражения гендерных стереотипов представлены на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

- К лексическим средствам относятся экспрессивная лексика и существительные, обозначающие социальные роли.
- К грамматическим средствам относятся конструкции с использованием артикля *a/all* и модели *«субъект + should/would/must»*.
- К стилистическим средствам относятся эпитеты, сравнения, метафоры и повторения.

Гендерные стереотипы могут иметь как положительные, так и отрицательные коннотации. Предвзятые гендерные стереотипы оказывают негативное влияние на когнитивные и поведенче-

ские аспекты жизни. Оспаривание гендерных стереотипов направлено не против обобщения опыта, а против предписания гендерных ролей. Независимо от пола, каждый человек имеет право выбирать свой жизненный путь, основываясь на свободной воле и индивидуальных предпочтениях.

Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с изучением выражения гендерных стереотипов в речи представителей различных социальных групп, включая трансгендерных людей, а также с проведением сравнительного анализа гендерных стереотипов в разных языках и культурах.

Литература

1. Липпман У. Общественное мнение. / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2015.
2. Кирилина А.В. Гендер и язык. Гендер как интрига познания. М.: Рудомино, 2000. с. 47–81.
3. Lakoff R. Language and women's place: language and society, 1975. Publisher: New York: Harper & Row. (На англ. яз.)
4. Бай Цзехун. Исследование гендерной языковой культуры и прагматики. М.: Чанша: Издательство Хунань Эдукейшн Пресс, 2022. с. 101–115. (На кит. яз.)
5. Кузнецов А.М. Феминизм и лингвистика: Гендерные аспекты языка. Человек: образ и сущность: (Гуманит. аспекты): ежегодник. 2005;(1):165–185.
6. Кирилина А.В. Символика мужественности и женственности в личных именах. Филология и культура: Тезисы II Международной конференции, 1999;(2): 37–38.
7. Mitchell M. Gone With the Wind. URL: https://www.globalgreybooks.com/online-ebooks/margaret-mitchell_gone-with-the-wind_complete-text.html [дата обращения: 25.08.2021]. (На англ. яз.)
8. Дэн Бо. Интерпретация женского дискурса «Унесенные ветром». Журнал Университета Чэнду. 2016;3(5):19–26. (На кит. яз.)
9. Жиентаева С.С. Языковые средства реализации гендерных стереотипов в современной англоязычной художественной литературе. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/yazykovye-sredstva-realizatsii-gendernyh-stereotipov-v-sovremennoy-angloyazychnoy-hudozhestvennoy-literature-587d368c5f1be77c40d59220> [дата обращения: 30.06.2016].
10. Амирова О.Г. Гендерные маркеры в современной англоязычной литературе. Тамбов: Фило-

логические науки. Вопросы теории и практики. 2020;(4):39–42.

MEANS OF EXPRESSING GENDER STEREOTYPES IN THE ENGLISH LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF THE NOVEL BY M. MITCHELL "GONE WITH THE WIND")

Du Shuyi

This paper examines the linguistic means of expressing gender stereotypes in English linguoculture, analyzes their definition and manifestations at various linguistic levels. Gender stereotypes are treated as stable cognitive structures containing representations of the typical characteristics and social roles of men and women. The empirical material for the analysis was the novel "Gone with the Wind" by M. Mitchell. Lexical, grammatical, and stylistic means of expressing gender stereotypes are investigated. It is emphasized that stereotypes can limit personal development and influence cognitive and behavioral aspects. It is noted that the transformation of gender roles in society challenges established stereotypes. The main problem is understanding the mechanisms of linguistic embodiment of gender stereotypes and their influence on public consciousness. The aim of the work is to study the means of expressing gender stereotypes and to identify their positive and negative sides. The results of the study are intended to contribute to a deeper understanding of the nature of gender stereotypes, as well as their influence on the formation of worldview.

Keywords: gender, gender stereotypes, speech style, social stereotypes, feminism.

References

1. Lippman U. Public opinion. / Translated from English by T.V. Barchunova. M.: Institute of the Public Opinion Foundation, 2015. (In Russ.)
2. Kirilina A.V. Gender and language. Gender as an intrigue of cognition. M.: Rudomino, 2000. P. 47–81. (In Russ.)
3. Lakoff R. Language and women's place: language and society, 1975. Publisher: New York: Harper & Row. (In Eng.)
4. Bai Jiehong. A study of gender linguistic culture and pragmatics. M.: Changsha: Hunan Education Press, 2022. P. 101–115. (In Chinese)
5. Kuznetsov A.M. Feminism and linguistics: Gender aspects of language. Man: image and essence: (Humanit. aspects): year-book. 2005;(1):165–185. (In Russ.)
6. Kirilina A.V. The symbolism of masculinity and femininity in personal names. Philology and Culture: Abstracts of the II International Conference, 1999;(2): 37–38. (In Russ.)
7. Mitchell M. Gone With the Wind. Available from: https://www.globalgreybooks.com/online-ebooks/margaret-mitchell_gone-with-the-wind_complete-text.html [accessed: 08.25.2021]. (In Eng.)
8. Dan Bo. Interpretation of the women's discourse "Gone with the Wind". The Journal of Chengdu University. 2016;3(5):19–26. (In Chinese)
9. Zhientaeva S.S. Linguistic means of implementing gender stereotypes in modern English-language fiction. Available from: <https://nauchkor.ru/pubs/yazykovye-sredstva-realizatsii-gendernyh-stereotipov-v-sovremennoy-angloyazychnoy-hudozhestvennoy-literature-587d368c5f1be77c40d59220> [accessed: 30.06.2016]. (In Russ.)
10. Amirova O.G. Gender markers in modern English-language literature. Tambov: Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2020;(4):39–42. (In Russ.)

Коммуникативные стратегии реализации концептов «МЕДИЦИНА» и «ЗДОРОВЬЕ» в виртуальных врачебных консилиумах

Щербинина Ирина Александровна,

абитуриент кафедры филологии, РУДН им. Патриса Лумумбы
E-mail: Sherbinina.ia@mail.ru

Статья посвящена анализу коммуникативных стратегий, через которые в виртуальных врачебных консилиумах актуализируются концепты «МЕДИЦИНА» и «ЗДОРОВЬЕ». На фоне стремительных преобразований в профессиональном медицинском общении, спровоцированных цифровизацией и переходом к дистанционным форматам взаимодействия, рассматриваемые в работе концепты приобретают новые прагматические и дискурсивные очертания. Актуальность темы продиктована необходимостью переосмысления природы контактирования специалистов в телемедицинской среде, где пересекаются нормативные, когнитивные, этические основания коммуникации. Целью в данной статье стало выявление специфики реализации ключевых концептов через речевые стратегии и тактики, используемые участниками виртуальных консилиумов. Обзор современной литературы помог обнаружить существенные проблемы: с одной стороны, концепты изучаются преимущественно в когнитивно-лексикологическом или культурологическом контексте, с другой – практически не исследуются условия и модели их функционирования в институционально-медицинском онлайн-дискурсе. В ходе анализа установлено, что в телемедицинской модели «врач – врач» происходит расслоение концепта «МЕДИЦИНА» на протоколно-регламентированное и стратегически-гибкое измерения, а «ЗДОРОВЬЕ» приобретает статус ориентирующего аксиологического вектора, направляющего коммуникативные действия участников. Изложенные материалы будут полезны исследователям медицинского дискурса, специалистам по речевой коммуникации, разработчикам систем поддержки дистанционных консилиумов.

Ключевые слова: виртуальный консилиум, здоровье, коммуникативная стратегия, концепт, медицина, телемедицина, терминология, цифровая коммуникация

Введение

В течение последних лет телемедицина и онлайн-коммуникации медиков активно развиваются, создавая новые форматы врачебного взаимодействия. К примеру, в российской Федеральной телемедицинской системе теперь функционируют виртуальные консилиумы – совещания врачей из разных регионов в режиме онлайн, призванные уточнить диагноз, скорректировать тактику лечения, перевести пациента в другое медицинское учреждение и т.п. Телемедицинские технологии соединили специалистов, находящихся за тысячи километров друг от друга, что позволяет коллективно решать сложные клинические вопросы.

На обозначенном фоне возникает проблема: каким образом в новых виртуальных консилиумах реализуются и интерпретируются ключевые концепты «МЕДИЦИНА» и «ЗДОРОВЬЕ»? Филологический подход, который базируется на методах дискурс-анализа и коммуникативной лингвистики, помогает дать ответ на этот вопрос. Именно в дискурсе врачей формулируются и достигаются медицинские цели, поэтому важно проследить, какими речевыми стратегиями специалисты воплощают указанные понятия при онлайн-общении друг с другом.

Материалы и методы

В исследовательских публикациях, которые посвящены раскрытию обсуждаемой темы, уместно выделить несколько смысловых групп источников.

Так, первый блок включает работы, где акцентируется внимание на когнитивной и лингвокультурной репрезентации базовых понятий медицинской сферы: концептов «здоровье», «болезнь», «медицина». В трудах Э.А. Абсаматовой [1], А.Д. Поповой [8], Т.С. Кирилловой, Г.Н. Носенко, Е.А. Попова [3] представлена межъязыковая и межкультурная сопоставительная перспектива, демонстрирующая семантические сдвиги и философскую амплификацию понятий. Авторы оперируют фразеологизмами, метафорами, культурно маркированными ассоциациями, которые отражают нормативные ожидания и ценностные ориентации.

Во вторую категорию входят изыскания, посвященные функционированию концепта «медицина» в различных медиадискурсах. Исследование О.И. Лыткиной и соавторов [5] сфокусировано на сравнительном анализе дискурсивных практик – показывается, как меняется прагматическая

нагрузка концепта в зависимости от коммуникативной среды. С.А. Фаронская [9], Ю.А. Чернушенко [10] делают упор на интернет-среде, выявляя маркеры стилистического сдвига, пользовательские репрезентации, элементы институциональной трансформации официального образа медицины в условиях цифрового взаимодействия.

Отдельную подгруппу составляют работы с культурно-сравнительным подходом, как у С. Взя, Т.Д. Попковой, Л. Чжан [2], где представлен синхронный анализ историко-культурного становления концепта «медицина» в русской и китайской лингвокультурах.

Третья смысловая ось – прагматико-дискурсивная – представлена изысканиями, в которых авторы сосредоточены на коммуникативных стратегиях врачей в условиях телемедицины. В статье М.М. Петросян [7] раскрываются стратегические различия русскоязычного и армяноязычного медиадискурсов, выделяются тактики авторитетной подачи информации и смягчения оценок. В труде А.Ч. Насибова [6] демонстрируется изменение речевой динамики в онлайн-консультациях. Особое место занимает исследование С.Г. Конюховой и коллег [4], где предлагаются методологии оценки качества межврачебного взаимодействия в телемедицинской модели «врач – врач» с опорой на речевую результативность, слаженность, соблюдение протокольной точности.

Обобщая, целесообразно отметить, что в современной литературе чётко фиксируются лингвокультурные и когнитивные аспекты концептов «медицина» и «здоровье», однако дискурсивная специфика их реализации в контексте виртуальных врачебных консилиумов остаётся фрагментарно описанной. Слабо разработаны механизмы стратегического взаимодействия между специалистами в цифровом формате (к примеру, игнорируются прагматика статусной асимметрии, протоколизация экспертных несогласий, риторика солидарности). В дополнение к отмеченному, ограниченным остаётся спектр эмпирических данных из современных платформ телемедицины и закрытых медицинских сообществ.

В ходе подготовки данной статьи были применены следующие методы: дискурс-анализ (для выявления стратегий и тактик речевого взаимодействия), инструментарий концептуального анализа (для интерпретации семантики ключевых понятий), а также систематизация, синтез, обобщение.

Результаты и обсуждение

Используя филологический подход, целесообразно рассматривать речь врачей как целенаправленный дискурс. Под концептом понимается совокупность знаний и представлений, которые сопряжены с данной лексической единицей [2, 5]. Концепты «МЕДИЦИНА» и «ЗДОРОВЬЕ» выступают как коммуникативные нормативы и смыслы. С точки зрения лингвистики, их реализация анализируется через

лексические и синтаксические конструкции, метафоры, контекстуальные связи.

Дискурсивный анализ помогает выявить функции высказываний (например, информативная, контролирующая, консультативная) и ход аргументации, а дефиниционный анализ – семантику ключевых терминов и их сочетаний.

Поскольку в онлайн-консилиумах имеет место обращение к разным участникам (врачам различных специализаций и, иногда, администраторам клиник), применение моделей дискурсивного анализа, описанных, например, М.М. Петросян [7], позволяет проследить, как строятся стратегии передачи медицинских знаний, убеждений.

Виртуальный врачебный консилиум – это своего рода интернет-форум или видеоконференция, где специалисты обсуждают конкретные клинические случаи. Такие форматы действуют по правилам институционального дискурса – у каждого выступающего есть определённая роль (например, инициатор кейса, консультант-эксперт), и они придерживаются формальной тональности, структуры обсуждения [4, 6].

Телемедицина выводит врачебное взаимодействие на качественно новый уровень клиники высшей категории страны и региональные медучреждения подключены к единой системе, и консультации с коллегами проводятся в трёх режимах (экстренный, неотложный, плановый) [6]. В дискурсивном отношении виртуальные консилиумы – это особый жанр научно-профессионального общения (тут доминируют термины медицинской специализации, а высказывания часто претендуют на точность, аргументированность, нормативность). Все эти особенности определяют стратегии коммуникации, способы выражения ключевых понятий.

Исследования современного медицинского дискурса дают возможность выделить несколько типов коммуникативных стратегий. Так, М.М. Петросян в анализе врачебных блогов выявляет два противоположных стратегических вектора – информационно-просветительский и манипулятивный. Первый направлен на популяризацию достоверных медицинских знаний (врачи в социальных сетях дают «краткую справку», апеллируют к авторитетным источникам, приводят инструкции, опровергают мифы). Второй связан, главным образом, с продвижением услуг или личных брендов (используются маркетинговые приёмы, восхваление достижений, акцент на уникальности предложения) [7].

Одновременно в онлайн-консилиуме весьма значима тактика взаимной репрезентации – участники аккуратно излагают свою точку зрения, корректируют её при обсуждении, демонстрируют профессионализм, но при этом сохраняют дипломатичность. Например, при несогласии врач может смягчить возражение: «С моей точки зрения, картина больше соответствует...», опираясь на опыт и знания.

По результатам анализа публикаций [2, 5, 9, 10] целесообразно отметить, что концепт «МЕ-

ДИЦИНА» в виртуальных консилиумах проявляется через фокус на научности, профессионализме, этических нормах медицины. В речи врачей он чаще всего выступает в значении «совокупность медицинских знаний и практик», что реализуется в терминах прикладных дисциплин, методов диагностики, терапии. Так, можно встретить обороты «согласно клиническим рекомендациям», «международный протокол лечения», «комплексное обследование согласно стандартам». Указанные конструкции включают идею объективности и формальной верификации – одним словом, описываемый концепт здесь предстает как наука, которая базируется на доказательствах. Коммуникативная стратегия при этом, как правило, информационная (акцент делается на фактах и нормах, а не на субъективных мнениях). В дискурсе также зачастую фигурируют модальные глаголы, выражения необходимости («следует выполнить ЭКГ», «рекомендуется соблюдать диету»), подчёркивая принцип «нет свободной интерпретации» в медицине. В отличие от разговорного стиля, врачи не допускают аллегорических описаний ситуации; даже при рассказе о состоянии пациента они используют точную терминологию.

Таким образом, концепт «МЕДИЦИНА» реализуется через ссылки на знания и стандарты, строгую терминологию, формальное обоснование выводов, что отражает её статус как институционального знания.

Что касается концепта «ЗДОРОВЬЕ», то, как вытекает из анализа современных изысканий [1, 3, 8], во врачебном дискурсе он чаще интерпретируется как характеристика состояния пациента или популяции, требующая медицинского вмешательства. В виртуальных консилиумах это не является абстрактным благом, а понимается конкретно – «здоровье пациента», «качество жизни», «функциональное восстановление» и т.д. В стратегии реализации сочетаются целеполагание и просветительство. В тексте врачей характеризуемый концепт обычно выступает как цель лечения и усилий медицины (например, фразы «боремся за каждую минуту здоровья ребёнка», «восстановление функции для улучшения качества жизни»). Одновременно концепту приписываются субъективно-оценочные оттенки, которые требуют этического подхода (врачи подчеркивают важность пациент-ориентированного общения, говоря о «комфортном процессе восстановления», «бережном отношении к больному» и т.д. Иногда встречается контраст «здоровье – болезнь», выраженный не только медицинской категорией, но и как норма / патология. В рамках дискурса это выражено метафорами благополучия и опасности – «здоровье под угрозой» или «находится на грани повреждения».

Итак, реализация описываемого концепта в виртуальном консилиуме строится на оценочно-активных стратегиях, где «здоровье» – ценностный ориентир и критерий успеха. При этом сами высказывания часто формируются через модальные и глагольные формы, которые указывают

на стремление медицины к сохранению здоровья («стабилизировать состояние», «улучшить показатели»).

С опорой на проведённый анализ составлена сводная таблица 1 с описанием конкретных параметров сравнения.

Таблица 1. Особенности коммуникативных стратегий реализации концептов «МЕДИЦИНА» и «ЗДОРОВЬЕ» в виртуальных врачебных консилиумах (составлено автором)

Параметр	Концепт «МЕДИЦИНА»	Концепт «ЗДОРОВЬЕ»
Коммуникативная доминанта	Информативность, нормативность	Целеполагание, оценочность
Цель высказывания	Обоснование диагноза, стандартизация лечебной тактики	Обозначение цели лечения, восстановление, поддержание состояния пациента
Тип стратегии	Информационно-просветительская, институциональная	Ценностно-оценочная, этико-ориентированная
Типичные речевые тактики	Ссылка на протоколы, исследования, формализация, апелляция к нормативам	Подчёркивание значимости результата, эмпатическая подача, оценка состояния
Характер лексики	Терминологическая, объективная, стандартизированная	Оценочная, функционально ориентированная, прагматическая
Типичные формулы	«Согласно клиническим рекомендациям...», «Следует назначить...», «Стандарт лечения...»	«Для улучшения качества жизни...», «Восстановить здоровье пациента...», «Функция нарушена»
Модальность	Деонтическая (обязанность, необходимость), эпистемическая (достоверность)	Деонтическая (цель, обязанность), аксиологическая (ценность)
Уровень конкретизации	Высокий, через процедуры, диагностику	Средний – через результат и субъективное благополучие
Роль в дискурсе	Институциональный «каркас», профессиональный стандарт	Ценностная цель, ориентация на пациента
Стилистическая маркировка	Формальный стиль, академичность	Умеренно формальный (с элементами этического дискурса)
Метафорика	Практически отсутствует, преобладает буквальность	Встречается («здоровье под угрозой», «восстановление», «улучшение состояния»)

Выводы

Изучение виртуальных врачебных консилиумов с филологической точки зрения помогло выявить, что ключевые концепты реализуются через разные коммуникативные стратегии.

Так, концепт «медицина» доминирует в информативно-ориентированных приёмах (врачи используют точную профессиональную лексику, ссылаются на научно обоснованные нормы, протоколы, что подчёркивает научно-институциональный характер).

В свою очередь, концепт «здоровье» реализуется преимущественно через целеполагающие, а также оценочные стратегии – оно выступает целью консилиума и критерием эффективности, что отражено в глагольных конструкциях («стабилизировать», «улучшить») и метафорических связях (как «результат» лечения).

Однако в строгом формате консилиума преобладают классические дискурсивные приёмы институциональной медицины. Это высвечивает особую значимость коммуникативной лингвистики и дискурс-анализа для понимания современных врачебных практик.

Полученные результаты будут полезны для оптимизации онлайн-взаимодействия медиков (понимание того, как язык формирует концепты, позволит эффективнее строить деловое общение, повышать качество консилиумов).

Литература

1. Абсаматова Э.А. Репрезентативы концептов «здоровье» и «болезнь» в английском и русском языках // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2023. – Т. 23. – № 10. – С. 51–58.
2. Вэй С., Попкова Т.Д., Чжан Л. Становление и развитие концепта «медицина» в русской и китайской лингвокультурах // Вопросы истории. – 2022. – № 9–2. – С. 216–227.
3. Кириллова Т.С., Носенко Г.Н., Попов Е.А. Медико-философское определение концепта «здоровье» // Сетевое востоковедение: востоковедное научное знание в современном контексте. Материалы VI Международной научной конференции. – Элиста: 2023. – С. 94–99.
4. Конюхова С.Г., Zubov E.V., Яроцкий С.Ю., Журина А.А., Готлиб В.М., Чуикова Е.О. О методологии оценки качества организации телемедицинских услуг в системе «врач – врач» // Уральский медицинский журнал. – 2022. – Т. 21. – № 4. – С. 35–41.
5. Лыткина О.И., Люликова А.В., Селезнева Л.В., Тортуннова И.А. Способы репрезентации концепта «медицина» в дискурсивных практиках медицины, рекламы и PR // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2018. – № 5 (67). – С. 72–83.
6. Насибов А.Ч. Онлайн-консультации и телемедицина в период массового распространения инфекционных заболеваний // Дальневосточный медицинский журнал. – 2024. – № 3. – С. 127–130.

7. Петросян М.М. Основные коммуникативные стратегии и тактики медицинского медиадискурса (на материале русского и армянского языков) // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2024. – Т. 6. – № 2. – С. 62–81.
8. Попова А.Д. Структурно-содержательное моделирование лингвокультурного концепта «болезнь / здоровье» во фразеологических единицах // Наука и образование. Материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции. – Томск: 2024. – С. 94–100.
9. Фаронская С.А. Концепт «медицина» в интернет-дискурсе: на материале комментариев социальной сети «ВКонтакте» // Филология и культура. – 2022. – № 4 (70). – С. 111–114.
10. Чернушенко Ю.А. Концепт «медицина» и его современное языковое оформление // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 450.

COMMUNICATIVE STRATEGIES FOR REALIZING THE CONCEPTS OF “MEDICINE” AND “HEALTH” IN VIRTUAL MEDICAL CONSULTATIONS

Shcherbinina I.A.

RUDN University named after Patrice Lumumba

The article examines the communicative strategies through which the concepts of “MEDICINE” and “HEALTH” are actualized in virtual medical consultations. Against the backdrop of rapid transformations in professional medical communication driven by digitalization and the shift to remote interaction formats, these concepts acquire new pragmatic and discursive dimensions. The relevance of the topic stems from the need to reconsider the nature of professional interactions in telemedicine, where normative, cognitive, and ethical foundations of communication intersect. The aim of this article is to identify the specific ways in which these key concepts are realized through speech strategies and tactics employed by participants in virtual consultations. A review of contemporary literature revealed significant gaps: on the one hand, these concepts are predominantly studied in cognitive-lexicological or cultural contexts, while on the other, their conditions and operational models in institutional online medical discourse remain largely unexplored. The analysis demonstrates that in the “doctor-doctor” telemedicine model, the concept of “MEDICINE” splits into protocol-regulated and strategically flexible dimensions, while “HEALTH” assumes the role of an axiological guiding vector that directs participants’ communicative actions. The findings will be valuable to researchers of medical discourse, speech communication specialists, and developers of remote consultation support systems.

Keywords: virtual consultation, health, communicative strategy, concept, medicine, telemedicine, terminology, digital communication.

References

1. Absamatova E.A. Representations of the concepts “health” and “disease” in English and Russian // Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University. – 2023. – Vol. 23. – No. 10. – Pp. 51–58.
2. Wei S., Popkova T.D., Zhang L. Formation and development of the concept of “medicine” in Russian and Chinese linguistic cultures // Questions of history. – 2022. – No. 9–2. – Pp. 216–227.
3. Kirillova T.S., Nosenko G.N., Popov E.A. Medical and philosophical definition of the concept of “health” // Network Oriental studies: Oriental scientific knowledge in a modern context. Proceedings of the VI International Scientific Conference. – Elista: 2023. – Pp. 94–99.
4. Konyukhova S.G., Zubov E.V., Yarotsky S. Yu., Zhurina A.A., Gotlib V.M., Chuikova E.O. On the methodology for assessing the quality of telemedicine services in the doctor-to-doctor sys-

- tem // Ural Medical Journal. – 2022. – Vol. 21. – No. 4. – Pp. 35–41.
5. Lytkina O.I., Lyulikova A.V., Selezneva L.V., Tortunova I.A. Ways of representing the concept of “medicine” in the discursive practices of medicine, advertising and PR // Bulletin of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov. – 2018. – No. 5 (67). – Pp. 72–83.
 6. Nasibov A. Ch. Online consultations and telemedicine in the period of mass spread of infectious diseases // Far Eastern Medical Journal. – 2024. – No. 3. – Pp. 127–130.
 7. Petrosyan M.M. Basic communicative strategies and tactics of medical media discourse (based on the material of Russian and Armenian languages) // Discourse of professional communication. – 2024. – Vol. 6. – No. 2. – Pp. 62–81.
 8. Popova A.D. Structural and meaningful modeling of the linguistic and cultural concept “illness / health” in phraseological units // Science and Education. Materials of the XXVI All-Russian Scientific and Practical Conference. – Tomsk: 2024. – Pp. 94–100.
 9. Faronskaya S.A. The concept of “medicine” in Internet discourse: based on the comments of the Vkontakte social network // Philology and Culture. – 2022. – No. 4 (70). – Pp. 111–114.
 10. Chernushenko Yu.A. The concept of “medicine” and its modern linguistic design // Bulletin of medical Internet conferences. – 2017. – Vol. 7. – No. 1. – P. 450.

Обучение лексике и грамматике в медицинском английском для русскоязычных медицинских переводчиков

Эмаимо Джон Атим,

ассистент кафедры иностранного языка, медицинского института, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Эмаимо Алисе Джон,

ассистент кафедры иностранного языка, медицинского института, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

В статье рассматриваются подходы и инструменты, которые могут использовать преподаватели английского как второго языка (ESL) для объяснения лексики и структуры медицинского английского языка русскоязычным медицинским переводчикам. Профессионально ориентированный английский язык в различных областях имеет специфическую лексику и структуру, характерные для каждой сферы деятельности. Медицинский английский не является исключением. Понимание общей лексики и грамматики английского языка способствует лучшему и более легкому усвоению специализированной лексики и грамматических конструкций.

Ключевые слова: соединительная форма, лексика, медицинский английский, эпонимы.

Введение

Медицинский английский язык, хотя и состоит из медицинской терминологии, не ограничивается только этими терминами. Нельзя отрицать, что глубокое понимание медицинских терминов и способов их корректного перевода играет важную роль в изучении медицинского английского. Однако одних лишь медицинских терминов недостаточно для свободного понимания и общения на медицинском английском. Медицинский английский охватывает тонкости соединения этих слов, используя как простые термины, известные непрофессионалам (в данном контексте – людям, не имеющим медицинского образования), так и более специфическую медицинскую лексику, используемую медицинскими работниками. Это подводит к осознанию жизненно важной роли структуры в правильном понимании и переводе медицинских текстов.

Медицинская лексика

Медицинская лексика охватывает как глубоко укоренившиеся медицинские термины, такие как «*encephalography* – энцефалография», так и более простые общие термины, например «*back* – спина» в медицинском контексте. Анализ медицинского лексикона позволяет выделить несколько классификаций терминов: медицинские термины, состоящие из комбинации приставок, суффиксов и корней, этимология которых в основном восходит к латинскому языку (например, *hepatitis* (гепатит) – от корня **hepat/o** и суффикса **-itis**); медицинские термины, названные в честь собственных имён, также известные как эпонимы (например, *Spanish Flu* – испанский грипп); медицинские термины, происходящие от общеупотребительных английских слов, используемых в медицинском контексте (например, *cold* – простуда). Понимание этого влияет на подход к их преподаванию, что будет подробно рассмотрено далее.

Структура играет не менее важную роль в понимании и точном переводе. Рассмотрим следующий пример:

Английский язык: «*I feel sick!*» (буквально: «Я чувствую себя больным»).

Русский язык: «Я плохо себя чувствую». «Мне плохо!»

В русском варианте используется возвратное местоимение, которого нет в английской версии. Понимание этого различия поможет переводчику избежать ошибки при переводе, и не использовать фразу как «*I feel myself bad*» переводя с русского на английский. Подобные нюансы играют

жизненно важную роль при переводе медицинских текстов с английского языка.

Обучение медицинским терминам с латинскими корнями

Такие термины часто состоят из приставок, суффиксов и соединительных форм. Соединительная форма слова – это корень вместе со связующей гласной. Некоторые термины образуются только из комбинации приставок и суффиксов. Для обучения требуется повторить структурные функции приставок и суффиксов в целом. Затем следует обучить общим терминам, обозначающим части тела, признаки и симптомы.

Один из подходов – обучать их одновременно, переходя от одной системы организма к другой. Это будет выглядеть так: выбрать систему организма, назвать её части, а затем изучить корни слов. Другой подход – пройти по всем общим терминам, а затем вернуться к корням слов. Цель состоит в том, чтобы помочь учащимся понять, как каждый термин разбивается на составляющие и что они означают.

Подходы могут различаться у разных преподавателей, но желаемый результат один и тот же. В зависимости от уровня подготовки учащегося некоторые подходы могут дать лучшие результаты, чем другие. Студенты с медицинским образованием считают, что термины этой категории легко понять, поскольку латынь является частью учебной программы по медицине.

Обучение другим медицинским терминам

Важно обращать внимание на разные слова, которые могут использоваться для обозначения одного и того же понятия – синонимы. Некоторые слова, хотя и являются синонимами в английском языке, имеют незначительные различия. Понимание этих различий в некоторых случаях может положительно повлиять на правильность перевода на русский язык. Это также может привести к выбору другой структуры предложения, добавлению или удалению одной или нескольких частей речи, чтобы обеспечить точную передачу информации.

Глубокое изучение этих аспектов рассматривается на других курсах, ориентированных на переводчиков. В медицинском английском языке важную роль играют различные прилагательные, используемые для описания боли, признаков, симптомов и прочего. Язык, который пациент использует в общении с медицинским работником, в значительной степени состоит из этой группы слов.

Подход, который можно рассмотреть, заключается в изучении этих слов и практике их использования. Диалоги между медицинскими работниками и пациентами являются хорошими учебными материалами. Студенты не только знакомятся со словом, но и получают представление о контексте, в котором оно используется, и, что очень важно, о том, как оно используется.

Диалоги могут быть представлены в виде видеоматериалов, аудиоматериалов, книг или комбинации различных форм.

Общепринятые термины, относящиеся к конкретным частям тела, легко усваиваются с помощью наглядных пособий. Визуализация слов способствует их запоминанию.

Важно отметить, что студенты, не имеющие медицинского образования, будут изучать как слова, так и основы науки. Эти знания в целом могут быть для них новой областью. В этом случае преподаватели могут выбрать материалы, которые также содержат описания этих частей тела на английском языке, и предложить студентам перевести как сами слова, так и их определения на русский язык.

Выбор учебных материалов в данном случае играет жизненно важную роль. Материалы, предназначенные для конкретной аудитории, окажутся наиболее эффективными.

Эпонимы

Основной метод изучения эпонимов – их заучивание. Хороший подход может включать понимание истории, стоящей за выбором конкретного имени собственного для обозначения болезни, инструмента, части тела и т.д. Истории легче запоминаются. Если связать историю со словом, его будет легче вспомнить. Это может быть эффективным способом обучения эпонимам. Проверка знаний учащихся с помощью теста на правописание или упражнения на перевод в процессе выполнения также может мотивировать учащихся к изучению этих слов.

Медицинские ресурсы с хорошими глоссариями часто используемых медицинских терминов служат отличными инструментами для изучения терминов, в то время как учебники, предназначенные для преподавания медицинского английского, рассказывают о том, как правильно использовать эти термины, чтобы они передали смысл исходного текста.

Литература

1. Фокс Ч.Х., Мейер Ф. Обучение врачей-иностранцев медицинскому английскому. Med Educ. 1980, сентябрь; 14(5): 316–9. doi: 10.1111/j.1365–2923.1980.tb02373.x. PMID: 7432214.
2. Джонатан МакФарланд. Обучение английскому языку в медицинских вузах. Развитие навыков общения и привлечение гуманитарных наук в медицину. Rapase@ 2009; 10 (30): 173–175.
3. Глендиннинг, Э. Й., Холмстром, Б. Английский в медицине – 3-е издание. Издательство Кембриджского университета. (2005)
4. Элтон, Дж., Элтон, А. (2013). Справочник по медицине выживания: руководство на случай, если помощь не придёт.
5. Бринтон, Лорел и Бринтон, Донна. (2010). Лингвистическая структура современного английского языка. 10.1075/z.156.

TEACHING LEXIS AND STRUCTURE IN MEDICAL ENGLISH FOR RUSSIAN MEDICAL TRANSLATORS

Emaimo John Atim, Emaimo Alice John

Peoples Friendship University

This article discusses approaches and tools that ESL teachers can use to explain the vocabulary and structure of medical English to Russian-speaking medical translators. Professionally oriented English in various fields has specific vocabulary and structure that are characteristic of each field of activity. Medical English is no exception. Understanding the general vocabulary and grammar of English contributes to a better and easier acquisition of specialized vocabulary and grammatical structures.

Keywords: Connective form, vocabulary, medical English, eponyms.

References

1. Fox CH, Meijer F. Teaching medical English to foreign-language doctors. *Med Educ.* 1980 Sep;14(5):316–9. doi: 10.1111/j.1365–2923.1980.tb02373.x. PMID: 7432214.
2. Jonathan McFarland. Teaching English to the medical profession. Developing communication skills and bringing humanities to medicine. *Panace@* 2009; 10 (30): 173–175.
3. Glendinning, E. Y., Holmstrom, B. *English in Medicine – 3rd Edition.* Cambridge University Press. (2005)
4. Alton, J, Alton, A. (2013). *The Survival Medicine Handbook: A Guide for When Help is Not on the Way.*
5. Brinton, Laurel & Brinton, Donna. (2010). *The Linguistic Structure of Modern English.* 10.1075/z.156.

Лингвистическая вариативность текстовой коммуникации во франкоязычном сетевом дискурсе

Яскевич Денис Михайлович,

аспирант, Московский педагогический государственный университет

E-mail: denyasden@yandex.ru

В статье исследуются лингвистические особенности франкоязычного сетевого дискурса серверов политематических виртуальных франкоязычных сообществ на материале корпуса аутентичных сообщений. Ключевыми признаками рассматриваемого дискурса выступают процесс интенсивного заимствования лексем из английского, арабского и иных языков; активное использование графически редуцированных форм, акронимов и аббревиатур, функционально ориентированных на ускорение обмена информацией; распространение фонематического письма, нарушающего традиционные орфографические нормы, но повышающего перцептивную доступность текста; систематический аграмматизм, закрепляющийся как внутренняя норма виртуального общения; синтаксико-пунктуационная экономия, проявляющаяся в эллипсисе, преобладании простых назывных конструкций и опциональности знаков препинания. Прагматический анализ показывает, что данные стратегии выполняют идентификационную и экспрессивную функции, позволяя пользователям конструировать образ «своего» в оппозиции «свой / чужой», а также укреплять межкультурные связи внутри сообщества. Таким образом, франкоязычный сетевой дискурс отражает текущие социокультурные трансформации, характеризуется высокой степенью вариативности и служит важным индикатором эволюции современного французского языка. Виртуальные коммуникативные практики в свою очередь формируют гибридную устно-письменную форму речи и служат маркерами принадлежности к виртуальному сообществу, отражая адаптивность и креативность пользователей, а также их межкультурную идентичность.

Ключевые слова: сетевой дискурс, интернет-дискурс, виртуальная коммуникация, языковая личность, межкультурное взаимодействие, письменно-разговорная форма языка.

Введение

Целью данного исследования является описание и анализ лингвистических особенностей франкоязычного сетевого дискурса на серверах виртуальной платформы Discord с целью выявления устойчивых тенденций. Исследование направлено на расширение теоретических представлений о коммуникативном поведении современного франкоязычного интернет-пользователя, а также на определение критериев виртуальной языковой личности данной платформы.

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью системного изучения франкоязычного сетевого дискурса, представленного на серверах политематических виртуальных франкоязычных сообществ Discord, как особого типа коммуникации, в рамках которого проявляются устойчивые тенденции аграмматизма, смешения языковых кодов, пренебрежения орфографическими и пунктуационными нормами. Данное исследование помогает расширить представления о критериях особенностей коммуникативного поведения современных франкоязычных интернет-пользователей в виртуальном пространстве.

Настоящее исследование носит описательно-аналитический характер и сочетает элементы качественного и количественного анализа. Основные методы исследования: метод сплошной выборки, метод контекстуальной интерпретации языковых феноменов, зафиксированных в аутентичных цифровых сообществах, дескриптивно-аналитический метод для описания лексических, морфологических, синтаксических и пунктуационно-графических особенностей реплик, сравнительно-сопоставительный анализ, применяемый для сопоставления норм литературного французского языка с их сетевыми реализациями. Материалом исследования послужили текстовые сообщения, опубликованные на открытых виртуальных платформах (Discord-серверы, публичные чаты). Анализируемые фрагменты реплик заимствованы из реальных коммуникативных ситуаций сетевого дискурса, представленных на общедоступных виртуальных франкоязычных серверах.

Ход исследования

В условиях стремительного роста цифровой коммуникации наблюдается существенная трансформация лингвистических практик в виртуальной среде, в частности это касается франкоязычного сетево-

го дискурса. Языковое поведение пользователей в интернет-пространстве представляет собой сложное и многогранное явление, которое обусловлено рядом факторов, включая культурные, социальные и индивидуальные особенности каждого участника коммуникации. Несмотря на разнообразие проявлений речевого поведения в виртуальной среде, можно выделить общие тенденции и закономерности, характерные для сетевого дискурса.

Исследования показывают, что языковая практика в цифровой среде формируется под влиянием специфических коммуникативных стратегий, которые определяют выбор и использование языковых средств [1, с. 341]. Эти стратегии, имеющие взаимосвязь с личностными особенностями пользователей [2, с. 11], отражают стремление к эффективности и адаптивности в условиях виртуального общения.

Ускоренное распространение цифровых технологий обусловило формирование автономного искусственного кода – так называемого *параллельного языка*, или *киберязыка*, функционирующего исключительно в сети и сосуществующего с традиционными языковыми системами [3, с. 1542]. Специфика интернетдискурса, в рамках которого французский язык реализуется в качестве письменной фиксации устной речи [4, с. 13], тем самым порождает гибридную форму устнописьменной речи [5, с. 13], [6, с. 9], [7, с. 277], [8, с. 121], которая объединяет литературный и разговорный регистры языка. Характерная для виртуального пространства устно-письменная форма речи содержит иноязычные заимствования и просторечные компоненты, что существенным образом определяет специфику коммуникативных стратегий франкоязычных пользователей.

Сетевое общение, реализуемое преимущественно в письменной форме посредством текстовых сообщений и высказываний, нередко включает в себя визуальные и графические элементы. Так, отражаемая в сообщениях устная речь сохраняет присущие ей спонтанность, ошибочность и непреднамеренность, в результате чего языковые нормы систематически нарушаются и становятся неустойчивыми, что в большинстве случаев позволяет участникам коммуникативного процесса идентифицировать собеседника согласно дихотомии «свой» – «чужой» [4, с. 13–14].

Таким образом, современные формы виртуального общения формируют новое дискурсивное пространство, отличающееся высокой степенью динамики, вариативности и экспрессивности. Эти процессы находят отражение в языковом поведении пользователей, что делает необходимым их комплексное исследование с позиций как прикладной, так и теоретической лингвистики.

В качестве эмпирического материала нами был отобран диалог на спортивно-бытовую тематику, зафиксированный на одном из политематических франкоязычных Discordсерверов и включающий 47 последовательных реплик.

Тема беседы: диета и спорт

212: jregarde bleach la tfaçon

une autre fois

ishralam: Azy bon visionnage moi j'vais me faire à graille

212: a cet heure?

ishralam: P'tit déj à 5h du sbah représente

+ Tu manges tôt le matin + tu élimines dans la journée

212: j'élimine qui

jsuis pas en guerre

ishralam: Des calories mb

212: pk t'es gros?

fin ta besoin de perdre des calories

ishralam: Nah j'fais du sport pck je vais m'engager dans l'armée j'espère dans 4–5mois

Du coup j'fais du sport pour m'entretenir et avoir une condition physique agréable

212: pk tu vas a l'armée

c'est par choix?

ishralam: Yup

Mais là j'suis dans une période de sèche

Du coup je mange peu

Sauf le matin où tu peux éliminer vite dans la journée

Et le soir tu t'arrêtes de manger vers 20h, au delà ton corps va stocker de la graisse

P'tit tips tavu

212: nah trql

moi jsuis maigre

ishralam: Bah après c bien, c'est ce que l'armée recherche

Des corps fins qui peuvent prendre de la masse

Pck en perdre c + long que d'en gagner

212: en gagner sa peut être compliqué

ça dépend de la génétique

ishralam: J'avoue après si t'as un métabolisme rapide tant mieux, tu élimines + vite

Et donc les bactéries + merde dans les aliments

Mais si tu entraînes pas tes muscles utiles oé là c'est un peu relou [9]

Анализируемый диалог демонстрирует полилингвальное заимствование: помимо англицизмов фиксируются и арабизмы. Так, наряду с разговорными английскими междометиями *nah* ('не-а') и *yup* ('ага'), а также лексемой *tips* ('советы'), встречается арабское заимствование *sbah* в реплике «P'tit déj à 5 h du sbah représente», где *sbah* функционирует в значении 'утро'. Соответственно, выражение *5 h du sbah* семантически эквивалентно французскому разговорному *5 h du mat* ('пять часов утра').

В анализируемом диалоге присутствуют заимствования не только из английского, но и из арабского языка. Так, наряду с разговорными английскими междометиями *nah* (не-а) и *yup* (ага), а также лексемой *tips* (советы) встречается арабское *sbah* (P'tit déj à 5h du sbah représente) в значении «утро» [10]. Соответственно, выражение *5h du sbah* семантически эквивалентно французскому разговорному *5h du mat* (пять часов утра).

В данном диалоге присутствуют усечения предикативных основ по механизму редукции финальной гласной «е» с последующим апострофированием (*j'vais, j'fais*). В ряде случаев апостроф опускается (*jregarde, jsuis*). Также наблюдается элизия гласной *u* в личном местоимении второго лица единственного числа *tu* перед глаголами *avoir* и *être* (*t'as, t'es*). Указанные формы демонстрируют типичный для разговорного французского процесс элизии, который нашёл отражение в цифровой письменной коммуникации.

С целью оптимизации времени, затраченного на коммуникацию, франкоязычные пользователи активно применяют графические аббревиации и акронимы. Значение большинства подобных сокращённых форм понятно среднестатистическому франкоязычному адресату вследствие своей созвучности с исходными лексемами (*azy – vas-y, p'tit déj – petit déjeuner, trql – tranquille, pk – pour quoi, pck – parce que*), однако некоторые сокращения требуют контекстуальной интерпретации. Так, на вопрос собеседника о том, что именно уничтожается (*j'élimine qui*), пользователь *ishralam* даёт пояснение, что имел в виду калории, и использует аббревиатуру *mb* (*Des calories mb*). Во франкоязычном сетевом дискурсе данное сокращение, как правило, интерпретируется как выражение благодарности (*mb – merci beaucoup*), реже фиксируются значения *mega bytes, membrane* и *my bad* (англицизм, означающий «я виноват»). Однако в рассматриваемом контексте семантика диалога указывает на метаболические процессы организма, что позволяет трактовать аббревиатуру *mb* как *métabolisme basal* (базовый обмен веществ). Подобная полисемия демонстрирует зависимость декодирования некоторых акронимов от коммуникативной ситуации и от осведомлённости / догадливости реципиента [11].

Помимо сокращений служебных слов в анализируемом диалоге встречаются формы *tavu* и *tfaçon*. *Tavu* является графической репрезентацией разговорного выражения *t'as vu*, возникшей на основе фонематической транскрипции и редукции апострофа. Конструкция *tfaçon* соответствует выражению *de toute façon*: при деривации начальный компонент *toute* сокращается до монофонемного *t*, тогда как базовый элемент *façon* сохраняет своё нормативное написание. Существуют также альтернативные орфографические реализации, сохраняющие апострофирование (*t'façon*) и предлог *de*, в котором элидируется конечная гласная *e* (*d'tfaçon*).

Следует особо подчеркнуть наличие в рассматриваемом фрагменте лексических единиц, входящих к разговорному и арготическому регистрам. В диалоге зафиксировано использование верланизированной формы *relou*, которая образовалась от стандартной лексемы *lourd* с помощью механизма арготического словопреобразования, основанного на принципе изменения порядка слогов внутри лексемы и иногда сопровождаемого выпадением или добавлением гласного [12, с. 11].

Выражение *à (la) graille* относится к просторечной лексике, характерной для неформального взаимодействия, однако в рассматриваемом диалоге пользователь *ishralam* употребляет форму *se faire à graille*, которая не закреплена в нормативной или даже разговорной системе французского языка и представляет собой ошибочную аналогию с устойчивой просторечной конструкцией *aller à la graille*. Так, в данном случае можно говорить о попытке арготического словотворчества, при котором коммуникативное содержание высказывания сохраняет свою доступность несмотря на отклонение от нормативных языковых форм.

Отдельно необходимо отметить применение математического символа «+» в качестве замены лексемы *plus*, что иллюстрирует тенденцию к экономии языковых средств на графическом уровне (*+ vite, c + long, + Tu manges tôt le matin + tu élimines dans la journée*).

В контексте этих наблюдений логичным представляется соотнесение подобных языковых практик с понятием виртуальной языковой личности, которая может рассматриваться как особый тип языковой личности, формирующейся в условиях цифровой среды [4, с. 15], [13, с. 274]. Данная личность, как отмечают исследователи, стремится к социокультурной самоидентификации, создавая определённый виртуальный образ и дистанцируясь от традиционных культурных и социальных барьеров офлайн-коммуникации, а также к причастности к какой-либо социальной группе, этнической общности и т.д. Виртуальная языковая личность демонстрирует готовность к экспериментам со своей идентичностью, при этом сохраняя открытость к новому опыту и свободу выбора [4, с. 18].

Говоря об усреднённой языковой личности интернет-пространства, можно отметить, что она представляется более компетентной в техническом плане, однако менее грамотной в области языка и с «высокой степенью поглощённости виртуальной деятельностью и смещением акцентов мировоззрения» [13, с. 274]. Так, стабильное нарушение орфографических, синтаксических и пунктуационных норм языка может рассматриваться в качестве одной из основополагающих характеристик интернет-дискурса и коммуникативных ситуаций в виртуальной среде в частности, что связано со стремлением пользователей в ускоренном порядке передать содержательную сторону сообщения, не обращая внимания на возможные ошибки и опечатки, которые не мешают восприятию информации [14, с. 4–5].

Так, в продолжении диалога между пользователями с никами 212 и *ishralam*, который превращается в полилог после присоединения пользователя *Tabarnus*, зафиксирован ряд характерных для сетевого общения грамматических и орфографических отклонений, которые демонстрируют тенденцию к аграмматизму в условиях спонтанного цифрового взаимодействия. К ним можно отнести отсутствие флексии «s» у глагола настоящего времени второго лица единственного чис-

ла (*tu t'entraîne*), использование притяжательного прилагательного *sa* вместо указательного местоимения *ça*, употребление неверной флексии для вспомогательного глагола *avoir* в *imparfait* третьего лица единственного числа, лишнее согласование (*sa avais durée*), подмена инфинитива формой причастия прошедшего времени (*tu vas vite te découragé*), и наоборот (*j'commencer a gagner*) а также отсутствие диакритических знаков в лексемах и предлогах (*a jeun, a gagner, petit dej, apres*):

Тема беседы: диета и спорт

212: *bh c'est galère
surtout si en même temps tu t'entraîne
tu verras ton poids il bouge pas*

Tabarnus: *cardio a jeun*

212: *tu vas vite te découragé*

Tabarnus: *et gros petit dej apres*

ishralam: *Après le poids qui stagne c normal,
quand j'faisais de la natation mon poids s'était stagné
pendant 1–2 semaines pour que mon corps s'habitue
aux changements*

*Ça peut durer sur 1 mois le temps que ton corps
s'habitue à ton nouveau rythme*

Tabarnus: *oui ben moi il s'habitue depuis 6 mois
lol*

212: *nah moi sa avais durée 1 semaine*

ishralam: *En vrai oui, tjr courir le ventre vide j'ai fait
un semi-marathon en ayant mangé juste avant, failli
vomir mes mooorts*

212: *puis j'commencer a gagner*

Несмотря на наличие вышеописанных отклонений от нормативных языковых стандартов, семантическая эффективность сообщений сохраняется, поскольку описанные типы ошибок не критичны для восприятия письменного текста и, как правило, не препятствуют интерпретации высказываний участниками дискурса. В подобных ситуациях виртуальная коммуникативная беседа продолжается беспрепятственно, т.е. без дополнительных запросов на уточнение. Тем не менее, при необходимости самокоррекции уже опубликованного сообщения пользователь в следующем сообщении может указать корректную форму после символа «*», что привлечёт внимание адресатов к внесённому уточнению:

Тема беседы: спорт

Tabarnus: *maintenant je mets forcement un t shirt
quand jenage dehors*

bon de toute facon he bage okus la

ishralam: *Ah gars surtout jsp.comment c la météo
en Asie du sud mais ça m'a l'air d'être piquant*

Tabarnus: **je nage [15]*

Ввиду глобального характера виртуального пространства, самовыражение и опосредованное общение в сети Интернет обладает некоторыми преимуществами по сравнению с традиционными формами межличностного общения. Так, одним из ключевых факторов, определяющих специфику интернет-коммуникации, выступает возможность анонимизации языковой личности посредством

выбора псевдонима, не содержащего идентифицирующей информации. Подобная стратегия способствует снижению социальной напряжённости, обусловленной внешним оценочным воздействием со стороны референтной группы, и позволяет пользователю более свободно высказывать мнение. Кроме того, опосредованное общение позволяет вступать в коммуникацию с пользователями, находящимися на значительном расстоянии, что способствует установлению приятельских и дружеских связей с людьми, которые с наименьшей вероятностью оказались бы в круге общения пользователя в реальной жизни.

Заключение

Таким образом, речь франкоязычного пользователя виртуального пространства отличается использованием сокращений, иноязычной лексики, элементов разговорного языка, молодежного сленга, а также наличием элементов сетевого словотворчества. Отмечается общая тенденция виртуального дискурса к аграмматизму, выражающаяся в использовании неверных глагольных форм и/или окончаний, отсутствие согласования прилагательных и в нарушении орфографических норм, наиболее частой из которых во французском языке является отсутствие расстановки диакритических знаков. К тому же, пользователи могут прибегать к фонематическому написанию слов, при этом традиционные грамматические нормы не учитываются. На синтаксическом и пунктуационном уровне прослеживается принцип экономии языковых средств, который отражается в активном использовании назывных, простых предложений и в отсутствии знаков препинания.

Литература

1. Авакова М. Л., Айвазян Н.Б. Реализация коммуникативных стратегий в англоязычном педагогическом интернет-дискурсе // МНКО. 2023. № 3 (100). с. 341–344.
2. Гордеева А.В., Кононенко И.А. Представления о виртуальном общении и их взаимосвязь с личностными особенностями пользователей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 3. С. 11–31.
3. Бородулина Н. Ю., Копельник В.И., Чеботарева Г.Н. Французский язык цифровой коммуникации: условия формирования и основные характеристики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 5. – С. 1541–1545.
4. Казнова Н.Н. Трансформация языковой личности в Интернет-коммуникации: на примере французской блогосферы: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Казнова Наталья Николаевна; [Место защиты: Перм. гос. нац. исслед. ун-т]. – Пермь, 2011. – 23 с.
5. Ахренова Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое

оформление: автореф. дис. ...доктора филол. наук / Н.А. Ахренова. – Москва, 2009. – 36 с.

6. Войсунский А.Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 7–20.
7. Вагенляйтнер Н.В. К вопросу о взаимодействии устной и письменной форм речи в интернет-коммуникации / Н.В. Вагенляйтнер, А.А. Лупаревич. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 277–279.
8. Аврамова А.Г. Электронный дискурс в свете оппозиции устный/письменный // Вестник МГУ. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004, № 3. – С. 119–125.
9. Commentaire 1, ChickenWings. <https://discord.com/channels/476517587220693053/80389903327239208/1238690287421886577> (дата обращения: 22.05.2024)
10. Rechercher une abréviation ou un mot URL: <https://meltingmots.com/significations/MB/3422> (дата обращения: 22.05.2024).
11. Que veut dire Sbah en français URL: <https://www.lastreetcred.com/dictionary/define/?word=Sbah> (дата обращения: 22.05.2024).
12. Мерцалов Н.Н. Действующие приемы арготического словотворчества (на материале арготического французских полицейских) / Н.Н. Мерцалов // Иностранные языки в высшей школе: научный журнал. – 2019. – № 3. – С. 7–13
13. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Дис. ... доктора филологических наук. ВГПУ «Перемена», Волгоград, 2009. 477 с.
14. Букина Л.М. Лингвистический и паралингвистический аспекты интернет-дискурса (на примере французских пользователей) // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. № 4. – С. 4–5.
15. Новости и развлечения франкофонного мира, сервер Chicken wings URL: <https://top.gg/servers/912424028227133451> (дата обращения: 04.03.2024).

LINGUISTIC VARIATION OF TEXTUAL COMMUNICATION IN FRENCH-LANGUAGE ONLINE DISCOURSE

Yaskevich D.M.

Moscow Pedagogical State University

The article examines the linguistic features of the French-language network discourse of servers of polythematic French-speaking virtual communities on the basis of the material of the corpus of authentic messages. The main features of the discourse studied are the process of intensive borrowing of lexemes from English, Arabic and other languages; the active use of graphically reduced forms, acronyms and abbreviations, functionally oriented to speed up the exchange of information; the spread of phonemic spelling, which violates traditional orthographic norms but increases the perceptual accessibility of the text; systematic agrammatism, established as an internal norm of virtual communication; syntactic-punctuation economy, Pragmatic analysis shows that these strategies fulfil iden-

tification and expressive functions, allowing users to construct an image of “their own” in the opposition “their own/alien”, as well as to strengthen intercultural ties within the community. In this way, French online discourse is a reflection of current socio-cultural transformations, characterised by a high degree of variability, and is an important indicator of the evolution of modern French language. Virtual communicative practices, in turn, constitute a hybrid spoken-written form of speech and serve as markers of belonging to a virtual community, reflecting users’ adaptability and creativity as well as their intercultural identity.

Keywords: network discourse, Internet discourse, virtual communication, linguistic personality, intercultural interaction, written and spoken form of language.

References

1. Avakova M. L., Aivazian N.B. Realizatsiia kommunikativnykh strategii v angloiazychnom pedagogicheskom internet-diskurse [Realization of communicative strategies in English-language pedagogical Internet discourse] // MNKO. – 2023. – No. 3 (100). – Pp. 341–344.
2. Gordeeva A.V., Kononenko I.A. Predstavleniia o virtualnom obshchenii i ikh vzaimosviaz s lichnostnymi osobennostiami polzovatelei [Representations of virtual communication and their relationship with personal characteristics of users] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology] – 2023. – Vol. 46, – No 3. Pp. 11–31.
3. Borodulina N. Iu., Kopelnik V.I., Chebotareva G.N. Frantsuzskii iazyk tsifrovoy kommunikatsii: uslovia formirovaniia i osnovnye kharakteristiki [French language of digital communication: conditions of formation and main characteristics] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. [Philological Sciences. Issues of theory and practice] – 2023. – № 5. – Pp. 1541–1545.
4. Kaznova N.N. Transformatsiya yazykovoy lichnosti v Internet-kommunikatsii: na primere frantsuzskoy blogosfery. Avtoreferat dissertatsii kandidata filologicheskikh nauk [Transformation of linguistic personality in Internet communication: the case of the French blogosphere. Abstract of Candidate of Philology dissertation]. Perm, Perm State National Research University, 2011. – 23 p.
5. Ahrenova N.A. Internet-diskurs kak global'noye mezhkul'turnoye yavlenie i yego yazykovoye oformlenie. Avtoreferat dissertatsii doktora filologicheskikh nauk [Internet discourse as a global intercultural phenomenon and its linguistic design. Abstract of Doctor of Philology dissertation]. Moscow, 2009. – 36 p.
6. Voiskunskii A.E. Internet kak prostranstvo poznaniia: psikhologicheskie aspekty primeneniia gipertekstovyykh struktur [The Internet as a space of cognition: psychological aspects of hypertext structures] // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern Foreign Psychology]. – 2017. Vol. 6. No 4. Pp. 7–20.
7. Vagenliatner N.V., Luparevich A.A. K voprosu o vzaimodeistvii ustnoi i pismennoi form rechi v internet-kommunikatsii [On the interaction of spoken and written speech forms in Internet communication] // Molodoi uchenyi [Young Scientist]. – 2017. – No 4 (138). – Pp. 277–279.
8. Avramova A.G. Elektronnyi diskurs v svete oppozitsii ustnyi/pismennyi [Electronic discourse in light of the spoken/written opposition] // Vestnik MGU. Seriya 19, Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia [MSU Bulletin. Series 19, Linguistics and Intercultural Communication]. – 2004. – No 3. – Pp. 119–125.
9. Commentaire 1, ChickenWings [Comment 1, ChickenWings]. Available at: <https://discord.com/channels/476517587220693053/80389903327239208/1238690287421886577> (accessed 22 May 2024).
10. Rechercher une abréviation ou un mot [Search for an abbreviation or word]. Available at: <https://meltingmots.com/significations/MB/3422> (accessed 22 May 2024).
11. Que veut dire Sbah en français [What does “Sbah” mean in French]. Available at: <https://www.lastreetcred.com/dictionary/define/?word=Sbah> (accessed 22 May 2024).
12. Mertsalov N.N. Deistvuiushchie priemy argoticheskogo slovotvorchestva (na materiale argo frantsuzskikh politseiskikh) [Active techniques of argotic word-formation: material from French police argot] // Inostrannye iazyki v vysshei shkole: nauchnyi zhurnal [Foreign Languages in Higher Education: Scientific Journal]. – 2019. – No 3. – Pp. 7–13.

13. Lutovinova O.V. Lingvokulturologicheskie kharakteristiki virtualnogo diskursa [Linguocultural characteristics of virtual discourse]. Dis... doktora filologicheskikh nauk [Doctoral dissertation]. VGPU "Peremena", Volgograd, – 2009. – 477 p.
14. Bukina L.M. Lingvisticheskii i paralingvisticheskii aspekty internet-diskursa (na primere frantsuzskikh polzovatelei) [Linguistic and paralinguistic aspects of Internet discourse: the example of French users] // Vestnik RUDN. Seriya: Teoriia iazyka. Semiotika. Semantika [RUDN Journal. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics]. – 2016. – No 4. – Pp. 4–5.
15. Novosti i razvlecheniia frankofonnogo mira, server Chicken Wings [News and entertainment of the Francophone world, Chicken Wings server]. Available at: <https://top.gg/servers/912424028227133451> (accessed 04 March 2024).

Здоровье и спорт в современном Китае

Щетинина Светлана Юрьевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 005562@togudv.ru

Кузнецова Полина Олеговна,

студент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 2022101836@togudv.ru

В статье исследуется опыт Китая в области популяризации здорового образа жизни и развития массового спорта, а также его влияние на общественное здоровье. Рассматриваются исторические корни китайской спортивной культуры, современные государственные инициативы и их эффективность. Особое внимание уделено таким программам, как «Здоровый Китай 2030», «Национальный план по фитнесу», «Трехлетняя кампания по контролю за весом населения», направленным на увеличение продолжительности жизни, снижение хронических заболеваний и повышение физической активности населения. Анализируется сочетание традиционных практик (тайцзи, цигун, ушу) с современными видами спорта (настольный теннис, бадминтон, баскетбол) и их роль в формировании культуры здоровья. Подчеркивается значение государственной политики в развитии спортивной инфраструктуры, образовательных программ и международного сотрудничества. Отмечается, что китайская модель базируется на системном подходе, объединяющем государственное регулирование, культурные традиции и цифровые технологии. Китайский опыт демонстрирует, что системный подход, включающий стратегическое планирование, интеграцию физической активности в повседневную жизнь и поддержку традиционных оздоровительных методик, способствует улучшению здоровья нации. Результаты исследования могут быть полезны для других стран, стремящихся к аналогичным достижениям в сфере общественного здоровья и спорта.

Ключевые слова: Китай, здоровье, здоровый образ жизни, физическая активность, медицина, продолжительность жизни, экономическое развитие.

Введение

В современном мире здоровье населения и физическая активность становятся ключевыми факторами устойчивого развития общества. В последние два десятилетия Китай, официальное название Китайская Народная Республика, сокращённо КНР, демонстрирует впечатляющие успехи в области популяризации здорового образа жизни и развития массового спорта. Рост благосостояния населения, урбанизация и изменения в образе жизни привели к необходимости пересмотра подходов к физической культуре. Китайское правительство активно внедряет меры по улучшению здоровья нации, что отражается на продолжительности жизни и спортивных привычках населения.

Исследование китайской модели популяризации физической активности и ее влияния на общественное здоровье является важным и актуальным. Оно позволяет понять, какие механизмы и подходы могут быть использованы для достижения высоких результатов в области здравоохранения и спорта.

Актуальность темы обусловлена тем, что Китай не только добился значительных успехов в увеличении продолжительности жизни и улучшении здоровья населения, но и стал примером для других стран, стремящихся к аналогичным результатам. В данной работе рассматриваются исторические корни китайской спортивной культуры, современные государственные инициативы, а также их влияние на общество.

Результаты исследования

Состояние здоровья, продолжительность жизни в Китае и экономическое развитие страны

Согласно заключению экспертов Всемирной организации здравоохранения, состояние здоровья населения на 10% определяется уровнем развития медицины как науки и состоянием медицинской помощи, на 20% – наследственными факторами, на 20% – состоянием окружающей среды и на 50% – образом жизни.

Образ жизни – биосоциальная категория, интегрирующая представления об определенном типе жизнедеятельности человека, – включает в себя три категории: уровень жизни – это в первую очередь экономическая категория, качество жизни – преимущественно социальная категория, стиль жизни – социально-психологическая категория. Первые две категории носят общественный характер и в большей степени зависят от политики государства, стиль жизни носит персонифицированный характер и определяется историческими

и национальными традициями (менталитет) и личностными наклонностями (образ). Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается понятием «здоровый образ жизни».

В последние два десятилетия наблюдается бурный экономический рост КНР. Так, валовый внутренний продукт (ВВП) Китая в 2001 г. был 9,59 трлн юаней, в 2022 г. – 121,0 трлн юаней; доля Китая в мировой экономике выросла с 11,4% в 2012 г. до более чем 18% в 2021 г.; по итогам 2021 г. ВВП на душу населения страны достиг 12500 долл. США [1]. Это привело к росту уровня жизни населения, что в свою очередь способствовало повышению качества жизни населения, тесно связанного с заботой о собственном здоровье.

Китай за последние десятилетия добился значительных успехов в области здравоохранения и увеличения продолжительности жизни населения. Согласно последним данным, средняя продолжительность жизни в КНР составляет 78 лет, что позволяет ей занимать 78-е место в мировом рейтинге на 2024 год. При этом Гонконг – специальный административный район КНР – демонстрирует еще более впечатляющие результаты, занимая 3-е место среди 237 стран и административных территорий с продолжительностью жизни в 85,6 года (83,0 года – у мужчин, 88,3 года – у женщин) [2]. Это значительный прогресс по сравнению с 1960-ми годами, когда средний показатель по Китаю составлял около 43 лет [3]. Рост продолжительности жизни обусловлен экономическим развитием, совершенствованием системы здравоохранения и повышением уровня жизни населения.

В китайской культуре здоровье считается одним из главных богатств человека наравне с материальным благополучием. Считается, что здоровье каждого гражданина влияет на благополучие всей нации, поэтому долг каждого – заботиться о себе и болеть как можно реже.

Важнейшей особенностью китайской системы здравоохранения выступает органичный синтез передовых медицинских технологий с многовековыми традиционными практиками. Особое место в этой системе занимает традиционная китайская медицина, которая не просто сохраняет свою актуальность, но и активно интегрируется в современные лечебные процессы. Традиционная китайская медицина включает в себя использование трав, акупунктуры, массажей и других методов, что позволяет не только лечить болезни, но и поддерживать общее состояние организма [4].

Можно заключить, что экономическое развитие и достижения Китая в области здравоохранения свидетельствуют о его стремлении к созданию здорового и гармоничного общества.

Исторические корни и современное развитие спорта в Китае

Китайская нация издавна увлекалась спортом. Уже три тысячи лет назад существовали плавание, борьба, шашки, цюаньшу (рукопашный бой), стрельба из лука, конные скачки и другие виды спорта.

Сейчас Китай активно развивает массовый спорт и создаёт условия для участия населения в спортивных мероприятиях. В стране наблюдается настоящий «фитнес-бум». Рынок спорта и фитнеса в Китае стремительно растёт. Если в 2016 г. он составлял 216 млрд долл., то к 2025 г. прогнозируется рост до 725 миллиардов.

Как в городах, так и в сельской местности появилось большое количество энтузиастов фитнеса. Они укрепляют свое здоровье, занимаясь различными видами спорта, такими как бег, плавание, гимнастика и тайцзицюань. Для многих китайцев, особенно городских жителей, фитнес и здоровье стали неотъемлемой частью повседневной жизни.

В современном Китае наблюдается широкий спектр популярных видов спорта и физических упражнений, отражающих как традиционные ценности, так и современные тенденции.

Китай известен своими древними спортивными традициями, которые за последние десятилетия стали популярны и за пределами страны. Многие из этих видов спорта не только развивают физическую форму, но и способствуют гармонии тела и духа.

Один из самых известных китайских видов спорта – тайцзи. Это не просто физическая активность, а философия, основанная на медленных и плавных движениях. Тайцзи укрепляет здоровье, улучшает равновесие и гибкость, помогает справиться со стрессом. Им занимаются люди всех возрастов, особенно в парках.

Цигун – система дыхательных упражнений, тесно связанная с китайской медициной. Она включает медитацию, дыхательную гимнастику и простые движения. Цигун улучшает циркуляцию энергии, укрепляет иммунитет и помогает расслабиться. Этот вид спорта стал важной частью повседневной жизни многих китайцев.

Шаолинь – стиль боевых искусств, разработанный монахами одноименного монастыря. Он включает сложные техники, которые развивают силу, выносливость и координацию. Сегодня боевые искусства Шаолиня известны по всему миру, и многие китайцы практикуют их для самообороны или поддержания физической формы.

Помимо традиционных видов спорта, китайцы активно занимаются современными спортивными дисциплинами. В последние десятилетия спортивная культура страны активно развивалась, что позволило китайским спортсменам добиться высоких результатов на международной арене, особенно в следующих дисциплинах.

Настольный теннис по праву считается национальным достоянием Китая. Этот вид спорта превратился в настоящую народную традицию – профессиональные спортсмены неизменно доминируют на международной арене, а любительские площадки встречаются буквально в каждом дворе. Пинг-понг стал неотъемлемой частью китайской повседневности, объединяя поколения.

Не менее значимую позицию занимает бадминтон, история которого в стране насчитывает более

века. Этот динамичный вид спорта завоевал сердца как профессиональных спортсменов, регулярно пополняющих олимпийскую копилку страны, так и миллионов любителей, играющих в парках и спортзалах.

Особую популярность среди молодежи приобрел баскетбол. Триумфальное выступление Яо Мина в NBA (профессиональная баскетбольная лига) вызвало настоящий баскетбольный бум. Сегодня школьные и студенческие турниры собирают тысячи участников, а уличные площадки никогда не пустуют.

Футбол, несмотря на скромные достижения национальной сборной, продолжает привлекать миллионы поклонников. Государственная программа развития этого вида спорта предусматривает масштабные инвестиции в инфраструктуру и подготовку молодых талантов, что постепенно приносит свои плоды.

Китайцы занимаются спортом не только в клубах и школах, но и на улице. Утренние тренировки в парках стали традицией для многих. Люди всех возрастов приходят сюда: молодежь делает зарядку, а пожилые занимаются цигуном или тайцзи. Такие тренировки помогают поддерживать здоровье, форму и хорошее настроение.

Спорт в Китае – важная часть культуры и социальной жизни. Традиционные виды, такие как тайцзи и цигун, развивают тело и дух. Современные дисциплины, включая настольный теннис и футбол, популяризируют здоровый образ жизни и международное сотрудничество. Китайская спортивная культура адаптируется к современности, объединяя традиции и инновации. Спортивные достижения вдохновляют людей, а массовые мероприятия укрепляют общество.

Меры правительства по популяризации спорта и здорового образа жизни

Правительство Китая реализует комплексные стратегии, направленные на повышение уровня физической активности и формирования культуры здорового образа жизни среди населения. Ниже представлены основные направления и конкретные меры:

- *Национальная программа «Здоровый Китай 2030».* Цель программы – значительное улучшение качества жизни и здоровья населения. Так, среди основных индикаторов программы можно выделить:
- средняя продолжительность жизни в Китае в 2030 г. должна составить 79 лет (в 2015 г. она составляла 76,34 г.);
- преждевременная смертность от основных хронических заболеваний должна сократиться на 30% по сравнению с показателями 2015 г.;
- доля городских и сельских жителей, соответствующих «Национальным стандартам физической подготовки» или выше, в 2030 г. должна составить 92,2%.

Основные направления программы: популяризация здорового образа жизни; формирование самодисциплинированного поведения в отношении

здоровья; укрепление служб общественного здравоохранения, охватывающих все население; предоставление качественных и эффективных медицинских услуг; активное развитие индустрии фитнеса и досуга.

В программе акцентируется, что содействие построению здорового Китая является важной основой для построения среднестатистического общества [5].

- *«Трехлетняя кампания по контролю за весом населения» (2024–2027 гг.),* целью которой является снижение уровня ожирения и избыточного веса у населения, а также профилактика сопутствующих заболеваний: диабета, сердечно-сосудистых заболеваний и рака. Для реализации поставленных целей планируется комплексный подход, включающий масштабную информационно-просветительскую работу среди населения, создание благоприятных условий для распространения принципов правильного питания, активное продвижение ценностей физической культуры, а также внедрение системы мониторинга антропометрических показателей в отдельных регионах [6].
- *«Национальный план по фитнесу (2021–2025 гг.)»,* представляющий стратегию реализации фитнеса для всех и направленный, в том числе, на демонстрацию культурной «мягкой силы» страны. Цели плана: к 2025 г. система государственных услуг для занятий физкультурой станет более полной, спорт и фитнес для людей станут более удобными, доля людей, регулярно занимающихся физическими упражнениями, достигнет 38,5%.

Национальный план развития фитнеса включает: увеличение количества фитнес-центров и сооружений; проведение масштабных фитнес-мероприятий; содействие фитнес-мероприятиям для ключевых групп (детей дошкольного возраста, школьников, молодежи, для лиц с инвалидностью, для пожилых людей); содействие интеграции спорта и здоровья, спорта и туризма; содействие развитию онлайн- и интеллектуальных спортивных мероприятий, а также поддержка развития новых видов спорта, таких как интеллектуальный фитнес, виртуальный спорт [7].

- *Популяризация традиционных и современных видов спорта.* Раньше практики бадуаньцин и тайцзицюань считались уделом пожилых, но теперь они завоевывают популярность среди молодежи, благодаря социальным сетям и государственным инициативам. Например, видео с упражнениями по бадуаньцин на Bilibili (китайский видеохостинг) набирают десятки миллионов просмотров. Также университеты активно поддерживают клубы и соревнования. Так, в Пекинском университете проходят курсы тайцзицюань под руководством чемпионов по ушу [8].

- *Международное сотрудничество.* Международное сотрудничество в области спорта между Россией и Китаем включает проведение мно-

гочисленных совместных мероприятий, таких как зимние и летние игры, студенческие соревнования и фестивали. Например, в рамках подписания документа «О проведении Годов российско-китайского сотрудничества в области физической культуры и спорта (2022–2023 гг.)» прошло более 200 совместных мероприятий, в том числе «Кубок Конфуция» [9].

Российско-китайский фитнес-марафон «Я выбираю спорт» (2015 г.), целью которого была популяризация здорового образа жизни, собрал около трех тысяч китайских студентов и преподавателей, мастер-класс для которых провели российские тренеры. Параллельно обсуждались планы по развитию массового спорта между странами [10].

– *Образовательные и социальные инициативы.* Китайская система образования уделяет особое внимание физическому воспитанию молодежи. В высших учебных заведениях реализуется комплексный подход, сочетающий обязательные занятия спортом с индивидуальными программами для студентов, имеющих ограничения по здоровью. Особенностью этой системы является интеграция современных спортивных дисциплин с традиционными восточными практиками.

Для поддержания физической активности в течение учебного дня внедрены специальные оздоровительные паузы. Внеучебная спортивная жизнь представлена регулярными межвузовскими соревнованиями и массовыми физкультурными мероприятиями, проводимыми в выходные дни и во время каникул.

На государственном уровне создана разветвленная сеть специализированных спортивных школ, охватывающая все регионы страны. Эти учреждения, работающие по принципу интернатов, обеспечивают комплексную подготовку юных спортсменов. Ежемесячно в различных провинциях организуются многочисленные спортивные состязания, полностью финансируемые из государственного бюджета. Также немаловажно, что все спортивные школы освобождены от налогов.

Особого внимания заслуживает система материального стимулирования профессиональных спортсменов. Попадание в национальную сборную открывает доступ к существенным социальным льготам и преференциям, что делает спортивную карьеру привлекательной для молодежи.

Заключение

Проведенное исследование китайской модели формирования здорового образа жизни демонстрирует уникальный синтез многовековых традиций и современных государственных стратегий. Китайский подход к популяризации спорта и здорового образа жизни представляет собой гармоничное сочетание государственного регулирования, культурных традиций и технологических инноваций. Программы, такие как «Здоровый Китай 2030», развитие спортивной инфраструктуры и интеграция физической

активности в образовательную систему, позволили стране добиться впечатляющих результатов: увеличения продолжительности жизни, снижения уровня хронических заболеваний и роста массового участия в спортивных мероприятиях.

Для других стран китайский опыт может служить ценным примером того, как системный подход к здоровью и спорту может трансформировать общество. Особенно полезными могут быть следующие аспекты: четкое стратегическое планирование с измеримыми целями, спортивные программы, интеграция физической культуры в повседневную жизнь граждан, использование цифровых технологий для мотивации населения, сохранение и модернизация традиционных оздоровительных практик.

Литература

1. Экономика КНР // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Экономика_КНР (дата обращения: 13.06.2025).
2. Рейтинг стран мира по уровню продолжительности жизни / Гуманитарный портал: исследования и прогнозы // Центр гуманитарных технологий, 2006–2025 (последняя редакция: 31.05.2025). URL: <https://gtmarket.ru/ratings/life-expectancy-index> (дата обращения: 13.06.2025).
3. Продолжительность жизни в Китае: сайт. URL: <https://mymandarin.ru/news/prodolzhitelnost-zhizni-v-kitae/#mesto> (дата обращения: 13.06.2025).
4. Пивоварова Г. Традиционная китайская медицина: как вылечить недуги и поддержать здоровье. Москва: Издательство АСТ, 2023. 256 с.
5. План «Здоровый Китай 2030» // Государственный совет КНР: сайт. URL: http://www.gov.cn/zhengce/2016-10/25/content_5124174.htm (дата обращения: 13.06.2025).
6. Китай кампания по контролю за весом населения: сайт. URL: <https://gidchina.ru/news/762-kitai-kampanija-po-kontrolyu-za-vesom-naselenija.html> (дата обращения: 13.06.2025).
7. «Национальный план по фитнесу (2021–2025 гг.)» // Государственный совет КНР: сайт. URL: http://www.gov.cn/zhengce/content/2021-08/03/content_5629218.htm (дата обращения: 13.06.2025).
8. Традиционные практики становятся фаворитами среди китайской молодежи // Жэньминь Жибао: сайт. URL: <https://russian.people.com.cn/n3/2025/0515/c31514-20315309.html> (дата обращения: 13.06.2025).
9. Россия и Китай провели более 200 спортивных мероприятий в рамках годов сотрудничества // ТАСС: сайт. URL: <https://tass.ru/sport/19022257> (дата обращения: 13.06.2025).
10. Итоги Российско-китайского студенческого фитнес-марафона: сайт. URL: https://www.worldclass.ru/world_class_life/news/detail/itogi-rossijsko-kitajskogo-studencheskogo-fitness-marafona/ (дата обращения: 13.06.2025).

HEALTH AND SPORT IN MODERN CHINA

Schetinina S.Yu., Kuznetsova P.O.

Pacific National University

The article examines China's experience in promoting healthy lifestyle and developing mass sport, as well as its impact on public health. It examines the historical roots of Chinese sport culture, modern governmental initiatives and their effectiveness. Special attention is paid to such programs as «Healthy China 2030», «National fitness plan», «Three-year campaign to control population weight», aimed at increasing life expectancy, reducing chronic diseases and increasing physical activity of the population. The combination of traditional practices (tai chi, qigong, wushu) with modern kind of sport (table tennis, badminton, basketball) and their role in the formation of a health culture is analyzed. The importance of state policy in the development of sport infrastructure, educational programs and international cooperation is emphasized. It is noted that the Chinese model is based on a systems approach that combines government regulation, cultural traditions and digital technologies. The Chinese experience demonstrates that a systems approach that includes strategic planning, integrating physical activity into daily life and supporting traditional health practices can improve the health of the nation. The results of the study may be useful for other countries striving for similar achievements in the field of public health and sport.

Keywords: China, health, healthy lifestyle, physical activity, medicine, life expectancy, economic development.

References

1. Economy of China. Wikipedia. The Free Encyclopedia. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Экономика_КНР (access date: 13.06.2025).
2. Ranking of countries in the world by life expectancy. Humanitarian portal: research and forecasts. Center for humanitarian technologies, 2006–2025 (latest revision: 31.05.2025). URL: <https://gtmarket.ru/ratings/life-expectancy-index> (access date: 13.06.2025).
3. Life expectancy in China: website. URL: <https://mymandarin.ru/news/prodolzhitelnost-zhizni-v-kitae/#mesto> (access date: 13.06.2025).
4. Pivovarov G. Traditional Chinese medicine: how to cure ailments and maintain health. Moscow: Publishing house AST, 2023. 256 p.
5. Plan «Healthy China 2030». The State Council of the People's Republic of China: website. URL: http://www.gov.cn/zhengce/2016-10/25/content_5124174.htm (access date: 13.06.2025).
6. China's weight control campaign: website. URL: <https://gid-china.ru/news/762-kitai-kampanija-po-kontrolyu-za-vesom-naselenija.html> (access date: 13.06.2025).
7. Plan «National Fitness 2021–2025». The State Council of the People's Republic of China: website. URL: http://www.gov.cn/zhengce/content/2021-08/03/content_5629218.htm (access date: 13.06.2025).
8. Traditional practices become favourites among Chinese youth. Renmin Ribao: website. URL: <https://russian.people.com.cn/n3/2025/0515/c31514-20315309.html> (access date: 13.06.2025).
9. Russia and China held over 200 sport events as part of the years of cooperation. TASS: website. URL: <https://tass.ru/sport/19022257> (access date: 13.06.2025).
10. Results of the Russian-Chinese student fitness marathon: website. URL: https://www.worldclass.ru/world_class_life/news/detail/itogi-rossijsko-kitajskogo-studencheskogo-fitness-marafona/ (access date: 13.06.2025).

Стратегии использования социокультурных особенностей и реалий изучаемого языка в процессе обучения и освоения языка

Петрова Екатерина Андреевна,

учитель английского и немецкого языка, МАОУ СОШ № 1
E-mail: ekaterinabublik@mail.ru

В исследовании подвергаются анализу и систематизации подходы к инкорпорации социокультурных параметров и языковых реалий в учебный процесс при овладении иностранным языком. Актуальность работы вытекает из необходимости отхода от консервативных педагогических парадигм и внедрения методик, максимально учитывающих особенности «цифрового» поколения, для которого визуальная наглядность и интерактивность выступают фундаментальными драйверами учебной мотивации. Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически верифицировать модель визуально-интерактивного обучения, направленную на целостное формирование коммуникативной компетенции в иностранном языке с учётом социокультурного фона целевой языковой среды. Методологической опорой послужил обзор актуальных публикаций, в которых последовательно развиты положения социокультурной теории Л.С. Выготского, гипотезы взаимодействия М. Лонга и европейской концепции плюрилингвизма (CEFR), а также концептуальные основы применения цифровых интерактивных инструментов в лингводидактике. Выводы исследования подчёркивают ведущую роль социокультурных факторов при выборе образовательных стратегий и подтверждают, что визуально-интерактивный инструментарий выступает эффективным механизмом их реализации. Полученные материалы будут полезны преподавателям-практикам, методистам, руководителям корпоративных учебных центров, а также учёным в сфере лингводидактики и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, методика преподавания иностранных языков, визуально-интерактивные технологии, поколение Z, гипотеза взаимодействия, плюрилингвизм, CEFR, корпоративное обучение, геймификация, межкультурная коммуникация.

Введение

В эпоху глобализации и интенсивной цифровизации общества стандарты владения иностранными языками претерпевают качественные трансформации. Эффективная межкультурная коммуникация в настоящее время требует не просто лингвистической компетенции, но и глубокого осмысления социокультурных реалий, в которых язык функционирует. Природная языковая среда, включающая семейные и социальные взаимодействия, а также медиапространство, закладывает фундамент первичного культурно-речевого опыта индивида, который в дальнейшем служит базой для усвоения как родного (L1), так и второго (L2) языков. Следовательно, наиболее перспективными оказываются педагогические концепции, органично связывающие изучение языка с реальными социокультурными контекстами.

Динамика использования цифровых образовательных технологий свидетельствует о росте их влияния на современные методики. Так, по экспертным оценкам, в 2025 году мировой объём рынка edtech составит около 404 млрд USD, что наглядно демонстрирует глобальную тенденцию к диджитализации образовательных процессов [1]. В результате смещается парадигма обучения: от традиционного репродуктивного освоения лексико-грамматических структур к интеграции визуально-интерактивных приёмов, адекватных когнитивным особенностям «цифрового поколения». Представители этой среды выросли в информационно насыщенной среде, где визуальный контент и интерактивные платформы формируют клиповое восприятие и высокий запрос на постоянную вовлечённость [2].

Несмотря на обилие отдельных работ, систематические исследования, объединяющие социокультурные теории, современные цифровые инструменты и практические методические решения для решения конкретных коммуникативных задач в реальных и профессиональных ситуациях, остаются недостаточно разработанными.

Цель исследования заключается в обосновании и апробировании визуально-интерактивной методики, направленной на интеграцию социокультурных компонентов в процесс изучения языка.

Научная новизна состоит в описании комплексного подхода, сочетающего классические положения социокультурного подхода с возможностями цифровых технологий и визуализации, что отвечает потребностям и когнитивным предпочтениям современных учащихся.

Гипотеза исследования основывается на том, что систематическое применение визуально-интерактивных стратегий, выстроенных на основе аутентичных социокультурных реалий изучаемого языка, способствует не только повышению мотивации и вовлечённости обучающихся, но и ускоряет формирование практических навыков межкультурной коммуникации, необходимых для решения прикладных задач в профессиональной и социальной среде.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели был проведен анализ релевантных научных публикаций за последние годы в индексируемых базах данных Scopus, Web of Science, и Google Scholar, а также отчетов международных образовательных организаций. Исследование опирается на междисциплинарный подход, объединяющий лингводидактику, социолингвистику, психологию и теорию коммуникации. Имеющиеся литературные источники по теме стратегий использования социокультурных особенностей и реалий изучаемого языка в процессе обучения можно условно разделить на три смысловые группы. Первая группа охватывает теоретико-методологические основы и стандарты, вторая – исследования факторов, влияющих на реализацию социокультурных стратегий (психологические и цифровые влияния на учащихся), третья – эмпирические работы по применению цифровых технологий и инновационных инструментов.

В первой группе представлены работы, закладывающие концептуальный фундамент. Lantolf J.P., Xi J., Minakova V. [4] разрабатывают подход «concept-based instruction» в рамках социокультурной теории, где центральную роль играет культурная медиация и совместное конструирование значения через «зональную» поддержку (scaffolding) и активное вовлечение в аутентичные коммуникативные практики. Общая европейская рамка компетенций (CEFR) (Совет Европы) задаёт обширную систему дескрипторов и уровней межкультурной компетенции, предлагая модель обучения, где социокультурные реалии интегрированы в оценочные критерии и учебные задачи [7]. Креммель Б. и соавторы [8] анализируют Companion Volume к CEFR как источник новых возможностей и вызовов для оценки, подчёркивая расхождение между идеализированными дескрипторами и реальной практикой преподавания славянских языков, где культурные особенности зачастую недооцениваются. Ястребова О.И. [11] подчёркивает значимость локального культурного контекста в подборе учебных материалов и формировании коммуникативных заданий, ориентированных на межкультурную осведомлённость учащихся.

Вторая группа исследований акцентирует внимание на внутренних и внешних условиях, способствующих или препятствующих реализации социокультурных подходов. Тэн Л.С., Чжан Л. Дж. [5] рассматривают перенос навыков саморегуляции,

вырабатываемых в общем образовательном контексте, на изучение иностранного языка, обсуждая возможности и ограничения такого переноса для формирования у учащихся автономных стратегий межкультурного взаимодействия. Хивер П., Аль-Хури А.Х., Мерсер С. и соавторы [12] анализируют понятие вовлечённости, выделяя поведенческую, эмоциональную и когнитивную составляющие, и обсуждают, как культурные задачи и проекты способны усиливать каждый из этих аспектов вовлечённости в языковом обучении. Левин Г.Н. и соавторы [3] демонстрируют связь психического благополучия и когнитивной продуктивности, что указывает на необходимость учета психофизиологических аспектов при внедрении социокультурных стратегий, особенно в условиях стрессовых ситуаций обучения. Ключюкоба Э. [2] исследует особенности цифрового воспитания одарённых детей в эпоху интернета, показывая, что привычки и представления о культуре общения, формируемые в семейной среде, влияют на предпочтительные стратегии межкультурного взаимодействия и восприятие языка как социокультурного феномена.

Третья группа объединяет эмпирические исследования применения цифровых платформ и инструментов. По данным HolonIQ, объём мирового рынка образовательных технологий к 2025 г. превысит 404 млрд USD, что подтверждает масштаб движения в сторону цифровой интеграции социокультурных компонентов через технологии [1]. Бенлагресси Х., Уахиди Л.М. [6] демонстрируют повышение продуктивности студентов EFL при использовании мобильных приложений, где медиа способствуют погружению в целевую культуру. Пинто Р.Д. и соавторы [9] в обзоре VR-геймификации отмечают, что виртуальная среда позволяет моделировать культурные ситуации, усиливая мотивацию и интеркультурную осведомлённость за счёт интерактивных сценариев. Баширов Э.Э. и соавторы [10] анализируют влияние цифровых технологий на современные методики, указывая на перспективы и недостатки интеграции мультимедиа и онлайн-платформ в формирование социокультурных компетенций, подчёркивая проблему методологической рыхлости и недостатка прикладных рекомендаций. Караташ Ф. и соавт. [13] исследуют возможности использования ИИ, как инструмента для обучения студентов иностранным языкам.

Таким образом, проведенный анализ источников продемонстрировал, что несмотря на согласие в признании значимости социокультурного компонента, существуют противоречия в выборе методической «входной точки»: одни авторы настаивают на строгом соответствии стандартам CEFR и дескрипторам, другие – на гибком, аутентичном подходе, выстраиваемом на базе локальных реалий и интересов учащихся. Споры ведутся вокруг вопроса, нужно ли централизация культурных задач (top-down) или отдавать приоритет инициативе самих учащихся (bottom-up). Кроме того, хотя

технологии рассматриваются как мощный ресурс, остаются неясными вопросы преодоления цифрового неравенства и методического обеспечения интеграции VR и онлайн-платформ. Недостаточно освещены в литературе проблемы длительной передачи навыков саморегуляции в разных культурных контекстах, интеграции психофизиологического благополучия учащихся при реализации социокультурных стратегий и конкретные методики применения Companion Volume к CEFR в национальных образовательных системах.

Результаты и обсуждение

В качестве теоретической основы исследования выступает социокультурная парадигма представленная еще в 1928 году Л.С. Выготским, в которой психические функции, включая вербальные способности, конструируются в ходе интерактивного общения. С этой точки зрения обучение предстает не в виде пассивного усвоения информации, а как динамичный процесс совместного конструирования знаний с опорой на культурные артефакты и знаковые системы. В применении к освоению второго языка (SLA) это означает, что языковые компетенции формируются не за счёт механического запоминания грамматических норм, а посредством их актуализации в аутентичных коммуникативных ситуациях, где смысл создаётся и перерабатывается в ходе взаимодействия участников [3, 4]. Дальнейшее развитие данной идеи находит отражение в «гипотезе взаимодействия» М. Лонга (1996 г.), которая подчёркивает, что наиболее глубокая рецепция и продукция языковых структур происходят именно в моменты коммуникативных затруднений и их коллективного разрешения (negotiation for meaning) [5]. При этом современные цифровые среды открывают беспрецедентные возможности для моделирования таких ситуаций, даже при отсутствии полноценной языковой среды.

Немаловажную роль играет и более широкий социокультурный контекст обучающегося. Во-первых, семья обеспечивает исходный пласт L1-ресурсов и культурных кодов, определяющих когнитивные и риторические шаблоны при входе в L2. Во-вторых, локальное сообщество, независимо от доминирующего языка, задаёт фундаментальные коммуникативные стратегии, которые будут трансформироваться при взаимодействии на изучаемом языке. Игнорирование этого фонового влияния чревато диссонансом между учебным материалом и реальным опытом учащихся. Современная рамочная система CEFR предлагает преодолеть подобный разрыв через концепцию плюрилингвизма, рассматривающую все языковые и культурные знания индивида как взаимосвязанный ресурс для коммуникации [7, 8]. Акцент «can-do» в CEFR смещает внимание с уровня декларативного знания к практическим возможностям субъекта – к тому, какие задачи участник способен решать с помощью языка в социокультурно релевантных ситуациях, что напрямую под-

крепляет адекватность и эффективность коммуникативного акта.

Анализ теоретических предпосылок, позволил описать визуально-интерактивную методику. Фундаментальный принцип методики – целенаправленная интеграция социокультурных реалий изучаемого языка через мультимодальные форматы, оптимизированные с учётом когнитивных особенностей поколения «digital-native» учащихся [3, 6].

Основными компонентами выступают:

1. Цветные рабочие листы (worksheets). В отличие от традиционных текстоцентричных упражнений, данные worksheets выстроены вокруг аутентичных материалов (плакаты, инфографика, скриншоты веб-страниц, меню ресторанов) и содержат задания, воссоздающие реальные коммуникативные контексты. Так, учащимся предлагается спланировать поездку, оформить заказ в кафе или проанализировать рекламное сообщение, что способствует развитию практических навыков межкультурной коммуникации.
2. Интерактивные Miro-пространства. Виртуальные доски Miro используются для совместного создания ментальных карт (mind maps), разбора кейсов и организации мозговых штурмов. Например, при изучении темы «Британские традиции» обучающиеся коллективно структурируют информацию на единой платформе, добавляя иллюстрации, видеоматериалы и гиперссылки. Такой подход трансформирует пассивное восприятие в активный процесс конструирования знаний (рис. 1).
3. Настольные игры. Игровые сценарии моделируют социокультурные взаимодействия и стимулируют речевую активность. В частности, в игре «Global Negotiation» участники, используя английский язык, ведут переговоры по заключению контракта с «виртуальными» представителями различных стран, учитывая их культурные специфики. Это позволяет отрабатывать навыки стратегической коммуникации и межкультурной адаптации в имитированных, но максимально приближённых к реальности условиях.

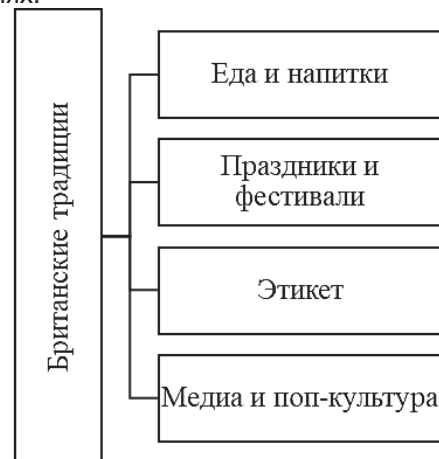


Рис. 1. Пример структуры интерактивной доски Miro для изучения социокультурной темы «Британский завтрак» [5, 9, 10]

С целью адаптации образовательного процесса к когнитивным и поведенческим особенностям современного поколения учащихся предлагается комплексный подход, основанный на геймификации, реализации коротких циклов обучения и регулярной трансформации видов деятельности. Динамичность подобной педагогической стратегии способствует поддержанию устоявшихся в цифровой культуре молодых людей привычек к постоянному переключению между задачами и обеспечивает стабильный уровень мотивации и вовлеченности на протяжении всего курса обучения [9, 10].

В качестве эмпирического подтверждения результативности данной методики приведён кейс корпоративного обучения английскому языку, реализованный в 2023 году для группы сотрудников российской компании (уровень Pre-Intermediate/Intermediate). Основная цель программы заключалась не только в повышении общего языкового уровня, но и в формировании прикладных навыков ведения деловой коммуникации на международной арене, с акцентом на особенности турецкого рынка. Программа строилась на методологии, где традиционные учебные пособия заменялись специализированными материалами, отражающими специфику IT-отрасли и культурно-деловые нормы Турции. Так, участники курса анализировали профили турецких компаний в LinkedIn, разбирали реальные кейсы успешных переговоров и погружались в ролевые симуляции, имитирующие онлайн-встречи с турецкими партнёрами. Для организации совместной работы над проектными задачами использовалась платформа Miro, что позволило отрабатывать навыки динамичного взаимодействия в виртуальной среде (Рисунок 2).

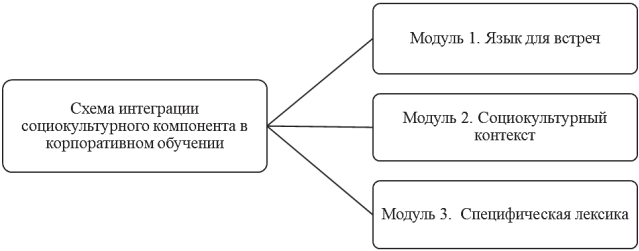


Рис. 2. Схема интеграции социокультурного компонента в корпоративном обучении [9, 11]

Эффективность программы оценивалась посредством мультипараметрической системы показателей, включавшей сравнительный анализ результатов исходного и заключительного тестирования в соответствии с уровнями CEFR, а также регулярное анкетирование мотивационных установок и самооценочных индикаторов наряду со специально разработанными кейс-метриками.

По итогам обучения средний прирост языковой компетенции в группе составил одну ступень по шкале CEFR: большинство участников повысили уровень с B1 до B2. Анализ динамики мотива-

ционного опроса зафиксировал рост индекса заинтересованности в изучении английского языка. Наиболее значимым бизнес-результатом стало то, что по завершении курса сотрудники самостоятельно инициировали и провели переговоры, в результате которых были заключены три международных контракта с турецкими партнёрами – факт, подтверждённый рекомендательными письмами руководства компании. Данный кейс демонстрирует прямую корреляцию между применением социокультурно-ориентированной визуально-интерактивной методики и достижением конкретных корпоративных целей [11].

Сравнительный анализ эффективности методик обучения описан в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ методик обучения [9, 12, 13].

Критерий	Традиционная методика (учебник, перевод)	Визуально-интерактивная методика
Вовлеченность	Низкая/средняя, пассивное восприятие	Высокая, активное участие
Мотивация	Внешняя (оценка, экзам- замен)	Внутренняя (интерес, релевантность)
Запоминание	Основано на много- кратном повторении	Основано на ассоци- ациях и эмоциях
Развитие soft skills	Минимальное	Высокое (команд- ная работа, креатив- ность)
Связь с ре- альностью	Абстрактная, оторван- ная от контекста	Прямая, основана на аутентичных за- дачах

Для масштабного внедрения методики целесообразно принять во внимание следующие стратегические направления:

1. Интеграция в академические и корпоративные образовательные программы. Разработка и адаптация модульных блоков, основанных на новой методике, для последующего включения в учебные планы языковых факультетов университетов и учебных портфелей корпоративных университетов. Каждому модулю следует придать чёткую структуру целей, объём лекционно-практических занятий и критерии оценки, что обеспечит его бесшовную интеграцию и позволит преподавателям оперативно внедрять инновации без необходимости кардинальной переработки действующих программ.
2. Создание специализированных учебных пособий. Формирование нового поколения учебных материалов, изначально спроектированных с опорой на визуально-интерактивные технологии (мультимедийные презентации, анимации, симуляции ситуаций). Особое внимание следует уделить учёту региональных социокультурных особенностей – например, разработка серии «Английский для ведения бизнеса в странах Азиатско-Тихоокеанского региона» позволит обеспечить локальную релевантность контента и повысить эффективность об-

учения в зависимости от специфики деловой культуры целевых стран.

3. Разработка валидированных инструментов оценки коммуникативных компетенций. Формирование банка «can-do» заданий и кейсов, отражающих реальные социокультурные сценарии взаимодействия (деловые переговоры, презентации, неформальное общение). Данный подход обеспечивает адекватную измеримость практических навыков по сравнению с традиционными грамматическими тестами, поскольку ставит в центр оценивания не знание правил, а способность эффективно использовать язык в конкретных коммуникативных ситуациях.

Реализация перечисленных мер позволит осуществить качественный прорыв в преподавании иностранных языков, максимально приблизив образовательный процесс к реальным потребностям многоязычного и цифрового общества, а также обеспечив более высокую мотивацию и оперативную применимость приобретаемых навыков.

Заключение

Проведённый анализ подтверждает, что социокультурная среда выступает основным фактором в выработке стратегий овладения иностранным языком. Рассмотрение теоретических основ и сопоставление их с эмпирическими данными свидетельствует: успешность языкового обучения прямо коррелирует со степенью включения культурных реалий целевого языка в образовательный процесс. Методики, ориентированные лишь на формальные аспекты языка, оказываются недостаточно эффективными для формирования у учащихся навыков реального межкультурного взаимодействия.

Результатом исследования стало обоснование визуально-интерактивной методики как инструмента, органично соединяющего принципы социокультурного подхода с текущими потребностями обучающихся. Интеграция интерактивных досок, приёмов геймификации и проектной работы на основе аутентичных материалов позволяет не только соответствовать когнитивным и мотивационным запросам «цифрового» поколения, но и закладывать фундамент подлинной коммуникативной компетенции. Результаты корпоративного кейса демонстрируют, что применение данного подхода приводит к объективно прослеживаемым улучшениям, включая показатели эффективности бизнеса.

Практическая значимость работы определяется возможностью адаптации и масштабирования предложенной методики в различных образовательных и профессиональных контекстах – от школьных и вузовских курсов до корпоративных тренингов и программ повышения квалификации. Разработанные рекомендации по интеграции методики в учебные планы, созданию специализированных учебных пособий и формированию адекватных оценочных инструментов открывают

новые горизонты модернизации системы языкового образования.

Перспективы дальнейших исследований охватывают несколько направлений. Во-первых, представляется необходимым создание узкоспециализированных контекстуализированных курсов «язык + профессия» с учётом социокультурных особенностей конкретных сфер (медицина, юриспруденция, гостеприимство и др.). Во-вторых, представляет интерес изучение влияния различных культурных сообществ и их образовательных традиций на внедрение визуальных и игровых приёмов в языковое обучение. Наконец, требует внимания анализ долгосрочных последствий применения данной методики для академической успеваемости и карьерного роста обучающихся.

Литература

1. Global EdTech market to reach \$404B by 2025–16.3% CAGR [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.holoniq.com/notes/global-education-technology-market-to-reach-404b-by-2025> (дата обращения: 10.05.2025).
2. Küçükoba E. Digital parenting and digital childhood: raising gifted children born into the digital age // *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*. – 2023. – Vol. 5, № 1. – P. 1–10. DOI: 10.47157/jietp.1178915.
3. Levine G. N. et al. Psychological health, well-being, and the mind-heart-body connection: a scientific statement from the American Heart Association // *Circulation*. – 2021. – Vol. 143, № 10. – P. 763–783. DOI: 10.1161/CIR.0000000000000947.
4. Lantolf J. P.; Xi J.; Minakova V. Sociocultural theory and concept-based language instruction // *Language Teaching*. – 2021. – Vol. 54, № 3. – P. 327–342. DOI: 10.1017/S0261444820000348.
5. Teng L. S.; Zhang L.J. Can self-regulation be transferred to second/foreign language learning and teaching? Current status, controversies, and future directions // *Applied Linguistics*. – 2022. – Vol. 43, № 3. – P. 587–595. DOI: 10.1093/applin/amab032.
6. Benlaghrissi H., Ouahidi L.M. The impact of mobile-assisted project-based learning on developing EFL students' speaking skills // *Smart Learning Environments*. – 2024. – Т. 11. – № 1. – P. 18.
7. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Электронный ресурс]. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 14.05.2025).
8. Kremmel B. et al. The CEFR Companion Volume: opportunities and challenges for language assessment // *Didaktik slawischer Sprachen*. – 2023. – P. 65–83. DOI: 10.48789/2023_special_issue3.
9. Pinto R. D. et al. Foreign language learning gamification using virtual reality – a systematic review of empirical research // *Education*

Sciences. – 2021. – Vol. 11, № 5. – P. 222. DOI: 10.3390/educsci11050222.

10. Баширов Э. Э. и др. Исследование влияния цифровых технологий на современные методики обучения и их применение в образовательном процессе // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 2–1. – С. 62–71. DOI: 10.25726/g8847–9248–3087-y.
11. Ястребова О.И. Влияние социокультурного контекста на обучение иностранному языку // Наука. Образование. Современность. – 2021. – № 1. – С. 44–48.
12. Hiver P.; Al-Hoorie A. H.; Mercer S. et al. Engagement in language learning: a systematic review of 20 years of research methods and definitions // Language Teaching Research. – 2024. – Vol. 28, № 1. – P. 201–230. DOI: 10.1177/1362168821100128.
13. Karataş F. et al. Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners // Education and Information Technologies. – 2024. – P. 19343–19366.

STRATEGIES FOR USING THE SOCIO-CULTURAL FEATURES AND REALITIES OF THE LANGUAGE BEING STUDIED IN THE LEARNING AND LANGUAGE ACQUISITION PROCESS

Petrova E.A.

Secondary School No. 1

The study analyzes and systematizes approaches to the incorporation of socio-cultural parameters and linguistic realities into the learning process when learning a foreign language. The relevance of the work stems from the need to move away from conservative pedagogical paradigms and introduce methods that take into account the characteristics of the “digital” generation as much as possible, for whom visual visibility and interactivity are fundamental drivers of learning motivation. The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically verify the model of visually interactive learning aimed at the holistic formation of communicative competence in a foreign language, taking into account the socio-cultural background of the target language environment. The methodological basis was a review of current publications in which the provisions of L.S. Vygotsky's sociocultural theory, M. Long's hypothesis of interaction and the European concept of plurilingualism (CEFR), as well as the conceptual foundations of the use of digital interactive tools in linguodidactics are consistently developed. The conclusions of the study emphasize the leading role of socio-cultural factors in the selection of educational strategies and confirm that visual interactive tools are an effective mechanism for their implementation. The materials received will be useful to practical teachers, methodologists, heads of corporate training centers, as well as scientists in the field of linguodidactics and intercultural communication.

Keywords: socio-cultural competence, methods of teaching foreign languages, visual interactive technologies, generation Z, hypothesis of interaction, plurilingualism, CEFR, corporate training, gamification, intercultural communication.

References

1. Global EdTech market to reach \$404B by 2025–16.3% CAGR [Electronic resource]. – URL: <https://www.holoniq.com/notes/global-education-technology-market-to-reach-404b-by-2025> (date accessed: 10.05.2025).
2. Kūčkoba E. Digital parenting and digital childhood: raising gifted children born into the digital age // Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice. – 2023. – Vol. 5, № 1. – P. 1–10. DOI: 10.47157/jietp.1178915.
3. Levine G. N. et al. Psychological health, well-being, and the mind-heart-body connection: a scientific statement from the American Heart Association // Circulation. – 2021. – Vol. 143, № 10. – P. 763–783. DOI: 10.1161/CIR.0000000000000947.
4. Lantolf J. P.; Xi J.; Minakova V. Sociocultural theory and concept-based language instruction // Language Teaching. – 2021. – Vol. 54, № 3. – P. 327–342. DOI: 10.1017/S0261444820000348.
5. Teng L. S.; Zhang L.J. Can self-regulation be transferred to second/foreign language learning and teaching? Current status, controversies, and future directions // Applied Linguistics. – 2022. – Vol. 43, № 3. – P. 587–595. DOI: 10.1093/applin/amab032.
6. Benlaghrissi H., Ouahidi L.M. The impact of mobile-assisted project-based learning on developing EFL students' speaking skills // Smart Learning Environments. – 2024. – Т. 11. – № 1. – P. 18.
7. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Electronic resource]. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (date accessed: 14.05.2025).
8. Kremmel B. et al. The CEFR Companion Volume: opportunities and challenges for language assessment // Didaktik slawischer Sprachen. – 2023. – P. 65–83. DOI: 10.48789/2023_special_issue3.
9. Pinto R. D. et al. Foreign language learning gamification using virtual reality – a systematic review of empirical research // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11, № 5. – P. 222. DOI: 10.3390/educsci11050222.
10. Bashirov E. E. et al. Study of the influence of digital technologies on modern teaching methods and their application in the educational process // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14, No. 2–1. – P. 62–71. DOI: 10.25726/g8847–9248–3087-y.
11. Yastrebova O.I. The influence of the socio-cultural context on foreign language teaching // Science. Education. Modernity. – 2021. – No. 1. – P. 44–48.
12. Hiver P.; Al-Hoorie A. H.; Mercer S. et al. Engagement in language learning: a systematic review of 20 years of research methods and definitions // Language Teaching Research. – 2024. – Vol. 28, № 1. – P. 201–230. DOI: 10.1177/1362168821100128.
13. Karataş F. et al. Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners // Education and Information Technologies. – 2024. – P. 19343–19366.

Стилистические приемы хантыйских загадок (на материале казымского диалекта)

Тарлина Александра Сергеевна,

научный сотрудник, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

E-mail: aleksandratarlina@mail.ru

Статья посвящена описанию системы изобразительно-выразительных средств казымского диалекта хантыйского языка. Материалом исследования стали тексты хантыйских загадок, опубликованные в сборниках: «Хатл ешие. Солнечный лучик: Хантыйские народные загадки для детей», сост. Дядюн С.Д. [1], «Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты)», сост. Немысова Е.А., Каюкова Л.Н. [2], а также полевые материалы автора, записанные от носителей казымского диалекта хантыйского языка. Исследование базируется на описательном, сравнительно-сопоставительном методах. В результате рассмотрены тропы и фигуры речи, часто используемые в хантыйских загадках. Фигуры речи разделены на две группы. Стилистические приемы в хантыйских загадках усиливают выразительность речи, придают ей плавность, мелодичность.

Ключевые слова: загадка, фольклор, хантыйский язык, казымский диалект, тропы, фигуры речи, стилистика.

Изобразительно-выразительные средства хантыйского языка рассматривались в работах В.Н. Соловар [3], [4], [5], Р.М. Потпот [6], А.А. Гриневич [7], Г.Б. Новыховой [8], М.Ю. Андугановой [9] и др. Внимание исследователей обращается на фольклорные эпитеты, сравнения, гиперболу, литоту, метафору, лексический повтор. В работе В.Н. Соловар на материале стихотворений Е.Д. Каксиной рассматриваются такие изобразительно-выразительные средства как: градация, литота, гипербола, лексический повтор, сравнение, параллелизм и др. [3]. Новыхова Г.Б. на материале хантыйских сказок рассматривает сравнение, метафору, гиперболу, олицетворение [8]. На материале песен изобразительно-выразительные средства рассматривают Р.М. Потпот, А.А. Гриневич, М.Ю. Андуганова, внимание уделяется фольклорным эпитетам, повторам, параллелизмам. Таким образом, анализ научной литературы показывает недостаточную изученность системы средств художественной выразительности хантыйского языка. Например, практически отсутствуют работы, посвященные фигурам речи: хиазму, композиционному стыку, эллипсису, антитезе. В данной работе система изобразительно-выразительных средств впервые рассматривается на материале хантыйских загадок. В ее основе лежат вышеобозначенные работы, а также работа М.В. Кумаевой, посвященная системе изобразительно-выразительных средств мансийского языка [10]. Материалом исследования стали тексты загадок, опубликованные в сборниках: «Хатл ешие. Солнечный лучик: Хантыйские народные загадки для детей», сост. Дядюн С.Д. [1], «Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты)», сост. Немысова Е.А., Каюкова Л.Н. [2], а также полевые материалы автора.

Прежде чем перейти к анализу, дадим определение основным понятиям, которые будут использоваться в настоящей работе. Стилистические приемы – это обороты речи, которые помогают усилить выразительность высказывания. Стилистические приемы разделяются на тропы и фигуры речи. Тропы – обороты речи или слова в переносном значении, сохраняющие выразительность и образность. Мещеряков В.П. к тропам относит метафору, метонимию и ее разновидность синекдоху, иронию, гиперболу, литоту, эпитеты (сквозной, постоянный, метафорический), сравнение, олицетворение, перифраз, антитезу [11]. Фигуры речи – особые формы синтаксических конструкций, усиливающие воздействие на адресата. Разделяют фигуры речи, основанные на повторе

одинаковых элементов (лексический повтор, анафора, эпифора и др.), фигуры речи, основанные на использовании разных смысловых отношений между частями конструкций (антитеза, градация, инверсия и др.) и фигуры, основанные на выражении риторической адресованности к читателю/слушателю (риторическое обращение, вопрос, восклицание).

В хантыйских загадках за исключением метафоры и ее видов, используются такие тропы как сравнение, гипербола, литота и эпитет. На них мы остановимся подробнее.

Сравнение – стилистический прием, основанный на сходстве, аналогии, сближении. Способам выражения сравнения в хантыйском и мансийском языках посвящена работа В.Н. Соловар [4]. Исследователь анализирует простые конструкции сравнения в обско-угорских языках, выявляет его типы и модели. К аналитическим показателям сравнения в хантыйском языке автор относит: сравнительные послелоги *иты* ‘как’, *лампа* ‘как’, *киньца* ‘по сравнению’, компаративные предикаты: *хурпи* ‘похожий’, *хураспи*, *хурасеп* ‘похожий’, существительные: *луват* ‘размер, величина’, *пӓлат* ‘рост, высота, размер’, *вӓтат* ‘ширина’ и др. [4, с. 288].

В загадках находим следующие примеры сравнения: *Амамэтцѐм! Кӓл лывпи ващ вой. Лывӓл лепӓт, пӓнӓл тӓт хурпи (Вухсар)*. ‘С толстым хвостом тощий зверь. Хвост мягкий, шерстка как огонь (Лисица)’. В данной загадке сравнение выражено предикатом *хурпи* ‘похожий’, шерстка лисы похожа на огонь. Сравнение осуществляется на основе цвета. Другой пример: *Амамэтцѐм! Лӓпӓт йитпи сорӓѐн сӓв терма лӓнцӓла, терма ӓнт лепӓл па иллы мӓнлӓл кӓсы лак иты (Нул йӓх)*. ‘Посох, состоящий из семи частей, в небо вставят, в небо не входит и прогибается, как обруч (Радуга)’. В данном примере сравнение происходит на основе формы: радуга похожа на выгнутый посох. Здесь сравнение конкретизирует форму загаданного объекта. Сравнение в загадках также характеризует физические качества загаданного объекта: *Амамэтцѐм! Лӓв кӓрӓн вой ӓнтӓ, лӓв тухлӓн вой ӓнтӓ. Тӓп щӓ войӓт киньца мет пӓста (Вот пух)*. ‘Он не лось, он не птица. Только быстрее всех их (Ветер)’. В данном примере сопоставление выражено показателем *киньца* ‘по сравнению’. Ветер по сравнению с животными быстрее. Сравнения в загадках создают, оживляют образы, придают речи выразительность и красочность, характеризуют цвет, форму, физические качества загаданных объектов и явлений.

Гипербола – стилистическая фигура, заключающаяся в образном, часто чрезмерно преувеличенном изображении события или явления [12, с. 230]. Средства художественной выразительности, в том числе и гипербола рассматривались в статье Г.Б. Новыховой на материале сказок [8]. Автор отмечает, что гипербола в сказках обозначает время и пространство, усиливает исключительные качества героя [8, с. 410]. В загадках гипербола используется при указании на множе-

ство объектов: *Амамэтцѐм! Сотӓн хӓйӓн, щурсӓн хӓйӓн хотӓл сӓйӓн. Тӓп лыв иса мӓшӓйӓт (Йиӓк па хӓлӓт)*. ‘Дом с сотнями мужчин, с тысячами мужчин очень шумный. Только они совсем молчаливые (Вода и рыбы)’. Здесь для обозначения множества используются числительные *сот* ‘сто’ и *щурӓс* ‘тысяча’. Выразительность усиливается с помощью градации: *сотӓн хӓйӓн, щурсӓн хӓйӓн* ‘с сотнями мужчин, с тысячами мужчин’. За счет использования гиперболы создается образ шумного, многолюдного дома. Другой пример гиперболлизации множества представлен в загадке: *Амамэтцѐм! Сот хӓ сзӓврӓл, ит хӓ перӓтӓл. (Пӓркӓт па ӓлӓм)*. ‘Сто мужчин рубят, один – переворачивает (Зубы и язык)’. Зубы загадываются как множество объектов, сопоставляются с сотней. Гипербола подчеркивает условное количество зубов. Первая часть загадки противопоставляется второй, помогает понять смысл: рубят много, переворачивает один. Намеренное преувеличение усиливает выразительность загадок, обозначает неопределенное множество объектов, подчеркивает условность изображаемого, а также указывает на исключительные свойства объектов или явлений.

Литота (мейозис) – фигура речи, состоящая в заведомом преуменьшении степени или свойства чего-либо [13, с. 226]. Ярким примером литоты в хантыйских загадках является следующий: *Амамэтцѐм! Сӓр вӓнт, мур вӓнт сӓнӓн лӓйпӓн пӓлат вӓрты милпи ай икилеӓнки лӓль (Тулӓх)*. ‘В густом лесу, в темном лесу стоит маленький мужичок высотой с палец в красной шапке (Гриб)’. Образ создается за счет использования уменьшительно-ласкательного суффикса *-леӓнки, икилеӓнки* ‘мужичок’, определения *ай* ‘маленький’, а также сравнения: *лӓйпӓн пӓлат* ‘высотой с палец’. Приведем другой пример: *Амамэтцѐм! Лӓнты лупас, хӓлӓн лупас лолмахийӓ (Ай вой)*. ‘Мучного амбара, крупяного клада воришка (Мышь)’. Мышь называется воришкой – *лолмахийӓ*, тем самым подчеркивается небольшой размер загаданного животного. Таким образом, литота в тексте загадки создает художественный образ, придает тексту мелодичность. В работе М.В. Кумаевой уменьшительно-ласкательные суффиксы относятся к морфологическим средствам выразительности мансийского языка [10, с. 99]. Эту же функцию – усиление выразительности текста играют и уменьшительно-ласкательные суффиксы в хантыйском языке.

Эпитет – образное определение. Эпитет рассматривался многими исследователями, изучающими язык фольклорных произведений: Р.М. Поппот [6], В.Н. Соловар [5], Г.Б. Новыховой [8] и др. Валентина Николаевна Соловар описывая особенности эпитета личной песни отмечает сложность его состава как характерную черту жанра [5, с. 49]. В загадках также находим сложные эпитеты: *Амамэтцѐм! Йохӓм кимӓлӓн питы вӓрты нӓй сӓхӓн хурасӓн най лӓль (Тунтӓл хурӓм сӓмӓт)*. ‘На краю бора стоит красивая женщина в темно-красной суконной шубе (Береза со снятой берестой)’. Береза в данной загадке представлена

как красивая женщина в темно-красной суконной шубе – *питы вўрты нэй сǎхәү хурасәү най*. Другой пример: *Амамәтцәм! Ар Һаврәм әнмәлтәм Аүки (Мўв аүки)*. ‘Многих детей взрастившая мать (Мать-земля)’. Образ Матери-земли создается с помощью эпитета: *ар Һаврәм әнмәлтәм* ‘многих детей взрастившая’. Эпитеты в загадках не только создают яркие, запоминающиеся образы, но и дают характеристику месту, где находится загаданный объект или явление: *Амамәтцәм! Сәмән әнт ныты вән лор кимәлән сэй панән сорьәү пернай-әт (Тор пәнтәт)*. ‘На песчаном берегу необъятного большого озера видны золотые крестики (Следы журавля)’. В данной загадке создается яркий образ озера, оно большое, необъятное – *сәмән әнт ныты вән лор*. Часто встречается в загадках другой эпитет, характеризующий место: *сәр вәнт, мўр вәнт* ‘густой лес, темный лес’. Широко распространены эпитеты характерные для конкретных объектов или явлений. Например, при загадывании предмета, заимствованного из другой культуры, используются эпитеты: *карты вош эвәлт тўвәм ут* ‘предмет, привезенный из железного города’, *карты верты мўв эвәлт тўвәм ут* ‘из земли, где делают железо, принесенный предмет’, *па мўв эвәлт тўвәм ут* ‘из дальних мест привезенный предмет’ и др. При описании солнца, ветра или дождя используются эпитеты: *төрәм най, вух най* ‘небесная девушка, божественная девушка’, *төрәм пух* ‘божественный сын’. Находим в текстах загадок и фольклорные эпитеты (формулы). В работе Р.М. Потпот, посвященной языку медвежьих песен, фольклорный эпитет определяется как формула, речевая единица, которая неоднократно повторяется в одном или нескольких фольклорных текстах [6, с. 177]. На материале загадок встречается образное определение реки Оби: *Лантәү Ас, хўләү Ас* ‘Ягельная Обь, рыбная Обь’, которое часто используется в текстах сказок и песен.

Фигуры речи, используемые в хантыйских загадках можно разделить на две группы: 1. Фигуры речи, основанные на повторе одинаковых элементов – эпифора, анафора, тавтология, параллелизм, композиционный стык и хиазм; 2. Фигуры речи, основанные на использовании разных смысловых отношений между частями текста – антитеза, градация, эллипсис.

Фигуры речи, основанные на повторе одинаковых элементов

Наиболее часто в текстах загадок встречается повтор – стилистический прием, при котором используются одинаковые звуковые сочетания, слова, фразы, синтаксические конструкции. Повтор является характерным элементом хантыйского фольклора. Как отмечает А.А. Гриневич – это единый принцип, к которому восходят тропы, фигуры речи и приемы построения хантыйской поэзии [7, с. 26]. Одной из разновидностей повтора на морфологическом уровне является тавтология – повторение в тексте однокоренных слов. Например, *Амамәтцәм! Йәм*

ар арыты, йәм путәр путәртты, йәм моңщ моңщты, мўв щурәс ай кәл путәртты мишхә, мишнә (Ратива). ‘Хорошую песню поющей, хороший рассказ рассказывающий, хорошую сказку сказывающий, хорошие вести сообщающий сказочный Мишхо, сказочная Мишнә (Радио)’. В данной загадке для придания тексту ритмичности, напевности и связности используются однокоренные слова: *ар арыты* ‘песню поющей’, *путәр путәртты* ‘рассказ рассказывающий’, *моңщ моңщты* ‘сказку сказывающий’. С этой же целью в тексте используется анафора: *йәм* ‘хороший’. Анафора – фигура речи, состоящая в повторении начального слова в каждом параллельном элементе речи [13 с. 47]. *Амамәтцәм! Љәты-пәты вәт сот, җәты-пәты хәт сот (Вўләт хәхәлләт, щоллал җәтыләт)*. ‘Ляты-паты пятьсот, латы-паты шестьсот (Олени бегут, копыта цокают)’. В данном примере в начале каждой части повторяется звукоподражание топоту копыт оленей: *җәты-пәты*. Эпифора – повторение слов или словосочетаний в конце стихов или разных отрезков речи. [12, с. 243] также встречается в текстах загадок: *Амамәтцәм! Ов эвәлт ән ләпәл, ишни эвәлт ән ләпәл павәрәт хәл эвәлт ләпәл (Йинтәп)*. ‘Загадка! В окно не может пролезть, в дверь не может пролезть, в щель бревна пролезет. (Игла)’. В конце каждой части загадки повторяются слова: *ән ләпәл* ‘не может пролезть’, *ләпәл* ‘пролезет’. Типичными для загадок являются примеры одновременного использования анафоры и эпифоры: *Амамәтцәм! Йәм нумәсән – Һамәк йош, Һамәк кўр, җыка йил – карты кўнш, кәв кўнш (Кәти)*. ‘Ластится – мягкая рука, мягкая нога, рассердится – железный коготь, каменный коготь (Кошка)’. Анафора и эпифора в хантыйских загадках в основном используются в составе параллелизма. Параллелизм – тождественное или сходное расположение элементов речи в смежных частях текста, которые соотносятся создают единый поэтический образ [12, с. 236]. Особенностью параллелизма обско-угорского фольклора является совпадение по форме параллельных выражений, которые отличаются только одной лексемой. Например, *Амамәтцәм! И пәләк йәшәл – хопән, и пәләк йәшәл – кўрән (Йәүк потты пура)*. ‘Одну половину пути – лодкой, другую половину пути – пешком. (Ледостав)’. Данный тип параллелизма М.Ю. Андуганова относит к повтору сверхлексического типа [9, с. 446]. Встречаются параллельные выражения, отличающиеся по словарному составу, но имеющие одинаковую синтаксическую форму: *Амамәтцәм! Ащәл йунтәл, Һаврәмләл йакләт (Вот. Љоңщ)*. ‘Отец играет, дети танцуют (Ветер. Снежинки)’.

Композиционный стык – совпадение концовки предыдущего и начала последующего предложений, либо частей одного предложения. *Амамәтцәм! Ит вәл. Хәтәл киньща йөр, йөрәл төп вот пуха йухәтәл (Пәләү)*. ‘Один живет. Сильнее солнца он, его сила только вихрю равняется (Гром)’. Первая часть загадки заканчивается словом *йөр* ‘сила’, а следующая часть начинается с этого же слова, добавляется только лично-притяжательный суффикс третьего лица -әл: *йөрәл* ‘его сила’. Исполь-

зование одного и того же слова в конце первой части загадки и начале второй обеспечивает смену темы, помогает проследить логику высказывания.

Хиазм – фигура, в которой вторая часть фразы строится в последовательности, обратной последовательности первой части [12, с. 242]. Например, *Мо̄ньщэ̄псэм! Тăм м̄ўв э̄вэлт н̄ухэр̄мэты валищам тум м̄ўва йухэтл̄эт. Тум м̄ўв э̄вэлт н̄ухэр̄мэты валищам тăм м̄ўва йухэтл̄эт. Щит м̄й? (Пищма).* ‘Загадка! Из этой земли выструганная стружка в ту землю пойдет. Из той земли выструганная стружка в эту землю придет. Что это? (Письмо)’. Перекрещиваются элементы: *тăм м̄ўв э̄вэлт* ‘из этой земли’, *тум м̄ўва* ‘в ту землю’ и *тум м̄ўв э̄вэлт* ‘из той земли’, *тăм м̄ўва* ‘в эту землю’. Другой пример хиазма: *Ама̄мэтщэм! Ащи э̄вэлт пух се̄ма питэл, пух э̄вэлт ащи се̄ма питэл (Йӣнк, йэ̄нк).* ‘От отца сын родится, от сына отец родится (Вода и лед)’. Связь между льдом и водой показана с помощью образов отца и сына. Порядок слов в первой и второй частях помогает проследить данную связь и понять основную идею загадки. Использование хиазма в загадках усиливает контраст между образами, облегчает запоминание.

Фигуры речи, основанные на использовании разных смысловых отношений между частями текста

Антитеза – оборот поэтической речи, в котором для выразительности резко противопоставлены прямо противоположные понятия, мысли [12, с. 228]. *Ама̄мэтщэм! Нӯви сухэл л̄я̄рпийэл, питы сухэл йӯверцийэл (Х̄тэл па ат).* ‘Белая ткань расстилается, черная ткань сворачивается (День и ночь)’. Явления противопоставляются с помощью использования прилагательных: *нӯви* ‘белый’ и *питы* ‘черный’ и глаголов, обозначающих противоположные действия: *л̄я̄рпийэл* ‘расстилается’, *йӯверцийэл* ‘сворачивается’. Другой пример антитезы: *Ама̄мэтщэм! Йох̄эм х̄я̄р ньа̄пэк утэн л̄ермел̄тэм, йухан е̄лэп сусэм утэн л̄ермел̄тэм (Л̄о̄ньщ, йэ̄нк).* ‘Лесную полосу мягким устлали, речную полосу жестким устлали (Снег, лед)’. В данном примере противопоставляются: *йох̄эм х̄я̄р* ‘лесная полоса’, *ньа̄пэк* ‘мягкий’ и *йухан е̄лэп* ‘водная поверхность’, *сусэм* ‘жесткий’. Снег – мягкий, он устилает землю, лес. Лед – твердый, жесткий, он сковывает реки. Таким образом, антитеза создает запоминающиеся образы и подчеркивает отличительные качества загаданных объектов и явлений.

Следующая фигура речи, которую мы рассмотрим – градация. Выделяют два вида градации: восходящую и нисходящую.

Восходящая градация (климакс) – фигура речи, состоящая в таком расположении частей высказывания, что каждая последующая часть оказывается более насыщенной, более выразительной или впечатляющей, чем предыдущая [13, с. 197]. Пример загадки с восходящей градацией: *Ама̄мэтщэм! Пусл̄эт х̄ўват, щорс̄эт х̄ўват хопий̄эт*

ноп̄этл̄эт (Лып̄тэт). ‘По протокам, по морям лодочки плывут (Листья)’. Выражение *щорс̄эт х̄ўват* ‘по морям’ усиливает предыдущее – *пусл̄эт х̄ўват* ‘по протокам’.

Нисходящая градация (антиклимакс) – фигура речи, состоящая в расположении слов в убывающем порядке, от семантически более существенных к менее существенным [13, с. 49]. Например, *Ама̄мэтщэм! Х̄тэл̄ ант̄ к̄я̄л, в̄ўр ол̄э̄н ант̄ к̄я̄л, йухан̄ ант̄ к̄я̄л (Шив).* ‘Солнца не видно, леса не видно, реки не видно (Туман)’. Градация усиливает эмоциональную нагрузку текста, делает его более запоминающимся. Придает речи загадки плавность и мелодичность.

Эллипсис – пропуск подразумеваемого слова [12, с. 243]. Кумаева М.В. описывая систему изобразительно-выразительных средств мансийского языка, отмечает, что использование в текстах эллипсиса связано с устной формой бытования фольклорных произведений. Пропуск слов также устраняет излишние повторы и облегчает запоминание текста [10, с. 102]. Приведем примеры использования эллипсиса в хантыйских загадках: *Ама̄мэтщэм! Лупас̄ п̄а̄тый̄эн йӯвра сорт. (Тыл̄э̄щ).* ‘На дне лабаза изогнутая щука. (Месяц)’. Или: *Ама̄мэтщэм! Й̄ўх т̄ый хир̄э̄н хинт̄ (Нох̄эр).* ‘На вершине дерева мешковатый берестяной кузов (Шишка)’. В обоих примерах пропущено сказуемое. Отметим, что в загадках данный прием используется весьма часто. Причиной может быть тяготение загадки к краткой форме, а также устное бытование текстов.

Система изобразительно-выразительных средств хантыйских загадок представлена разнообразными тропами и фигурами речи. Сравнение, гиперболы, литота, эпитет делают речь загадок выразительной, создают яркие, запоминающиеся образы. Фигуры речи: анафора, эпифора, параллелизм, антитеза, градация и др. придают речи плавность, обеспечивают запоминание, подчеркивают контраст, а также усиливают эмоциональное воздействие и выразительность. В рамках данного исследования не были изучены способы построения загадки: метафора и ее виды, отрицание, звукоподражание, парадокс и др. Загадка – это сложный жанр фольклора и метафора здесь является не столько средством языковой выразительности, сколько способом ее организации. Также не рассматривались некоторые стилистические приемы, такие как: парные слова, перечисления. Вопрос о стилистическом потенциале данных приемов остается открытым и требует отдельного исследования. Результаты данной работы могут стать основой для дальнейшего изучения стилистики художественного текста хантыйского языка, а также могут быть использованы при исследовании поэтики народных загадок как жанра фольклора.

Загадка – жанр устного народного творчества, в котором явления и предметы реального мира представлены через яркий образ. Фольклорный язык загадок и других жанров народного творчества требует дальнейшего изучения. Отметим

важность использования при этом оригинальных хантыйских текстов, а не их переводов на русский язык, так как при переводе неизбежно искажение смысла некоторых слов и выражений.

Литература

1. Дядюн С. Д., Хатл ешие. Солнечный лучик: Хантыйские народные загадки для детей. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. 26 с.
2. Немысова Е. А., Каюкова Л.Н. Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты). Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. 88 с.
3. Соловар В.Н. Художественное своеобразие детской поэзии Евдокии Каксиной // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. С. 105–107.
4. Соловар В.Н. Способы выражения сравнения в обско-угорских языках // Вестник угроведения. 2019. № 2. С. 286–296.
5. Соловар В.Н. Функционально-семантические особенности языка хантыйской личной песни (на материале казымского диалекта) // Вестник угроведения. 2015. № 3 (22). С. 41–50.
6. Потпот Р.М. Анализ фольклорных эпитетов (на примере орнитоморфных обликов божеств в текстах медвежьих песен) // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. С. 177–181.
7. Гриневич А.А. Устойчивые элементы поэтической системы обрядовых песен медвежьего праздника казымских хантов: поэтическая формула // Сибирский филологический журнал. 2016. № 4. С. 19–28.
8. Новыхова Г.Б. Средства художественной выразительности в хантыйских сказках о животных // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 409–412.
9. Андуганова М.Ю. Потенциал лексического повтора в текстах хантыйских ритуальных песен // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 444–447.
10. Кумаева М.В. Изобразительно-выразительные средства языка мансийского фольклора // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2019. № 1 (23). С. 97–104.
11. Мещеряков В.П. Введение в литературоведение. Основы теории литературы: учебник для вузов / В.П. Мещеряков, А.С. Козлов, Н.П. Кубарева, М.Н. Сербул; под ред. В.П. Мещеряко-

ва. 3-е изд., перераб. И доп. М.: Издательство Юрайт, 2025. 381 с.

12. Хазагеров Г. Г., Лобанов И.Б. Основы теории литературы: учебник для вузов. Изд. 2-е. М.: Издательство Юрайт, 2025. 248 с.
13. Ахматова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 576 с.

STYLISTIC TECHNIQUES IN KHANTY RIDDLES (BASED ON THE KAZYM DIALECT)

Tarlina A.S.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

This article is devoted to the description of the system of visual and expressive means of the Kazym dialect of the Khanty language. The research material was the texts of the Khanty riddles. The research is based on descriptive, comparative methods. As a result of the work, the tropes and figures of speech often used in Khanty riddles are considered. Figures of speech are divided into two groups. It is concluded that stylistic techniques in Khanty riddles enhance the expressiveness of speech, give it smoothness and melody.

Keywords: folk riddle, folklore, khanty language, kazym dialect, tropes, figures of speech, stylistics.

References

1. Dyadyun S. D., Khatrj yoshe. Sunny ray: Khanty folk riddles for children. Tomsk: Tomsk University Press, 2006. 26 p.
2. Nemyisova E. A., Kayukova L.N. Khanty Riddles (Kazym and Surgut Dialects). Khanty-Mansiysk: Poligrafist, 2007. 88 p.
3. Solovar V.N. The Artistic Originality of Evdokia Kaksina's Children's Poetry // Actual Issues of Modern Science and Education: Collection of Articles from the XIV International Scientific and Practical Conference. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), 2021. Pp. 105–107.
4. Solovar V.N. Ways of Expressing Comparison in the Ob-Ugric Languages // Vestnik ugrovedeniya. 2019. No. 2. Pp. 286–296.
5. Solovar V.N. Functional and Semantic Features of the Language of the Khanty Personal Song (Based on the Kazym Dialect) // Vestnik ugrovedeniya. 2015. No. 3 (22). Pp. 41–50.
6. Potpot R.M. Analysis of Folklore Epithets (on the Example of Ornithomorphic Aspects of Deities in the Texts of Bear Songs) // Modern Pedagogical Education. 2022. No. 10. Pp. 177–181.
7. Grinevich, A.A. Steady Elements of the Poetic System of the Ritual Songs of the Bear Festival of the Kazym Khanty: A Poetic Formula // Siberian
8. Novyukhova G.B. Means of artistic expression in Khanty animal tales // Modern pedagogical education. 2025. No. 3. Pp. 409–412.
9. Anduganova M. Yu. The potential of lexical repetition in the texts of Khanty ritual songs // The world of science, culture, education. 2023. No. 2 (99). Pp. 444–447.
10. Kumaeva M.V. The Expressive Means of the Mansi Folklore Language // Tomsk Journal of Linguistic and Anthropological Research. 2019. No. 1 (23). Pp. 97–104.
11. Meshcheryakov V.P. Introduction to Literary Studies. Fundamentals of Literary Theory: Textbook for Universities / V.P. Meshcheryakov, A.S. Kozlov, N.P. Kubareva, M.N. Serbul; edited by V.P. Meshcheryakov. 3rd edition, revised and expanded. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 381 p.
12. Khazagerov G. G., Lobanov I.B. Fundamentals of Literary Theory: Textbook for Universities. 2nd Edition. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 248 p.
13. Akhmatova O.S. Dictionary of Linguistic Terms. 5th Edition. Moscow: LIBROKOM Book House, 2010. 576 p.

Сахнова Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт культуры»

E-mail: sahnova@inbox.ru

В статье приводятся результаты анализа исследований разработки и внедрения в образовательную практику вуза технологий саморазвития обучающихся. Технологии саморазвития как проблема рассматриваются в контексте развития как одной из центральных категорий гуманитарного знания. В связи с чем и предпринята попытка рассмотреть данные источники не только с точки зрения аналитики практикоориентированных задач, но и анализа понятийного аппарата проблемы саморазвития в педагогической науке.

Ключевые слова: развитие и саморазвитие обучающихся, саморазвитие обучающегося вуза, технологии саморазвития, профессиональное образование, модернизация профессионального образования, вузовская реформа 2026, самостоятельная работа обучающегося вуза.

Актуальность исследования в целом предопределена ситуацией модернизации и развития общественных отношений в контексте взаимосвязи «личность – общество». Общеизвестно, что развитие науки, техники и технологий позволяет человеку все более и более осознавать свою удаленность от видовых природных условий существования, в связи с чем значение социальных отношений, необходимость их для выживания субъекта и формирования его личности оказывается в центре дискуссии. Данное обстоятельство, соответственно, обуславливает и пересмотр принципов в области общественных отношений как таковых, и изменения в некоторых прикладных областях жизнедеятельности человека. Например, в образовании, где модернизация педагогических технологий может выступать как проблема. В связи с чем и исследователям, и педагогам-практикам приходится вновь обращаться к рассмотрению, казалось бы, давно известного, глубоко изученного и на протяжении длительного времени успешно или относительно успешно применяемого в педагогической деятельности. Тем более, анонсированная реформа высшего образования заставляет обратить взгляд и исследователя, и педагога-практика не только на структуру реформируемой системы, но и на вопросы личностного становления обучающегося, а также на содержание педагогических технологий, его обеспечивающих. А вопрос развития, профессионального становления личности и роль самой личности в данном процессе представляется нам если не ключевым, то весьма значимым для понимания сути современного профессионального образования. В связи с чем проблема подходов к разработке и реализации педагогических технологий развития и саморазвития будущего профессионала продолжается оставаться актуальной. При этом именно саморазвитие обучающегося как проблема в педагогике в настоящее время оказывается в эпицентре дискуссии «личность – общество»: его значение на современном этапе, форма, роль и положение в образовательной структуре вообще и значимость развития сегмента самообразования для дальнейшей модернизации структуры образовательных учреждений, в частности. В связи с чем нам представляется необходимым предпринять анализ используемых на данном этапе подходов к разработке и реализации педагогических технологий саморазвития обучающегося в вузе в исследованиях последних лет: мы предполагаем, что условия, содержание и принципы применения педагогических технологий саморазвития обучающегося в вузе должны эволюционировать в соответствии с изменением системы социальных отношений «личность – об-

щество», а также развитием науки, техники и технологий. В связи с чем объектом исследования выступит профессиональное развитие студента в период обучения в вузе, а его предметом – подходы к процессу разработки и реализации педагогических технологий саморазвития обучающихся в период обучения в вузе.

Методологию исследования в данном случае определяет системный подход и применение метода контент-анализа источников специальной и научной литературы.

Результаты исследования могут быть использованы в дальнейших исследованиях, а также являться исходными установками в разработке учебных курсов и факультативных программ, программ повышения квалификации по саморазвитию и самоактуализации личности в процессе обучения, в процессе коррекции личностного развития, а также в целях расширения представлений обучающихся о категориях гуманитарного знания в изучении таких дисциплин как «Педагогика и психология», «Психология», «Педагогическая психология», «Педагогическая антропология» и некоторых других.

Возвращаясь к цели нашего исследования, отметим, что как правило под понятием «саморазвитие» в настоящий момент в педагогике понимают организованный целенаправленный процесс развития, осуществляемый субъектом развития самостоятельно на этапах подготовки, реализации, коррекции, подведения итогов и оценки качества процесса. Однако и сегодня, как и на протяжении последних десятилетий пристального внимания к данному вопросу, представления о содержании понятия достаточно противоречивы. Интерес и дискуссионность усиливают также, как мы уже отмечали ранее, модернизация практики общественных отношений в контексте развития социума: современное демократическое общественное устройство предполагает максимально широкое пространство и возможности для саморазвития его членов, более широкие нежели еще несколько десятилетий назад. Однако необходимо отметить, что точки зрения на данный процесс даже в конкретный исторический период развития теории и практики рознятся, в связи с чем и содержание понятия, и технологии, применяемые в процессе саморазвития существенно различаются.

Нам представляется в данном аспекте освещения проблемы уместным предположить более широкий спектр ее рассмотрения: не только в историческом, но и в предметном контексте. Дело в том, что исходным пунктом в ходе исследования подходов к разработке и реализации технологий саморазвития будет являться конечно же проблема развития, как центральная проблема прежде всего гуманитарного знания. А она систематически претерпевает содержательные и технологические изменения не только в контексте изменения общественных парадигм. Данный процесс, как известно обусловлен, прежде всего, развитием точек зрения на развитие как предмет в различных

областях науки, то есть прежде всего предметообусловленностью структуры научного знания и развитием его отдельных областей. В результате чего в различных разделах научного знания «развитие» как философская категория и «саморазвитие» как производная прикладная могут иметь неидентичное содержание. И если, например, в психологии в рамках различных школ или подходов, опирающихся на принципы системности, мы находим следование философским концепциям в вопросах развития и саморазвития, то в педагогике, и более того в образовании, в силу специфики, наблюдаем явное искажение исходных философских парадигм (и в том числе в рамках системно-деятельностного подхода). Так саморазвитие в педагогической практике как проблема, например, рассматривается прежде всего на уровне организации и управления самостоятельной работой обучающегося, что является, в том числе, по сути своей и ключевым для представления ее роли в педагогическом процессе. В связи с чем интерес к фундаментальным аспектам проблемы развития и саморазвития традиционно поддерживается именно на уровне психологических исследований, а «развитие» и «саморазвитие» в педагогике рассматривается как технологические аспекты образовательного процесса, управляемые и направляемые (особо обратим на это внимание) в практике обучения и воспитания. То есть, по сути, у развития как такового нет собственного предметного содержания в педагогике, а представление о развитии как философской или психологической категории переносится в педагогическую практику, но специфика технологической организации педагогического процесса так или иначе изменяет, а чаще всего искажает, его.

Отметим, что содержание дискуссии на фундаментальном уровне не входит в задачи данного исследования. Нас интересует именно прикладной технологический аспект разрешения проблемы в образовательной практике вуза и подходы, применяемые в данной связи для отбора или разработки и применения технологий саморазвития. Но для достижения цели исследования нам необходимо было все же определить исходные аспекты и обозначить их как гипотетические. А также отметить, что в образовательном пространстве вуза с учётом периода развития личности различные предметообусловленные точки зрения требуют совмещения: развитие и саморазвитие в процессе обучения в вузе необходимо рассматривать как единый образовательный процесс, организуемый и реализуемый в вузовской среде, то есть имеющий педагогическое содержание и все соответствующие этому содержанию особенности, что относится и к технологиям, в нашем случае – технологиям саморазвития.

Методологию данного исследования определил метод контекстного анализа и системный подход. В процессе анализа существующих подходов к организации саморазвития личности в период обучения в вузе мы также опирались на собственный

опыт вузовской практики для формирования рабочих гипотез, но для обоснования выводов исследования провели контекстное исследование интересующих нас вопросов в работах, посвященных освещению подходов к разработке технологий саморазвития и рассмотрению технологий саморазвития как таковых.

Как нами было отмечено ранее, саморазвитие в настоящее время рассматривается в педагогике и психологии не с идентичных точек зрения, при этом подходами в данном случае выступают общетеоретические научные подходы в педагогике и психологии.

Специально выделяемых и разрабатываемых подходов к саморазвитию личности в период обучения в вузе как в отечественной, так и в зарубежной литературе на данный момент не существует: все применимые и разрабатываемые технологические решения опираются на ту или иную точку зрения или школу в педагогике или в психологии.

В целом мы могли бы дифференцировать все применяемые в процессе саморазвития технологии на две большие группы, отвечающие двум научным подходам: когнитивно-поведенческие технологии и технологии, применяемые в рамках системно-деятельностного подхода.

Задачам образовательной практики отвечают оба подхода, однако традиционно отечественное образование развивается в рамках деятельностного, в современных условиях – системно-деятельностного подхода, который в целом не исключает учета принципов, механизмов и специфики когнитивных технологий. Что же касается именно вузовской практики, то, как правило, при компетентностном подходе саморазвитие в вузе не выносится на уровень самостоятельной проблемы, в связи с чем и возникает эмпирический «крен» в сторону практической организации именно самостоятельной работы вместо создания условий для саморазвития личности.

Отметим также, что в последние десятилетия в фундаментальной науке изучение категорий «развитие» и «саморазвитие» как проблемы гуманитарного знания не продвинулось существенно далее классических установок, которые, как правило, предполагают под развитием поступательный процесс количественно-качественных изменений, обусловленный системообразующим фактором. В данном случае саморазвитие в некоторых и научных, и ориентированных на практику источниках принято представлять как специфическую организацию и направленность процесса – автонаправленность. При этом сам процесс в практикоориентированных источниках может именоваться и как саморазвитие, и как, например, самоменеджмент или персональный менеджмент (если речь идет о развитии в определенной профессиональной нише) (Л. Зайверт, 1995; Лукашевич Н.П., 2002; Слинкова О.К., 2025 и др.). Отметим, что в психологии в данной связи до последнего времени было принято уделять большее внимание не процессу как таковому, а следующим

аспектам его автонаправленного развития: самоактуализация, самовоспитание, самодетерминация (Deci E.L., Ryan R.M., 2022), самоидентификация (или автоидентификация, идентификация), самонаблюдение (или рефлексия), самообразование, самоорганизация (или синергетика), самореализующееся пророчество (Мертон Р., Фиске Н., Кендалл П., 1991), самосознание, самостимуляция (или самораздражение, аутоstimуляция), самоуверенность, самость (как центр суммативной целостности сознательного и бессознательного бытия К. Юнга), самоутверждение, самочувствие, самоэффективность и другие.

Повторимся отметив, что данное положение, как нам представляется, прежде всего обусловлено логикой предметной сферы психологических исследований, в педагогике же данные аспекты также рассматриваются и выступают составляющими специально организованных процессов обучения и воспитания на различных этапах, например: самообразование, самообразование учителей (педагога), самообслуживание, самоопределение профессиональное, самоорганизация, самооценка, саморазвитие индивида, самосознание обучающегося, самостоятельная работа обучающегося, самостоятельность, самостоятельность мышления, самоутверждение и даже школьное самоуправление как коллективный процесс.

При этом саморазвитие как таковое в некоторых условно психолого-педагогических исследованиях принято рассматривать как процесс обогащения деятельностных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности, основание которого служит «распредмечивание» (присвоение) социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, вовлекаемых в процесс той или иной деятельности. Для нашего исследования значимо, что ход и результаты саморазвития (то есть именно интересующего нас процесса, который автор рассматривает правда в отношении преподавателя вуза как субъекта образовательной деятельности) определяются здесь факторами:

а) «способность индивида учиться и участвовать в деятельности на уровне, соответствующем знанию и образованию»;

б) «характер и мера воплощения социально-культурного опыта в реалиях, с которыми имеет дело субъект деятельности» (Вековцева Т.А., 2012) [2; 328], – что можно считать попыткой объединения предметных парадигм в вопросах саморазвития (отметим, что Вековцева Т.А. рассматривает все же не саморазвитие обучающегося в процессе образования, а саморазвитие в процессе профессиональной педагогической деятельности).

Таким образом, проведя анализ 324 работ в области педагогики и педагогического образования а период 2005–2025 гг., в той или иной мере отвечающих заявленной проблеме или в той или иной степени касающихся рассмотрения вопросов, связанных с саморазвитием обучающихся в вузе, мы можем заключить, что исследования последних

двух десятилетия в целом, не изменяя обозначенной выше тенденции, развивают ее.

Так в психологических исследованиях М.А. Щукиной (2015) представлен системный аналитический подход к содержанию понятия «саморазвитие» через спектр понятий с приставкой «само» и выявлены принципы «субъектного» подхода к развитию личности через рассмотрение субъектности как таковой, атрибутов субъектности личности, субъективные обобщенные образы жизни и самоизменения, сопоставления субъектности личности и субъектности развития. При этом автор, что весьма важно для нашего исследования, рассматривает саморазвитие как проявление стратегии жизнестроительства и описывает эмоциональные характеристики актов саморазвития [5]. Отметим, что в дальнейшем выявленные автором закономерности были положены в основу подхода к разработке учебного курса «Психология саморазвития» [6].

При этом мы видим и следование иному подходу в разработке технологий саморазвития. Так исследование С.С. Котовой (2022) по сути своей и содержанию является изложением принципов и особенностей организации самостоятельной работы обучающихся в учебно-профессиональной деятельности [4]. Как и более раннее исследование саморазвития И.В. Ивановой (2013), где саморазвитие также представлено как процесс организации самостоятельной работы обучающихся в процесс освоения ими программ дополнительного образования [3].

Однако в свете рассмотрения подходов, в частности, необходимо уточнить, что в настоящее время вопросы данного проблемного поля рассматриваются также на уровне математического моделирования. Здесь применение математических моделей обусловлено, в первую очередь, разработкой технологий искусственного интеллекта и внедрения его в образование. Однако в настоящий момент самостоятельные целостные психолого-педагогические исследования в данном направлении отсутствуют, в связи с чем мы опирались в нашем исследовании на содержание учебно-методических пособий по данной тематике (например, Аносов С.С., Бабенко Е.Д., Баксанский О.Е. и др., 2022).

Необходимо также отметить наиболее важное для нашей работы исследование Байлук В.В., вышедшее в печать в 2019 году [1]. Осветив точное следование тенденции рассмотрения технологий саморазвития в строго предметном поле психологии или педагогики и в междисциплинарном пространстве, мы обязаны упомянуть данное исследование, которое мы можем рассматривать как более современный (или отвечающим запросам современности) подход к саморазвитию как проблеме гуманитарного знания, но предполагающий возможность переноса результатов исследования в область педагогики и образования.

В исследовании саморазвитие и продуктивная самореализация личности рассматриваются как

процессы, обеспечиваемые самопознанием. Направленность рассмотрения самопознания в данном случае практикоориентированная, несмотря на фундаментальный уровень исследования: саморазвитие рассматривается как основная познавательная деятельность студента, где в процессе изучения наук о человеке обучающийся выстраивает «образ своего Я-универсального, то есть открывает себя с точки зрения всеобщего, существующего в виде общих понятий о человеке, а эти понятия выступают методами самопознания Я-уникального» [1; 45]. Именно данное исследование позволяет предположить возможность преодоления сложившейся в образовательной практике ситуации, где психологические подходы разработки и реализации технологий саморазвития не в полной мере отвечают практическим задачам педагогики и образования. Однако в силу отсутствия массовости в перенесении данных идей в образовательную практику, мы не можем сделать вывод об эффективности применения данного подхода в теории и практике образования в настоящее время.

Таким образом, проведя аналитическое исследование источников, мы можем убедиться, что в педагогике и образовании на данный момент отсутствует широко обоснованный и утвердившийся подход к рассмотрению процесса саморазвития личности в период обучения в вузе как педагогической проблемы, где саморазвитие рассматривалось бы как педагогическая система развития личности, а не система специально организованной самостоятельной работы обучающегося, где в процессе разработки и реализации педагогических технологий саморазвития мог быть применен оптимальный подход к саморазвитию как к самостоятельно организуемому и самостоятельно реализуемому процессу развития обучающегося в образовательном пространстве вуза.

А в связи с отсутствием самостоятельного и утвердившегося в педагогической науке подхода к саморазвитию, мы не сможем корректно подойти к вопросу разработки и реализации педагогических технологий саморазвития личности в период обучения в вузе: применяемые технологии будут отвечать предмету и содержательной области психологического знания или подменены педагогическими технологиями организации самостоятельной работы обучающегося.

Литература

1. Байлук, В.В. Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи: монография / В.В. Байлук. – Екатеринбург: ЕАСИ, 2019. – 135 с.
2. Вековцева, Т.А. Основные направления саморазвития преподавателя вуза в профессиональной деятельности // Педагогические науки. – 2012. – № 11 (часть 2) – С. 326–330.
3. Иванова, И.В. Саморазвитие личности. Психолого-педагогический аспект: Моногра-

фия / И.В. Иванова. – Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2013 г. – 266 с.

4. Котова, С.С. Технологии самоорганизации и саморазвития: Монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: РГРРУ, 2022. – 196 с.
5. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности: монография / М.А. Щукина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. – 348 с.
6. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: Дисс. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук. – СПб, 2015. – 355 с.

THE ANALYSIS OF TECHNOLOGIES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE STUDENT AT THE UNIVERSITY

Sakhnova I.V.

Moscow State Institute (University) of Culture

The article presents the results of the analysis of research on the development and implementation of technologies for the self-development of students in the educational practice of the university. Self-development technologies as a problem are considered in the context of development as one of the central categories of humani-

tarian knowledge. In this connection, an attempt has been made to consider these sources not only from the point of view of analyzing practice-oriented tasks, but also analyzing the conceptual framework of the problem of self-development in pedagogical science.

Keywords: development and self-development of students, self-development of a university student, self-development technologies, vocational education, modernization of vocational education, university reform 2026, independent work of a university student.

References

1. Bayluk, V.V. Self-knowledge and self-development of the individual in their relationship: monograph / V.V. Bayluk. – Yekaterinburg: EASI, 2019. – 135 p.
2. Vekovtseva, T.A. The main directions of self-development of a university teacher in professional activity // Pedagogical sciences. – 2012. – No. 11 (part 2)– P. 326–330.
3. Ivanova, I.V. Self-development of the individual. Psychological and pedagogical aspect: Monograph / I.V. Ivanova. – Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2013–266 p.
4. Kotova, S.S. Technologies of self-organization and self-development: Monograph / S.S. Kotova. – Ekaterinburg: RGRU, 2022. – 196 p.
5. Shchukina, M.A. Psychology of personality self-development: monograph / M.A. Shchukina. – St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2015. – 348 p.
6. Shchukina, M.A. Psychology of personality self-development: subjective approach: Diss. for the degree of Doctor of Psychology. – St. Petersburg, 2015. – 355 p.

Адилова Дилноза Журабековна,

аспирант, РГПУ им. А.И. Герцена

E-mail: adylovsuhrat666@gmail.com

Рассмотрен русский речевой этикет как составной компонент лингвокультуры. Определено, что изучение лингвокультурных особенностей позволяет выявить наиболее проблемные аспекты русского речевого этикета, в том числе при изучении его как иностранного. Отмечено, что в связи с изменением культуры языка в целом трансформируется и русский речевой этикет. Выявлено, что в последнее время многие люди, а в особенности учащиеся и студенты, активно пренебрегают языковыми нормами и требованиями русского языка, на что влияет обилие сленга и заимствований из других языков. Тем не менее, русский речевой этикет на современном этапе имеет и позитивные изменения, поскольку в многонациональном и культурном обществе в него вносятся новые элементы из других культур. Проанализированы лингвокультурные особенности русского речевого этикета. Приведены примеры использования и возможные нарушения. Русский речевой этикет рассмотрен в контексте изучения носителями русского языка как иностранного. Сделан вывод о том, что русский речевой этикет в лингвокультурном аспекте является составной частью богатой национальной и исторически сложившейся культуры, которая предопределяет нормы поведения всей нации в целом.

Ключевые слова: лингвокультура, русский язык, речь, речевой этикет, коммуникация, нормативность, культура общения.

Речевой этикет представляет собой свод правил и норм поведения, используемых коммуникантами в ситуации общения и направленных на демонстрацию проявления определенного отношения к собеседнику в целом [1]. Русский речевой этикет, являясь внешним проявлением в ситуации общения, в то же время иллюстрирует и раскрывает собеседникам внутреннюю суть иерархии их отношений, которые выстраиваются, прежде всего, на принципах взаимного уважения, взаимной вежливости, доброты и эмпатии.

Нельзя не отметить тот факт, что речевой этикет в России, безусловно, носит национальный характер, отражает менталитет, сложившиеся правила поведения в обществе, а также имеет собственные культурные особенности, что позволяет исследователям рассматривать его на стыке нескольких наук, в том числе лингвистики, теории и истории культуры, литературы психологии и т.п. [2].

Русский речевой этикет является составной частью русского языка и русской культуры. Основным научным направлением по изучению русского речевого этикета является лингвокультурология, которая выступает самостоятельной наукой и разделом лингвистики. Русский речевой этикет в рамках культурологии обуславливает развитие самосознания русского человека и выражает его отношение к обществу, истории, природе и другим культурным аспектам. Речевой этикет в целом отражает национальное мировоззрение, которое сформировано в форме различных представлений о языковой картине мира. В качестве предмета лингвокультурологии выступают язык и культура, они тесно связаны между собой, а также в монологической и диалогической речи коммуникантов [3]. Ключевыми элементами русского речевого этикета являются процессы мышления, психики и культурные особенности, которые присущи различным этносам, проживающим на территории России. Речевой этикет является отображением внешнего и внутреннего мира человека в целом.

В данном исследовании мы сфокусировались на описании основных лингвокультурных особенностей русского речевого этикета.

В рамках данного исследования использовались следующие методы:

- теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, классификация, обобщение;
- общенаучные методы: индуктивный, дедуктивный, описательный (приемы наблюдения, сопоставления, идентификации, дифференциации, типологизации исследуемого материала);

- лингвистические методы: метод компонентного анализа, способствующий осмыслению семантической структуры знака.

Рассмотрим проблематику изучения русского речевого этикета.

Н.И. Формановская в своем исследовании обращается к нормативному аспекту особенностей русского речевого этикета [4]. Так, автор проводит детальный анализ различных примеров и выражений, используемых в речевом этикете, которые применяются на практике носителями русского языка, соблюдающими грамотность своей речи и в совершенстве владеющими различными формами современного русского литературного языка. К основным лингвокультурным особенностям русского речевого этикета автор относит такие элементы, как:

- правильность грамматических норм;
- выбор лексических средств;
- уместное применение стилистических средств;
- прагматически оправданные ситуативные предпочтения [5].

Автор отмечает, что русский речевой этикет является важным элементом современного русского литературного языка, а также характеризует культуру речевого поведения отдельного индивида. Формальными признаками русского речевого этикета являются его антропоцентричность, идеологичность, знаковость и связь с ритуалом. Связь с ритуалом означает, что существуют стандартные формы поведения каждого человека, которые распространяются также на речь в целом и на используемые речевые обороты, предопределяющие культурологические особенности речевого поведения и связанные с их социальным положением и ролями, ролевыми и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения [6].

Необходимо также отметить, что русский речевой этикет коррелирует с понятием вежливости в общении, являясь прямым ее проявлением. Можно говорить о нарушении речевого поведения коммуниканта в той или иной ситуации, если им игнорируется или не используется определенное этикетное выражение, подходящее под ту или иную ситуацию: то есть человек, таким образом, может пренебречь ритуалом приветствия, не принести свои извинения, когда это было бы уместно, не пожелать удачи и так далее. О наличии нарушений можно рассуждать в тех случаях, когда коммуникант применяет языковые единицы, являющиеся стилистически неуместными для той или иной ситуации общения. Коммуникант может неправильно использовать стилистические средства речи, обращаясь к своему собеседнику нейтрально либо наоборот – излишне эмоционально [7].

В русском речевом этикете представлены правила использования форм местоименных указателей адресата. В зависимости ситуации индивид может использовать и варьировать в своем лексиконе формы обращения «ты» или «вы». Контекст при этом задается ролевыми отношениями

собеседников и иерархией между ними. Обращение к собеседнику на «ты» или «вы» определяется близостью знакомства индивидов, наличием соответствующей формальной или неформальной обстановки, в которой происходит акт коммуникации, а также равенством или неравенством их положения и статуса [8].

В русском речевом этикете большое внимание уделяется определенным видам ситуаций и единицам обращения. В качестве примеров можно привести обращение по имени, озвучивание социальных ролей, использование различных прозвищ. В целом обращение к собеседнику является важной составляющей, оно зачастую обусловлена ролью, которую собеседники выполняют в ситуации общения [9]. Применение тех или иных единиц речевого этикета помимо разделения на ситуации может быть обусловлены определенной тематикой и выстраиваться в соответствии с речевыми интенциями, в частности, обращение, ритуал прощания, выражение эмоций, благодарности и т.п. В целом речевой этикет направлен ориентирован на создание благоприятной атмосферы общения и выражения доброжелательности по отношению к собеседнику.

Необходимо отметить, что использование элементов речевого этикета в русском языке для носителя иностранного языка может значительно изменить ситуацию общения в лучшую сторону. Обращаясь к вопросу выбора наиболее уместных выражений и особенностей речевого этикета, необходимо учитывать лингвокультурные особенности, которые его предопределяют. В каждой коммуникативной ситуации индивид на свое усмотрение выбирает уместность тех или иных речевых оборотов, а также оценивает обстоятельства, которые характеризуют роли индивидов в ситуации общения. Большое значение играют социальные роли, а также определенные стереотипы поведения, принятые в данном обществе. Кроме того, при использовании элементов речевого этикета следует руководствоваться нормативным образцом поведения в процессе общения [10]. Необходимо особо отметить не только нормативные социальные роли, но также и психологические, например, роль ребенка, родителя или взрослого.

Анализируя речевое поведение отдельного индивида, можно сделать вывод о его психических и социальных признаках, о его желании выполнять ситуативные роли. Различные средства, используемые в русском речевом этикете, предопределяются стилистической характеристикой, в рамках которой необходимо держать в поле своего внимания как отдельные общепринятые единицы речевого этикета, так и их использование в определенном контексте. Большую роль речевой этикет играет в деловом общении, поскольку основное внимание уделяется именно устной форме общения; впрочем, это касается и деловой переписки. Владение русским речевым этикетом в деловом общении значительно повышает роль этикетных форм речевого взаимодействия.

Обратимся к анализу определений речевого этикета. Так, речевой этикет может быть представлен в виде четкой структурной разновидности различных коммуникативных правил поведения индивида в общении [11]. Речевым этикетом является определенная система речевого поведения, а также правила устного и письменного общения, в которых используется определенный язык, характерный для той или иной сферы деятельности и статуса коммуникантов, а также его непосредственные инструменты, которые используются индивидом по его усмотрению в зависимости от определенной ситуации [12].

Речевой этикет познается человеком с раннего детства. Например, когда родители обучают своего ребенка на собственном примере в реальных ситуациях, в которых необходимо здороваться или прощаться с человеком, благодарить его или приносить свои извинения. В этой связи уже на первых этапах своего жизненного развития в социуме ребенок обучается словам «привет» или «здоровствуйте», «пока» или «до свидания», «спасибо», «извините» и т.п. В процессе ментального развития человека данные формулировки дополняются новыми словами и формами, они усложняются по мере конкретных ситуаций и пополняются новыми речевыми оборотами [13].

Речевой этикет сопровождает все аспекты жизни человека, в том числе коммуникацию с близким окружением или с коллегами. Человек знакомится с ним в образовательных учреждениях, а также в семейном кругу, в котором с детства усваивает необходимые нормы и правила общения, которые были бы актуальны и применимы в той или иной ситуации общения. Речевая культура содержит в себе и выражение эмоционального состояния, которое может варьироваться у различных этносов и народностей. К примеру, некоторые культуры поощряют свободное и открытое выражение эмоций, в то время как другие культуры склонны демонстрировать сдержанное поведение в общении, жестко разграничивая личное общение с семьей от общения в социуме [14].

Изучение русского речевого этикета играет важную роль для индивидов, изучающих русский язык в качестве иностранного. Для упрощения и для достижения наибольшей эффективности в данном вопросе предлагается специальная формула, которую в общем виде можно свести к трем большим этапам: начало, основа беседы и заключение или окончание беседы [15]. На первом этапе происходит знакомство, которое сопровождается приветственными выражениями или вступительной частью. Основа беседы сводится к сути и причине общения между коммуникантами. В завершении осуществляется ритуал прощания или подводятся какие-либо итоги беседы.

При изучении русского языка как иностранного многие студенты приезжают в Россию на временную стажировку или остаются в стране на длительное время. В рамках обучения студенты проходят адаптационный период, который связан

не только с акклиматизацией и привыканием к новой культуре и быту, но и с адаптацией к образовательной среде. Ядром культурной среды является новый для них язык. Как только иностранный ученик или студент, изучающий русский язык, приобретает новые знания, параллельно с этим происходит процесс усвоения характерных культурных особенностей России и познания специфики национальной культуры.

Необходимо отметить, что взаимодействие с русской культурой также предполагает и изучение речевого этикета. В этой связи данной теме должно быть уделено особое внимание со стороны образовательных учреждений, обучающих иностранных студентов русскому языку. Русский речевой этикет целесообразно изучать через призму культуры и коммуникации. Одним из направлений науки, рассматривающей в том числе речевой этикет, является коммуникативная лингвистика, согласно которой субъектами «коммуникативной ситуации» выступают говорящий и адресат. В процессе общения между ними формируется определенного рода отношения, зависящие от различных социальных и психологических условий. Изучая русский язык как иностранный, студенты сами попадают в эти условия, поскольку в их жизни появляются новые иерархические связи, например, студент – преподаватель. Кроме того, иностранные студенты, проживающие в России, вливаются в новый для них социум, в котором предполагается общение с разными людьми, например, с пожилыми гражданами, со сверстниками, представителями различных профессий – сотрудниками таможи, врачами, водителями такси и т.д.

Иностранцам студентам важно хорошо ориентироваться в различных ситуациях, которые предполагают знание речевого этикета. Это может быть встреча, знакомство, прощание или другая ситуация. Для овладения основными особенностями речевого этикета студентам, изучающим русский язык как иностранный, необходима также и психологическая поддержка. Речевой этикет – это область знаний, которая выходит за грани теории и активно применяется на практике, причем вне образовательного контекста, а в реальных условиях проживания в России. На наш взгляд, к нарушениям и ошибкам в русском языке люди относятся достаточно лояльно, в то время как несоблюдение этикета может восприниматься более нетерпимо, особенно среди пожилых граждан.

Педагогам при обучении иностранных граждан русскому языку очень важно обращать внимание на формирование базы знаний этикетного общения и ее постоянное пополнение. В этой связи преподаватели русского языка как иностранного должны постоянно обновлять комплекс педагогических методик, способствующих пониманию и использованию этических правил, норм и традиций. Особую актуальность в изучении русского речевого этикета представляют дидактические игры. При помощи данного педагогического метода иностранные студенты могут усвоить различные роли

и тем самым ближе познакомиться с особенностями русского речевого этикета, погрузиться в языковую среду.

На современном этапе при обучении иностранных студентов русскому речевому этикету можно отметить эффективность различных Интернет-сайтов и других ресурсов, которые направлены на формирование и совершенствование речевой культуры иностранных граждан. Нельзя забывать о классическом методе – изучении текстов на определенные темы. Работа с текстом на заданную тематику помогает иностранным гражданам погрузиться в культурную среду и усовершенствовать навык правильного употребления слов, а также познакомиться с неправильным, чтобы избежать ошибок в будущем.

Стоит уделять особое внимание правилам вежливости и тактичности, а также созданию благоприятного эмоционального фона беседы, изучению различных речевых клише. Перед преподавателями стоит задача по методической подготовке материалов, которая позволяла бы студентам сравнивать особенности речевого этикета своей страны с русским речевым этикетом, увидеть различия и обнаружить сходства в речевом этикете разных стран. Все это будет способствовать укреплению знаний о культурных особенностях России, а также позволит быстрее запоминать и применять на практике выученные речевые обороты.

Если сравнивать особенности русского речевого этикета и этикета в европейских странах, то последний носит более дистантный и сдержанный характер. В то же время неформальное общение является максимально открытым и направлено на выражение тактичности и вежливости, а также для получения положительных эмоций. На практике преподаватели сталкиваются со сложностями, когда в методических пособиях отсутствует какой-либо стандартизированный свод правил, позволяющих систематизировать нормы и правила, характерные для русского речевого этикета. Однако в общем виде преподавание речевого этикета в рамках изучения русского языка как иностранного могут быть сведены к следующим ситуациям: знакомство, приветствие, обращение, поздравление, приглашение, благодарность, соблаговолечение, прощание и так далее.

Русский речевой этикет представляет собой систему, которую можно разделить на несколько уровней. На лексическом и фразеологическом уровне коммуникант выбирает и правильно применяет формы обращения, используя специальную лексику и устойчивые выражения. На грамматическом уровне речевой этикет проявляется чаще всего в соблюдении особенностей деловой переписки, например, написание слова «Вы» с большой буквы [16]. На стилистическом уровне коммуникант в зависимости от ситуации использует собственный набор выбранных речевых оборотов и слов [17]. На интонационном уровне общение коммуниканта должно быть нейтральным и спокойным, лишенным излишней эмоциональности

[18]. На орфоэпическом уровне в рамках речевого этикета коммуникант использует полные формы слов, сознательно отказывается от жаргонизмов, сленга или сокращений [19]. На психологическом уровне коммуникант применяет методы активного слушания, не перебивает своего собеседника, не вмешивается в чужое общение и в целом демонстрирует эмпатичное и вежливое обращение к собеседнику [20].

Таким образом, можно отметить, что русский речевой этикет в его лингвокультурном аспекте является составной частью богатой национальной и исторически сложившейся культуры, которая предопределяет поведение всей нации в целом. Речевой этикет и его лингвокультурные особенности характеризуют как культуру поведения в целом, так и уровень знания языка и устоявшихся в нем норм.

Речевой этикет несет в себе ряд важных функций, основной из которых можно выделить коммуникативную, поскольку ее характерными особенностями являются прикладывание усилий для нахождения связи между собеседниками, выбор оптимальной темы для диалога, выражение и демонстрация уважения и вежливости во время общения, соблюдение соответствующего тона и эмоциональной окраски, а также использование обширного перечня различных речевых инструментов и конструкций.

Литература

1. Дроздова Е.А. Речевой этикет: понятие, сравнение границ явления в английском и русском языках // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2020. Т. 6. № 3. С. 25–32.
2. Сарбашева З.М. Речевой этикет как совокупность норм и стереотипов общения // Научный альманах. 2019. № 11–1 (61). С. 202–204.
3. Лунева В.В. Речевой этикет как гиперсемиотическое образование: лингвопрагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / В.В. Лунева. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. 20 с.
4. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Рус. яз., 2002. 160 с.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет и речевая ситуация // Русская речь. 1979. № 5. С. 77–80.
6. Формановская Н.И. Речевое общение и коммуникативное взаимодействие Русская речь. 2014. № 4. С. 55–58.
7. Зубрилина Е.Д., Толмачева Д.А. Изменение в русском речевом этикете последних лет // Новые технологии в учебном процессе и производстве: материалы XX Международной научно-технической конференции, посвящённой 165-летию со дня рождения основоположника космонавтики, создателя теории межпланетных сообщений, Константина Эдуардовича

Циолковского. Сборник тезисов. Рязань, 2022. С. 150–152.

8. Петрова Н.Э. К вопросу о проблемах иностранных студентов в межкультурной коммуникации: пути преодоления этикетной интерференции // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 53–55.
9. Левушкина О.Н. Лингвокультурологический анализ компонентов речевого этикета (на примере обращений) // Наука и школа. 2024. № 2. С. 245–255.
10. Аведжанова Р.М., Атаджанова А.Ш., Сафонов Э.О. речевой этикет – важнейший компонент культурно-образовательной парадигмы // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции. под общ. ред. С.А. Вишнякова. 2019. С. 19–23.
11. Закраилова Б.Р., Инаркаева А.Д. Сущность и содержание понятия «речевого этикет» // Актуальные проблемы исследования родного языка и литературы всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения чеченского ученого и писателя А.С. Сулейманова. Грозный, 2022. С. 120–124.
12. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. 472 с.
13. Селиверстенко А.В., Доронина С.И., Варксина О.В. Сущность современного речевого этикета и его значение в жизни ребенка // Инновационные исследования и разработки в области гуманитарных и социально-экономических наук. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. 2019. С. 138–141.
14. Курданова Х.М., Сарбашева З.М., Каирова Р.Б. Влияние речевого этикета на формирование личности // Человеческий капитал. 2019. № 6 (126). С. 157–164.
15. Московкин Л.В. Дидактические основы теории методов обучения неродному языку. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2021. 203 с.
16. Буханцева Ю.В. Коммуникативные особенности, культура и речевой этикет делового общения // Науч. исслед. и разработки. Современ. коммуникативистика. – 2015. Т. 4, № 1. С. 25–28.
17. Нодия Т.Т. Роль речевого этикета в процессе обучения русскому языку // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник материалов V Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и VI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2022. С. 483–487.

18. Ишкина А.И. Русский речевой этикет // Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания иностранных языков. I Всероссийская научно-практическая конференция 30 апреля 2021 года. Грозный: ЧГПУ; Махачкала: АЛЕФ, 2021. С. 39–43.
19. Искренкова М.С. Особенности современного русского речевого этикета и изменения в речи младших школьников // Проблемы и перспективы развития социально-экономических и гуманитарных наук: педагогика, психология, экономика, юриспруденция: сборник научных статей II-ой Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: Д.А. Пашенцев (пред.), А.В. Пузырёв, Д.А. Баландин. Покров, 2023. С. 24–26.
20. Ильина Д.В. Речевой этикет и его роль в развитии личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 155–159.

LANGUAGE TRADITIONS OF RUSSIAN ETIQUETTE COMMUNICATION

Adilova D. Zh.
Herzen State Pedagogical University

The article considers Russian speech etiquette as an integral component of linguaculture. It is determined that the study of linguacultural features allows us to identify the most problematic aspects of Russian speech etiquette, including when studying it as a foreign language. It is noted that in connection with the change in the culture of the language as a whole, Russian speech etiquette is also being transformed. It is revealed that recently many people, especially schoolchildren and students, actively neglect the language norms and requirements of the Russian language, which is influenced by the abundance of slang and borrowings from other languages. Nevertheless, Russian speech etiquette at the present stage also has positive changes, since in a multinational and cultural society new elements from other cultures are introduced into it. The linguacultural features of Russian speech etiquette are analyzed. Examples of use and possible violations are given. Russian speech etiquette is considered in the context of studying Russian as a foreign language by native speakers. It is concluded that Russian speech etiquette in the linguocultural aspect is an integral part of a rich national and historically established culture, which predetermines the norms of behavior of the entire nation as a whole.

Keywords: linguoculture, Russian language, speech, speech etiquette, communication, normativity, communication culture.

References

1. Drozdova E.A. Speech etiquette: the concept, comparison of the boundaries of the phenomenon in English and Russian languages // Scientific result. Questions of theoretical and applied linguistics. 2020. Vol.6. No.3. pp. 25–32.
2. Sarbasheva Z.M. Speech etiquette as a set of norms and stereotypes of communication // Scientific almanac. 2019. No. 11–1 (61). pp. 202–204.
3. Luneva V.V. Speech etiquette as hypersemiotic education: linguistic and pragmatic aspect: abstract. ... candidate of Philology: spec. 02/10/19 "Theory of language" / V.V. Luneva. Rostov-on-Don: SFU, 2011. 20 p.
4. Formanovskaya N.I. Russian speech etiquette: normative sociocultural context. Moscow: Rus. yaz., 2002. 160 p.
5. Formanovskaya N.I. Speech etiquette and speech situation // Russian speech. 1979. No. 5. pp. 77–80.
6. Formanovskaya N.I. Speech communication and communicative interaction Russian speech. 2014. No. 4. pp. 55–58.
7. Zubrilina E.D., Tolmacheva D.A. Change in the Russian speech etiquette of recent years // New technologies in the educational process and production: materials of the XX International Scien-

- tific and Technical Conference dedicated to the 165th anniversary of the birth of the founder of cosmonautics, the creator of the theory of interplanetary communications, Konstantin Eduardovich Tsiolkovsky. Collection of abstracts. Ryazan, 2022. pp. 150–152.
8. Petrova N.E. On the issue of problems of foreign students in intercultural communication: ways to overcome etiquette interference // Karelian Scientific Journal. 2019. Vol. 8. No. 2 (27). pp. 53–55.
 9. Levushkina O.N. Linguoculturological analysis of the components of speech etiquette (on the example of appeals) // Science and school. 2024. No. 2. pp. 245–255.
 10. Avezdzhanova R.M., Atajanova A. Sh., Safronov E.O. speech etiquette is the most important component of the cultural and educational paradigm // Modern paradigm of teaching and learning Russian as a foreign language: materials of the international scientific and practical conference. under the general editorship of S.A. Vishnyakov. 2019. pp. 19–23.
 11. Zakrailova B.R., Inarkaeva A.D. The essence and content of the concept of “speech etiquette” // Actual problems of the study of native language and literature All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of Chechen scientist and writer A.S. Suleymanov. Grozny, 2022. pp.120–124.
 12. Asimov E.G. Dictionary of methodological terms / E.G. Asimov, A.N. Shchukin. St. Petersburg: Zlatoust, 1999. 472 p.
 13. Selivsrstenko A.V., Doronina S.I., Varksina O.V. The essence of modern speech etiquette and its importance in the life of a child // Innovative research and development in the field of humanities and socio-economic sciences. Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference. 2019. pp. 138–141.
 14. Kurdanova H.M., Sarbasheva Z.M., Kairova R.B. The influence of speech etiquette on personality formation // Human capital. 2019. No. 6 (126). pp. 157–164.
 15. Moskovkin L.V. Didactic foundations of the theory of methods of teaching a non-native language. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2021. 203 p.
 16. Bukhantseva Yu.V. Communicative features, culture and speech etiquette of business communication // Scientific research. and developments. We'll lie. communication studies. – 2015. Vol. 4, No. 1. pp. 25–28.
 17. Nodia T.T. The role of speech etiquette in the process of learning the Russian language // The pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty: topical issues of the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens: a collection of materials from the V International Congress of Teachers and heads of preparatory faculties (departments) of universities of the Russian Federation and the VI All-Russian Scientific and Practical Conference. Moscow, 2022. pp. 483–487.
 18. Ishkina A.I. Russian speech etiquette // Youth and science: problems of modern philology and methods of teaching foreign languages. I All-Russian Scientific and Practical Conference on April 30, 2021. Grozny: CHSPU; Makhachkala: ALEF, 2021. pp. 39–43.
 19. Iskrenkova M.S. Features of modern Russian speech etiquette and changes in the speech of younger schoolchildren // Problems and prospects of development of socio-economic and humanitarian sciences: pedagogy, psychology, economics, jurisprudence: collection of scientific articles of the II-th All-Russian scientific and practical conference. Editorial board: D.A. Pashentsev (prev.), A.V. Puzyrev, D.A. Balandin. Pokrov, 2023. pp. 24–26.
 20. Ilyina D.V. Speech etiquette and its role in personality development // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2016. Vol. 17. pp.155–159.

Баглай Наталья Олеговна,

аспирант, приглашенный преподаватель, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики
E-mail: nbaglay@hse.ru

В статье рассматривается концепт «*happiness*» (счастье) в современной подростковой литературе на материале романа Ракель Харамильо Паласио «Чудо». Используя методы концептуального и контекстуального анализа, автор исследует многогранность репрезентации данного концепта в сознании подростковых персонажей произведения. Анализ контекстов употребления лексемы *happy* и её производных, а также смежных концептов, позволил выявить четыре основных аспекта концептуализации счастья: через доброту и сострадание; через признание и чувство принадлежности; через самоуважение и аутентичность; через стойкость и преодоление трудностей. Исследование показало, что концепт «*happiness*» в романе представлен не только прямыми номинациями, но и через взаимосвязь с такими концептами как эмпатия, храбрость, прощение и моральное мужество, что отражает комплексный характер эмоционального мира подростков. Особую ценность представляет повествование от лица пяти разных персонажей, позволяющее проследить индивидуализацию концепта в зависимости от личного опыта и ценностей каждого героя. Полученные результаты вносят вклад в понимание ценностных ориентиров современной подростковой литературы и специфики концептуализации эмоциональных состояний в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст; концепт; концептуальный анализ; счастье; современная англоязычная литература.

Введение

В современном научном дискурсе термин «концепт» является одним из ключевых понятий в когнитивной лингвистике. Е.С. Кубрякова, Н.А. Болдырев, И.А. Стернин и А.П. Бабушкин как представители направления лингвокогнитологии интерпретируют концепт как единицу оперативного сознания, выступающую как целостное, нерасчлененное отражение факта действительности. По их мнению, концепты отражают содержание знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и результаты познания им окружающего мира в виде определенных единиц, «квантов» знания [9, с. 67]. Представители культурологического направления (А. Вежбицкая, Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, Л.О. Чейненко, С.Х. Ляпин, В.И. Шаховский, С.Г. Воркачев) рассматривают концепт как ментальное образование, отмеченное в той или иной степени этносемантической спецификой [12, с. 11].

В интерпретации М.М. Ангеловой, концепт – это единица коллективного сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [1, с. 3]. М.Я. Блох определял концепт как выделенное сознанием знание о некотором предмете (то есть предмете мысли, составляющем элемент бытия – действительного или воображаемого) [3, с. 37]. Согласно М.В. Пименовой, концепт – это совокупность закреплённых признаков, которые используются для описания фрагмента мира или части такого фрагмента. Концепт – это некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами [11, с. 126].

Художественный концепт считается ведущим смысловым компонентом художественного текста. По мнению О.Е. Беспаловой, художественный концепт – это единица сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений [2, с. 30].

Счастье активно концептуализируется в художественной литературе. По мнению С.Г. Воркачева, счастье – это индивидуальный концепт, с уточнением, что концепты могут быть типизированы. Число представлений о счастье, в его понимании исследователя, определяется количеством концепций счастья, разделяемых членами какого-либо этноязыкового социума [7, с. 157].

В современном англоязычном литературном дискурсе активно рассматриваются вопросы счастья и саморазвития, особенно применительно к определению понятия «счастье» для подростков (см., например: [10, с. 78]). Осознание того, как молодые люди воспринимают счастье и стремятся к счастью, является важным аспектом для успешного развития и самореализации в этот сложный период [8, с. 30].

Методика исследования

В качестве материала для нашего исследования выбран современный роман «Чудо», написанный американской писательницей Ракель Харамильо Паласио. Книга удостоилась преимущественно положительных отзывов профессиональных критиков и вошла в список бестселлеров The New York Times. Более того, структура романа предоставляет возможность «услышать» мнения подростков.

Целью исследования является выявление особенности репрезентации концепта «*happiness*» в современной подростковой литературе на примере романа Ракель Харамильо Паласио «Чудо» и определить специфику концептуализации счастья в сознании подростков, представленных в художественном произведении.

Объект исследования – концепт «*happiness*» в современном англоязычном литературном дискурсе, предмет исследования – языковые средства репрезентации концепта «*happiness*» и специфика его концептуализации в романе Р.Х. Паласио «Чудо».

В современной подростковой литературе концепт «*happiness*» представлен многогранно и свя-

зан с такими аспектами, как принятие себя, доброта, признание со стороны окружающих и стойкость. Предполагается, что в сознании подростков счастье концептуализируется не только через прямую номинацию (лексема «*happy*» и ее производные), но и через смежные концепты, что отражает сложность эмоционального мира подростков.

В качестве методов исследования выбраны метод концептуального анализа для выявления смыслового наполнения концепта «*happiness*» через анализ контекстов словоупотребления лексемы «*happy*» и ее производных, а также контекстуальный анализ для определения специфики употребления языковых единиц, репрезентирующих концепт «*happiness*».

Результаты исследования

Контексты словоупотребления лексемы *happy* и ее производных, а также концептуализация счастья через другие концепты анализировались методом концептуального анализа.

Повествование ведется от лица пяти подростков: Августа (Огги) Пулман, его одноклассника Джека, сестры Вии, ее подруги Миранды и ее парня Джастина. Все герои находятся в возрасте от 11 до 15 лет, что соответствует определению подросткового возраста, принятому экспертной комиссией ВОЗ, охватывающему период жизни от 10 до 19 лет [4, с. 185].

На рис. 1 представлено, как сами герои описывают моменты своего счастья и соотносят их с другими персонажами (указано красными пунктирными линиями).

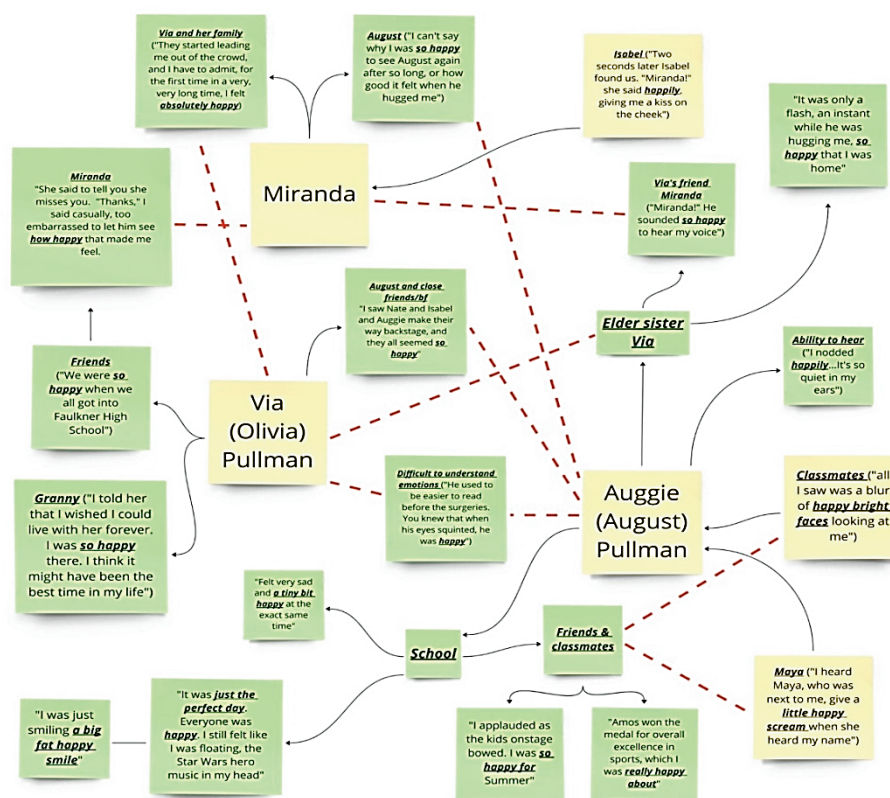


Рис. 1. Схема репрезентации концепта «счастье» персонажами романа «Чудо»

Главный герой, Август Пулман, – десятилетний мальчик с редкой генетической аномалией. Он довольно застенчив и большую часть времени счастлив, чрезвычайно чувствителен и иногда неуверен в своей внешности, очень умен, любит учиться, а также проявляет большую привязанность к тем, кого любит больше всего. Из-за своего заболевания он вынужден был перенести множество сложных операций, однако он находит радость в простых вещах, таких как возможность слышать с помощью слухового аппарата:

- «Sweetie, do you hear anything different?» – said Mom. – «You don't have to shout, Mom.» – I nodded *happily*.
- «Are you hearing better?» – asked the ear doctor. – «I don't hear that noise anymore,» – I answered. – «It's so quiet in my ears.» [13, с. 150].

Его поддержка и радостный мир – это его семья. Замечательные родители и старшая сестра Виа наполняют его жизнь счастьем. Чувство юмора и безграничная любовь всех членов семьи к маленькому Августу не дают ему опускать руки. В романе описывается момент, когда Виа возвращается домой, и Август испытывает искреннюю радость от этой встречи: It was only a flash, an instant while he was hugging me, so *happy* that I was home, but it surprised me because I'd never seen him like that before [ibid., p. 65].

Для Августа важна также подруга Вии – Миранда, и хотя со временем их дружба ослабевает, Август по-прежнему радуется ее присутствию: Miranda! 'He sounded so *happy* to hear my voice [ibid., p. 167]

Подростковый возраст полон смешанных эмоций, которые порой трудно выразить, и Виа также замечает это в своем брате: He used to be easier to read before the surgeries. You knew that when his eyes squinted, *he was happy* [ibid., p. 68].

Школа представляет собой новый этап в жизни Августа. До пятого класса он обучался на дому, поэтому перспектива посещения учебного заведения и взаимодействия с другими детьми вызывает у него противоречивые эмоции: I felt very sad and a *tiny bit happy* at the exact same time, kind of like that laughing-crying feeling all over again [ibid., p. 31].

Тем не менее, к концу романа он ощущает подлинное счастье, находясь в обществе новых друзей, которые обеспечивают ему поддержку и чувство значимости:

- It was just the perfect day. Everyone was *happy*.'
- I was just smiling a *big fat happy smile* [ibid., p. 212–213].

Он искренне радуется за своих одноклассников:

- I was so *happy* for Summer; Amos won the medal for overall excellence in sports, which I was really *happy* about [ibid., p. 209–210]. Одноклассники отвечают ему тем же: All I saw was a blur of happy bright faces looking at me [ibid., p. 211]

Виа, старшая сестра Августа, по мнению поклонников, обладает добротой, умом, любопытством и творческими способностями, но также

проявляет чувствительность и иногда нервозность. Виа умеет защищать не только себя, но и других, а также отстаивать свои убеждения. Ее детство, особенно время, проведенное с бабушкой, стало для нее счастливыми моментами: I told her that I wished I could live with her forever. I was so *happy* there. I think it might have been *the best time in my life* [ibid., p. 65]. Она искренне любит как своего брата, так и друзей, невзирая на обстоятельства: We were so *happy* when we all got into Faulkner High School; Thanks, I said casually, too embarrassed to let him see *how happy that made me feel* [ibid., p. 69, 86].

Миранда, лучшая подруга Вии, несмотря на множество трудностей, с которыми им приходится сталкиваться на протяжении почти всей истории, в конечном итоге восстанавливает дружеские отношения. Она также заботится об Августе, как о младшем брате, ласково называя его «MajorTom». Она искренне любит Вию и ее семью: I have to admit, for the first time in a very, very long time, I *felt absolutely happy*'; 'I can't say why I was so *happy* to see August again [ibid., p. 171–172].

Концептуальный анализ направлен на проявление и понимание значения понятий. Концептуализация, или методика экспликации концептуализированной области художественного текста, основана на семантическом выводе ее компонентов из совокупности языковых единиц, раскрывающих одну тему, микротему [5, с. 508].

Рассмотрим концептуализацию счастья через другие концепты.

Счастье может находить свое выражение в доброте и сострадании. Ключевым элементом в этом контексте будет доброжелательность к окружающим, проявление сочувствия и совершение благих поступков. Условия для этого включают выбор доброты вместо жестокости, проявление милосердия к другим и активное противодействие отчуждению. В качестве иллюстрации можно привести момент, когда учитель Мистер Браун записывает на доске «сентябрьскую заповедь»: When given the choice between being right or being kind, choose kind [ibid., p. 41]

В своей речи на церемонии награждения он также акцентирует внимание на важности доброты: If every single person in this room made it a rule that wherever you are, whenever you can, you will try to act a little kinder than is necessary the world really would be a better place [ibid., p. 208]. В этих примерах доброта представляется как путь к счастью и добродетели.

После конфликта с Августом его одноклассник Джек Уилл стремится к примирению и пишет ему письмо с просьбой о прощении, что служит ярким примером проявления доброты: Hope u friend me agen cuz im really sorry. I jus wanted 2 say that. Sorry. I know why ur mad at me now Im sorry I didn't mean the stuff I said. I was so stupid. I hope u can 4give me [ibid., p. 118].

Счастье может быть интерпретировано через признание и чувство принадлежности. Героям важно быть замеченными, понятыми и оцененными

ми такими, какие они есть, особенно со стороны сверстников и близких. Ключевым условием для достижения этого является преодоление социальной изоляции и предвзятости, а также ощущение принадлежности.

В контексте Кристофера Август отмечает, что его друг воспринимал его так, как он всегда мечтал, чтобы его видели. Это подчеркивает, что Огги находит радость в том, что его принимают таким, какой он есть. «Приятно находиться там, где ощущаешь себя комфортно», – отвечает Саммер, когда ее спрашивают, почему она сидит за столом с Августом во время обеда. Это подчеркивает значимость сопричастности для счастья.

Счастье проявляется через самоуважение и аутентичность. Важнейшим аспектом здесь является полное принятие себя, включая свои недостатки и особенности; это признание своей индивидуальности, а не стремление соответствовать ожиданиям других. Необходимым условием для этого является формирование позитивной Я-концепции и осознание своей внутренней ценности вне зависимости от внешних оценок. В качестве предисловия к одной из глав Август приводит цитату, что подчеркивает его уникальность и осознание того, что именно в его отличиях заключается источник его силы: Sometimes I think my head is so big because it is so full of dreams [ibid., p. 132]. В ходе романа также представлены моменты, когда и Огги, и Вия принимают себя такими, какие они есть, что иллюстрирует счастье, вытекающее из принятия своей индивидуальности.

Еще одним аспектом счастья является стойкость – способность преодолевать трудности, извлекать уроки из неприятностей и становиться сильнее. Для этого требуется развитие механизмов преодоления, нахождение внутренней силы и умение не заикливаться на негативном опыте. В свой первый день в школе Август испытывает значительное волнение, что акцентирует внимание на первых испытаниях, с которыми ему предстоит столкнуться: Okay, so I admit that the first day of school I was so nervous that the butterflies in my stomach were more like pigeons flying around my insides [ibid., p. 33].

К концу романа Огги начинает рассматривать свой опыт в положительном свете, что свидетельствует о его позитивном развитии после перенесенных трудностей.

В течение романа также можно проследить связь между счастьем и другими концепциями:

- эмпатия – осознание чужой точки зрения является необходимым условием для развития сострадания и достижения счастья;
- храбрость – быть верным себе и проявлять доброту – это проявление смелости, которое способствует большему уровню счастья;
- прощение – способность прощать обиды и стремление двигаться вперед также способствуют обретению счастья;
- моральное мужество – принятие решений в пользу правильных поступков, даже если это сложно, связано с понятием счастья.

Персонажи романа приходят к осознанию счастья различными путями: для Огги счастье медленно переходит в самопринятие; в случае Вии, счастье трансформируется из стремления к индивидуальному вниманию в удовлетворение от своей уникальной роли и увлечений; Саммер демонстрирует, что простая доброта и сострадание являются важными источниками счастья; нравственный путь Джека подчеркивает, что выбор дружбы вместо подчинения социальному давлению является настоящим путем к счастью.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить и проанализировать особенности репрезентации концепта «*happiness*» в романе Р. Дж. Паласио «Чудо», а также определить специфику его концептуализации в сознании подростковых персонажей произведения.

Анализ контекстов употребления лексемы *happу* и её производных показал, что концепт «*happiness*» в исследуемом романе представляет собой сложное ментальное образование, отражающее многогранность эмоционального мира подростков и особенности их восприятия счастья. Концептуализация счастья в романе происходит не только через прямую номинацию, но и через смежные концепты, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

В ходе анализа были выделены четыре основных аспекта концептуализации счастья в романе «Чудо»:

Во-первых, счастье реализуется через доброту и сострадание. Наиболее ярко эта связь прослеживается в высказывании учителя Мистера Брауна: «When given the choice between being right or being kind, choose kind». Это свидетельствует о том, что в сознании подростков счастье тесно связано с нравственными категориями и этическим выбором.

Во-вторых, значимым аспектом счастья выступает признание и чувство принадлежности. Для персонажей, особенно главного героя Августа Пулмана, критически важным является ощущение принятия со стороны сверстников и близких. Данный аспект раскрывается через многочисленные контексты, где герои испытывают счастье от осознания своей значимости для других.

В-третьих, ключевой составляющей счастья является самоуважение и аутентичность. Для персонажей романа путь к счастью лежит через принятие себя, включая свои особенности и отличия от других. Цитата Августа «Sometimes I think my head is so big because it is so full of dreams» подчеркивает важность осознания своей уникальности как источника счастья.

В-четвертых, значимым компонентом концепта «*happiness*» выступает стойкость и умение преодолевать трудности. Персонажи романа, особенно Август Пулман, демонстрируют, что счастье дости-

гается через преодоление препятствий и извлечение позитивных уроков из негативного опыта.

Концептуальный анализ также выявил связь между концептом «*happiness*» и такими смежными концептами, как эмпатия, храбрость, прощение и моральное мужество. Это свидетельствует о том, что в сознании подростков счастье представляет собой комплексное понятие, охватывающее различные аспекты эмоционального и нравственного развития личности.

Особый интерес представляет индивидуализация концепта «*happiness*» в сознании разных персонажей. Для Августа Пулмана счастье связано с принятием себя и включением в социум; для его сестры Вии – с балансом между поддержкой брата и реализацией собственных потребностей; для Миранды – с восстановлением утраченных дружеских связей. Это отражает личностный характер концептуализации счастья, зависящий от индивидуального опыта и ценностей каждого персонажа.

Роман «Чудо» Р. Дж. Паласио представляет особую ценность для исследования концепта «*happiness*» в подростковой литературе, поскольку повествование ведется от лица пяти разных подростков, что позволяет увидеть различные грани концептуализации счастья. Такой подход к повествованию создает объемную картину концепта «*happiness*», отражающую сложность и многоаспектность этого понятия в сознании современных подростков.

Таким образом, проведенное исследование не только прояснило особенности репрезентации концепта «*happiness*» в конкретном художественном произведении, но и внесло вклад в понимание ценностных ориентиров современной подростковой литературы и специфики концептуализации эмоциональных состояний в сознании подростков. Полученные результаты могут быть использованы при дальнейшем изучении концептуализации эмоциональных состояний в литературе для молодежи, а также в практике преподавания литературы и психологии.

Литература

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. – Москва, 2004. – Выпуск 3. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38094842> (дата обращения: 27.10.2024)
2. Беспалова О.Е. Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в ее лексическом представлении: АКД. – Санкт-Петербург, 2002. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19181056> (дата обращения: 27.10.2024)
3. Блох М.Я. Концепт и картина мира в философии языка // Пространство и Время. – 2010. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-i-kartina-mira-v-filosofii-yazyka> (дата обращения: 28.10.2024)
4. Ваганов П.Д., Яновская Э.Ю., Манджиева Э.Т. Периоды детского возраста // Российский медицинский журнал. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/periody-detskogo-vozrasta> (дата обращения: 29.10.2024)
5. Григорян В.А. Концептуализация и интерпретация текста в современной лингвистике // Семнадцатая годичная научная конференция. Социально-гуманитарные науки. Часть I. – 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-i-interpretatsiya-teksta-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 30.11.2024)
6. Дорофеева Н.В. Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков. АКД. – Краснодар, 2002. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15994293> (дата обращения: 27.10.2024)
7. Красавский Н.А. Рецензия на монографию С.Г. Воркачева «Anglica Selecta: избранные работы по лингвоконцептологии». (Волгоград: парадигма, 2012. 205 с.) // Известия ВГПУ. – 2013. – № 6 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retsenziya-na-monografiyu-s-g-vorkacheva-anglica-selecta-izbrannye-raboty-po-lingvokontseptologii-volgograd-paradigma-2012-205-s> (дата обращения: 29.10.2024)
8. Лейффрид Н.В. Социальные представления о счастье у молодежи // ОмГУ. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-predstavleniya-o-schastie-u-molodezhi> (дата обращения: 1.11.2024).
9. Лыткина О.И. Проблемы изучения концепта в современной лингвистике // Rhema. Рема. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-izucheniya-kontsepta-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 30.10.2024).
10. Подчиненов А.В., Снигирева Т.А. НОМО SOVETICUS & НОМО POSTSOVETICUS: МОДЕЛИ СЧАСТЬЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/homo-soveticus-homo-postsoveticus-modeli-schastya-v-russkoy-literature> (дата обращения: 1.11.2024).
11. Романенко А.С. Проблема определения методологического подхода к изучению литературных констант // Вестник ТГПУ. 2014. № 9 (150). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-metodologicheskogo-podhoda-k-izucheniyu-literaturnyh-konstant> (дата обращения: 29.10.2024).
12. Титова Ю.В. Теория концепта // Вестник УлГУ. 2010. № 3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kontsepta> (дата обращения: 30.10.2024).
13. Palacio R.J. Wonder. – New York: Random House Children's Books, 2012. – 220 p.

ACTUALIZATION OF THE CONCEPT HAPPINESS IN THE NOVEL “WONDER” BY R.J. PALACIO

Baglai N.O.

National Research University Higher School of Economics

This article examines the concept of happiness in contemporary young adult literature through the analysis of R.J. Palacio's novel "Wonder." Employing methods of conceptual and contextual analysis, the author explores the multifaceted representation of this concept in the consciousness of adolescent characters. The analysis of contexts using the lexeme *happy* and its derivatives, as well as related concepts, revealed four main aspects of happiness conceptualization: through kindness and compassion; through recognition and sense of belonging; through self-respect and authenticity; and through resilience and overcoming difficulties. The research demonstrates that the concept of happiness in the novel is represented not only through direct nominations but also through interconnections with concepts such as empathy, courage, forgiveness, and moral fortitude, reflecting the complex nature of teenagers' emotional world. The narrative structure of the novel, told from the perspectives of five different characters, provides valuable insight into how the concept of happiness is individualized depending on each character's personal experiences and values. The findings contribute to understanding value orientations in contemporary young adult literature and the specifics of conceptualizing emotional states during adolescence. This study enhances our comprehension of how happiness is perceived and experienced by teenagers, both in literature and potentially in real life, offering implications for literary studies, psychology, and educational practices.

Keywords: teenage age; concept; conceptual analysis; happiness; modern English-language literature.

References

1. Angelova, M. M. (2004). "Kontsept" v sovremennoy lingvokulturologii ["Concept" in modern linguistic culturology]. Aktualnye problemy angliyskoy lingvistiki i lingvodidaktiki, 3. Retrieved October 27, 2024, from <https://elibrary.ru/item.asp?id=38094842>
2. Bepalova, O. E. (2002). Kontseptosfera poezii N.S. Gumileva v ee leksicheskom predstavlenii [The concept sphere of N.S. Gumilev's poetry in its lexical representation] (Abstract of PhD dissertation). Saint Petersburg. Retrieved October 27, 2024, from <https://elibrary.ru/item.asp?id=19181056>
3. Blokh, M. Ya. (2010). Kontsept i kartina mira v filosofii yazyka [Concept and world picture in the philosophy of language]. Prostranstvo i Vremya, 1. Retrieved October 28, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-i-kartina-mira-v-filosofii-yazyka>
4. Vaganov, P. D., Yanovskaya, E. Yu., & Mandzhieva, E. T. (2018). Periody detskogo vozrasta [Periods of childhood]. Rossiyskiy meditsinskiy zhurnal, 4. Retrieved October 29, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/periody-detskogo-vozrasta>
5. Grigoryan, V. A. (2024). Kontseptualizatsiya i interpretatsiya teksta v sovremennoy lingvistike [Conceptualization and interpretation of text in modern linguistics]. Semnadsataya godichnaya nauchnaya konferentsiya. Sotsialno-gumanitarnye nauki, Part I. Retrieved November 30, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-i-interpretatsiya-teksta-v-sovremennoy-lingvistike>
6. Dorofeeva, N. V. (2002). Udivlenie kak emotsionalnyy kontsept (na materiale russkogo i angliyskogo yazykov) [Surprise as an emotional concept (based on Russian and English languages)] (Abstract of PhD dissertation). Krasnodar. Retrieved October 27, 2024, from <https://elibrary.ru/item.asp?id=15994293>
7. Krasavskiy, N. A. (2013). Retseziya na monografiyu S.G. Vorkacheva "Anglica Selecta: izbrannye raboty po lingvokontseptologii". (Volgograd: paradigma, 2012. 205 s.) [Review of the monograph by S.G. Vorkachev "Anglica Selecta: selected works on linguoconceptology"]. Izvestiya VGPU, 6(81). Retrieved October 29, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/retseziya-na-monografiyu-s-g-vorkacheva-anglica-selecta-izbrannye-raboty-po-lingvokontseptologii-volgograd-paradigma-2012-205-s>
8. Leyfrid, N. V. (2009). Sotsialnye predstavleniya o schastye u molodezhi [Social representations of happiness among youth]. OmGU, 1. Retrieved November 1, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-predstavleniya-o-schastie-u-molodezhi>
9. Lytkina, O. I. (2009). Problemy izucheniya kontsepta v sovremennoy lingvistike [Problems of studying concepts in modern linguistics]. Rhema. Rema, 4. Retrieved October 30, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-izucheniya-kontsepta-v-sovremennoy-lingvistike>
10. Podchinenov, A. V., & Snigireva, T. A. (2020). HOMO SOVETICUS & HOMO POSTSOVETICUS: MODELI SCHASTYA V RUSSKOY LITERATURE [HOMO SOVETICUS & HOMO POSTSOVETICUS: MODELS OF HAPPINESS IN RUSSIAN LITERATURE]. Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 7. Retrieved November 1, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/homo-soveticus-homo-postsoveticus-modeli-schastya-v-russkoy-literature>
11. Romanenko, A. S. (2014). Problema opredeleniya metodologicheskogo podkhoda k izucheniyu literaturnykh konstant [The problem of determining the methodological approach to the study of literary constants]. Vestnik TGPU, 9(150). Retrieved October 29, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-metodologicheskogo-podkhoda-k-izucheniyu-literaturnykh-konstant>
12. Titova, Yu. V. (2010). Teoriya kontsepta [Theory of concept]. Vestnik UIGTU, 3(51). Retrieved October 30, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kontsepta>
13. Palacio, R. J. (2012). Wonder. New York: Random House Children's Books.

Синергия семьи и школы в приобщении младших школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям: исследование и модель взаимодействия (на примере ГБОУ СОШ № 544 с углубленным изучением английского языка Московского района г. Санкт-Петербурга)

Васинович Ирина Викторовна,

магистр педагогики, директор ГБОУ СОШ № 544
E-mail: 89213340001@mail.ru

Татарина Валерия Сергеевна,

к.п.н., доцент кафедры социально-педагогического образования СПб АППО
E-mail: tatarinovavs-ipk@mail.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования роли семьи в формировании традиционных духовно-нравственных ценностей у младших школьников в условиях современного мегаполиса (Санкт-Петербург). На основе анализа данных анкетирования 287 родителей учащихся 1–4 классов ГБОУ СОШ № 544 выявлены ключевые ценности (жизнь, преемственность поколений, коллективизм), распространенные семейные практики и традиции их трансляции, а также основные трудности (дефицит времени, влияние цифровой среды). Установлен высокий запрос семьи на системное партнерство со школой. Обоснована модель воспитательной деятельности, интегрированная в проект «Школа Минпросвещения России» и опирающаяся на принцип формирования детско-взрослых образовательных общностей (И.Ю. Шустова) и реализацию совместных воспитательных практик (В.И. Слободчиков). Модель включает методическую поддержку семьи, совместные проекты, события, акции и программы, направленные на приобщение к духовно-нравственным ценностям через синергию институтов семьи и школы. Апробация модели осуществляется на базе ГБОУ СОШ № 544 с углубленным изучением английского языка Московского района г. Санкт-Петербурга как опорной районной площадки ГБУ ДППО ЦПКС ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: традиционные духовно-нравственные ценности, приобщение, младшие школьники, семья, школа, взаимодействие семьи и школы, детско-взрослая общность, воспитательные практики, семейные традиции, проект «Школа Минпросвещения России», ГБОУ СОШ № 544 Санкт-Петербург.

Актуальность исследования обусловлена глубокой трансформацией социокультурной среды, вызовами цифровизации и наблюдаемым размыванием устойчивых ценностных ориентиров у подрастающего поколения [5]. В этих условиях семья и школа приобретают статус «последних бастионов» стабильности и ключевых институтов формирования базовых духовно-нравственных ориентиров, обеспечивающих личностную устойчивость и социальную консолидацию [1]. Государственный контекст четко определяет приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей (жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, историческая память, преемственность поколений, коллективизм) как основы гражданской идентичности, культурного кода нации и национальной безопасности [12, 13]. Проект «Школа Минпросвещения России» выделяет воспитание, основанное на духовно-нравственных ценностях, в магистральное направление, особо подчеркивая показатель эффективного взаимодействия с родителями [8].

Проблема заключается в необходимости научно-методического обеспечения эффективных механизмов приобщения младших школьников к духовно-нравственным ценностям в современных условиях, требующих усиления роли семьи и ее конструктивного партнерства со школой. Выявлены противоречия между:

1. Декларируемой важностью традиционных духовно-нравственных ценностей и реальными трудностями в их передачи и усвоения в семье.
2. Потребностью семьи и школы в партнерстве и дефицитом научно обоснованных, практико-ориентированных моделей системного взаимодействия, особенно в формате детско-взрослых общностей.

Цель статьи: представить результаты эмпирического исследования вклада семьи в формирование духовно-нравственных ценностей у младших школьников и обосновать модель системной воспитательной деятельности школы по приобщению к духовно-нравственным ценностям через синергетическое взаимодействие с семьей в рамках реализации проекта «Школа Минпросвещения России» (на примере опыта ГБОУ СОШ № 544 Московского района Санкт-Петербурга).

Традиционные духовно-нравственные ценности понимаются как исторически сложившиеся в российской культуре базовые ориентиры, регулирующие поведение, отношения человека к себе, другим, обществу, труду, природе, Родине, определяющие смыслы жизни и формирующие гражданскую идентичность [4, 10]. Их усвоение является фундаментом гармоничного развития личности [11].

Семья признается первичным и наиболее значимым институтом трансляции ценностей. Теоретически ведущая роль семьи обоснована в трудах Л.С. Выготского (социальная ситуация развития), А.С. Макаренко (воспитательный коллектив семьи), В.В. Абраменковой (духовно-нравственное развитие в контексте детской субкультуры) [3, 7, 1]. Семья выступает «хранителем традиций» рода и «последним бастионом» стабильности в условиях социокультурных кризисов [1]. Основными механизмами передачи ценностей являются семейный уклад, традиции и ритуалы, повседневное общение и совместная деятельность, обеспечивающие эмоциональное принятие и интериоризацию норм [6, 2].

Школа, в соответствии с государственной политикой (ФЗ «Об образовании», проект «Школа Минпросвещения России»), несет ответственность за воспитание на основе духовно-нравственных ценностей [8, 13]. Ключевым условием эффективности этого процесса является построение партнерских отношений с семьей.

Детско-взрослая общность (сообщество) (И.Ю. Шустова) определяется как особая форма совместной жизнедеятельности детей и взрослых, характеризующаяся:

- Эмоционально-психологической включенностью участников.
- Чувством единения («Мы»).
- Пересечением ценностных ориентаций и смыслов.
- Межпозиционным взаимодействием (сотрудничество, сотворчество, сопереживание) [15].

Воспитательный потенциал таких общностей заключается в создании защищенного пространства совместного бытия, где ценности не навязываются, а проживаются и осмысливаются в реальных отношениях и деятельности, преодолевая отчуждение между поколениями [15].

Воспитательные практики (В.И. Слободчиков) – это устойчивые, целенаправленные формы совместной деятельности педагогов, детей и родителей, инициирующие и поддерживающие процесс становления ценностно-смыслового отношения личности к миру, себе, другим [9]. Эффективность практик многократно возрастает при реализации в формате социального партнерства, прежде всего с семьей.

Эмпирическое исследование проведено в ГБОУ СОШ № 544 с углубленным изучением английского языка Московского района Санкт-Петербурга, являющейся опорной площадкой по разработке и внедрению инновационных

воспитательных моделей. Исследование осуществлялось в рамках школьного проекта «Траектория Воспитания» (с 2023 по н.в.), целью которого является совершенствование воспитательной работы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей через развитие компетенций классных руководителей в работе с семьей и максимальное использование потенциала детско-взрослых сообществ.

Цель эмпирического исследования: выявить реальный вклад, практики и трудности современной городской семьи (на примере Санкт-Петербурга) в приобщение младших школьников к духовно-нравственным ценностям, а также определить запросы родителей на сотрудничество со школой.

Выборка: 287 родителей (законных представителей) обучающихся 1–4 классов ГБОУ СОШ № 544 (общий охват параллели ~85%).

В процессе исследования использовали следующие методы:

- **Анкетирование.** Анкета включала блоки:
 - о Социодемографические данные.
 - о Приоритеты в воспитании ребенка.
 - о Практики формирования духовно-нравственных ценностей в семье (список с оценкой частоты и эффективности).
 - о Наличие и характер семейных традиций.
 - о Оценка роли школы в приобщении к духовно-нравственным ценностям.
 - о Трудности, испытываемые семьей.
 - о Запросы на формы сотрудничества со школой (открытые и закрытые вопросы).

Обработка данных: количественный анализ (частотный, корреляционный с использованием SPSS 23.0), качественный контент-анализ ответов на открытые вопросы.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: современная семья осознает свою ведущую роль в передаче духовно-нравственных ценностей, но сталкивается со значительными трудностями, снижающими эффективность этого процесса; системная поддержка школы через создание детско-взрослых общностей и реализацию совместных воспитательных практик способна существенно повысить результативность приобщения младших школьников к духовно-нравственным ценностям.

Подавляющее большинство респондентов (92%) подтвердили ведущую роль семьи в формировании ценностных ориентиров ребенка. Наиболее значимыми ценностями для передачи детям родители выделили (Табл. 1):

- Жизнь (ценность человеческой жизни, здоровья) – 87%
- Преемственность поколений (уважение к старшим, память о предках) – 78%
- Коллективизм (взаимопомощь, поддержка, ответственность за общее дело) – 73%
- Семья (ценность семейных уз) – 68%
- Труд (уважение к труду, трудолюбие) – 62%

Наиболее распространенными и признаваемыми родителями эффективными практиками являются:

- Чтение литературы с последующим обсуждением морально-нравственных аспектов – 82%
- Целенаправленные беседы на темы добра, зла, справедливости – 68%
- Привлечение к посильному труду по дому, самообслуживанию – 58%
- Религиозные практики (посещение храма, молитва, соблюдение традиций) – 38%

Семейные традиции идентифицированы 65% семей как ключевой механизм передачи ценностей. Однако анализ их характера выявил дисбаланс:

- *Праздничные/бытовые ритуалы* (дни рождения, совместные трапезы, воскресные поездки) выбирают 91% семей (из них практикуют систематически – 74%).
- *Историко-генеалогические* (изучение истории семьи, составление родословной, посещение мест памяти предков) – 41% (систематически – лишь 19%).
- *Трудовые традиции* (совместная работа на даче, генеральные уборки, помощь старшим) – 32% (систематически – 22%).

Таблица 1. Структура ценностных приоритетов семьи в воспитании младших школьников (N=287)*

Ценность	% родителей, отметивших как приоритетную
Жизнь	87%
Преемственность поколений	78%
Коллективизм	73%
Семья	68%
Труд	62%
Патриотизм	54%
Историческая память	49%
Достоинство	45%
Милосердие	41%

Выявлена положительная корреляция между осознанностью и систематичностью традиций (особенно историко-трудовых) и целенаправленностью передачи духовно-нравственных ценностей, а также уровнем сплоченности семьи.

Выявлены основные препятствия в передаче духовно-нравственных ценностей в семье:

- *Дефицит времени* для полноценного общения и совместной деятельности – 79%.
- *Влияние цифровой среды* (интернет, соцсети, игры), конкурирующей с семейным влиянием – 65%.
- *Сложность объяснения абстрактных ценностей* на доступном для ребенка уровне – 48%.
- *Поколенческий разрыв* (различия в ценностях родителей, детей, бабушек/дедушек) – 32%.

Родители (законные представители) высоко оценили роль школы как союзника в приобщении к духовно-нравственным ценностям – (85%). Родители выразили явное предпочтение совместным проектам в формате детско-взрослых общностей:

- «Музей семьи/рода» – 74%.
- Фестивали семейных традиций – 68%.
- Клубы по интересам (рукоделие, ремесла, история) – 61%.
- Праздники с историко-патриотическим компонентом – 58%.

Также отмечена потребность в методической помощи (62%) – семинарах, мастер-классах, рекомендациях по формированию ценностей в семье.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу. Семья остается осознующим свою ответственность, но испытывающим значительные трудности «бастионом» духовно-нравственных ценностей. Ключевой механизм трансляции – семейные традиции – реализуется преимущественно в празднично-бытовом формате, тогда как историко-генеалогический и трудовой аспекты, напрямую связанные с ценностями преемственности, коллективизма и труда, актуализированы недостаточно. Выявленные трудности (дефицит времени, влияние цифровой среды, сложность объяснения ценностей) являются следствием глубинной социокультурной трансформации. В этом контексте детско-взрослые общности, формируемые при партнерстве школы и семьи, выступают как «защитное» пространство совместного бытия, где ценности не декларируются, а проживаются и осмысливаются в реальных отношениях и деятельности, преодолевая отчуждение и влияние негативных факторов среды [15].

На основе теоретического анализа (Шустова И.Ю., Слободчиков В.И.) и эмпирических данных мы обосновали модель системы воспитательной деятельности в классном коллективе, которую интегрируем в проект «Школа Минпросвещения России». *Цель:* приобщение младших школьников к ключевым духовно-нравственным ценностям (жизнь, коллективизм, преемственность поколений) через активизацию потенциала семьи и создание синергетического эффекта в партнерстве со школой. *Ключевой принцип модели:* формирование детско-взрослых образовательных сообществ как основной формы взаимодействия и ценностного освоения. При этом, основными компонентами модели представлены:

1. Методическая поддержка семьи:

- Циклы семинаров/мастер-классов: «Как говорить с детьми о ценностях?», «Семейные традиции: создаем и поддерживаем», «Цифра и дети: баланс и безопасность».
- Создание и распространение «Копилки эффективных семейных практик» (на основе опыта родительского сообщества школы).

2. Совместные воспитательные практики (реализуемые через детско-взрослые образовательные сообщества):

- Проекты: «Музей моей семьи/рода» (генеалогические исследования, сбор семейных реликвий и историй, создание экспозиций), «Традиции моего дома».
 - События: Фестиваль семейных традиций (демонстрация ремесел, кухни, игр), праздники «День Победы в нашей семье», «День семьи, любви и верности» с историко-патриотическим компонентом. (*Пример апробации: Фестиваль «Наши корни» в 2023 г. объединил 27 семей, представивших свои родословные и традиции*).
 - Акции: Трудовые (субботники «Чистый двор – общее дело», акция «Помощь ветерану»), экологические («Посади свое дерево»), благотворительные («Коробка храбрости» для онкобольных детей, сбор помощи приютам – практика милосердия).
 - Программы: Игровые программы на сплочение класса и семей («Веселые старты» с родителями), конкурсы коллективных творческих работ («Наш классный уголок», «История нашего города в истории наших семей»).
3. **Интеграция в проектную деятельность:** разработка и реализация учебных и внеурочных проектов с модулями по семейной истории, традициям, духовно-нравственным ценностям (например, проект по литературному чтению «Семейное чтение: герои и ценности»).
 4. **Развитие профессиональных компетенций педагогов:** специальные тренинги и методические семинары для классных руководителей и педагогов по: эффективному взаимодействию с современной семьей, технологиям организации и сопровождения детско-взрослых общностей, проектированию и реализации совместных воспитательных практик на основе духовно-нравственных ценностей.

Ожидаемый результат реализации модели: повышение эффективности приобщения младших школьников к духовно-нравственным ценностям за счет структурирования взаимодействия семьи и школы, активизации семейного воспитательного потенциала, создания устойчивой ценностно-насыщенной среды через детско-взрослые общности и совместные практики, что напрямую соответствует показателям проекта «Школа Минпросвещения России» в части воспитания и работы с родителями.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило ведущую, но испытывающую значительные трудности роль современной петербургской семьи в передаче традиционных духовно-нравственных ценностей младшим школьникам. Мы выявили, что семейные традиции являются ключевым механизмом трансляции ценностей, однако их потенциал, особенно в историко-генеалогическом и трудовом аспектах, требует целенаправленной активизации при поддержке школы. Определили высокий и конкретный запрос родителей на партнерство со школой, предпочтение отдается форматам совместной деятельности в рамках детско-взрослых общностей (проекты, фестивали, клубы).

Предложенная модель системы воспитательной деятельности, основанная на концепциях детско-взрослых общностей (И.Ю. Шустова) и воспитательных практик (В.И. Слободчиков), интегрированная в задачи и показатели проекта «Школа Минпросвещения России», представляет собой научно обоснованный и практико-ориентированный ответ на выявленные потребности семьи и трудности приобщения к духовно-нравственным ценностям. Уникальность модели – в системном использовании потенциала детско-взрослых образовательных общностей как основного инструмента синергии семьи и школы для приобщения к конкретным духовно-нравственным ценностям (жизнь, коллективизм, преемственность поколений).

Модель разработана и проходит апробацию (2024–2027 гг.) в ГБОУ СОШ № 544 Московского района Санкт-Петербурга как опорной площадке.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: МОДЭК, 2000.
2. Абраменкова В.В. Ценность детства в современном мире и образовании: Монография. – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. – 232 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
5. Замараева Елена Ивановна. Социокультурные трансформации в эпоху цифровизации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-transformatsii-v-epohutsifrovizatsii> (дата обращения: 13.06.2025).
6. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988.
7. Макаренко А.С. Книга для родителей. Л.: Лениздат, 1981.
8. Проект «Школа Минпросвещения России» / Официальный сайт Минпросвещения РФ. <https://smp.edu.ru/>.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная Пресса, 2000. (Или др. работы Слободчикова о воспитательных практиках).
10. Суворов А.В. Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы // Педагогика. 2018. № 3.
11. Тишков В.А. Российский народ и национальная идентичность // Отечественные записки. 2007. № 4.
12. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022) «Об образовании в Российской Федерации».

14. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979.
15. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность как условие становления социального опыта школьников // Известия РАО. 2011. № 1.

SYNERGY OF FAMILY AND SCHOOL IN INTRODUCING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES: RESEARCH AND INTERACTION MODEL (USING THE EXAMPLE OF STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION SECONDARY SCHOOL NO. 544 WITH IN-DEPTH STUDY OF ENGLISH IN THE MOSCOW DISTRICT OF ST. PETERSBURG)

Vasinovich I.V., Tatarinova V.S.

Secondary School No. 544, St. Petersburg Academy of Pedagogical Education

The article presents the results of an empirical study of the role of the family in the formation of traditional spiritual and moral values among younger schoolchildren in a modern metropolis (St. Petersburg). Based on the analysis of survey data from 287 parents of students in grades 1–4 of GBOU Secondary School No. 544, key values (life, generational continuity, collectivism), widespread family practices and traditions of their transmission, as well as the main difficulties (lack of time, the influence of the digital environment) were identified. The family's high demand for a systematic partnership with the school has been established. A model of educational activity is substantiated, integrated into the project "School of the Ministry of Education of Russia" and based on the principle of forming children's and adult educational communities (I.Y. Shustova) and the implementation of joint educational practices (V.I. Slobodchikov). The model includes methodological support for the family, joint projects, events, actions and programs aimed at introducing spiritual and moral values through synergy.

Keywords: traditional spiritual and moral values, involvement, primary school students, family, school, interaction between family and school, children-adult community, educational practices, family traditions, project "School of the Ministry of Education of Russia",

State Budgetary Educational Institution Secondary School No. 544, St. Petersburg.

References

1. Abramenkova V.V. Social Psychology of Childhood: Development of Child Relationships in Children's Subculture. Moscow: MODEK, 2000.
2. Abramenkova V.V. The Value of Childhood in the Modern World and Education: Monograph. – Moscow: FGBNU "IIDS V RAO", 2019. – 232 p.
3. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. Moscow: Pedagogy, 1991.
4. Danilyuk A. Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. The Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Citizen of Russia. Moscow: Education, 2009.
5. Zamaraeva Elena Ivanovna. Sociocultural Transformations in the Era of Digitalization // Humanitarian Sciences. Bulletin of the Financial University. 2021. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-transformatsii-v-epohu-tsifrovizatsii> (date of access: 13.06.2025).
6. Kon I.S. Child and society. Moscow: Science, 1988.
7. Makarenko A.S. Book for parents. Leningrad: Lenizdat, 1981.
8. Project "School of the Ministry of Education of Russia" / Official website of the Ministry of Education of the Russian Federation. <https://smp.edu.ru/>.
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psychology of human development. Moscow: Shkolnaya Press, 2000. (Or other works by Slobodchikov on educational practices).
10. Suvorov A.V. Spiritual and moral education: essence and problems // Pedagogy. 2018. No. 3.
11. Tishkov V.A. Russian people and national identity // Otechestvennye zapiski. 2007. No. 4.
12. Decree of the President of the Russian Federation of 02.07.2021 No. 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation".
13. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 24.09.2022) "On Education in the Russian Federation".
14. Kharchev A.G. Marriage and family in the USSR. Moscow: Mysl, 1979.
15. Shustova I. Yu. Child-adult community as a condition for the formation of social experience of schoolchildren // Izvestiya RAO. 2011. No. 1.

Этические размышления о науке и технологиях в «Последней войне» Кира Булычева

Гун Сюаньсюань,

магистратура, Харбинский научно-технический университет
E-mail: 250763171@qq.com

Фэн Сяоцин,

доцент, Харбинский научно-технический университет
E-mail: 511395461@qq.com

Статья посвящена научно-фантастическому роману «Последняя война» Кира Булычева, в котором исследуется этический кризис, вызванный техническим прогрессом, и сбалансированные отношения между наукой, технологией и этикой. Исследование фокусируется на двух аспектах: во-первых, на начале ядерной войны на планете Муна, которая подчеркивает разрушительный удар по цивилизации планеты, нанесенный отчуждением ядерных технологий в военные средства, отражая катастрофические последствия потери контроля над наукой и технологиями в военной сфере; во-вторых, на использовании устройств воскрешения, которое, хотя и направлено на восстановление цивилизации, вызывает кризис идентичности, потерю автономии, посягательство на святость жизни и другие этические проблемы. Личность воскрешенного человека остается неопределенной, он лишается права на автономию, что также приводит к юридическим спорам и социальным противоречиям. Цель исследования – через сюжет романа раскрыть этический кризис научно-технического прогресса, чтобы предупредить человечество о необходимости обратить внимание на этические ограничения науки и техники, призвать субъектов научно-технической деятельности повысить чувство нравственности и социальной ответственности, рационально планировать направление научно-технического развития. Результаты исследования показывают, что военное отчуждение ядерных технологий имеет серьезные последствия, а устройство «воскрешения» вызывает сложные этические дилеммы, и, таким образом, предлагают поместить развитие науки и техники в этические рамки и гарантировать стабильное развитие при условии соблюдения этических ограничений, чтобы наука и техника не угрожали выживанию и достоинству человеческих существ.

Ключевые слова: Кир Булычев, «Последняя война», этика науки и технологий, идентичность, Биоэтика.

Введение

Этика науки и технологий – это теоретическая система обо всех видах деятельности, связанных с практикой науки и технологий во всем обществе, которая направляет и регулирует деятельность всех людей, занимающихся деятельностью, связанной с практикой науки и технологий в обществе, с целью устранения или избежания формирования негативных социальных эффектов и последствий в процессе взаимодействия с наукой и технологиями как основной массой людей. [1] В условиях стремительного развития науки и техники сегодня, появляющиеся технологии на благо социальной жизни человека в то же время, некоторые части постепенно выходят из-под этических ограничений, для людей, чтобы злоупотреблять, отчуждение в угрозу для существования человеческого общества. Какие скрытые этические дилеммы стоят за развивающимися технологиями? Как направлять здоровое развитие науки и техники в условиях этических ограничений? Развитие науки и технологий должно уделять внимание этим вопросам и активно направлять науку и технологии в сторону добра, чтобы развитие науки и технологий соответствовало этическим требованиям и приносило пользу обществу.

В научно-фантастическом романе известного русского писателя Кира Булычева «Последняя война» рассказывается о космическом корабле «Сегеже», который по приказу Галактического центра прибывает на планету Муна, где год назад произошла серия ядерных взрывов (хотя в оригинальном тексте упоминается планета Муна, в контексте творчества Булычева и научно-фантастического сеттинга ее можно интерпретировать как Землю после ядерной войны). Павлыш и его команда пытаются оживить некоторых погибших в войне людей, используя устройство, изобретенное жителями планеты Короны, чтобы возвращать мертвых к жизни. Однако генералы, развязавшие ядерную войну, скрываются в глубоком подполье и пытаются захватить устройство для оживления, чтобы продолжить свое правление на возрожденной планете. Через взлеты и падения сюжетной линии Булычев глубоко представляет разрушения, вызванные неправильным применением ядерного оружия и милитаризованным злоупотреблением наукой и технологиями в отношении человека, общества и окружающей среды, а использование и борьба за устройство воскрешения также приводят к возникновению ряда этических кризисов, таких как идентичность и потеря права на личную автономию. Своим литературным творчеством Булычев

выражает глубокую озабоченность этическим кризисом, который может стать результатом развития науки и техники, и побуждает читателя глубоко задуматься над различными научно-техническими достижениями и их конкретным применением, демонстрируя свое очень дальновидное понимание научно-технической этики.

Этические размышления о милитаризованном применении науки и технологий, вызванном ядерной войной

Разрушение окружающей среды и цивилизации

В «Экономическо-философских рукописях 1844 года» Маркс рассуждает о взаимоотношениях человека и природы: «Природа, в той мере, в какой она сама не является телом человека, есть неорганическое тело человека. Человек живет природой. Это значит, что природа – это человеческое тело, с которым человек должен находиться в непрерывном взаимодействии, чтобы не умереть. Сказать, что физическая и духовная жизнь человека связана с природой, – не более чем сказать, что природа связана с самой собой, ибо человек – часть природы». [2]

В романе «Последняя война» Павлыш и его команда отправляются на планету Муна через год после начала ядерной войны на космическом корабле «Сегежа». Температура на планете составляет всего пять градусов, а радиация от ядерного взрыва еще не рассеялась, поэтому Павлыш и его команда могут передвигаться по планете только в высококачественных скафандрах. Они попали в городской район, лежащий в руинах, где были только низкорослые растения-мутанты, приспособившиеся к условиям жизни на мертвой планете, и обветшавшие до невообразимой степени дома без малейших признаков существования человека. Начало ядерной войны полностью разрушило экологическую среду планеты Муна, которая больше не была пригодна для выживания людей, растений и животных, а длительное и трудно распространяемое ядерное излучение сделало невозможным возрождение местности в течение долгого времени после начала катастрофы. От цивилизации, некогда существовавшей на планете Муна, не осталось и следа. Созданное ядерное оружие было высокотехнологичным изобретением на этой планете, но генералы, стоящие у власти на планете, использовали его для уничтожения инакомыслящих. В итоге проиграли обе стороны, а пострадали невинные люди и вся планета.

Такой разрушительный ущерб окружающей среде и цивилизации полностью противоречит изначальному замыслу научно-технического развития. Ядерная война полностью разрушила природную среду, от которой зависит выживание человечества, экологический баланс нарушен, виды находятся под угрозой исчезновения, климат резко изменился, а мудрость, накопленная человеческой цивилизацией, была уничтожена, и наследие

цивилизации столкнулось с кризисом прерывистости. Это предупреждает нас о том, что милитаризация науки и технологий, если ее не контролировать, нанесет разрушительный удар по самой основе человеческого существования, серьезно нарушив этический кодекс гармоничного сосуществования человека и природы.

Попирание ценности и достоинства жизни

Высшей ценностью научно-технических инноваций и практики всегда являются «люди превыше всего» и «жизнь превыше всего». [3] Команда Павлыша искала недавно погибшие тела на планете Муна, чтобы с помощью реанимационного устройства вернуть мертвых людей к жизни. Они нашли бомбоубежища, в которых люди укрылись после ядерного взрыва. «Там было много трупов. Многие из них погибли мгновенно от высокой температуры или радиации, а некоторые умерли в муках от недостатка кислорода или вспышек лучевой болезни». [4] В статье автор также упоминает об атомной бомбардировке Хиросимы, атомных бомбардировках Хиросимы и Нагасаки, мгновенной гибели сотен тысяч людей, а затем большого количества людей, страдавших от различных заболеваний из-за ядерного излучения, и о том, что жизнь невероятно хрупка перед лицом ядерного оружия. Такое бессмысленное лишение жизни является серьезным нарушением этического принципа превосходства жизни, а ценность жизни игнорируется в результате крайнего применения милитаризации науки и технологий. Это подчеркивает пренебрежение к жизни и попрание достоинства при милитаризации науки и технологий и является вопиющей провокацией против основных этических ценностей человечества.

Этический дисбаланс лиц, принимающих решения

«Наш мир наполнен гигантами с ядерным оружием и этическими младенцами. Мы знаем больше о войне, чем о мире, и мы более искусны в убийстве, чем в выживании». [5] Ядерная война на планете Мюллер произошла потому, что те, кто принимал решения в то время, генералы, взорвали ядерные бомбы, чтобы сохранить свое правление, потому что их враги травили их газом. «Простые люди никогда не хотят воевать, но некоторые люди, часто это небольшой сегмент высшего класса общества, способны пожирать плоды войны. В любой войне страдают и даже погибают те, кто не хочет войны». [4] Решения о ядерной войне, как правило, находятся в руках нескольких политиков и военачальников, на чьи решения влияют такие факторы, как политические интересы и стремление к власти, исключая этические и моральные соображения. Генералы в тексте рассматривают только угрозу своему правлению, полностью игнорируя то, каковы будут последствия ядерного взрыва и сколько невинных жизней будет потеряно в результате этого, используя свою власть и злоупотребляя технологиями, чтобы привести всю планету к вымиранию.

«Для большинства этиков и политических мыслителей досовременного периода бедные пред-

ставлялись особенно униженным классом, группой людей, которые не заслуживают ничего вообще. Даже те, кто твердо верил, что бедным следует помогать, считали, что они недостойны помощи и что помощь – это не более чем благосклонный дар, способ для дающего проявить сострадание» [6]. Поведение политиков, слепо продолжающих военное научно-техническое развитие и слепо использующих продукты военной науки и техники, последствия которых не были предсказаны, приводит к дисбалансу между наукой и техникой и моральной ответственностью. Этот моральный провал лиц, принимающих решения, отражает серьезное несоответствие между властью и ответственностью в милитаризованном применении науки и технологий, а также отсутствие учета долгосрочных интересов человечества.

Этические дилеммы научно-технических вмешательств в жизнь, вызванных устройствами воскрешения

Кризис идентичности

Идентичность – понятие в западной культурологии. Основное значение «идентичности» – «природа или состояние быть одинаковым по субстанции, составу, чертам и атрибутам» и «абсолютная или существенная идентичность». [7] «Идентичность» в основном означает «природу или состояние одинаковости, абсолютной или существенной одинаковости по существу, составу, качествам и атрибутам», а также «одинаковость человека или вещи в любом месте в любой момент, человек или вещь являются самими собой». Единство (sameness) человека или вещи в любой момент в любом месте, состояние или факт, что человек или вещь является тем, чем он является, а не тем, чем он не является», причем «идентичность» подчеркивает различие, а «идентификация» – одинаковость. [8]

Идентичность в основном состоит из внутреннего сходства и различия субъекта, и когда восприятие субъектом своей самоидентичности не соответствует культуре группы, к которой он принадлежит, он подвержен кризису идентичности. Осознание идентичности – это текущий процесс, который всегда находится в процессе. Для того чтобы завершить построение самоидентичности, субъекту необходимо постоянно разделять и сравнивать себя с другими людьми в разных измерениях, размышление и подтверждение. [9]

После ядерного взрыва на планете Муна устройство воскрешения дает Ранмакану и Девкали «новую жизнь», но при этом вызывает серьезный кризис личности.

С помощью реанимационного устройства команде Павлыша удается вернуть к жизни Ранмакана, налогового служащего, чье тело сохранилось в целостности и сохранности, потому что перед ядерным взрывом он укрылся в морозильной камере. Однако в результате разрушительных изменений, вызванных ядерным взрывом, прежний город Ранмакана перестал существовать, и он –

единственный человек, сохранивший воспоминания о своей жизни до взрыва. Такое резкое изменение внешней среды вызывает у него недоверие к окружающим и людям вроде Павлыша, он не может правильно распознать собственную личность и в итоге планирует сбежать и застрелить капитана Загребина, находясь в замешательстве и дезориентации.

Девкали тоже возвращается к жизни с помощью устройства для воскрешения, но его встречает суровая реальность: его любимая жена Пирра погибла в результате ядерного взрыва. Он остался один, его место в обществе размыто, и он не знает, как снова интегрироваться в этот странный мир. В путанице своей личности он оставляет письмо с извинениями доктору Павлышу и решает покончить с собой.

Опыт Ранмакана и Девкали убедительно показывает, что, хотя развитие науки и техники открывает новые возможности, неправильное их использование (например, применение устройства для воскрешения в сложной ситуации после ядерного взрыва) вызовет серьезный кризис идентичности. Этот кризис обусловлен не только резкими изменениями во внешней среде, но и смятением и дезориентацией внутреннего самосознания реаниматора, что подчеркивает необходимость осторожного отношения к применению науки и техники в процессе технологического развития, чтобы избежать невыносимых этических дилемм и духовных травм человека в результате неправильного использования науки и техники.

Потеря самостоятельности

На мертвой планете после ядерного взрыва устройство воскрешения, технологический продукт, должно было бы принести надежду и переломить ситуацию, однако оно, как обоюдоострый меч, не только вызывает глубокий кризис идентичности у воскрешенных людей, но и в определенной степени приводит к серьезной потере права на человеческую автономию.

С помощью устройства для воскрешения команда Павлыша возвращает капитана Загребина на Землю после его гибели от нападения Ранмакана. Однако у капитана Загребина не было выбора в процессе воскрешения. Ученые «Коронной планеты», не в силах терпеть курящее поведение капитана на корабле, решили без его согласия модифицировать его тело в процессе воскрешения. Используя передовые технологии, они незаметно удалили из тела капитана клетки, связанные с привычкой курить. Этот акт был совершен, казалось бы, для поддержания экологического порядка на корабле, но на самом деле это было вопиющим нарушением права капитана на личную автономию. Капитан был неосознанно лишен своей личной привычки и свободы выбора курить, а его тело было произвольно изменено без возможности выразить свое мнение.

То, что случилось с Девкали, не менее душевраздирающе. Его любимая жена, Пирра, погибла

в результате ядерного взрыва, и мир потерял для него свой первоначальный смысл. Испытав сильную боль и отчаяние, он решил положить конец своим страданиям, умерев. Однако ученые проигнорировали его личное желание и насильно использовали устройство для воскрешения, чтобы вернуть его с порога смерти. После воскрешения Девкали оказывается запертым в мире, в котором он давно не хотел оставаться, наполненном болью и борьбой. И на протяжении всего процесса воскрешения ученые не уважали его право на выбор смерти.

Эти события глубоко обнажили мрачную реальность утраты человеческой самостоятельности в результате злоупотребления наукой и технологиями. Устройство воскрешения, технологический инструмент, должно спасать жизни и увековечивать надежду. Хотя Павлыш и его окружение руководствовались благими намерениями спасти планету, на практике они в определенной степени лишили воскресителей их автономного права на выбор собственного тела и образа жизни. Такое посягательство на автономные права человека противоречит основным этическим и моральным принципам и заставляет нас с глубоким беспокойством следить за направлением развития науки и техники.

Развитие науки и техники должно основываться на уважении и защите автономных прав человека, а не становиться соучастником нарушения прав человека. Мы должны быть внимательны к негативным последствиям неправильного использования науки и технологий и создать надежный механизм этического регулирования науки и технологий, чтобы развитие науки и технологий действительно приносило пользу человечеству, а не превращало его в еще более пассивное и беспомощное существо. В противном случае мы можем постепенно утратить наше самое ценное право на автономию как человеческих существ и стать рабами науки и технологии в нашем стремлении к научно-техническому прогрессу.

Крах социального порядка

«В развитой современности социализированное производство богатства сопровождается системой социализированного производства риска. Соответственно, проблемы распределения и конфликты распределения в обществах дефицита накладываются на проблемы и конфликты, возникающие в результате производства, определения и распределения рисков, вызванных технологиями». [10] Новый виток технологической революции может привести к новым неравенствам и несправедливостям в распределении в человеческих обществах, что приведет к социальным беспорядкам.

Команда Павлыша, первооткрывателя и исследователя устройства воскрешения, изначально вынашивала высокие идеалы спасения человечества и восстановления цивилизации. Однако вмешательство генералов вновь поставило их в сложную ситуацию. Генералы, обладающие мощной

военной силой и сдерживающим фактором, давят на команду Павлыша на каждом шагу, пытаясь во что бы то ни стало завладеть устройством воскрешения. Члены команды оказались под огромным давлением и в опасности.

В то же время автор умело раскрывает потенциальные социальные последствия устройства воскрешения через психологические действия Ранмакана. Ранмакан стреляет в капитана Загребина – поступок, который должен был сурово караться законом. Однако благодаря существованию устройства воскрешения величие закона исчезает. Ведь даже если Ранмакана приговорили к смерти, устройство для оживления может легко воскресить его из мертвых. В этом случае убийство перестает быть преступлением, а обладатели устройства воскрешения, похоже, могут по своему усмотрению решать, жить им или умереть. Они могут по своему желанию лишить человека жизни и вернуть его к жизни в одно мгновение, сделав закон недействительным.

Хуже того, появление устройств для воскрешения позволило некоторым людям обрести «бессмертие» в определенном смысле. Обладатели устройств воскрешения могут постоянно воскрешать себя и продлевать свою жизнь, тем самым накапливая все больше власти и богатства в политической, экономической и социальной сферах. Такая концентрация и монополизация власти еще больше усугубляет социальное неравенство. Богатые могут использовать устройство воскрешения, чтобы продлить свою жизнь и продолжать контролировать ресурсы общества, в то время как бедные могут лишь бороться в отчаянии и испытывать трудности с обеспечением даже своего основного права на выживание.

Бешеная погоня за устройством воскрешения привела к серьезному нарушению общественного порядка. Люди перестали соблюдать закон и моральные нормы и делали все возможное, чтобы побороться за устройство воскрешения. Насилие, преступность и конфликты обострились, и общество погрузилось в бесконечную суматоху и беспорядки. Некогда упорядоченная социальная структура была полностью разрушена, доверие между людьми исчезло, и казалось, что весь мир погрузился в темную бездну.

Подводя итог, можно сказать, что появление устройства воскрешения, продукта науки и техники, должно было стать символом технического прогресса, но, движимое человеческой жадностью и амбициями, оно превратилось в фитиль, провоцирующий социальную несправедливость, концентрацию власти и хаос в общественном устройстве. Он показывает нам, что когда наука и технологии используются не по назначению и за них ведется борьба, последствия будут катастрофическими. Мы должны глубоко задуматься о взаимосвязи между наукой и технологиями и человеческим обществом и создать надежный этический и регулирующий механизм для науки и технологий, чтобы развитие науки и технологий приносило реальную

пользу человечеству, а не превращалось в инструмент подрыва социального порядка, честности и справедливости.

Заключение

Со времен промышленной революции наука и техника, подобно дикому коню, несется вперед величественным галопом. Она создала прочный материальный фундамент для прогресса человеческого общества, помогла людям освободиться от оков невежества, отсталости и отсталости и подтолкнула человеческий дух к новым высотам. Под покровом науки и техники жизнь человечества претерпела радикальные изменения, и мы глубоко запутались в «большой сети», заботливо сотканной техникой, и трудно отказаться от всех удобств, созданных наукой и техникой, и невозможно противостоять ее глубокому переустройству жизни.

Однако научно-фантастический роман Кира Булычёва «Последняя война» – это как сигнал к пробуждению, который резкими штрихами и глубокой пронизательностью призывает нас использовать философскую мудрость для изучения скрытой темной стороны развития науки и техники. Это произведение подобно зеркалу, которое ясно отражает уродливое лицо технологической эксплуатации и порабощения человека, позволяя нам взглянуть в лицо жестокой реальности овеществления и инструментализации человека в результате технологического отчуждения.

«Последняя война» – это глубокое предупреждение нам о том, что мы, как основная часть научно-технической деятельности, должны серьезно относиться к проблемам кризиса идентичности и потери автономии, вызванным развитием науки и техники. В то же время использование науки и технологий в военной сфере должно быть предметом оценки и контроля рисков. Мы должны в полной мере учитывать риски, с которыми сталкивается каждый человек в условиях технологического существования, и следить за тем, чтобы развитие современной науки и технологий всегда находилось под этическим контролем. Только так мы сможем наслаждаться удобствами технологий, избегая падения в пропасть технологического отчуждения, и сохраним человеческое достоинство, свободу и социальный порядок.

Литература

1. Ван Сюэчуань. Современная научная и технологическая этика. Пекин: Издательство Университета Цинхуа, 2009. 3 с.
2. Маркс. Философские рукописи по экономике 1844 года/ Маркс, Энгельс. Избранные произведения Маркса и Энгельса (Том 1). Пекин: Народное издательство, 2012. 55–56 с.
3. Чжан Сяоян, Сяо Вэй. Понимание этических принципов науки и технологии с точки зрения биоэтики // Вестник науки и техники. 2022. Т. 40. № 18. С. 31–39.

4. Кир Булычёв. Последняя война. Перевод Ван Чжичуна. Чжэнчжоу: Народное издательство Хэнань. 2003. 14–20 с.
5. Флеминг, Денна Фрэнк. Холодная война и ее истоки, 1917–1960. Лондон: Аллен и Унвин. 1961. 397–398 с.
6. Флейшхакер. Краткая история распределительной справедливости. перевод У Ваньвэй. Нанкин: Издательство переводов. 2010. 98 с.
7. Шэнь Лиянь, Хэ Юйгуо. Теория деконструкции и идентичность. // Нанкайский журнал (издание по философии и социальным наукам). 2014. № 1. С. 33–42.
8. Жак Деррида. Письмо и различие. перевод, с введением и дополнительными примечаниями Алана Басса. Лондон и Нью-Йорк: Чикагский университет. 1978. 280 с.
9. Доу Кэян, Сюй Линьюнь. Кто я – анализ кризиса идентичности в романе «Миссис Дэллоуэй». // Форум культуры Хуася. 2023. № 3. С. 171–179.
10. Ульрих Бек. Общество риска: новый путь к современности. перевод Чжан Вэньцзе, Хэ Боуэн. Нанкин: Издательство переводов. 2018. 3 с.

ETHICAL REFLECTIONS ON SCIENCE AND TECHNOLOGY IN THE LAST WAR BY KIR BULYCHEV

Gong Xuanxuan, Feng Xiaoqing

Harbin University of Science and Technology

The article focuses on the science fiction novel *The Last War* by Kir Bulychev, which explores the ethical crisis caused by technological progress and the balanced relationship between science, technology and ethics. The study focuses on two aspects: firstly, the outbreak of nuclear war on the planet Muna, which highlights the devastating blow to the planet's civilisation caused by the alienation of nuclear technology into military means, reflecting the catastrophic consequences of the loss of control over science and technology in the military sphere; secondly, the use of resurrection devices, which, although aimed at restoring civilisation, causes a crisis of identity, loss of autonomy, an attack on the sanctity of life and other ethical problems. The identity of the resurrected person remains undefined and he is deprived of the right to autonomy, which also leads to legal disputes and social contradictions. The purpose of the study is to reveal the ethical crisis of scientific and technological progress through the plot of the novel to warn humanity to pay attention to the ethical limitations of science and technology, to urge the subjects of scientific and technological activities to increase the sense of morality and social responsibility, and to rationally plan the direction of scientific and technological development.

Keywords: Kir Bulychev, «The Last War», ethics of science and technology, identity, Bioethics.

References

1. Wang Xuechuan, *Modern Science and Technology Ethics*, Beijing: Tsinghua University Press, 2009, p.3.
2. Marx. *Philosophical Manuscripts of Economics 1844*// Marx, Engels. Marx, Engels. *Selected Works of Marx and Engels* (Volume 1). Beijing: People's Publishing House, 2012, p.55–56.
3. Zhang Xiaoyang, Xiao Wei. Understanding ethical principles of science and technology from the perspective of bioethics. *Journal of Science and Technology*, 2022, 40 (18): p.31–39.
4. Jir Brechov. *The Last War*. Translated by Wang Zhichong. Zhengzhou: Henan People's Publishing House, 2003.
5. Fleming, Denna Frank, *The cold war and its origins, 1917–1960*. London: Allen and Unwin, 1961, p.397–398.
6. Fleischhacker. *A brief history of distributive justice*. Wu Wanwei, translation. Nanjing: Translation Publishing House, 2010.
7. Shen Liyan, He Yuguo. *Deconstruction Theory and Identity*[J]. *Nankai Journal (Philosophy and Social Science Edition)*, 2014, p.33–42.

8. Jacques Derrida, *Writing and Difference*, Translated, with an Introduction and Additional Notes, by Alan Bass, London and New York: The University of Chicago, 1978, p. 280.
9. Dou Keyang, Xu Lingyun. Who am I – An Analysis of the Identity Crisis in *Mrs Dalloway*. *Huaxia Culture Forum*, 2023, p. 171–179.
10. Ulrich Beck. *Risk Society: The New Road to Modernity*[M]. Zhang Wenjie, He Bowen, Translation. Nanjing: Translation Publishing House, 2018, p.3.

Дорджиева Деля Васильевна,

к.ф.н., доцент кафедры германской филологии,
ФГБОУ «КалмГУ»
kalmkia2000@mail.ru

Кузнецова Елизавета Андреевна,

студент, ФГБОУ «КалмГУ»

Иралиева Алина Акбулатовна,

студент, ФГБОУ «КалмГУ»

Очирова Таира Евгеньевна,

студент, ФГБОУ «КалмГУ»

Статья посвящена изучению эргонимов в контексте прагматической лингвистики, рассматривается этимологическое происхождение и культурную значимость эргонимов на примере самых популярных товарных знаков США. Рассматривается влияние культурных ценностей на формирование предпочтений в выборе эргонимов.

Ключевые слова: эргоним, прагматика, товар, культурные ценности.

Эргонимы, или названия организаций и брендов, играют значительную роль в современной коммуникации. Они не только идентифицируют компании, но и становятся отражением культурных и социальных особенностей общества. Изучение эргонимов в контексте прагматической лингвистики позволяет выявить, как они формируются и воспринимаются в зависимости от социальных и культурных факторов, что особенно актуально в условиях глобализации и мультикультурализма.

Термин «эргоним» происходит от греческих слов «*érgon*» (работа) и «*ónoma*» (имя), что подчеркивает его основное значение как имени, связанного с деятельностью или работой. В современном контексте эргонимы представляют собой названия организаций, предприятий или брендов, которые не только идентифицируют их на рынке, но и формируют определённое восприятие у аудитории. Эти названия играют ключевую роль в коммуникации между организациями и их целевыми аудиториями, выступая в качестве символов, несущих культурные, социальные и экономические значения. Прежде всего, рассмотрим этимологическое происхождение и культурную значимость эргонимов на примере самых популярных товарных знаков США.

Например, Google – это поисковая система, которая была создана в 1998 году. Название происходит от математического термина «гугол» (*googol*), что обозначает число 10 в 100-й степени. Это символизирует огромный объем информации, доступной в интернете. В современном мире «гуглить» стало глаголом, обозначающим поиск информации в интернете, что подчеркивает широкий охват и влияние компании на общество.

Возьмем следующий пример. Kleenex – это бренд бумажных носовых платков, представленный в 1924 году. Название стало настолько популярным, что в обиходе его используют для обозначения любых аналогичных продуктов. В массовой культуре потребления Kleenex ассоциируется с удобством и гигиеничностью.

Scotch Tape – клеящая лента, изначально разработанная компанией 3M в 1930-х годах. Название бренда получило популярность и стало синонимом всех видов подобного продукта. Скотч стал символом креативности и поддержки домашних и офисных проектов.

Photoshop – это графическое программное обеспечение, разработанное компанией Adobe в 1988 году для редактирования изображений. Название означает «фото» и «магазин», что отражает его функциональность. Photoshop стал универсальным термином для обозначения редактирова-

ния изображений, вводя концепции манипуляций и визуальной эстетики.

Xerox – известный бренд копировальных машин, который стал синонимом для всех видов ксерокопирования. Название происходит от греческого слова «xeros», что означает «сухой». Термин «ксерокопия» стал широко употребляемым и указывает на адаптацию языка в ответ на инновации в технологии.

Lego – это бренд пластиковых конструкторов. Название происходит от датского «leg godt», что переводится как «играть хорошо». Lego стало символом творчества, инноваций и развивающего обучения, формируя целые поколения.

Другие названия американских компаний, такие как «Apple», «Amazon» и «Google», демонстрируют, как эргонимы могут стать неотъемлемой частью повседневной жизни, отражая инновации и технологический прогресс. Вместе с тем, «антропонимы-аббревиатуры в экономическом дискурсе связаны с наименованиями фирм, а в компьютерном дискурсе преобладают никнеймы и адреса электронной почты» [Маркова 2024, с.7]. Таким образом, изучение эргонимов в рамках прагматической лингвистики позволяет глубже понять их влияние на восприятие и взаимодействие в обществе.

Эргонимы, представляющие собой имена организаций, можно классифицировать по различным критериям, что позволяет глубже понять их роль и значение в социокультурном контексте. В США такие названия часто подразделяются в зависимости от функционального назначения организаций, например, на коммерческие, культурно-образовательные и социальные. Эта классификация помогает выявить закономерности в выборе имен и их влиянии на восприятие обществом. Коммерческие эргонимы, такие как «TechCorp» или «EcoSolutions», обычно содержат элементы, указывающие на сферу деятельности компании, что делает их более узнаваемыми и ассоциативными. Современные исследователи выделяют функции названий городских объектов, включая номинативную, информативную и рекламную, подчеркивая их прагматическую значимость в сфере реализации товаров и услуг [Носенко 2007, с.106]. Эти функции подтверждают, что эргонимы не только идентифицируют организации, но и служат инструментом маркетинга, влияя на восприятие и выбор потребителей.

Механизмы образования эргонимов в США демонстрируют разнообразие подходов, отражающих как культурные, так и экономические реалии страны. Например, такие известные названия компаний, как «Apple», «Amazon» и «Google», иллюстрируют использование метафорических и символических стратегий в их создании. Эти эргонимы не только легко запоминаются, но и ассоциируются с определёнными ценностями и характеристиками, такими как инновации, доступность и масштабность. Метафорический подход, как в случае с «Apple», создаёт ассоциации с просто-

той и вдохновением, тогда как «Amazon» вызывает образы огромного разнообразия и величия, а «Google» символизирует бесконечность и доступность информации. Эти примеры показывают, как прагматические и культурные аспекты влияют на выбор имен, делая их значимыми и эффективными в контексте американского общества.

Социальная динамика играет ключевую роль в формировании эргонимов, особенно в условиях быстро меняющейся экономики и технологий. Начиная с 2010-х годов в США наблюдается рост числа стартапов, что приводит к увеличению использования цифровых и абстрактных имен. Названия, такие как «Uber» и «Airbnb», отражают тренды, связанные с популярностью мобильных приложений и онлайн-платформ. Эти имена не только передают суть предоставляемых услуг, но и создают ощущение современности и инновационности. «Uber» ассоциируется с превосходством и удобством, тогда как «Airbnb» – с уникальностью и доступностью. Социальные изменения, включая развитие технологий и изменение потребительских предпочтений, оказывают значительное влияние на выбор эргонимов в США, формируя их актуальность и привлекательность. В частности, «исследование моделей транспортных потоков в рамках функционирования интеллектуальных транспортных систем показывает, что внедрение таких систем может значительно улучшить управление транспортными потоками» [Зумабеков 2021, с.15]. Это подчеркивает, как технологические новшества влияют не только на название компаний, но и на их функциональность и эффективность в современных условиях.

Культурные традиции играют значительную роль в формировании эргонимов, отражая исторические, социальные и этнические особенности общества. В Соединенных Штатах Америки это влияние проявляется в разнообразии названий компаний, которые черпают вдохновение из национальных праздников, таких как День благодарения. Например, бренд Butterball, специализирующийся на производстве индейки, символизирует традиционное блюдо, ассоциирующееся с этим праздником. Это подчеркивает, как культурные события могут влиять на выбор названий, усиливая их связь с определенными ценностями и традициями. Такие эргонимы не только отражают культурные аспекты, но и предлагают разнообразие, что делает их более привлекательными для потребителей.

Социальные группы играют важную роль в формировании предпочтений в выборе эргонимов, так как они отражают культурные ценности, интересы и идентичность своих членов. Молодежные субкультуры, такие как хипстеры, стремятся выделяться и подчеркивать свою уникальность, что находит отражение в выборе названий для бизнесов. Например, такие эргонимы, как «Blue Bottle Coffee», символизируют креативность и индивидуальность, что привлекает внимание целевой аудитории. Также этнические сообщества, такие как ла-

тиноамериканцы, активно используют эргонимы, которые подчеркивают их культурное наследие. Названия, такие как «La Michoasana», связаны с мексиканской кухней и служат символом этнической идентичности, что способствует укреплению культурной связи внутри сообщества. Кроме того, крупные корпорации часто адаптируют свои эргонимы в зависимости от предпочтений местных социальных групп. Например, в южных штатах США компании используют названия с местным колоритом, чтобы завоевать доверие и привлечь внимание местного населения. Таким образом, влияние социальных групп на популярность эргонимов проявляется через адаптацию имен, которые отражают культурные и социальные особенности различных сообществ.

Прагматический анализ общественного восприятия эргонимов исследует, как названия брендов и компаний воспринимаются различными социальными группами, которые тесно взаимосвязаны с культурной идентичностью. Это свидетельствует о значительной роли эргонимов в формировании общественного мнения и ассоциаций. Например, бренд «Nike», название которого происходит от имени греческой богини победы, вызывает ассоциации с успехом и достижениями. Выбор имени бренда может существенно влиять на его восприятие и популярность среди потребителей, так, бренды с именами, имеющими позитивные культурные коннотации, подчеркивают важность учета культурного и социального контекста при выборе эргонимов.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что образование эргонимов в США является сложным процессом, на который значительное влияние оказывают культурные и социальные факторы. Анализ показал, что эргонимы выполняют важные функции в социальной идентификации, самовыражении и коммуникации, что делает их ключевым элементом современной прагматической лингвистики. Исследование также продемонстрировало, что культурные традиции и социальные нормы играют значительную роль в формировании и восприятии эргонимов. Названия организаций и брендов часто отражают историческое и культурное наследие, а также адаптируются под предпочтения различных социальных групп, что подчеркивает их динамичность и адаптивность. Кроме того, прагматический анализ восприятия эргонимов выявил, что общественные ассоциации и контекст играют ключевую роль в формировании значений имен. Это подтверждает важность учета социокультурных факторов при создании эргонимов, особенно в условиях глобализации и мультикультурализма. Таким образом, данное исследование подчеркивает значимость изучения прагматического аспекта образования эргонимов как для теоретической лингвистики, так и для практических областей, таких как маркетинг и брендинг. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований и применения в разнообразных сферах.

Литература

1. Андреева А. А., Васильева А.А. Структурно-семантическая характеристика китайских эргонимов на примере названий магазинов женской одежды // Социосфера. – 2015. – № 2. – С. 42–43.
2. Васильева Ю.А., Маркова Е.М. Прагматический потенциал регионального эргонимикона // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2023. – № 4. – С. 170–174.
3. Е.Ф. Карский и современное языкознание: материалы XII Междунар. науч. чтений (Гродно, 20–21 мая 2010 г.) / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: М.И. Конюшкевич (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 507 с.
4. Маркова Т.С. Виды и функции аббревиатуронимов в различных дискурсах (на материале современного немецкого языка). URL: https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/19_Маркова.pdf (дата обращения: 18.06.2024).
5. Носенко Н.В. Эргонимы-контаминанты: структура, семантика, особенности функционирования и интерпретации // Сибирский филологический журнал. – 2007. – № 2. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2007. С. 104–109.
6. Овсянникова К.В. Региональные аспекты нейминга предприятий общественного питания (сравнительная характеристика эргонимов г. Москвы и г. Воронежа) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 7 (37): в 2-х ч. Ч. II. – С. 156–159. – ISSN 1997–2911. – URL: www.gramota.net/materials/2/2014/7–2/43.html.
7. Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. Вып. 7. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2016. – 622 с.
8. Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2018. – № 8 (40). – 80 с.
9. Шимкевич Н. В. К вопросу о прагматизме эргонимов в неконкурентной среде // Теория и методика ономастических исследований. – М., 2020. – С. 29–30.
10. Язык и культура: сб. науч. трудов VI Республиканской очно-заочной научной конференции (11 ноября 2020 г.). – Макеевка, 2020. – 354 с.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://donnasa.org>.

THE PRAGMATIC ASPECTS OF US ERGONYM EDUCATION

Dordjewa D.V., Kuznetsova E.A., Iralieva A.A., Ochirova T.E.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

The article is devoted to the study of ergonyms in the context of pragmatic linguistics. The etymological origin and cultural significance of ergonyms are considered taking into consideration the most popular US trademarks. The influence of cultural values on the formation of preferences in choosing ergonyms is considered.

Keywords: ergonym, pragmatics, product, cultural values.

References

1. Andreeva A. A., Vasilyeva A.A. Structural and semantic characteristics of Chinese ergonyms on the example of names of women's clothing stores // *Sociosphere*. – 2015. – No. 2. – P. 42–43.
2. Vasilyeva Yu. A., Markova E.M. Pragmatic potential of regional ergonymicon // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*. – 2023. – No. 4. – P. 170–174.
3. E. F. Karsky and modern linguistics: materials of the XII International. scientific readings (Grodno, May 20–21, 2010) / Yanka Kupala State University of Grodno; editorial board: M.I. Konyushkevich (editor-in-chief) [et al.]. – Grodno: Grodno State University, 2011. – 507 p.
4. Markova T.S. Types and functions of abbreviations-onyms in various discourses (based on the modern German language). URL: https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/19_Маркова.pdf (accessed: 18.06.2024).
5. Nosenko N.V. Ergonyms-contaminants: structure, semantics, features of functioning and interpretation // *Siberian Philological Journal*. – 2007. – No. 2. – Novosibirsk: Publishing house of NSU, 2007. P. 104–109.
6. Ovsyannikova K.V. Regional aspects of naming public catering establishments (comparative characteristics of ergonyms of Moscow and Voronezh) // *Philological sciences. Theory and Practice Issues*. – Tambov: Gramota, 2014. – No. 7 (37): in 2 parts. Part II. – P. 156–159. – ISSN 1997–2911. – URL: www.gramota.net/materials/2/2014/7-2/43.html.
7. *Proceedings of the V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language*. Issue 7. – Moscow: V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language, 2016. – 622 p.
8. *Philological Aspect: International Scientific and Practical Journal*. – Nizhny Novgorod: Scientific Publishing Center “Open Knowledge”, 2018. – No. 8 (40). – 80 p.
9. Shimkevich N.V. On the issue of the pragmatism of ergonyms in a non-competitive environment // *Theory and methodology of onomastic research*. – M., 2020. – P. 29–30.
10. *Language and culture: collection of scientific papers of the VI Republican in-person and correspondence scientific conference (November 11, 2020)*. – Makeyevka, 2020. – 354 p.: [Electronic resource]. – Access mode: <http://donnasa.org>.

Сквозные цифровые компетенции для цифрового общества: от концептуализации к интеграции в общую педагогику

Кормишин Вадим Александрович,

ассистент кафедры математики и прикладной информатики,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: v.kormishin@internet.ru

Статья посвящена теме сквозных цифровых компетенций, расширяющих традиционное представление о цифровой компетентности в контексте глобальной цифровой трансформации и пятой промышленной революции. Научная проблема заключается в отсутствии единого и устоявшегося подхода к определению сущности сквозных цифровых компетенций и в недостаточной разработанности вопросов их формирования в среднем общем образовании. Цель исследования – концептуализация сквозных цифровых компетенций в контексте цифрового общества и разработка теоретических оснований для их интеграции в проблематику общей педагогики. Исследование основано на обобщении отечественного и зарубежного научно-практического опыта, включая анализ научной литературы и других источников по теме исследования, сравнительно-педагогический и концептуально-понятийный анализ, рефлексивное осмысление ключевых понятий в контексте общей педагогики. В результате исследования предложено авторское определение сквозных цифровых компетенций как тренируемой, интегративной и универсальной способности и готовности целенаправленно и эффективно применять конкретные сквозные цифровые технологии для результативного решения задач, которые базируются на связном, целостном и обобщённом кластере знаний, навыков и установок, контекстно мобилизуемых в действии. Выводы подчёркивают значимую роль сквозных цифровых компетенций в успешной социализации личности в цифровом обществе, что требует их системного формирования, начиная с общего образования.

Ключевые слова: сквозные цифровые компетенции; сквозные цифровые технологии; цифровые компетенции; цифровая компетентность; компетентностный подход; образовательные результаты; среднее общее образование; пятая промышленная революция; глобальная цифровая трансформация; цифровое общество.

Работа выполнена за счёт гранта Республики Татарстан, предоставленного молодым учёным и молодёжным научным коллективам на проведение научных исследований в наиболее перспективных и значимых для развития Республики Татарстан областях.

Введение

Мир вступил в цифровую эпоху – и на наших глазах формируется новая цифровая реальность. Цифровизация интенсивно проникает во все сферы человеческой деятельности, обуславливая беспрецедентные технологические и культурные изменения, свободный доступ в интернет признаётся ООН одним из неотъемлемых прав человека, форсируется ИИ-интеграция, в том числе и в системе образования.

Ключевыми драйверами технологического прорыва и цифровой трансформации в условиях пятой промышленной революции становятся сквозные цифровые технологии – передовые и перспективные технологии, применяемые в разных отраслях [12]. Они обеспечивают создание инновационных продуктов и сервисов, оказывают значительное влияние на развитие цифровой экономики, радикально меняя существующие рынки и способствуя формированию новых [19].

Технологический прогресс и масштабные социально-экономические изменения оказывают мощное воздействие на рынок труда: меняется содержание традиционных профессий и стремительно появляются новые [15]. В результате ранее сформированные навыки работников всё чаще не соответствуют актуальным потребностям экономики, наблюдается поляризация занятости и доходов, усиливается спрос на высококвалифицированных специалистов, способных не только эффективно использовать, но и создавать современные цифровые инструменты и решения [9]. Нехватка навыков и талантов является важнейшей проблемой, которая препятствует экономическому росту, ограничивает возможности для бизнеса и сдерживает индивидуальный потенциал [16].

В условиях быстрых экономических и социальных изменений образование становится ещё важнее [20], а обозначенные выше перемены на рынке труда означают, что существенно повышается базовый порог цифровой грамотности, необходимый для успешной социализации личности в цифровом обществе и функционирования в экономике знаний [5]. Согласно отчёту Всемирного экономического форума, анализ данных из географически разнообразного диапазона 18 экономик показывает, что в общей сложности более 100 миллионов человек в этих странах могут быть добавлены в глобальный кадровый резерв с помощью подхода, ориентированного на навыки [17]. Возникает необходимость формирования способностей навигации в условиях эпохи комбинаторных иннова-

ций [14], в том числе сквозных цифровых компетенций.

Исследование направлено на решение научной проблемы, связанной с отсутствием единого и устоявшегося подхода к определению сущности сквозных цифровых компетенций. Также большинство существующих исследований фокусируются на высшем и среднем профессиональном образовании, оставляя пробел в контексте общего образования [1].

Целью исследования является концептуализация сквозных цифровых компетенций в контексте цифрового общества и разработка теоретических оснований для их интеграции в проблематику общей педагогики.

Научная значимость исследования заключается в расширении традиционных представлений о цифровой компетентности в контексте глобальной цифровой трансформации и пятой промышленной революции за счёт концептуального осмысления сквозных цифровых компетенций.

В работе предложено авторское определение данного понятия со смещением акцента от традиционного понимания сквозных цифровых компетенций как формируемых по сквозному принципу (как учить) к непосредственно связанным с освоением и применением сквозных цифровых технологий (чему учить).

Предложенная концептуализация в контексте общей педагогики создаёт основу для разработки методических подходов, направленных на формирование рассматриваемых компетенций в системе среднего общего образования. Это, в свою очередь, будет способствовать более эффективной подготовке обучающихся к интеграции в цифровое общество и экономику знаний.

Материалы и методы

В качестве основных материалов исследования использованы научные публикации отечественных и зарубежных авторов, посвящённые цифровому обществу (Д. Тапскотт, Ю. Хаяши, М.Я. Ядова и др.), глобальной цифровой трансформации и пятой промышленной революции (Э. Бринолфссон, Т.В. Ершова, К. Шваб и др.), цифровой экономике и сквозным цифровым технологиям (Т. Мезенбург, О.А. Подкопаев, Д.С. Шихалиева и др.), компетентностному подходу (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, М. Мюлдер, А.В. Хуторской, и др.), сквозным цифровым компетенциям (Е.А. Вишневская, О.Ю. Давыдова, С.Н. Денисенко, М.В. Кузьмина, Ю.С. Ларионова, И.А. Левицкая, В.П. Панасюк, А.В. Худякова, А.Г. Широколобова и др.); диссертационные исследования, в числе которых особо выделяются работа О.Г. Ачкасовой на тему формирования сквозных цифровых компетенций студентов в экосистеме дополнительного профессионального образования вуза и работа С.Э. Умеровой на тему формирования и развития условий воспроизводства трудовых ресурсов в социально-цифровой среде; нормативно-правовые и аналитические докумен-

ты в области образования и экономики Российской Федерации и международных организаций, среди которых ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Всемирный банк, БРИКС, ОЭСР, ЕС, ВЭФ и др.; программные и стратегические документы, определяющие приоритетные национальные и федеральные проекты России, связанные с развитием информационного общества, цифровой экономикой и её кадровым обеспечением, национальной технологической инициативой и цифровыми технологиями, образованием и поддержкой талантливых детей и молодёжи.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют компетентностно-деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы, принципы цифровой дидактики, а также теории развивающего, конвергентного и цифрового обучения, включая неоконструктивизм и коннективизм.

Исследование основано на обобщении отечественного и зарубежного научно-практического опыта, включая анализ научной литературы и других источников по теме для всестороннего изучения понятийных баз и лучшего понимания актуального культурного контекста и современных концепций в области образования и технологий; сравнительно-педагогический и концептуально-понятийный анализ для сопоставления существующих определений понятия сквозных цифровых компетенций и смежных с ним с целью выявления сходств и различий в трактовках разных авторов и формирования единого подхода к определению сущности сквозных цифровых компетенций; рефлексивное осмысление ключевых понятий в контексте общей педагогики для разработки оснований для интеграции сквозных цифровых компетенций в систему среднего общего образования.

Литературный обзор

С развитием общества трансформировались и представления о цифровой грамотности (digital literacy). В информационном обществе она сводилась к информационной (information literacy), компьютерной (computer literacy) и информационно-коммуникационной грамотности (information-communication literacy) – умению работать с техникой, искать и обрабатывать данные. В сетевом обществе акцент сместился на медиаграмотность (media literacy) и метаграмотность (metaliteracy) – умение взаимодействовать и создавать контент в цифровой среде. В цифровом обществе она приобретает комплексный характер и дополняется технологической грамотностью (technological literacy) – умением использовать современные цифровые технологии и адаптироваться к их изменениям. Таким образом, цифровая грамотность эволюционировала от технических навыков к универсальной основе для жизни, учёбы и работы в условиях цифрового общества [11].

В ходе глобальной научной дискуссии о новых образовательных результатах возникла необходимость выделить более глубокие и гибкие компе-

тентности [16], способствующие устойчивому развитию, инновационному мышлению и активному участию в трансформации общества [18]. В научных публикациях появились термины «навыки XXI века» (21st century skills) и «ключевые навыки» (key skills), включающие в себя различные виды мышления и универсальные навыки взаимодействия с собой, другими людьми и миром, которые часто рассматриваются в связке с цифровыми технологиями. Исследователи из международного консорциума университетов во главе с Институтом образования НИУ ВШЭ считают синонимами слова «сквозные», «ключевые», «гибкие», «трансферные», «трансверсальные» и аналогичные, поэтому во избежание путаницы предлагают придерживаться термина «универсальные компетентности» (key competencies) [10].

Однако в различных новых рамках и моделях компетентностей цифровая составляющая лишь дополняла перечень «навыков будущего». Ближе к началу 2020 года исследователи и эксперты начали выделять навыки, связанные с передовыми технологиями (emerging technologies-related skills), которые нельзя свести к классическим ИКТ-навыкам. В отечественной педагогической литературе начала формироваться идея сквозных цифровых компетенций (cross-cutting digital competencies), которые не только повышают конкурентоспособность на рынке труда, но и формируют способность и готовность к активному участию в цифровом обществе, где технологии – не просто инструменты, а часть повседневной реальности. Тем не менее, это всё ещё новое для педагогики понятие исследователями трактуется по-разному.

Одним из первых С.Н. Денисенко определил сквозные цифровые компетенции как «особый вид компетенций, которые реализуются и развиваются на протяжении жизни человека в разнообразных видах деятельности и определяют его готовность к постоянному саморазвитию» [4].

Среди ранних подходов также можно выделить подход О.Е. Михненко и В.С. Чикаревского, согласно которому сквозные цифровые компетенции представляют собой цифровые компетенции, осваиваемые по сквозному принципу [7].

Существенный вклад в разработку понятия внесла О.Г. Ачкасова, определив сквозные цифровые компетенции как «компетенции по использованию сквозных цифровых технологий в условиях цифрового общества и экономики» [2]. В совместной работе В.П. Панасюк и О.Г. Ачкасова расширяют трактовку за счёт выделения сквозных цифровых компетенций студента, охарактеризовав их как «базовые, личностные и профессионально-ориентированные цифровые компетенции, формируемые у обучающихся всех направлений и профилей подготовки на любом уровне профессионального образования с использованием единых, преемственных программ, а также необходимые для осуществления эффективной профессиональной деятельности с использованием сквозных цифровых технологий и профессионального раз-

вития специалиста, его жизнедеятельности как человека в инновационной цифровой среде» [8].

О.Ю. Давыдова и Е.А. Вишневская понимают сквозные цифровые компетенции как «совокупность универсальных компетенций по работе в цифровой среде и использование различных видов компьютерных технологий и цифровых продуктов» [3].

И.А. Левицкая трактует их как «актуальные профессиональные компетенции цифровой экономики, необходимые для реализации и развития технологий, применяемых для сбора, хранения, обработки, поиска, передачи и представления данных в электронном виде, в основе функционирования которых лежат программные и аппаратные средства и системы, востребованные во всех секторах экономики, создающие новые рынки и изменяющие бизнес-процессы» [6].

А.В. Худякова акцентирует внимание на «способности использовать сквозные технологии в профессиональной деятельности» [13].

Результаты

Анализируя различные подходы к определению сквозных цифровых компетенций, можно проследить, как экспертное сообщество прошло путь от рассмотрения их в контексте сквозных (универсальных) компетенций до выделения их в отдельную категорию цифровых компетенций.

Предлагаем закрепить за термином «сквозные» понимание цифровых компетенций как непосредственно связанных с освоением и применением сквозных цифровых технологий.

На основе вышеизложенных положений и ряда авторитетных теорий было сформировано авторское определение сквозных цифровых компетенций, которое применимо к педагогике и образованию в целом и может служить рабочим для дальнейших исследований в данной области. Определение базируется на интеграции основных подходов, включая поведенческого, общего и когнитивного, и представлено ниже.

Сквозные цифровые компетенции (cross-cutting digital competencies) – это тренируемая, интегративная и универсальная способность (ability) и готовность (readiness) целенаправленно и эффективно применять конкретные сквозные цифровые технологии для результативного решения задач, которые базируются на связном, целостном и обобщённом кластере знаний, навыков и установок, контекстно мобилизуемых в действии, при этом:

1) знания (knowledge) – декларативные и процедурные, концептуальные и контекстуальные, явные и неявные знания в области сквозных цифровых технологий, способствующие решению задач на этапах интерпретации, реализации и рефлексии;

2) навыки (skills) – совершенствуемые навыки качественно, гибко и комплексно применять сквозные цифровые технологии и имеющиеся

знания о них, которые формируются и развиваются с помощью формального, неформального и информального обучения или опыта осознанной, целенаправленной, сознательной, повторяющейся и интенсивной практики;

3) установки (attitudes) – смысловые, целевые и операционные установки, которые образуются на основе опыта, оценок, убеждений и осуществляют управляющее или динамическое влияние на реакции по отношению к решению задач с применением сквозных цифровых технологий, обеспечивая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности.

Отдельно взятая сквозная цифровая компетенция связана с освоением и применением конкретной сквозной цифровой технологии и имеет трёхкомпонентную структуру:

знания + навыки + установки = действие

Иначе говоря, в более широком плане:

знание + способность + готовность = деятельность

Уровни освоения сквозных цифровых компетенций включают в себя начальный, базовый, продвинутый, профессиональный и экспертный.

Эффективное формирование сквозных цифровых компетенций требует интеграции компетентностно-деятельностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов, применения принципов цифровой дидактики, а также учёта положений теорий развивающего, конвергентного и цифрового обучения, включая неоконструктивизм и коннективизм.

Обсуждение

В условиях преобладания исследований, ориентированных на высшее и среднее профессиональное образование, особенно актуальным становится рассмотрение данного феномена в контексте общего образования. Именно эта ступень обеспечивает преемственность и создаёт основу для раннего формирования навыков применения сквозных цифровых технологий, необходимых для дальнейшего профессионального обучения и успешной реализации в цифровой экономике.

Основываясь на сформулированном выше определении, сквозные цифровые компетенции у старших школьников следует понимать как способность и готовность применять конкретные сквозные цифровые технологии для результативного решения задач в самых разных ситуациях учебно-исследовательской, информационно-познавательной, проектной, социальной и будущей профессиональной деятельности.

Сквозные цифровые компетенции в системе российского среднего общего образования с учётом требований федерального государственного образовательного стандарта необходимо рассматривать как метапредметные образовательные результаты, которые связаны как с освоением универсальных познавательных, коммуникативных и регулятивных учебных действий, ориенти-

рованных на применение сквозных цифровых технологий, так и с овладением навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности, основанной на применении сквозных цифровых технологий.

Таким образом, формирование сквозных цифровых компетенций – новая актуальная задача не только профессионального, но и массового школьного образования, добавляющаяся к его традиционным задачам, как ответ на трансформационные вызовы цифрового общества.

Заключение

1. Цифровое общество и пятая промышленная революция задают вектор трансформации образования, определяя потребность в новом типе компетенций – сквозных цифровых.

2. Разработанное авторское определение сквозных цифровых компетенций позволяет задать единый понятийный подход и выстроить методологически целостную основу для формирования и развития на разных ступенях образования.

3. Начало формирования сквозных цифровых компетенций в системе общего образования – необходимое условие успешной социализации личности в цифровом обществе.

Литература

1. Ачкасова, О.Г. Формирование сквозных цифровых компетенций студентов в экосистеме дополнительного профессионального образования вуза: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ачкасова Оксана Геннадьевна, 2022. – 210 с.
2. Ачкасова, О.Г. Экосистема ДПО вуза как условие формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшей школы / О.Г. Ачкасова // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2022. – № 1(22). – С. 63–69. – DOI 10.24412/2541–9056–2022–122–63–69.
3. Давыдова, О.Ю. Сквозные цифровые компетенции в образовательном процессе / О.Ю. Давыдова, Е.А. Вишневская // Автоматизация и информатизация ТЭК. – 2023. – № 5(598). – С. 55–58. – DOI 10.33285/2782–604X-2023–5(598)–55–58.
4. Денисенко, С.Н. Цифровые компетенции в образовании – ответ ВУЗов на запрос времени / С.Н. Денисенко // Инновационные подходы к подготовке специалистов высшего и среднего профессионального образования в современных условиях: Сборник трудов XLVII национальной научно-методической конференции, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), 11–12 февраля 2020 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), 2020. – С. 23–29.

5. Ершова, Т.В. Ключевые компетенции для цифровой экономики / Т.В. Ершова, С.В. Зива // Информационное общество. – 2018. – № 3. – С. 4–20.
6. Левицкая, И.А. Формирование цифровых компетенций студентов профессионального образования / И.А. Левицкая // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: Материалы XII Международной научно-практической конференции, Междуреченск, 26 апреля 2023 года / Редколлегия: Т.Н. Гвоздова (отв. редактор), С.О. Марков [и др.]. – Междуреченск: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2023. – С. 332.1–332.6.
7. Михненко, О.Е. Сквозные цифровые компетенции и цифровые трансформации образовательного процесса / О.Е. Михненко, В.С. Чикаревский // Цифровая трансформация в экономике транспортного комплекса, МОСКВА, 20 декабря 2020 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – С. 214–220.
8. Панасюк, В.П. Сквозные цифровые компетенции студента как новое понятие профессиональной педагогики / В.П. Панасюк, О.Г. Ачкасова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 114–122. – DOI 10.15293/1813–4718.2105.12.
9. Умерова, С.Э. Формирование и развитие условий воспроизводства трудовых ресурсов в социально-цифровой среде (на примере Республики Крым): диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Умерова Севиль Энверовна, 2022. – 232 с.
10. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: Научное издание: монография. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. – 472 с. – ISBN 978–5–7598–2074–1. – DOI 10.17323/978–5–7598–2177–9.
11. Формирование цифровой грамотности обучающихся: Методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / Авт.-сост. М.В. Кузьмина и др. – Киров: ИПО Кировской области, 2019. – 47 с.
12. Формирование цифровой экономики и развитие сквозных цифровых технологий в России как императив новой парадигмы экономического роста / Ю.Б. Алексеева, Е.Н. Бабина, Н.В. Бабина [и др.]. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2023. – 300 с. – ISBN 978–5–6049405–6–3.
13. Худякова, А.В. Формирование сквозных цифровых компетенций педагогов средствами цифровой образовательной среды / А.В. Худякова // Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций: Сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 29–31 мая 2024 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 157–163.
14. Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning [Электронный ресурс]. – Geneva: World Economic Forum, 2023. – URL: <https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning> (дата обращения: 01.06.2025).
15. Future of Jobs Report 2025. – Geneva: World Economic Forum, 2025. – ISBN 978–2–940631–90–2.
16. Mulder, M. Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education / M. Mulder // Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects. – Vol. 23. – Cham: Springer International Publishing, 2017. – ISBN 978–3–319–41711–0. – DOI 10.1007/978–3–319–41713–4.
17. Putting Skills First: A Framework for Action [Электронный ресурс]. – Geneva: World Economic Forum, 2023. – URL: <https://www.weforum.org/publications/putting-skills-first-a-framework-for-action> (дата обращения: 01.06.2025).
18. Reimagining our futures together: a new social contract for education – Paris: UNESCO, 2021. – ISBN 978–92–3–100478–0. – DOI 10.54675/ASRB4722.
19. Technology Convergence Report 2025 [Электронный ресурс]. – Geneva: World Economic Forum, 2025. – URL: <https://www.weforum.org/publications/technology-convergence-report-2025> (дата обращения: 01.06.2025).
20. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. – Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2018. – ISBN 978–1–4648–1097–8. – DOI: 10.1596/978–1–4648–1097–8.

CROSS-CUTTING DIGITAL COMPETENCIES FOR THE DIGITAL SOCIETY: FROM CONCEPTUALIZATION TO INTEGRATION INTO GENERAL PEDAGOGY

Kormishin V.A.

Kazan (Volga region) Federal University

The article addresses the concept of cross-cutting digital competencies, which extend the traditional understanding of digital competency in the context of global digital transformation and the Fifth Industrial Revolution. The scientific problem lies in the absence of a unified and well-established approach to defining the essence of cross-cutting digital competencies and in the insufficient development of issues related to their formation within upper secondary education. The purpose of the research is to conceptualise cross-cutting digital competencies in the context of the digital society and to develop theoretical foundations for their integration into general pedagogy. The research is based on the generalisation of domestic and foreign scientific and practical experience, including the analysis of scientific literature and other sources on the research topic, comparative pedagogical and conceptual-notional analysis, reflexive understanding of key concepts in the context of general pedagogy. As a result of the study, the authorial definition of cross-cutting digital competencies is proposed as a trainable, integrative and universal ability and

readiness to purposefully and effectively apply certain cross-cutting digital technologies for effective problem-solving based on a coherent, holistic and generic cluster of knowledge, skills and attitudes that are contextually mobilised in action. The conclusions highlight the significant role of cross-cutting digital competencies in the successful socialisation of individuals in the digital society, which necessitates their systematic formation starting from secondary education.

Keywords: cross-cutting digital competencies; cross-cutting digital technologies; digital competencies; digital competency; competence-based approach; educational outcomes; upper secondary education; the fifth industrial revolution; global digital transformation; digital society.

References

1. Achkasova, O.G. Formation of Cross-Cutting Digital Competencies of Students in the Ecosystem of Additional Professional Education at a University: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Oksana Gennadyevna Achkasova, 2022. – 210 p.
2. Achkasova, O.G. The Ecosystem of University Additional Professional Education as a Condition for the Formation of Cross-Cutting Digital Competencies in Higher Education Students / O.G. Achkasova // *Humanitarian Studies of Central Russia*. – 2022. – No. 1(22). – Pp. 63–69. – DOI: 10.24412/2541–9056–2022–122–63–69.
3. Davydova, O. Yu., Vishnevskaya, E.A. Cross-Cutting Digital Competencies in the Educational Process / O. Yu. Davydova, E.A. Vishnevskaya // *Automation and Informatization of the Fuel and Energy Complex*. – 2023. – No. 5(598). – Pp. 55–58. – DOI: 10.33285/2782–604X–2023–5(598)–55–58.
4. Denisenko, S.N. Digital Competencies in Education – Universities' Response to the Demand of the Times / S.N. Denisenko // *Innovative Approaches to the Training of Specialists in Higher and Secondary Professional Education under Modern Conditions: Proceedings of the XLVII National Scientific-Methodological Conference, Saint Petersburg State Technological Institute (Technical University), February 11–12, 2020*. – Saint Petersburg: Saint Petersburg State Technological Institute (Technical University), 2020. – Pp. 23–29.
5. Ershova, T. V., Ziva, S.V. Key Competencies for the Digital Economy / T.V. Ershova, S.V. Ziva // *Information Society*. – 2018. – No. 3. – Pp. 4–20.
6. Levitskaya, I.A. Formation of Digital Competencies in Students of Professional Education / I.A. Levitskaya // *Modern Trends and Innovations in Science and Production: Proceedings of the XII International Scientific-Practical Conference, Mezhdurechensk, April 26, 2023* / Editorial Board: T.N. Gvozdkova (Chief Editor), S.O. Markov [et al.]. – Mezhdurechensk: Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, 2023. – Pp. 332.1–332.6.
7. Mikhnenko, O. E., Chikarevsky, V.S. Cross-Cutting Digital Competencies and Digital Transformations of the Educational Process / O.E. Mikhnenko, V.S. Chikarevsky // *Digital Transformation in the Economy of the Transport Complex, Moscow, December 20, 2020*. – Moscow: INFRA-M Scientific Publishing Center LLC, 2021. – Pp. 214–220.
8. Panasyuk, V. P., Achkasova, O.G. Cross-Cutting Digital Competencies of Students as a New Concept in Professional Pedagogy / V.P. Panasyuk, O.G. Achkasova // *Siberian Pedagogical Journal*. – 2021. – No. 5. – Pp. 114–122. – DOI: 10.15293/1813–4718.2105.12.
9. Umerova, S.E. Formation and Development of Conditions for the Reproduction of Labor Resources in a Socio-Digital Environment (Based on the Example of the Republic of Crimea): Dissertation for the Degree of Candidate of Economic Sciences / Sevil Enverovna Umerova, 2022. – 232 p.
10. Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality: Scientific Publication: Monograph. – Moscow: National Research University "Higher School of Economics", 2020. – 472 p. – ISBN: 978–5–7598–2074–1. – DOI: 10.17323/978–5–7598–2177–9.
11. Formation of Digital Literacy in Students: Methodological Recommendations for Education Workers within the Framework of the Federal Project "Digital Educational Environment" / Compiled by M.V. Kuzmina [et al.]. – Kirov: Institute for the Development of Education of the Kirov Region, 2019. – 47 p.
12. Alekseeva, Yu. B., Babina, E. N., Babina, N. V. [et al.]. Formation of the Digital Economy and Development of Cross-Cutting Digital Technologies in Russia as an Imperative of a New Paradigm of Economic Growth. – Samara: LLC Research and Publishing Center "PNK", 2023. – 300 p. – ISBN: 978–5–6049405–6–3.
13. Khudyakova, A.V. Formation of Cross-Cutting Digital Competencies in Educators through Digital Educational Environment Tools / A.V. Khudyakova // *Research Transformation of Pedagogical Education: Traditions as a Basis for Innovations: Collection of Scientific Works of the X International Forum on Pedagogical Education, Kazan, May 29–31, 2024*. – Kazan (Volga Region) Federal University, 2024. – Pp. 157–163.
14. Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning [Electronic resource]. – Geneva: World Economic Forum, 2023. – URL: <https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning> (accessed: 01.06.2025).
15. Future of Jobs Report 2025. – Geneva: World Economic Forum, 2025. – ISBN 978–2–940631–90–2.
16. Mulder, M. Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education / M. Mulder // *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. – Vol. 23. – Cham: Springer International Publishing, 2017. – ISBN 978–3–319–41711–0. – DOI 10.1007/978–3–319–41713–4.
17. Putting Skills First: A Framework for Action [Electronic resource]. – Geneva: World Economic Forum, 2023. – URL: <https://www.weforum.org/publications/putting-skills-first-a-framework-for-action> (accessed: 01.06.2025).
18. Reimagining our futures together: a new social contract for education – Paris: UNESCO, 2021. – ISBN 978–92–3–100478–0. – DOI 10.54675/ASRB4722.
19. Technology Convergence Report 2025 [Electronic resource]. – Geneva: World Economic Forum, 2025. – URL: <https://www.weforum.org/publications/technology-convergence-report-2025> (accessed: 01.06.2025).
20. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. – Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2018. – ISBN 978–1–4648–1097–8. – DOI: 10.1596/978–1–4648–1097–8.

Инновационные пути обогащения традиционных методов преподавания хореографии

Кошковаева Анжелика Николаевна,

аспирант, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

E-mail: ankdance07@yandex.ru

Современные технологии изменили требования к образованию в целом, создали необходимость пересмотра подходов к подготовке специалистов в различных областях. Адаптации сложившихся систем и методов под новые особенности обучения является одной из приоритетных задач в подготовке специалистов разного уровня. Современное хореографическое образование претерпевает значительные изменения под влиянием новых методов и технологий. В условиях быстрого развития цифровых технологий и глобализации возникает необходимость адаптации традиционных подходов к обучению танцу, что способствует повышению эффективности подготовки профессиональных хореографов и исполнителей. Хореография, как искусство и профессиональная деятельность, требует не только творческих, но и педагогических навыков в процессе обучения будущих педагогов, преподавателей этой направленности. В условиях развития цифровизации общества и применения онлайн-обучения возникает необходимость оценки эффективности традиционных и современных методов формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: онлайн-курсы, рост цифровизации, методы обучения, профессиональные компетенции, дистанционные площадки.

В рамках исследования сущности современного хореографического образования особое значение приобретает анализ методов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Такой подход позволяет не только объективно оценить технические навыки, но и выявить развитие творческого потенциала, что является неотъемлемой частью подготовки компетентных и разносторонне развитых профессионалов в области хореографии.

«Метод – это систематический подход или последовательность действий, направленных на достижение конкретной задачи.» В различных сферах деятельности – от науки и образования до искусства и практической деятельности – методы служат основой для организации процессов и обеспечения их эффективности. Понятие «метод» как систематический подход к познанию и деятельности начало формироваться в древнегреческую эпоху, примерно в IV–V веках до нашей эры. В это время философы, такие как Аристотель, начали разрабатывать и систематизировать способы исследования и объяснения мира.

Сам термин «methodos» (от греческого «методос») впервые появился в античной Греции и означал «путь» или «способ» для достижения знания или решения задачи. Именно в это время закладываются основы понятия системного, последовательного подхода к деятельности и познанию.

В более современном смысле, с развитием научной мысли в XVII–XVIII веках, понятие «метод» приобрело более четкое научное значение, связанное с формализацией способов исследования и анализа. Например, работы Рене Декарта в XVII веке заложили основы научного метода как системы правил и принципов для получения объективных знаний.

Таким образом, понятие «метод» появилось в древнегреческой философии около IV века до н.э., а его развитие и уточнение шло на протяжении всей истории науки и практики, приобретая современное значение в Новое время.

При выборе методов оптимизации важно выделять те, которые дают наилучший результат обучения согласно установленным критериям. Книга профессора хореографии Агриппины Яковлевны Вагановой «Основы классического танца» отражает высокий уровень преподавания классического танца. В ней обобщен богатый опыт и разработана системная структура методов обучения, основанная на научных принципах. Педагогический метод А.Я. Вагановой стал основополагающим и ведущим в всей русской хореографической шко-

ле. Еще одним важным вкладом в теорию и практику хореографического искусства является книга Николая Ивановича Тарасова «Классический танец. Школа мужского исполнительства» [16].

Самым распространенным является комбинированный метод анализа, состоящий из традиционных и цифровых инструментов исследования, обеспечивает комплексный подход к оценке профессиональных компетенций будущих педагогов, преподавателей хореографии, а так же позволяет выявить их преимущества и недостатки.

Определение критериев оценки методов обучения, таких как уровень усвоения техники, способность импровизации, степень развития коммуникативных и творческих способностей является основным этапом исследования. Именно эти показатели позволяют оценить подготовку студентов.

Современные информационные технологии открывают новые возможности для обучения хореографическому искусству, позволяя преподавателям и студентам использовать разнообразные программные средства, которые делают процесс обучения более эффективным и доступным. В первую очередь, необходимо отметить важность видео платформ, таких как Zoom, Skype и Google Meet, которые позволяют организовывать онлайн-занятия в режиме реального времени. Использование видеонализа позволяет оценивать технику и выразительность движений студента, его способности импровизации, что имеет большое значение в хореографическом образовании. Используя комплексный, комбинированный метод исследования можно получить более достоверные результаты [4].

Кроме того, онлайн-обучение стимулирует творческое мышление за счёт использования интерактивных платформ и мультимедийных инструментов. При этом отсутствие прямого взаимодействия с преподавателем может ограничивать развитие организационных навыков, которые требуют практического опыта в управлении учебным процессом. Можно предположить, что онлайн-методы, несмотря на свои преимущества, могут не полностью передать тот опыт работы в команде, который передает непосредственное общение педагога со студентами. Это подчеркивает необходимость сочетания различных форм обучения для достижения положительных результатов для эффективного формирования профессиональных компетенций.

Около 64% ВУЗов, которые готовят преподавателей хореографии, используют комплексный подход к оценке профессиональных компетенций будущих преподавателей. С каждым годом увеличивается численность ВУЗов, которые применяют различного рода онлайн-методы, включающие и дистанционное обучение на некоторых этапах подготовки студентов.

Традиционные методы обучения, оказывают влияние на развитие ключевых компетенций будущих преподавателей хореографии.

Традиционные методы обучения – это методы, которые базируются на информационно-

иллюстративной деятельности (рассказ, показ, беседа) преподавателя и репродуктивной деятельности обучающегося [6].

Сведения о традиционных методах обучения в области хореографического искусства: изучение танцевальной техники в разных видах (классический, народно-сценический, современный, балльный танец); изучение методики построения и разучивания танцевальных комбинаций, этюдов, хореографических композиций; получение навыков постановочной работы; общее эстетическое развитие; обогащение внутреннего мира обучающихся.

Также есть мнение, что сочетание традиционных методов обучения, таких как наглядный (практическая демонстрация) и словесный (объяснение), наряду с развитием общих физических, художественных, выразительных и исполнительских навыков, помогает всесторонне подготовить будущего специалиста на протяжении всего периода обучения. В вашем тексте подчеркивается важность использования метода показа в обучении классическому танцу, что действительно является ключевым аспектом обучения в этой сфере. Преподаватель, демонстрируя движения, предоставляет ученикам визуальный ориентир, что способствует лучшему усвоению материала. Это мнение находит подтверждение и в работах известных хореографов и педагогов, таких как А.Я. Ваганова, которая акцентировала внимание на синергии зрительного и слухового восприятия [5].

Упоминание о сочетании показа и объяснения подчеркивает необходимость создания комплексного подхода к обучению. Это особенно актуально для новичков, которые могут сталкиваться с трудностями при восприятии новых элементов. Эффективное объяснение работы мышц, а также физическое ощущение выполнения движения, как вы правильно отметили, играют ключевую роль в формировании правильной техники исполнения и понимания танцевального материала.

Разделение движения на части и последующее сведение их в целостное действие – это метод, который способствует не только лучшему освоению техники, но и укреплению моторной памяти. Также аспект временного замедления, что позволяет учащимся сосредоточиться на каждой детали, повышая осознанность движений.

Целостный подход к обучению хореографии, который включает в себя демонстрацию, объяснение, работу с ощущениями и уделение внимания моторной памяти, создает основу для успешного развития хореографических навыков у учеников. Это подтверждает, что методы обучения должны быть гибкими и адаптируемыми к потребностям учащихся, что в свою очередь делает процесс обучения более эффективным и творческим.

Урок хореографии основан на технике и классическом обучении: большое внимание уделяется освоению базовых движений, техник и стилей. Постепенное накопление знаний и навыков: обучение строится поэтапно, начиная с основ и пере-

ходя к более сложным элементам. Использование педагогического опыта наставников – наставничество и личный пример преподавателя играют важную роль. Строгий режим занятий и последовательное освоение программы.

В данной работе были проанализированы основные методы обучения в педагогике, а также методика обучения классическому танцу А.Я. Вагановой и Н.И. Тарасова. Были определены наиболее эффективные методы обучения хореографии в зависимости от поставленных целей обучения и возрастных особенностей учеников [13]. Выбор эффективного метода обучения хореографическому искусству – актуальный вопрос на сегодняшний день существующих методов обучения, педагогу необходимо постоянно контролировать обучающее действие методов и преобразовывать в зависимости от предъявляемых к ним требований. Педагогические методы должны стать внутренним способом организации учебного процесса. Система преподавания хореографии не должна рассматриваться как неизменная, раз и навсегда установленная. Опираясь на имеющийся опыт, педагогические методы обучения хореографии должны корректироваться практикой педагога [3].

Традиционные методы хореографии в комплексе с онлайн обучением основываются на общении, взаимодействии преподавателя и студентов. Такой формат общения обеспечивает обратную связь, что необходимо при освоении практических навыков артистизма и техники исполнения, способствует преодолению различных барьеров в обучении. Интеграция современных методов и технологий в хореографическое образование способствует формированию более гибкой, инновационной и конкурентоспособной профессиональной среды. В будущем ожидается дальнейшее развитие виртуальных платформ, искусственного интеллекта и автоматизированных систем оценки, что откроют новый этап развития хореографического искусства.

Литература

1. Актуальные проблемы развития профессионального образования: Материалы V всероссийской научной конференции с международным участием 12–13 декабря 2013 г. / Рубцовский индустриальный институт. Рубцовск, 2013. 188 с.
2. Бегидова Т.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. М.: Юрайт, 2019. 192 с.
3. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Барнаул, 2000. 129с.
4. Информационное обеспечение научно-технического прогресса: анализ проблем и поиск решений: сборник статей Международной научно-практической конференции / коллектив авторов. Уфа: Научно-издательский центр «Азтерна», 2020. 127 с.
5. Московская государственная академия хореографии. VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные вопросы развития искусства балета и хореографического образования»: Сборник материалов конференции / Московская государственная академия хореографии. М.: МГАХ, 2023. 272 с.
6. Мелёшина А.М., Зотова И.К., Фосс М.А. Пособие для самостоятельного обучения решению задач по физике в ВУЗе – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1986. – 440 с. С. 91
7. Никитина Е.И. Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. [б.с.].
8. Сборник по материалам областной интернет-конференции «Современные информационные технологии в образовательной деятельности педагога: вызовы и перспективы» / под ред. А.А. Логиновой. Самара: ЦСМ, 2022. 162 с.
9. Современные научные исследования: социальные и гуманитарные науки: сборник материалов XXXVIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, 3 ноября, 2023 / Издательство НИЦ «Империя». М.: Издательство НИЦ «Империя», 2023. 178 с.
10. Стратегия развития сферы науки и Образования В Современном Глобализирующемся Мире / Агентство Перспективных Научных Исследований. Белгород: Аппи, 2021. [б.с.].
11. Труды 9-й Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 9. – Часть 2. Ростов н/Д: Рост.гос. ун-т путей сообщения, 2011. 257 с.
12. Фокина Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Тюмень, 2002. 154с.
13. Ваганова А.Я. Основы классического танца. С.-Петербург: Лань, 2000
14. Нарекая Т.Б. Классический танец. ЧГАКИ, Челябинск, 2000
15. Педагогика, Педагогические теории, системы, технологии. Под ред. Смирнова С.А., М.: АСAL-LIMA, 2000
16. Тарасов Н. Классический танец. Школа мужского исполнительства. Изд-во «Искусство», М.: 1974

INNOVATIVE WAYS TO ENRICH TRADITIONAL METHODS OF TEACHING CHOREOGRAPHY

Koshkodaeva A.N.

Kherson State Pedagogical University

Modern technologies have changed the requirements for education in general, and have created the need to review approaches to train-

ing specialists in various fields. The adaptation of existing systems and methods to new learning features is one of the priorities in the training of specialists at various levels. Modern choreographic education is undergoing significant changes under the influence of new methods and technologies. In the context of the rapid development of digital technologies and globalization, there is a need to adapt traditional approaches to dance teaching, which contributes to improving the effectiveness of training professional choreographers and performers. Choreography, as an art and professional activity, requires not only creative, but also pedagogical skills in the process of training future teachers, teachers of this field. In the context of the development of digitalization of society and the use of online learning, there is a need to assess the effectiveness of traditional and modern methods of professional competence formation.

Keywords: online courses, the growth of digitalization, teaching methods, professional competencies, remote platforms.

References

1. Actual problems of professional education development: Proceedings of the V All-Russian Scientific Conference with international participation on December 12–13, 2013 / Rubtsovsky Industrial Institute. Rubtsovsk, 2013. 188 p
2. Begidova T.P. Theory and organization of adaptive physical culture. Moscow: Yurayt, 2019. 192 p.
3. Burtseva G.V. Management of the development of creative thinking of choreographer students in the process of university training: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Sciences'. Barnaul, 2000. 129c.
4. Information support of scientific and technological progress: analysis of problems and search for solutions: collection of articles of the International scientific and practical conference / team of authors. Ufa: Scientific Publishing Center "Aeterna", 2020. 127 p.
5. Moscow State Academy of Choreography. VI All-Russian Scientific and practical Conference with international participation "Topical issues of the development of ballet art and choreographic education": Collection of conference materials / Moscow State Academy of Choreography. Moscow: MGAKH, 2023. 272 p.
6. Meleshina A.M., Zotova I.K., Foss M.A. A manual for self-study in solving physics problems at a university – Voronezh: VSU Publishing House, 1986. 440 p.91
7. Nikitina E.I. Co-creation of a teacher and students in art movement classes in the system of additional education: Abstract of the dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2007. [B. S.].
8. Collection of materials from the regional Internet conference "Modern information technologies in the educational activity of a teacher: challenges and prospects" / edited by A.A. Loginova. Samara: CSM, 2022. 162 p.
9. Modern scientific research: social sciences and humanities: collection of materials of the XXXVIII international full-time scientific and practical conference, November 3, 2023 / SIC "Empire" Publishing House. Moscow: SIC "Empire" Publishing House, 2023. 178 p.
10. Strategy for the development of science and Education In the Modern Globalizing World / The Agency for Advanced Scientific Research. Belgorod: Apni, 2021. [B. S.].
11. Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Internet Conference "Higher School teacher in the 21st century." Collection 9. – Part 2. Rostov n/A: Growth.State University of Railways, 2011. 257 p.
12. Fokina E.N. Choreography in secondary schools as a means of harmonizing personality development: Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Tyumen, 2002. 154c.
13. Vaganova A. Ya. Fundamentals of classical dance. St. Petersburg: Lan, 2000
14. Narekaya T.B. Classical dance. CHGAKI, Chelyabinsk, 2000
15. Pedagogy, Pedagogical theories, systems, technologies. Edited by Smirnova S.A., Moscow: ACALLIMA, 2000
16. Tarasov N. Classical dance. The school of male performance. Publishing house "Art", Moscow: 1974

Анализ развития воспитательных практик взаимодействия школы в открытой системе образования в педагогической теории

Латыш Артем Александрович,

аспирант кафедры педагогики школы Института педагогики, ФГБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

E-mail: artyom.aleks.lat@yandex.ru

В статье рассматривается исследование эволюции подходов к воспитанию в контексте российской педагогической мысли, прослеживая изменения от эпохи Советского Союза до современности. Основная идея заключается в том, что воспитание, будучи процессом управляемой социализации, не имеет однозначного определения, оставаясь предметом многогранной интерпретации и адаптации к изменяющимся условиям. Центральной темой исследования является анализ трансформаций в воспитательных методах, которые обусловлены социокультурными изменениями и новыми парадигмами. В советский период акцент делался на коллективистский подход, тогда как современная российская педагогика характеризуется разнообразием методов, среди которых выделяются личностно-ориентированный и культурологический подходы. Эти направления подчеркивают важность учета национального культурного кода и индивидуального развития личности, что находит отражение в концепциях педагогики участия и педагогики проживания.

Ключевые слова: воспитание, открытая система образования, старший подросток, воспитательные методы.

Введение

В отечественной педагогике подходы к анализу проблем воспитания и взаимодействия с социальным окружением претерпевали значительные изменения в зависимости от культурно-исторического контекста, господствующих парадигм и идеологии. Не существует единого определения воспитания, его понимание уточняется в зависимости от конкретных особенностей, однако в рамках данной статьи мы будем использовать следующие основные понятия: воспитание – относительно управляемая индивидуальными и коллективными субъектами социализация (А.В. Мудрик) [6]; воспитательная деятельность – профессиональная деятельность педагога по созданию благоприятных условий для развития личности ребенка, требующая от субъекта личностно-профессиональной позиции воспитателя (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

Литературный обзор

Советские исследования были идеологизированы и рассматривали развитие педагогической мысли через призму марксизма. В 20-е годы наблюдался расцвет образовательных практик, основанных на взаимодействии школы с социальным окружением, с идеями коллективистского воспитания и трудовой школы. Позднее произошел отказ от реформаторских подходов. Оттепель 50-х подготовила почву для расширения исследований проблем воспитания, а период перестройки открыл возможности для экспериментирования и разнообразных влияний. В педагогике конца XX века особое внимание уделялось созданию условий для саморазвития личности воспитанника. Культура рассматривалась как основа для развития, включающая ценностный, деятельностный, отношенческий и творческий компоненты. Реформы образования в конце 80-х – 90-х годов, включая введение национально-регионального компонента, оказали влияние на организацию воспитательной деятельности [10].

В современной педагогике сосуществуют различные подходы к определению воспитания, которые можно классифицировать по степени свободы воспитанника, целям, пониманию механизма воспитания, технологичности и мировоззренческому контексту. Взаимодействие с образовательной средой занимает важное место во всех теориях. Е.В. Киселева в своем диссертационном исследовании рассматривает инвариативную модель анализа образовательной среды. В ее структуру вхо-

дит по большей части оценка социальных отношений внутри образовательной среды:

- педагогических целей;
- воспитывающей деятельности педагога;
- воспитывающих отношений;
- воспитывающей среды (материально-технический аспект);
- личностных достижений воспитанников [4].

Принципы гуманизма и личностной направленности встречаются практически во всех перечнях. Личностно ориентированный и культурологический подходы являются основными в современных исследованиях в области воспитания. В современной концепции воспитания изучаются проблемы национального культурного кода.

Рассматривая различные подходы к воспитанию, хочется акцентировать внимание на культурологическом аспекте и проблеме дифференциации педагогического взаимодействия в зависимости от культурных кодов. Важно отметить, что причина культурного шока кроется в столкновении «своих» и «чужих» ценностей, что применимо к педагогическим конфликтам, а также стоит подчеркнуть важность передачи социального опыта и морально-нравственных ценностей от старших поколений к младшим, но с учетом различий культур.

Личностно ориентированный и культурологический подходы стоит рассматривать как стремящиеся к философскому анализу педагогических явлений. Важно отметить связь этих подходов с игрофикацией, где игра несет в себе национальный культурный код, но в отличие от игр, теория воспитательных систем и социальная педагогика больше опираются на психологические идеи, что безусловно нельзя не замечать. Е.М. Сафронova исходит из приоритета смысловых отношений воспитанника и доказывает, что «обеспечение нравственно-смыслового, активно-творческого отношения личности школьника к собственному образованию» является системообразующей функцией воспитательной деятельности в общеобразовательной школе [9].

Однако в рамках деятельностного подхода в своей диссертации В.В. Рогачев рассматривает включенность старшеклассника в социальную деятельность как продуктивное взаимодействие с конкретными гражданами и социальными организациями в различных областях общественной жизни [8]. Именно поэтому современному педагогу необходимо учитывать возрастные особенности, интересы, потребности и ценностные ориентации обучающихся, а также широкий социальный контекст и важной задачей образовательной политики и открытой системы образования является организация социального партнерства и сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие как способ обеспечения доступности качественного образования и повышения компетентности. Также нельзя не рассмотреть идеи «педагогика участия», предполагающие вовлечение ребенка

в социально одобряемую деятельность и развитие критического мышления.

Педагогика участия, ее связь с педагогикой среды и концепциями вовлечения обучающихся в общественную жизнь играет важную роль. В истории педагогики и её теории дефиниция «среда» до первой половины XX в. рассматривалась как все то, что оказывает влияние на развитие человека. Позже это понятие получило уточненную интерпретацию: среда, «которая создается в целях педагогического воздействия» [7]. Таким образом, среда рассматривается как средство воспитания: о инструмент управления процессом становления личности ребенка; о объект педагогического воздействия. Именно в школе происходит формирование значимого понимания эстетики мира, отношения к деятельности, становления жизненной позиции к окружающему предметному и природному миру, к его рациональному преобразованию, а также умения понимать и определять результат своей деятельности для общества [3]. Однако, если рассматривать «партиципативность» и трактовать как оптимальное взаимодействие в образовательных отношениях, важно особое внимание уделить партиципаторным практикам, в частности, инициативному бюджетированию как способу вовлечения подростков и молодежи в общественное самоуправление. Воспитательный потенциал данной социальной технологии, включает формирование гражданской позиции, финансовой и проектной грамотности.

Помимо всего важным аспектом является теория «педагогика проживания», где образовательное пространство рассматривается как среда «бытия» ребенка, требующая общего интереса, взаимодействия и самоопределения и открытая система образования, включающая разнообразные субъекты социализации, является тем комплексным подходом, сочетающим культурологические, личностно-ориентированные и социально-педагогические методы. Важна роль школы как интегратора воспитательных усилий, выявляющего идентичность учащихся и обеспечивающего доступ к образовательным и воспитательным услугам.

Важно пересмотреть подход к образовательным организациям как к единственному источнику воспитания, включив городскую среду в процесс развития. Следует понимать воспитание как динамичную социокультурную систему, включающую образовательные организации и программы, неформальные институты и сообщества по интересам. Эта открытая система обеспечивает получение человеком права на индивидуальную образовательную траекторию. Система также генерирует и использует новые гуманитарные знания и практики, способствуя развитию системы образования в целом [1].

Школа должна быть интегрирована в экосистему открытой системы образования, обеспечивая безопасное и продуктивное взаимодействие детей и подростков. Важно учитывать институ-

циональные ограничения позитивной социализации, такие как отчуждение, неурегулированность детско-родительских отношений, несовершенство нормативной базы, смена парадигмы воспитания, утрату традиций, усиление прагматизма и социального неравенства. Преодоление отчужденности возможно через вовлечение подрастающего поколения в различные сферы общественной жизни. Вовлеченность, причастность и идентичность являются ключевыми элементами воспитания, где школа выступает как пространство перехода от семейного к общественному человеку.

Можно рассмотреть вопросы вовлеченности подрастающего поколения в различные сферы жизни, акцентируя внимание на открытую образовательную среду и возможностях взаимодействия с социумом.

Анализируя работы В.А. Ясвина, рассматривающего образовательную среду через оси активности-пассивности и свободы-зависимости [11], а также обобщая выводы исследователей проблем вовлеченности, включающие практическую деятельность, осознание связи с образовательной организацией, удовлетворенность от совместной деятельности, трудовую деятельность, индивидуальные образовательные траектории и участие в самоуправлении можно выделить направления воспитательной деятельности от С.В. Дармодехина, использующего потенциал открытой системы образования, такие как интеграция социальных институтов, расширение взаимодействия образовательных организаций с социумом, участие в социально значимых проектах и ресурсное обеспечение воспитательных практик [2]. Особое внимание стоит уделить и трудовой занятости несовершеннолетних как важному фактору социализации, однако существуют и проблемы, препятствующие этой деятельности, включая неопределенность информационного сопровождения и ограничения трудового законодательства и в целом недостаточная доступность предпринимательской деятельности для несовершеннолетних.

Если рассматривать специфику жизни подростков в большом городе и его открытой системе образования, выделяются вопросы доступности (территориальной, информационной, финансовой) различных видов деятельности. Важным направлением взаимодействия с социальными партнерами является организация досуга, анализируя коммуникативную ситуацию подростков и молодежи в мегаполисе, можно характеризовать интенсивность внесемейного общения и ориентацией на общественные места, роль городских общественных пространств в обеспечении коммуникаций, досуга и интеграции горожан значительно возрастает.

Подростки оценивают городские пространства, прежде всего, с точки зрения безопасности, что создает институциональные ограничения из-за недостаточной урегулированности. Освоение общественных пространств юными и молодыми горожанами становится более понятным, если принимать

во внимание причины, побуждающие их перемещаться по городу: общение с друзьями, прогулки в одиночестве на велосипеде (скейте или самокате); посещения фудкорта или магазина (покупка еды); посещение концерта любимой группы; покупка вещи; посещение родственников [75]. Важно рассматривать город как экосистему, где подростки взаимодействуют с условиями мегаполиса. Они перемещаются по городу для общения, развлечений, покупок и посещения родственников, а городское пространство, в свою очередь, влияет на их досуг, предоставляя возможности для самореализации и воспитывает их.

Несмотря на то, что первый опыт социализации происходит через освоение среды и общение со сверстниками, где формируется социальный опыт и может усиливаться социальное неравенство. Традиционным местом социализации был городской двор, однако его роль снижается. Ранее двор служил местом «социального закаливания», рекреации и получения неофициальной информации. Примером позитивного влияния были дворовые футбольные сообщества, которые способствовали идентификации с территорией и участию в общественной самоорганизации.

Материалы и методы

Содержание данной статьи отражает специально проведенный комплекс практических мероприятий, таких как: анализ эволюции подходов к воспитанию в отечественной педагогике, начиная с советского периода и до наших дней, с акцентом на социокультурный контекст и меняющиеся парадигмы. В процессе исследования были использованы теоретические методы: изучение научной литературы и публикаций отечественных ученых по проблемам изучения воспитания подростков в открытой системе образования, их социализацию и интеграцию школы в эту открытую систему образования; анализ, сравнение, синтез, обобщение современного педагогического опыта.

Результаты

В статье рассматривается эволюция подходов к воспитанию в отечественной педагогике, начиная с советского периода и до наших дней, с акцентом на социокультурный контекст и меняющиеся парадигмы. Подчеркивается, что единого определения воспитания не существует, но в общем смысле это управляемая социализация. В современной педагогике сосуществуют различные подходы к воспитанию, приоритетными являются личностно-ориентированный и культурологический, учитывающие национальный культурный код. Особое внимание стоит уделять педагогике участия, вовлекающей ребенка в социально одобряемую деятельность, и педагогике проживания, рассматривающей образовательное пространство как среду «бытия». Открытая система образования, интегрирующая различные субъекты

социализации, является комплексным субъектом воспитания, сочетающим разные методы.

Важным аспектом является интеграция школы в городскую среду, превращая ее в экосистему, где подростки безопасно и продуктивно взаимодействуют. Преодоление институциональных ограничений, таких как отчуждение и социальное неравенство, возможно через вовлечение подросткового поколения в общественную жизнь.

Анализируя направления воспитательной деятельности, основанные на интеграции социальных институтов, расширении взаимодействия с социумом, участии в социально значимых проектах и ресурсном обеспечении особое внимание стоит уделить трудовой занятости несовершеннолетних и организации досуга, а также доступности различных видов деятельности в большом городе. Городское пространство надо рассматривать как фактор, влияющий на досуг, самореализацию и воспитание подростков. Школа должна выявлять идентичность учащихся и обеспечивать доступ к образовательным и воспитательным услугам, в том числе и к открытости системы образования.

Литература

1. Бочарова, Ю.Ю. Принципы проектирования региональных систем открытого педагогического образования: постнеклассическая методология / Ю.Ю. Бочарова // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 656–664. – EDN XJWPFO.
2. Дармодехин, С. В. К вопросу о развитии стратегии воспитания и механизмов ее реализации в системе общего образования / С.В. Дармодехин // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 11. – С. 22–38. – EDN XZCDBH.
3. Зими́на, Е.К. Принцип партисипативности в организации предметно-эстетической среды школы – требование современного образования / Е.К. Зими́на, Е.Е. Балахни́на // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–3. – С. 118–121. – EDN RMYXN.
4. Киселева, Е.В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания / Е.В. Киселева. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2020. – 186 с. – Текст: непосредственный.
5. Королева, Я.П. Перемещение подростков по городу: возможности и ограничения / Я.П. Королева – Текст: непосредственный // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности. Сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции. Институт общественных наук РАНХиГС; НИУ ВШЭ;

Московская высшая школа социальных и экономических наук. – Москва, 2020. – С. 90–96.

6. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Изд-во Московского психологосоциального ин-та, 2011. – 623 с. – Текст: непосредственный.
7. Пинкевич А.П. Основы советской педагогики / А.П. Пинкевич. – М.: Госиздат, 1929. – 359 с.
8. Рогачев, В.В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Рогачев. – Ярославль, 1994. – Текст: непосредственный.
9. Сафронова, Е.М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания: монография / Е.М. Сафронова. – Волгоград: Перемена, 2004. – 334 с. – Текст: непосредственный.
10. Тарасова, Н.В. Патриотическое воспитание школьников в детских самостоятельных объединениях в России начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тарасова Надежда Владимировна; Чечен. гос. ун-т. – Курск, 2018. – 23 с. – Текст: непосредственный.
11. Ясвин, В.А. Актуальное образование: опыт разработки концепций и проектов / В.А. Ясвин. – Москва: Традиция, 2021. – 276 с. – ISBN 978–5–6046001–0–8. – EDN TJZXHO.

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PRACTICES OF SCHOOL INTERACTION IN AN OPEN EDUCATION SYSTEM IN PEDAGOGICAL THEORY

Latysh A.A.

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The article examines the evolution of approaches to education in the context of Russian pedagogical thought, tracing the changes from the era of the Soviet Union to the present. The main idea is that parenting, being a process of controlled socialization, has no unambiguous definition, remaining the subject of a multifaceted interpretation and adaptation to changing conditions. The central topic of the research is the analysis of transformations in educational methods, which are caused by socio-cultural changes and new paradigms. During the Soviet period, the emphasis was on the collectivist approach, whereas modern Russian pedagogy is characterized by a variety of methods, among which personality-oriented and cultural approaches stand out. These areas emphasize the importance of taking into account the national cultural code and individual development of the individual, which is reflected in the concepts of pedagogy of participation and pedagogy of residence.

Keywords: upbringing, an open education system, an older teenager, educational methods.

References

1. Bocharova, Yu.Y. Principles of designing regional systems of open pedagogical education: a post-non-classical methodology / Yu.Y. Bocharova // Pedagogical education: the history of its formation and development vectors: proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the opening of the Faculty of Education at the 2nd Moscow State University, Moscow, October 14–15, 2021. – Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2022. – pp. 656–664. – EDN XJWPFO.
2. Darmodekhin, S.V. On the development of the strategy of education and the mechanisms of its implementation in the system

- of general education / S.V. Darmodekhin // Pedagogy. – 2022. – Vol. 86, No. 11. – pp. 22–38. – EDN XZCBDH.
3. Zimina, E.K. The principle of participation in the organization of the subject-aesthetic environment of the school is a requirement of modern education / E.K. Zimina, E.E. Balakhnina // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 72–3. – pp. 118–121. – EDN RMYXXN.
 4. Kiseleva, E.V. Pedagogical expertise of the educational process / E.V. Kiseleva. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2020. 186 p. – Text: direct.
 5. Koroleva, Ya.P. Moving teenagers around the city: opportunities and limitations / Ya.P. Koroleva – Text: direct // Teenager in a megalopolis: inequality and opportunities. Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. RANHiGS Institute of Social Sciences; HSE; Moscow Higher School of Social and Economic Sciences. – Moscow, 2020. – pp. 90–96.
 6. Mudrik, A.V. Human socialization: textbook. student's handbook. higher. studies. institutions / A.V. Mudrik. – M.: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute, 2011. – 623 p. – Text: direct.
 7. Pinkevich A.P. Fundamentals of Soviet pedagogy / A.P. Pinkevich. Moscow: Gosizdat, 1929. 359 p.
 8. Rogachev, V.V. Pedagogical conditions for the inclusion of high school students in social activities: abstract. Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / V.V. Rogachev. Yaroslavl, 1994. – Text: direct.
 9. Safronova, E.M. The formation of a moral and semantic attitude to education as the goal and result of school education: a monograph / E.M. Safronova. Volgograd: Peremena Publ., 2004. 334 p. – Text: direct.
 10. Tarasova, N.V. Patriotic education of schoolchildren in children's amateur associations in Russia at the beginning of the 20th century: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Tarasova Nadezhda Vladimirovna; Chechen State University. – Kursk, 2018. – 23 p. – Text: direct.
 11. Yasvin, V.A. Actual education: the experience of developing concepts and projects / V.A. Yasvin. – Moscow: Tradition, 2021. – 276 p. – ISBN 978–5–6046001–0–8. – EDN TJZXXO.

Педагогические механизмы формирования личности в условиях экспансии массовой культуры

Рублёва Галина Ивановна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, Донецкий государственный университет
E-mail: g.rubleva007@mail.ru

В статье акцентируется внимание на рисках, исходящих для личности со стороны экспансивной и обезличивающей массовой культуры общества потребления. Выделяются педагогические принципы и механизмы формирования цельной и думающей личности, индивидуальности путем реализации правильных акцентов педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогические механизмы, масскульт, просвещение, социокультурная самоидентичность, индивидуальность.

Педагогика всегда была, остается и будет направлена на работу с личностью, с индивидуальностью вне зависимости от того, кто в данную минуту является объектом педагогического влияния – школьный коллектив, учебный класс, или отдельный ребенок. Ведь коллектив (не масса!) всегда состоит из индивидуальностей, находящихся в условиях трудового, творческого, психологического и целевого взаимодействия. Крайний индивидуализм нельзя назвать достойной и перспективной стратегией в отношениях «мир – человек», однако и полное растворение личности в коллективном мнении, некое поглощение индивидуального сознания «коллективным бессознательным» покроя массовой культуры к добру не приведет. Причем от этого пострадают как коллектив, так и отдельная личность, что повлияет на все качество учебно-воспитательного процесса.

Мега рост городов, стремительное ускорение темпов жизни и геометрически прогрессирующий технический прогресс, институализация СМИ и разрастающаяся власть над умами интернета, создание социальными сетями различных неконтролируемых субкультур и референтных групп сомнительного толка, мгновенная доступность информации (в том числе и искаженной), «креационистские» фокусы нейросети – все это и многое другое актуально и способствует формированию, так сказать с колыбели, того самого «человека-массы» от распространения которого в общественном пространстве предостерегал Х. Ортега-и-Гассет [8].

Ни для кого не секрет, что современные дети очень рано обучаются компьютерной грамотности (что само по себе хорошо) и получают доступ к сети интернет, если не со всем ее содержимым, доступным взрослому, то с очень многим из этого многоликого и неоднозначного мира. Можно много спорить о пользе и опасностях интернета, но среди минусов, вне сомнения, следует назвать доступность «готовой» информации путем посылки нескольких кликов, т.е. без всякого труда, и наличие различных масскультурных образцов, транслируемых с мониторов компьютеров и с экранов разнообразных гаджетов. Добывание информации без анализа и труда в совокупности с маркетинговой яркостью и заманчивостью культурного (образовательного, идейного, кинематографического, музыкального и т.д.) продукта – прямой путь к нивелировке личности и формированию пресловутого человека-массы – не думающего и анализирующего, а довольствующегося подсознательно воспринятой извне системой эрзац ценностей.

В связи с вышесказанным можно утверждать, что проблема обнаружения и совершенствования рычагов и механизмов противостояния омассовлению наших детей является одной из центральных в педагогике, возрастной психологии и в целом в образовании и просвещении и не утратит своей актуальности до тех пор, пока существует негативная экспансия массовой культуры.

В первой половине XIX в. известный русский мыслитель И.В. Киреевский в своей знаменитой работе «О характере просвещения Европы и его отношения к просвещению России» провел сравнительный анализ двух различных картин мира – западноевропейской и русской цивилизаций. Под словом «просвещение» он понимал культуру в целом, воспринимая ее как ту основу, на которой строятся и государственность, и общественная жизнь, и коллективный труд, и художественное творчество, и образование, и семейный уклад и воспитание детей [3]. И.В. Киреевский пришел к выводу о значении и необходимости следования русскому просвещению и образованию по собственному пути без оглядки на западные приоритеты.

Формирование самостоятельно мыслящей и творящей личности со сложившейся социокультурной самоидентичностью – вот должноствование и прямая задача современной педагогики и всех субъектов педагогического процесса. Противником в реализации этой цели является массовая культура потребительского и на редкость усредненного образца (сразу оговариваем, что не вся массовая культура такова).

Цель статьи – выделение и исследование действенных педагогических механизмов формирования цельной самостоятельной в суждениях личности молодого человека со сложившимися системой ценностей и социокультурной самоидентичностью – механизмов, имеющих системный характер.

Цель раскрывается в следующих задачах: 1) конкретизация зоны риска, т.е. того фрагмента сферы масскульты, который представляет собой опасность для полноценного развития личности ребенка; 2) обнаружение принципов и механизмов педагогического воздействия, способных предотвратить массовизацию и «манкуртизацию» сознания молодого человека.

Объект исследования – личность ребенка в образовательном процессе. Предмет исследования: педагогические механизмы, препятствующие омассовлению личности и стереотипизации ее сознания – механизмы в их совокупном системном воздействии.

Индивидуальный подход в педагогике как первая важная составляющая формирования целостной самостоятельной, творческой, деятельной личности восходит как к классике мировой педагогики (Леонардо да Винчи, Ян Коменский, Иоганн Песталоцци, Герберт Спенсер, Януш Корчак и др.), так и отечественной (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и др.). При-

чем индивидуальный подход становится основой как индивидуально-личностного воспитания, так и воспитания в коллективе, поскольку он является фундаментирующим материалом гуманистической педагогики. Трудно в данном контексте переоценить вклад в педагогическую науку таких психологов, как А. Маслоу с его концепцией самоактуализирующихся личностей и Б. Беттельгейма и В. Франкла с их устремленностью в экзистенциальные смыслы, представителей позитивной психологии М. Селигмана, Э. Динера и др.

Поскольку формирование цельной самостоятельной личности трудно представить без обретения человеком социокультурной самоидентичности – второй важной составляющей индивидуальности как части целого (общества) – необходимо упомянуть значительных исследователей этой сферы личностного развития: А.С. Хомякова, И.В. Киреевского, Н.Я. Данилевского, И.А. Ильина, П.П. Блонского и др.

Среди ученых, известных исследованиями массовой культуры и ее составляющих, закономерно приковывают внимание работы К.Г. Юнга («аспект коллективного бессознательного») [10], Х. Ортеги-и-Гассета (определение и анализ феномена «человека-массы») [8], У. Липпмана (теория общественного мнения) [4], и С. Московича (анализ феномена массового сознания) [5].

Среди современных ученых, занимающихся разработкой проблемы целостного развития индивидуальности следует отметить работы В. В Краевского «Содержание образования: вперед к прошлому» [2], В.В. Щетининой «Современные концепции воспитания и развития ребенка» [9], А.И. Савенкова «Психологические основы исследовательского подхода к обучению» [6], С.А. Смирнова «Педагогика: теории, системы, технологии» [7] и др.

Прежде чем перейти к анализу механизмов педагогического воздействия, противостоящих формирующему влиянию на сознание молодого человека массовой культуры, необходимо описать то пространство, которое она занимает, и те риски, которые ею генерируются.

Выше среди выдающихся педагогов, вошедших в историю, был упомянут Леонардо да Винчи – универсальный гений эпохи Возрождения, оставивший бесценный вклад в различных областях деятельности, в том числе и в педагогике. Как известно, ведущим принципом этого времени был антропоцентризм, принявший в том числе и формы индивидуализма и субъективизма. В центре мира оказался человек, понимаемый как личность и творческая индивидуальность («соперник Бога в его творении» – М. Манетти). И далее европейская культура пошла по пути дальнейшего утверждения индивидуализма. Возрожденческий творческий антропоцентризм, научно обоснованный антропоцентризм Просвещения, культ субъективных индивидуальных свойств в философии второй половины XIX в. (волюнтаризм А. Шопенгауэра и «сверхчеловек» Ф. Ницше), затем сведение

всего мира к субъективному индивидуальному сознанию (феноменология Э. Гуссерля) – путь, пройденный западноевропейской цивилизацией, начиная с момента зарождения капиталистических отношений, буржуазной культуры, секуляризированной картины мира, в которой была серьезно нарушена связь «творец – творение», «Бог – человек», а все акценты сместились на человека в крайней степени его индивидуальности и субъективизма – на человека атомизированного. Парадоксальным образом атомизированный, отчужденный от других, от своего труда и от себя самого человек («смерть человека» в постмодернизме М. Фуко) породил нового «героя нашего времени» – массу: некое неединство, производящее при этом единое стереотипизированное сознание, стереотипные ценности и усредненные стремления его фрагментированных носителей. И в XX–XXI вв. из-за кулис картины мира, созданной капиталистическим способом производства, на фоне современной цивилизации глобализма появилась толпа, *массовость которой как будто бы стала заметной впервые*.

Причем бенефициант на сцене нового культурного пространства лучшими его представителями воспринимался как опасность. Нависла серьезная угроза расчеловечивания человека. Выхолащивание концепта человечности обрело плоть и кровь в массе, в толпе, которая явилась на смену традиционной родовой общности и общечеловеческому единству культуры, как обществу, так и индивидуальности в равной мере.

Дело в том, что между индивидуальностью как качеством индивида (части целого – человечества, общества, культуры) и крайним индивидуализмом современного отчужденного и атомизированного человека располагается пропасть, именуемая антропологическим кризисом.

Масса – антагонист не только индивидуальности, но и коллективу (толпа – не коллектив). Она – не единство, а объединение на основе примитивных и нивелирующих развитие интересов. Она – объединение не индивидов, так как они состоят в связи с целым, а фрагментов, атомов. Отсюда вслед за атомизацией массового человека происходит и его односторонняя биологизация и метасексуальность (квир сексуальность и прочее) – прямая угроза обществу, семье, развитию ребенка.

При этом, по образному выражению М. Маклюэна, мир превратился в «большую деревню» [1], когда доступность и скорость информации – а следовательно и возможность через нее влиять на людей и манипулировать их сознанием – достигли высочайшего уровня. Так в общих чертах выглядит противник современного человека (особенно формирующегося) – экспансивная массовая культура, менеджер обезличенного общества потребления. А само противостояние борющихся сторон может быть обозначено следующим именованием: *национальные культура, просвещение, образование, традиции воспитания vs «восстание масс»*.

Определившись с проблемным полем, необходимо перейти к механизмам его устранения.

Как уже говорилось, целостная личность обладает индивидуальностью, которая выражается в наличии собственного независимого мнения по тем вопросам, в которых человек компетентен, сформированной социокультурной самоидентичностью и ощущением себя как части целого (рода человеческого, конкретного общества, нации, национальной культуры). Кроме этих качеств, цельному человеку присущи моральная рефлексия и интенция созидания – труда и творчества. Связанность с миром и с укорененностью в картину мира национальной культуры тесно и неразрывно сочетаются в таком человеке. Воспитать подобную личность по силам образовательной системе в содружестве с семьей в том случае, если они являются весомыми субъектами социального бытия здорового общества.

В качестве главного принципа формирования условий воспитания думающей, анализирующей, аксиологически богатой, творческой личности является приоритетное место образования среди всех других социальных институтов, что касается и технической, и экономической, и непосредственно содержательной его составляющих.

Если говорить о различных образовательных инновациях, то здесь важное значение имеет чувство меры и соответствия тем общим принципам образования и воспитания, которые прошли испытание на качество временем и составляют лучшее, что имеется в национальной педагогической традиции. При этом, вне сомнения, не стоит отгораживаться от того мирового опыта классики и современности, который соответствует классической триаде «истина – добро – красота», открытой еще античной философией и педагогикой.

Поскольку формирование описанной выше модели личности трудно представить без погружения ее в контекст национальной культуры, в исторический процесс, пройденный народом, к которому принадлежит человек, то следующим шагом в совершенствовании образования и просвещения, направленных на личность как на единство индивидуального и общественного начал, является усиление веса гуманитарных дисциплин и кропотливая, детальная и при этом творческая работа над их содержанием и диалогом между ними. Тем более, что сама практика научного бытия привела (и это не случайно) к созданию таких синтетических дисциплин, как психолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология и др.

Огромное значение в контексте данной проблемы имеет системность и непрерывность воспитательно-образовательного процесса, когда одна сторона тесно соотносится с другой и обе они в целостной системе наполняются духом просвещения.

Изучение национальной литературы и языка нации – в случае российского образования это русский язык и русская литература – сложно переоценить. В данном случае библейский контекст: «Сначала было Слово» более чем уместен, так как для каждого человека «сначала было слово» ма-

теринского языка. Язык – та субстанция, то движение и тот способ взаимодействия между людьми, который организует человеческое мышление, общение и совместный труд и является для человека осознанным, или неосознанным предметом изучения всю его жизнь. Поэтому семья, дошкольные учреждения, внутришкольная жизнь и внешкольная педагогическая работа – все они конституируются языком. И если педагогу (не обязательно филологу) удастся вызвать у ученика любовь к слову и живое созидательное чувство родной речи, то это означает большой шаг в содействии обретению человеком целостности, связи с планетарным миром и миром национальной культуры, помощь его личностному росту.

Внеклассная работа только в том случае соответствует своим воспитательным и формирующим функциям, если ее удастся воплотить в образовательно-познавательном, творческом и воспитательном (морально-этическом) единстве. Только тогда она будет способствовать развитию личности и приближать человека к состоянию самоактуализации. В этом плане трудно переоценить такую форму внеклассной работы как дискуссионные клубы, в которых учащиеся одновременно являются и объектами, и субъектами педагогического творчества. Деятельность тематических дискуссионных клубов приводит в движение когнитивные, аналитические, эмпатийные, соревновательные, творческие и т.д. составляющие отдельных личностей, конституирует их и вызывает работу механизмов сотворчества. Последнее же дает личности чувство сопричастности, сопративности и принадлежности.

В советские времена существовала традиция с некоторой периодичностью проводить пятнадцатиминутную политинформацию. Из нее тоже можно извлечь уроки, только выделить не пятнадцать минут, а тридцать и устроить конструктивный диалог, обсуждение, дискуссию на действительно актуальные, важные и интересные социально-политические, либо культурные темы.

Различные творческие занятия также должны включать в себя значительный компонент познания и развития. Например, педагог, который взял на себя труд и ответственность руководить школьным театром, имеет возможность объяснить молодым актерам многое из того, что относится к явлению, именуемому «театр», о чем они даже не подозревают. Нескучное познание и ненавязчивое воспитание в диалоге с ребенком – вот залог успеха воспитательного процесса.

Молодому человеку присущи активный поиск собственной индивидуальности в той же мере, как и желание принадлежности. Важно только, чтобы в качестве референтной группы им не были избраны деструктивное сообщество или опасная субкультурная связка. И, как раз здесь в помощь ребенку способна прийти педагогическая система, но такая, в которой слово «система», в силу неподдельной гуманности самого явления не несет отрицательного смысла.

Литература

1. Архангельская И.Б. Маршалл Маклюэн: моногр. / И.Б. Архангельская. – Н. Новгород: НКИ, 2010. – 291 с.
2. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – 2-е изд., испр. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 35 с. – (Профессиональная культура педагога). – ISBN 5–93134–130–7. <https://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001.htm>
3. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и его отношения к просвещению России/ И.В. Киреевский. – М.: Изд-во: Общество Памяти Игуменьи Таисии, 2015. – 112 с.
4. Липпман У. Общественное мнение/ У. Липпман. – М.: Изд-во АСТ, 2023. – 448 с.
5. Москович, С. Век толпы/ С. Москович. – М.: Академический проект, 2011. – 396 с.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению, – М.: Ось – 89, 2006. – 408с.
7. Смирнов С.А. Педагогика: теории, системы, технологии/ Смирнов С. А [и др.]; под ред. С.А. Смирнова – М.: Академия, 2006. – 512 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Сб.: Пер. с исп./Х.Ортега-и-Гассет. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 509 с.
9. Щетинина В.В. Современные концепции воспитания и развития ребёнка/ В.В. Щетинина. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 153 с.
10. Юнг К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное/К.Г. – М.: Изд-во АСЕ, 2023. – 224с.

PEDAGOGICAL MECHANISMS FOR THE FORMATION OF A THINKING PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE EXPANSION OF MASS CULTURE

Rubleva G.I.

Donetsk State University

The article focuses on the risk posed to the individual by expansive and depersonalizing mass culture of the consumer society. The pedagogical principles and mechanisms for the formation of an integral and thinking personality, individuality are highlighted through the correct accents of the pedagogical process.

Keywords: pedagogical mechanisms, mass culture, education, sociocultural self-identity, individuality.

References

1. Arkhangelskaya I.B. Marshall McLuhan: monograph. / I.B. Arkhangelskaya. – N. Novgorod: NKI, 2010. – 291 p.
2. Kraevsky V.V. The content of education: forward to the past / V.V. Kraevsky. – 2nd ed., corr. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2001. – 35 p. – (Professional culture of the teacher). – ISBN 5–93134–130–7. <https://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001.htm>
3. Kireevsky I.V. On the nature of the enlightenment of Europe and its relationship to the enlightenment of Russia / I.V. Kireevsky. – M.: Publishing house: Society in Memory of Abbess Taisia, 2015. – 112 p.
4. Lippman U. Public opinion / U. Lippman. – M.: AST Publishing House, 2023. – 448 p.
5. Moskvich, S. The Age of the Crowd / S. Moskvich. – M.: Academic Project, 2011. – 396 p.
6. Savenkov A.I. Psychological foundations of the research approach to learning, – M.: Axis – 89, 2006. – 408 p.

7. Smirnov S.A. Pedagogy: theories, systems, technologies / Smirnov S. A [et al.]; edited by S.A. Smirnov – M.: Academy, 2006. – 512 p.
8. Ortega y Gasset H. Revolt of the Masses: Collection: Trans. from Spanish / H. Ortega y Gasset. – M.: OOO Izdatelstvo AST, 2002. – 509 p.
9. Shchetinina V.V. Modern concepts of education and development of the child / V.V. Shchetinina. – Tolyatti: Publishing house of Tomsk state University, 2012. – 153 p.
10. Jung K.G. Archetypes and the collective unconscious / K. G. – M.: Publishing house ACE, 2023. – 224 p.

Серебрякова Наталья Григорьевна,

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой моделирования и проектирования, Белорусский государственный аграрный технический университет
E-mail: bsatu.serebryakova@gmail.com

Серебряков Игорь Андреевич,

канд. тех. наук, доцент кафедры «Техническая эксплуатация автомобилей», Белорусский национальный технический университет
E-mail: serabakovtea@bntu.by

Состояние системы двухуровневого инженерного образования в восприятии педагогического сообщества до недавнего времени рассматривалось как неизбежная и неоспоримая данность, тесно связанная с Болонской системой. Однако в настоящее время становится очевидным, что следование Болонской системе не является обязательным и, возможно, даже вредным. Это поднимает вопрос о необходимости переосмысления роли магистратуры, её целей и значимости. Рассмотрение данной проблемы требует осторожного и взвешенного подхода. Первичный анализ показывает, что магистратура не демонстрирует высоких показателей успешности. Например, отсутствуют очереди на поступление в магистратуру, и спрос на магистров со стороны работодателей также незначителен. Престижность степени магистра вызывает сомнения: редко можно встретить случаи, когда обладатели этой степени гордятся ею. Кроме того, уровень заработной платы молодых магистров не компенсирует вышеуказанные недостатки. Таким образом, даже поверхностное исследование позволяет сделать вывод о наличии проблем в системе двухуровневого образования.

При более детальном рассмотрении института магистратуры выявляется ряд концептуальных недостатков. Хотя заявленная цель магистратуры заключается в «углублении специализации по определённому профессиональному направлению», конкретизация этой цели сводится к получению права на преподавание и возможности поступления в аспирантуру. Однако отсутствует убедительное обоснование, почему именно эти аспекты являются приоритетными. Возникают вопросы о целесообразности такого подхода. Оставим в стороне сомнения, связанные с преподаванием и научной деятельностью (например, не сопровождается ли польза от получения знаний формальными требованиями и бюрократическими барьерами), так как это отдельная проблема. Сосредоточимся на вопросе «углубления специализации»: в чём заключаются потребности общества в таком углублении и ограничиваются ли они исключительно преподаванием и наукой.

Исследование современного экономического уклада показывает, что существуют и другие потребности, которые не только присутствуют, но и представляют собой острые проблемы. Примерно треть инженерных специалистов в сфере производства материальных благ занимается вопросами управления процессами и проектами, организации производства, маркетингом, рекламной деятельностью и другими аспектами. Таким образом, для магистратуры открывается целый пласт образовательной деятельности, который является обоснованным, востребованным и престижным. Возможно, данной концепции модернизации магистратуры следует придать статус государственной важности.

Статья представляет собой анализ фактического состояния современного двухуровневого образования, рассуждения о причинах его возникновения, мотивах существования, а также выводы о том, как сделать функцию второго уровня образования осмысленной и полезной. В конечном итоге, статья призывает к признанию текущего состояния двухуровневого образования в качестве отправной точки и направлена на инициирование

обсуждения данной проблемы в научно-педагогическом сообществе в формате, свободном от исторического бремени.

Ключевые слова: уровневое инженерное образование, модернизация высшего инженерного образования, проектирование образовательных программ, управление, организация, маркетинг и продвижение

Постановка задачи

Современное состояние двухуровневого образования можно охарактеризовать как проблематичное. В зависимости от уровня строгости оценки его можно назвать неудовлетворительным, недостаточно удовлетворительным или не соответствующим ожиданиям, которые мы вправе иметь. В любом случае можно сделать вывод о необходимости определённой модернизации. В данной статье мы стремимся продемонстрировать, что для решения этой проблемы предпочтительно отказаться от поверхностных исправлений и предпочесть формирование решения с нулевой точки отсчёта. Такой радикальный подход обусловлен тем, что, по нашему мнению, система страдает не столько от конкретных недостатков, сколько от концептуальных проблем.

Констатация состояния

Для краткости изложения представим констатацию состояния двухуровневого образования на постсоветском пространстве в виде списка. Просим отнестись к нему как к авторской оценке, не претендующей на безапелляционность.

1. Происхождение.

Нет никаких сомнений, что постсоветская система образования унаследовала двухуровневую модель в качестве неотъемлемого атрибута Болонской системы, а не в результате осознанной потребности.

2. Смыслы двухуровневого образования.

Рассмотрим предназначение магистерского уровня образования:

- Наука. Функция подготовки к научной деятельности кажется полезной и связанной с определённой потребностью. Однако обязательное введение этой функции нивелирует полученную пользу, представляя собой вредное бюрократическое препятствие для научного сообщества.
- Педагогическая деятельность. Подготовка магистров к преподавательской работе на первый взгляд также кажется полезной. Однако в реальности преподавательский контингент вузов без учёной степени в основном состоит из выпускников аспирантуры. Прямой переход магистров в преподавание является редкостью.
- Производство. Магистратура, по-видимому, не предполагает предложение чего-либо актуального производству. Декларируемое углублённое изучение предметов не привело к формированию специалистов «улучшенного формата». Рынок труда принципиально и однозначно демонстрирует отсутствие интереса и потребности в магистрах, по крайней мере, в тех, которых мы готовим в настоящее время.

3. Востребованность.

Избегая обобщений и заранее соглашаясь с возможными исключениями, можно утверждать, что востребованность магистерского образования крайне низкая. Набор магистрантов во многих ву-

зах вызывает трудности, мотивация поступающих часто далека от образовательной, а набранные группы, как правило, малочисленны. Это касается востребованности со стороны непосредственных потребителей образовательной услуги – студентов. Работодатели также не проявляют к магистрам должного интереса.

4. Специальности и учебные планы.

Характерной чертой современной магистратуры является стремление к максимальному разнообразию специальностей, учебных планов и дисциплин, что, вероятно, считается престижным. Однако, учитывая малочисленность магистерских групп, затраты на создание учебных планов, программ дисциплин, электронных учебно-методических комплексов и учебных пособий в расчёте на «единицу продукции» огромны. Вероятно, такая расточительность никогда не оценивалась количественно. Можно было бы предположить, что для получения специалистов высшего уровня следует смириться с чрезмерными затратами. Однако такое дидактическое разнообразие неизбежно снижает бюджет каждой дидактической единицы, а следовательно, и её качество. В результате эффективность формирования специалистов высокой квалификации встречает также объективные экономические препятствия.

5. Неопределённость квалификации.

Важным индикатором проблем двухуровневого образования является неопределённость квалификационных статусов. Казалось бы, магистратура рассматривается как повышение квалификации бакалавра, но на практике квалификационные статусы бакалавра и магистра оказываются равными. На предприятиях магистры начинают карьеру с той же должности, что и бакалавры.

6. Магистр и работодатель.

Образование производит специалистов для нужд экономики. Так что же экономика и работодатель? Мы не встречали исследования рынка труда в отношении выпускников магистратуры. Но выглядит так, что статус магистра в принципе не является предметом котировок. В объявлениях на биржах вакансий слово магистр встречается крайне редко и преимущественно в тех случаях, когда есть формальные требования. Проведем мысленный эксперимент: работодатель рассматривает два похожих резюме с той же разницей, что в одном случае присутствует степень магистра, а в другом несколько лет практического опыта. Можно быть уверенным, что предпочтение отдастся второму.

Пессимистическая картина, описанная выше, вызывает вопрос: означает ли это, что дополнительное образование, включая магистратуру, не востребовано?

Ответ однозначен: нет. На практике услуги дополнительного образования активно продвигаются, принимая форму различных курсов, академий и других образовательных программ. По нашим наблюдениям, участники таких программ проявляют большую заинтересованность и дисциплиниро-

ванность по сравнению с традиционными вузами, и мирятся с высокой стоимостью таких услуг. Это свидетельствует о том, что низкая эффективность магистерского образования обусловлена объективными причинами и ситуация может быть исправлена, если принципы магистратуры будут пересмотрены и приведены в соответствие с реальными потребностями студентов и работодателей.

Исторический экскурс

Интересно отметить, что многоуровневая система образования имеет глубокие исторические корни, восходящие к Древней Греции. Школы Платона и Аристотеля предполагали наличие двух или трёх образовательных уровней. Образование как система окончательно сформировалось в средние века. Академические степени университетов того времени обычно включали три ступени: бакалавр, магистр, доктор философии или бакалавр, лицензиат, доктор философии. Звание магистра ассоциировалось с высоким социальным статусом, в частности, магистры получали право участвовать в выборах ректора.

В Российской империи структура учёных степеней была введена в XVIII веке в трёхступенчатом варианте: кандидат, магистр, доктор. Вскоре после революции учёные степени и связанные с ними права были упразднены. В 1934 году система была восстановлена, однако звание магистра было исключено. Таким образом, образовательная система включала один уровень высшего образования и два уровня учёных степеней – кандидат и доктор. При этом статус кандидата наук, по сравнению с дореволюционным периодом, значительно возрос.

Это состояние сохранялось вплоть до 1990-х годов. В марте 1992 года звание магистра было возвращено постановлением Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ, однако уже в совершенно ином контексте – как квалификация выпускников с высшим профессиональным образованием¹.

Каковы же были обстоятельства и предпосылки к введению нового квалификационного уровня? При естественном течении процессов Союз промышленников инициировал бы такого рода новацию мотивируя насущной необходимостью и невозможностью далее ограничиваться простыми специалистами. К сожалению, звучит это неправдоподобно. Наиболее вероятно менее романтическое объяснение – сделать всё в точности как в просвещенной Европе. В те времена опора

¹ О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации: Постановление Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 13 марта 1992 г. № 13, Положение о многоуровневой системе высшего образования в Республике Беларусь, утв. приказом Министра образования Республики Беларусь от 04.08.1994 № 225, О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федер. закон Рос. Федерации от 22 авг. 1996 г. № 125-ФЗ, с изм. и доп. – ред., действующая с 1 янв. 2005 г. – М.: Изд-во деловой и учебной литературы, 2004 (Минск: ООО Дикта). – 59 с.

на заимствованный опыт гарантировала безошибочность. И в любом случае имплементация европейского стандарта позволяла подключиться к Болонскому процессу, что кроме собственно образовательных задач давало широкие возможности студентам и выпускникам продолжить образование за границей.

Таким образом, можно заключить, что главной мотивацией внедрения двухуровневой системы профессионального высшего образования являлось соответствие формальным требованиям, установленным европейскими стандартами. В то же время, в контексте содержательной составляющей, Болонская система предоставляет национальным образовательным учреждениям значительные возможности для детализации и адаптации.

Ведение двухуровневой системы высшего образования способствовало достижению цели интеграции в европейский образовательный процесс. В результате, содержание и образовательные смыслы нового уровня магистратуры оказались свободными от каких-либо мотиваций, требований или установок. Это привело к тому, что магистерские программы наполнялись произвольным содержанием, направленным на «углубление и расширение». При этом можно с уверенностью утверждать, что данные изменения не были инициированы промышленностью.

Магистерское образование в странах Запада

Исходя из европейского опыта [9, 10], следует подчеркнуть, что уровень бакалавриата, безусловно, обеспечивает формирование полноценного инженера. Аналогично, уровень магистра предназначен для углубления специализации в определенной профессиональной области.

Сравнение европейского и американского подходов [11–14] выявляет интересные различия. Европейская модель направлена на углубление профессиональной специализации, как и заявлено в установочных документах. В то время как в Северной Америке акцент делается на развитие личностных качеств специалиста, что имеет серьезное обоснованное, сходящее из специфики современного этапа развития экономики, характеризующегося увеличением объема новых и неопределенных задач в работе инженера. В этом случае личностные качества специалиста играют существенно более важную роль, чем факт наличия углубленных знаний предмета.

В любом случае, следует признать, что в странах запада магистерское образование пользуется значительным спросом, что прежде всего объясняется со стороны выпускников реальными преимуществами при трудоустройстве и карьерном росте, а со стороны работодателя развитой структурой квалификационных потребностей. В то же время, при изучении западного опыта не выявляется никаких секретов, в Европе магистратура также ориентирована на углубление профессио-

нальной специализации. Таким образом, позавидовать что-либо существенное из европейского опыта для улучшения магистерского образования в постсоветских странах не представляется возможным.

Наблюдаемые закономерности требуют рационального объяснения, которое, по нашим представлениям, включает две правдоподобные составляющие:

1. Безошибочность европейских социально-экономических решений не настолько безусловна, как принято было считать в романтические времена 90-х, и магистерский уровень европейского образования обусловлен историческими факторами, а не планомерной оптимизацией.
2. Структура экономики в целом и организация процессов на предприятиях значительно отличаются от реальности постсоветского пространства поэтому практика гармоничного применения специалистов двух не слишком различающихся уровней на практике более успешна.

Вне зависимости от того, какая из гипотез (или, возможно, обе, либо какая-то иная) является истинной, заключение остается неизменным: национальная система двухуровневого образования должна разрабатываться исключительно на основе актуальных потребностей и процессов в национальной экономике [15].

Структура потребностей национальной экономики

В первой части исследования мы кратко, но надемся убедительно) убедительно изучили проблематику магистерского образования с точки зрения критического взгляда. Теперь мы просто обязаны поменять подход на позитивный и предложить к рассмотрению некоторую интерпретацию.

Начнем позитивное рассуждение с тезиса, с которым трудно не согласиться: инженерное образование должно обеспечить удовлетворение потребностей экономики в «правильных» или рационально структурированных трудовых ресурсах. Осталось только определить критерии правильности. В общем случае он включают всего лишь две номинации первого уровня.

1. Уровень подготовки инженера в традиционном понимании – собственно инженерные аспекты компетентности, связанные с полученными знаниями, готовностью к послеуниверситетскому обучению и т.д.
2. Соответствие полученной квалификации реальным производственным функциям на предприятии.

Первый пункт является совершенно обычным и одинаково важным как для бакалавров, так и для магистров. Его успешное воплощение в значительной степени зависит от качества преподавания в конкретном учебном заведении, вряд ли

можно ожидать значительных инноваций в этом направлении, скорее планомерного развития.

Второй пункт, тоже может показаться банальным и вариантом обычных призывов «расширить и углубить». В времена Советского Союза, которые зачастую характеризуются как век педагогических достижений, инженерное образование мало ориентировалось на утилитарные нужды производства. Специалисты получали в той или иной мере академическое образование, а работодатели получали высокообразованных специалистов, которых затем приходилось долго адаптировать к конкретным рабочим задачам. При этом следует заметить, что спектр функциональных обязанностей инженеров был не так уж разнообразен.

Однако, с тех пор организация процессов на современном предприятии изменилась радикально. Спектр специализации специалистов существенно расширен, а функции отдельных специализаций могут иметь принципиальные глубокие различия. При этом некоторый сектор инженерного спектра сохранил преимущественно техническую функциональную направленность и его потребности могут покрываться традиционными форматами бакалавриата и магистратуры, ориентированной на углубление технического уровня.

В то же время, в современной экономике обнаруживается несколько разделов деятельности, функциональная активность которых лишь отчасти связана с собственно технической. Речь здесь не о количественных характеристиках, или уровне сложности, а качественных изменениях выполняемых функций, которые не только включают новые для инженерии форматы, но в некотором смысле приобретают гуманитарную составляющую. Перечислим составляющие новой структуры:

1. Функции управления. В современной экономике функции управления не только выросли в объеме, но прежде всего расширили и изменили смыслы. Управление кроме традиционной административной деятельности теперь включает, по сути, технологические компоненты в рамках функционирующих на предприятии бизнес-процессов:
 - управление ресурсами;
 - управление проектами;
 - управление продуктом;
 - управление персоналом.
2. Функция организации. В современной экономике функция организации перестала быть предметом неопределенного менеджмента и превратилась в динамический технологический, нуждающийся в специальном образом подготовленных кадрах:
 - функция организация бизнес-процессов;
 - функция создания нового продукта;
 - функция создания новых производств.
3. Функция маркетинга и продвижения. На современном этапе развития экономики активное позиционирование на рынке является обязательным атрибутом успешного предприятия. Связанные с этой активностью процессы

давно уже приобрели устойчивые форматы и должны обеспечиваться профессионально подготовленными трудовыми ресурсами.

Ни один из перечисленных пунктов не соответствует квалификации бакалавра. Все перечисленные функции требуют одновременного наличия общей инженерной квалификации, тем не менее система инженерного образования никак не реагирует на существование данной объективной потребности.

На практике потребность в соответствующих кадрах в лучшем случае закрывается посредством дополнительного обучения или переквалификации имеющихся инженеров. Альтернативный подход – отнести исполнение перечисленных функций к квалификации менеджера, получивших разного рода бизнес-образование. Это очень спорное решение поскольку отсутствие фундаментального инженерного образования является для этих специалистов серьезным препятствием к пониманию сущности инженерных процессов. Отказ от фундаментальных инженерных основ при глобальном управлении предприятием может вовсе иметь катастрофические последствия. В источниках регулярно можно встретить статьи с похожими названиями в формате «Как «эффективный» менеджмент погубил компанию...», в который надо только подставить Боинг или Форд [16–18].

Несомненно, аналогичная проблема характерна также для экономики запада, где оторванные от инженерного базиса бизнес-подходы приводят к неприятным последствиям.

Направления модернизация магистратуры

Выше в критическом ракурсе была обоснована потребность экономики современного этапа в специалистах особого рода, обладающих квалификацией и компетенциями, в равной степени выходящими за рамки бакалавриата и магистратуры. Главным свойством этих дополнительных компетенций является то, что связаны не с углублением профессиональных инженерных знаний, а с их расширением в смежные области деятельности, связанные с функциями управления, маркетинга и организации.

Если задаться вопросом, где целесообразно готовить специалистов такого рода, первое, что придет в голову – разумеется в магистратуре. Введение новых программ подготовки специалистов, ориентированных на бизнес-функции, никаким образом не является препятствием для сохранения в полной мере существующих направлений магистратуры, связанных с педагогикой и наукой. Можно сказать, что предложенный подход является в некотором смысле воспроизведением идеи синих и белых воротничков в новых обстоятельствах.

Надо сказать, что расширение программ магистратуры не приведет к характерному «дидактическому разрастанию». Во-первых, управленческие и бизнес-дисциплины широко представлены в образовательной сфере и могут быть адаптирова-

ны как классические и общеобразовательные для различных инженерных специализаций.

Во вторых, такая модернизация не приводит к необходимости значительной перестройки и требует минимальных затрат, которые будут состоять главным образом в разработке, а точнее – в адаптации дисциплин, связанных с управлением, организацией и маркетингу к техническому сектору экономики.

Для того, чтобы проект модернизации магистратуры стал успешным, следует также модернизировать имидж магистра с внедрением в общественное сознание устойчивого мнения о том, что подготовка и степень магистра означают возможность получить специалиста, квалифицированного в проблемных для национальной экономики аспектах деятельности предприятий. Реальная востребованность магистратуры как образовательной услуги будет сформирована после того, как специалист увидит реальные предпочтения в уровне оплаты, а работодатель – реальную отдачу от использования специализированных кадров.

Выводы

1. Кризис магистерского образования: Современное состояние магистерского образования характеризуется значительными проблемами, включая снижение его востребованности и престижа. Это свидетельствует о необходимости пересмотра существующих подходов и стратегий в данной области, чтобы соответствовать современным требованиям рынка труда и ожиданиям студентов.
2. Несоответствие специалистов потребностям экономики: Текущая ориентация магистерских программ на углубленную профессиональную специализацию не соответствует реальным потребностям национальной экономики. Это приводит к дисбалансу между предложением и спросом на квалифицированных специалистов, что требует корректировки не только образовательных стандартов и программ, но и концепции магистратуры в целом.
3. Роль управленческих и маркетинговых функций: В условиях современной экономики, ориентированной на производство материальных благ, ключевую роль играют функции, связанные с управлением, организацией и маркетингом. Однако система инженерного образования недостаточно учитывает потребность в специалистах данного профиля, что создает пробелы в подготовке кадров для этих критически важных аспектов деятельности предприятий.
4. Модернизация инженерных магистратур: Для повышения конкурентоспособности выпускников инженерных специальностей необходимо модернизировать магистерские программы, ориентируя их на подготовку специалистов в области управления, организации и маркетинга. Это предполагает разработку новых об-

разовательных программ, включающих соответствующие дисциплины, что позволит более эффективно удовлетворять потребности рынка труда и способствовать развитию национальной экономики.

Литература

- Макарова С.Н., Резник С.Д. Магистранты российского университета: социальное поведение и качество обучения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-9-21>
- Мотовилов О.В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38–45.
- Роботова А.С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 45–50.
- Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
- Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25.
- Опфер Е.А. Трансформации российской магистратуры // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 36–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48
- Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 5–18.
- Осипова С.И., Рудницкий Э.А. Вовлечение стейкхолдеров в реализацию идеологии CDIO // Высшее образование в России. 2015. № 8/9. С. 39–45.
- Standards and guidelines for accreditation of engineering programmes Committee. <https://www.enaee.eu/eur-ace-system/standards-and-guidelines> (date of access: 10.08.2022).
- EUR-ACE Framework Standards and Guidelines. <https://www.enaee.eu/eur-ace-system/standards-and-guidelines> (date of access: 10.08.2021).
- Чучалин А.И., Данейкина Н.В. Адаптация подхода CDIO к магистратуре и аспирантуре // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 17–25.
- Чучалин А.И. Модернизация трёхуровневого высшего образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 22–32.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D., Edström, K. (2014). Rethinking Engineering Education, the CDIO Approach. 2nd ed. Springer. 286 p. (Russian translation: Moscow: HSE Publ., 2015, 504 p.).
- Graham R. The global state of the art in engineering education. Massachusetts Institute of Technology (MIT), 2018. 170 p. Available at: <https://rhgraham.org/resources/Global-state-of-the-art-in-engineering-education—March-2018.pdf> (дата обращения: 09.08.2022).
- Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 73–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85/
- Как «эффективный» менеджмент угробил Ford [Электронный ресурс] // Журнал Движок. – 2023. – URL: <https://dvizhok.ru/add/kolonka-redaktora/kak-effektivnyij-menedzhment-ugrobil-ford> (дата обращения: 12.03.2025).
- Boeing – на грани краха [Электронный ресурс] // Meduza. – 2024. – URL: <https://meduza.io/feature/2024/05/23/boeing-na-grani-kraha-udastsya-li-kompanii-vyzhit-posle-serii-katastrof-i-skandalov> (дата обращения: 12.03.2025).
- Boeing confirme la tendance de ses livraisons après une année 2024 en berne [Электронный ресурс] // Le Figaro. – 2025. – 11 марта. – URL: <https://www.lefigaro.fr/flash-eco/boeing-confirme-la-tendance-de-ses-livraisons-apres-une-annee-2024-en-berne-20250311> (дата обращения: 12.03.2025).]

ANALYSIS OF CONCEPTUAL ISSUES IN ENGINEERING MASTER'S PROGRAMS

Serebryakova N.G., Serebryakov I.A.

Belarusian State Agrarian Technical University, Belarusian National Technical University

Considering the Institute of magistracy from the inside, first of all, we will see some conceptual insufficiency. There is a formulation of the goal, something like this "... to deepen specialization in a certain professional direction ...", there is a specification of deepening – in order to get the right to teach, and then to enter graduate school. At the same time, there is no convincing justification why this is the case. And there are questions. Leaving aside doubts about teaching and science (whether the benefits of obtaining knowledge in fact are accompanied by mandatory requirements and bureaucratic obstacles), this is a separate problem. Let's focus on the question of "deepening specialization": in what depth are the needs of society and whether the list of needs is exactly limited to teaching and science.

The study of the modern economic structure shows that "other" needs do not just exist, but represent an acute problem. Conditionally, the third part of engineering specialists in the field of production of material goods deals with issues related to the management of processes and projects, the organization of production, marketing, advertising activities, etc. Thus, for the master's degree, finally, a whole layer of educational activities is found – justified, in-demand and prestigious. Perhaps this concept of modernization of the magistracy should be given the status of state importance.

The article is a study of the actual state of modern two-level education, a discussion about the causes of its occurrence, the motivations of existence, as well as conclusions on how to make the function of the second level of education meaningful and even useful. In essence, the article calls for the recognition of the current state of two-level education as a zero point of reference and expects to initiate a discussion of this problem in the scientific and pedagogical community in a format free from heavy legacy.

Keywords: level engineering education, modernization of higher engineering education, design of educational programs, management, organization, marketing and promotion

References

1. Makarova S.N., Reznik S.D. Master's students of the Russian university: social behavior and quality of education // Higher education in Russia. 2019. Vol. 28. No. 11. Pp. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-9-21>
2. Motovilov O.V. Problems of training personnel in the master's program // Higher education in Russia. 2016. No. 2 (198). Pp. 38–45.
3. Robotova A.S. On the meaning of the master's program: reflections of the teacher // Higher education in Russia. 2013. No. 5. Pp. 45–50.
4. Stukalova I.B. Development of the master's program in Russia: prerequisites, problems and prospects // Modern education. 2018. No. 3. P. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
5. Senashenko V.S., Pykhtina N.A. Continuity of Bachelor's and Master's Degrees: Some Key Issues // Higher Education in Russia. 2017. No. 12 (218). P. 13–25.
6. Opfer E.A. Transformations of the Russian Master's Degree Program // Higher Education in Russia. 2021. Vol. 30. No. 1. P. 36–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48
7. Grebnev L.S. The Current Round of the Bologna Process: Russia and Beyond... (based on the works of V.I. Baydenko and N.A. Selezneva) // Higher Education in Russia. 2018. No. 1 (219). P. 5–18.
8. Osipova S.I., Rudnitsky E.A. Involvement of Stakeholders in the Implementation of the CDIO Ideology // Higher Education in Russia. 2015. No. 8/9. P. 39–45.
9. Standards and Guidelines for Accreditation of Engineering Programmes Committee. <https://www.enaee.eu/eur-ace-system/standards-and-guidelines> (date of access: 10.08.2022).
10. EUR-ACE Framework Standards and Guidelines. <https://www.enaee.eu/eur-ace-system/standards-and-guidelines> (date of access: 10.08.2021).
11. Chuchalin A.I., Daneykina N.V. Adaptation of the CDIO approach to master's and postgraduate studies // Higher education in Russia. 2017. No. 4 (211). Pp. 17–25.
12. Chuchalin A.I. Modernization of three-tier higher education based on FSES 3++ and CDIO++ // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. No. 4. Pp. 22–32.
13. Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D., Edström, K. (2014). Rethinking Engineering Education, the CDIO Approach. 2nd ed. Springer. 286 p. (Russian translation: Moscow: HSE Publ., 2015, 504 p.).
14. Graham R. The global state of the art in engineering education. Massachusetts Institute of Technology (MIT), 2018. 170 p. Available at: <https://rhgraham.org/resources/Global-state-of-the-art-in-engineering-education-March-2018.pdf> (accessed: 09.08.2022).
15. Rudskoy A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I. The concept of the fourth generation Federal State Educational Standard of Higher Education for the engineering field of education in the context of fulfilling the instructions of the President of Russia // Higher education in Russia. 2021. Vol. 30. No. 4. P. 73–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85/
16. How "Efficient" Management Ruined Ford [Electronic Resource] // Dvizhok Magazine. – 2023. – URL: <https://dvizhok.ru/add/kolonka-redaktora/kak-effektivnyj-menedzhment-ugrobil-ford> (date accessed: 12.03.2025).
17. Boeing – on the Verge of Collapse [Electronic Resource] // Meduza. – 2024. – URL: <https://meduza.io/feature/2024/05/23/boeing-na-grani-kraha-udastsya-li-kompanii-vyzhit-posle-serii-katastrof-i-skandalov> (date of access: 12.03.2025).
18. Boeing confirms tendency of flights until 2024 in Berlin [Electronic resource] // Le Figaro. – 2025. – March 11. – URL: <https://www.lefigaro.fr/flash-eco/boeing-confirme-la-tendance-de-ses-livraisons-apres-une-annee-2024-en-berne-20250311> (date of access: 12.03.2025).]

Субботина Евгения Александровна,

аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
E-mail: subbotina.evgeniya23@mail.ru

Статья посвящена проблеме обучения аргументированию в устной речи на уроках иностранного (английского) языка. В настоящей статье обосновывается необходимость формирования у учащихся 10–11х классов средней общеобразовательной школы (с углубленным изучением иностранного языка) аргументативной компетенции иноязычного устного общения. Цель статьи – разработать структуру вводимой аргументативной компетенции устного иноязычного общения при обучении иностранному языку в старших классах средней школы. К задачам относится рассмотрение и анализ основных понятий (аргументация, аргументативная компетенция), анализ основных подходов к определению и структуре изучаемой компетенции, определение вводимой компетенции. В статье представлен понятийный аппарат данной методической проблемы. Автор рассматривает понятия «устного иноязычного общения», «аргументации», «аргументативной компетенции». Представлено определение аргументативной компетенции в устном иноязычном общении. Автор также приводит подходы к структуре аргументативной компетенции. В результате выведена и расписана структура аргументативной компетенции в устном иноязычном общении. Сделаны выводы, что аргументация связана с различными видами мышления. В целях успешной аргументации, в том числе на уроках иностранного (английского) языка, требуется также развивать данные виды мышления.

Ключевые слова: общение, устное иноязычное общение, аргументация, аргументативная компетенция, мышление, структура аргументативной компетенции.

Введение

Сегодня можно с уверенностью говорить, что вопрос целенаправленного обучения созданию аргументированных высказываний на иностранном языке является важной методической задачей, так как сейчас, как никогда, востребованы специалисты, способные убедить оппонентов, отстаивать свою точку зрения, в том числе на неродном языке (например, английском). В основном, дискуссии или дебаты на различные темы идут в устной форме. Главная задача оппонентов – привести «правильные» аргументы в пользу своей точки зрения, убедить противную сторону в истинности своего мнения. В связи таким интересом к данной проблемной области (аргументации) специалисты в области методики обучения иностранным языкам заговорили о необходимости развивать аргументативную компетенцию.

Материалы и методы

В целях написания данной статьи были использованы следующие методы: анализ научной литературы в области методики, анализ нормативных документов (Федеральной рабочей программы среднего общего образования), обобщение педагогического опыта. Материалом для нашей статьи послужили фрагменты научных статей в области аргументирования и методики обучения иностранным языкам, фрагменты Федеральной рабочей программы.

Литературный обзор

Нами были проанализированы работы российских и иностранных исследователей по проблеме обучения говорению и аргументации в проекции на иноязычную устную коммуникацию. Теоретическую основу исследования составляют положения, разработанные в научных трудах по теории и методике обучения иностранным языкам (Гальскова Н.Д., 2003; Гез Н.И., 2004; Шатилов С.Ф., 1987), теории аргументации (Брутян Г.А., 1992, Ивин А.А., 2000, Гроотендорст Р., 2002, Еемеерен Ф.Х., 1992, Тулмин С., 1979). Интерес к аргументации вызвал волну исследований в данной области, в частности в области методики обучения иностранным языкам. (Гаврилова А.Н., Гулова Е.К., Дацюк В.В., Махновская Н.И.). «Формировать аргументативную компетенцию необходимо для того, чтобы будущие специалисты умели логически и грамотно оформлять свою речь, аргументировать собственную точку зрения, выдвигать и формулировать доказываемый тезис, строить аргументативные тексты» [5, 199].

Результаты

Прежде всего рассмотрим такие понятия как аргументацию, аргументативную компетенцию, устное иноязычное общение.

Общение – это система «целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные, личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [7, с. 240]. Общение осуществляется за счет использования вербальных и невербальных средств. Вербальное или речевое общение может протекать в устной и/или письменной форме. Устное общение происходит в звуковой форме и обеспечивается работой нескольких анализаторов, которые у разных людей имеют индивидуальные отличия. Более того, устная речь характеризуется большей спонтанностью, чем письменная. Таким образом, даже на родном языке говорящие часто сталкиваются с недопониманием, есть большая вероятность недоразумений. На иностранном языке устное общение требует еще большего внимания.

По нашему мнению, устное иноязычное общение – это процесс речевого взаимодействия между людьми или группами на иностранном языке, независимо от того, приходится ли он неродным для одной из сторон либо для двух сторон. Иноязычное устное общение включает в себя понимание устной речи, способность выражать свои мысли и идеи на иностранном языке с использованием подходящей лексики и грамматики (говорение), способность поддерживать диалог, задавать вопросы.

Одной из функций общения считается побудительная [12], которая предполагает, в целях воздействия на другого человека или группу лиц, использование аргументов в качестве обоснования своей «правильной» точки зрения, что и составляет основную идею аргументативной компетенции.

Формирование аргументативной компетенции в процессе обучения иностранному языку учащихся, по нашему мнению, является одной из основных задач обучения, так как способствует «более эффективному формированию активного и пассивного лексического словаря, будет способствовать совершенствованию речевых навыков говорения, аудирования, совершенствованию сопутствующих лексических, грамматических, произносительных навыков на уроках иностранного языка» [10 с. 205]. Более того, Согласно Федеральной рабочей программе среднего общего образования «изучение иностранного языка направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия» [13]. Важными элементами межкультурного и межличностного взаимодействия, например, являются умения «выявлять причинно-следственные связи и актуализировать задачу, выдвигать гипотезу её решения, находить аргументы для доказа-

тельства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения», «владеть различными способами общения и взаимодействия на иностранном (английском) языке, аргументированно вести диалог и полилог, уметь смягчать конфликтные ситуации». Приведенные фрагменты из Федеральной рабочей программы свидетельствуют о том, что обучение аргументации на иностранном языке является одной из задач современного иноязычного школьного образования.

На наш взгляд, наиболее полное определение аргументации дала Г.А. Брутян: «Аргументация – это способ рассуждения, в процессе которого выдвигаются некоторые положения в качестве доказываемого тезиса, рассматриваются доводы в пользу его системности и возможные противоположные доводы; дается оценка основаниям и тезису доказательства, равно как и основаниям к тезису опровержения; опровергается антитезис (тезис оппонента), доказывается тезис, создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса как у самого доказывающего, так и у оппонентов: обосновывается целесообразность принятия тезиса с целью выработки активной жизненной позиции и реализации определенной программы действия, вытекающих из доказанного положения» [2, с. 9].

Аргументация, как процесс, не ограничивается лишь высказыванием своего мнения. Это искусство, которое требует умения строить логически обоснованные аргументы и эффективно их преподносить. Аргументация – это процесс убеждения с помощью рациональных и утвердительных суждений, состоящих из доводов и выводов. В основе данного процесса лежит мышление.

«Мышление – процесс познавательной деятельности, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [8, с. 54]. Ученые выделяют различные виды мышления. Изучив научные источники, мы выделили три вида мышления, оказывающее значительное влияние на формирование навыков и умений аргументации, а именно: критическое, креативное и дискурсивное.

Креативное мышление – «это умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования идей, формирования нового знания, решения задач, с которыми он не сталкивался раньше» [9, с. 103]. Аргументативная компетенция и креативное мышление взаимосвязаны и могут усиливать друг друга. Благодаря творческому мышлению появляются новые оригинальные идеи и аргументы, а умения аргументации позволяют эффективно отстаивать и развивать эти идеи.

Аргументация является одной из наиболее обсуждаемых компетенций в образовательной области также благодаря своей доказанной взаимосвязи с критическим мышлением. «Под критическим мышлением в обучающей деятельности нами понимается совокупность умений и навыков, способствующих формированию оценочного и рефлексивного мышления» [14, с. 10].

сивного мышления, для которого знание является отправной точкой» [11, с. 391].

Это особенно актуально для исследуемой категории учащихся, так как именно в этом возрасте «появляется критическое отношение к действительности и желание спорить. Поэтому процесс обучения должен приглашать учащихся к дискуссии и предлагать проблемные задания» [6, с. 43]. Хорошие навыки мышления позволяют людям критически проверять поступающую информацию, рассматривать альтернативные точки зрения и выдвигать контраргументы [14].

Третий вид мышления значительно опосредован развитием двух предыдущих видов. В словаре методических терминов Азимова Э.Г., Шукина А.Н. дискурсивное мышление тождественно словесно – логическому, словесно вербальному или абстрактно – понятийному мышлению и трактуется как «процесс связанного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предыдущей» [1, с. 64]. Дискурсивное мышление – основа для построения аргументов. Умение логически мыслить позволяет выстраивать аргументы, подкрепляя их доказательствами и обосновывая логическими связями. Аргументация является проявлением дискурсивного мышления.

Мы видим, что аргументация и мышление тесно взаимосвязаны, и, конечно, при разработке упражнений по развитию аргументативной компетенции, важно учитывать этот фактор.

Разработка понятия «аргументативная компетенция» началась на волне интереса исследователей к аргументации, как таковой. Анализ научных источников позволил нам согласиться с точкой зрения Дацюк В.В, которая трактует аргументативную компетенцию как «совокупность знаний, навыков, умений, лежащих в основе способности выдвигать и обосновывать тезис с целью убедить адресата в определенном видении явления, предмета или ситуации с корректным и осознанным использованием схем и приемов аргументации, которые реализуются посредством конкретных речевых тактик и речевых актов, являющихся единицами аргументативных стратегий англоязычного делового дискурса» [5, с. 199].

Однако, мы немного изменим определение, так как исследуемая нами группа (учащиеся 10–11х классов средней школы) начнут профессиональную подготовку только после окончания школы, и на данном этапе фактор англоязычного делового дискурса кажется нам нерелевантным. Соответственно, формирование аргументативных навыков и умений на данном этапе будет ограничено предметным содержанием тем, которые необходимо пройти согласно Программе [13].

Следовательно, в нашем понимании, аргументативную компетенцию устного иноязычного общения следует понимать как совокупность знаний, навыков, умений, лежащих в основе способности выдвигать и обосновывать тезис с целью убедить адресата в определенном видении явления, пред-

мета или ситуации с корректным и осознанным использованием схем и приемов аргументации в целях реализации побудительной функции устного общения на уроках иностранного языка. Такое общение должно быть основано на знаниях учащихся о совокупности лексических, грамматических и фонетических единиц в рамках тем, предложенных Федеральной программой, сформированных лексических и грамматических навыков, умений говорения и аудирования. Кроме того, учащиеся должны иметь представление о структуре аргументации, стратегиях и тактиках аргументирования, лингвокультурных особенностях аргументирования на иностранном языке (например, фразы – клише, используемые для выражения несогласия, обоснования своей точки зрения и т.д.).

Структура аргументативной компетенций подробно затрагивалась в исследованиях Гавриловой А.Н., Дацюк В.В.

Гаврилова А.Н. вводит понятие письменно-речевой аргументативной компетенции (ПРАК) и предлагает рассматривать ее как субкомпетенцию дискурсивной. Согласно данному исследованию, в ПРАК входят: аргументативные знания; интегративные аргументативные умения, аргументативные навыки, аргументативные способности и качества [3]. Дацюк В.В. исследовала вопросы обучения студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса. Автор выделяет три компонента аргументативной компетенции: стратегический, риторический и лингвокультурный. В состав каждого компонента входят когнитивный и процессуальный блоки. [4].

Вслед за Дацюк В.В. мы также разделим названную компетенцию на когнитивный и процессуальный блоки.

В нашем понимании, когнитивный блок понимается как совокупность знаний, используемая аргументатором для проведения эффективной аргументации в процессе иноязычного устного общения.

В когнитивный блок входят следующие знания:

- знания и умения оперирования лексическими единицами в рамках перечня изучаемых тем и в соответствии с ситуациями общения;
- знания и умения оперирования грамматическими структурами в соответствии с контекстом и речевой ситуацией;
- знания о национально-культурных и политических особенностях англоязычных стран;
- базовые знания о социокультурных особенностях и культурном наследии страны/стран, говорящих на английском языке и/или использующих английский как основной или дополнительный язык общения;
- знание основных социокультурных элементов речевого поведенческого этикета в англоязычной среде в рамках тематического содержания;
- знания об общих особенностях построения композиционной структуры англоязычной аргументации;

- знания о лингвистических особенностях аргументирования на иностранном языке.
- знание специфики аргументативных стратегий, наиболее частотных тактик и речевых актов, реализующих данные стратегии;
- знание делового этикета.

Процессуальный блок включает навыки и умения, необходимые для реализации перечисленных выше знаний и опосредованные следующими видами мышления:

1. Опосредованные критическим мышлением

В данный блок входит развитие таких навыков и умений как:

- навык интерпретации явления; ситуации, графического изображения (таблиц, диаграмм, изображений) и т.д.;
- навык использования, подходящего языкового материала (фраз – клише и иных устойчивых выражений); для интерпретации, анализа, оценки тех или иных фактов и явлений.
- умение устанавливать логические и причинно-следственные связи между разными идеями и понятиями;
- умение анализировать аргументы окружающих и оценивать их;
- умение определять достоверность и обоснованность выводов
- грамотно конструировать собственные аргументы и доносить их до окружающих;
- умение обобщать информацию, делать выводы для формирования собственного мнения;
- умение анализировать текст и/или сказанное высказывание;

2. Навыки и умения, опосредованные креативным мышлением

В данный блок входит развитие таких навыков и умений как:

- умение обозначить проблему;
- способность генерировать множество разнообразных идей;
- умение видеть нестандартные варианты решения;
- способность углубить идею, дополняя детали;
- способность анализировать и выбирать оптимальные идеи.

3. Навыки и умения, опосредованные дискурсивным мышлением:

В данный блок входит развитие таких навыков и умений как:

- навыки продуцирования речевых актов, реализующие ситуации речевого общения (предложение, предупреждение, предостережение, разъяснение, предположение, обещание, привлечение внимания, принятие обязательств, оценка, комплимент, приглашение, выражение своего мнения, согласие/несогласие и т.д.);
- навыки опознавания и корректного употребления в устной речи логических коннекторов/ переходных выражений [*transitional expressions/ linking words and phrases*]

- умение четко формулировать тезис на английском языке в соответствии с ситуацией и формой общения;
- умение строить логически связанные высказывания;
- умение подбирать и выбирать приемлемый тип и количество аргументов в процессе устного иноязычного общения;
- умение задавать вопросы и участвовать в диалоге;
- умения оперировать фактами, мнениями, цитатами;
- умение выбирать из широкого спектра языковых средств необходимые речевые акты компенсаторного характера, например, позволяющие выиграть время, попросить слово, и т.д.

Обсуждение

Разработанная структура аргументативной компетенции устного иноязычного общения выявила прямую связь аргументации и различных видов мышления. Стало очевидным, что для успешной реализации аргументативной деятельности необходимо развивать мыслительные операции и развивать логику.

Заключение

В заключении, хотим отметить, что исследуемая категория учащихся (10–11е классы) испытывают большую потребность в выражении своего мнения, в отстаивании своих убеждений. Применение методов и приемов, способствующих развитию аргументативной компетенции, могут повлиять на формирование высокого мотивационно-прагматического уровня владения иностранным языком.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Брутян Г. А. Очерк теории аргументации / Г. А. Брутян. – Ереван -: Изд-во АН Армении, 1992. – 299 с.
3. Гаврилова, А. Н. Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаврилова Анна Николаевна, Санкт – петербургский государственный университет – Санкт-Петербург, 2011. – 277 с.
4. Дацюк, В. В. Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образо-

вания)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дацюк Василиса Витальевна, Санкт-Петербургский государственный университет – Санкт-Петербург, 2017. – 235 с.

5. Дацюк, В.В. Формирование аргументативной компетенции в сфере англоязычного делового дискурса у студентов восточного факультета / В.В. Дацюк // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12–1(66). – С. 199–201.
6. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам/А.И. Иванченко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 256 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений – 5-е издание, стер., М: Смысл: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
8. Павелко Н.Н. Психология и педагогика: учебное пособие/Н.Н. Павелко, С.О. Павлов. – М.: КНОРУС, 2016. – 496 с.
9. Подорова А.Н. Использование технологии развития креативного мышления на уроках английского языка / А.Н. Подорова // Функциональная грамотность: вызовы и решения: Сборник материалов краевой научно-практической конференции, Краснодар, 25 октября 2023 года. – Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2023 – С. 103–107.
10. Субботина, Е.А. Обучение устной аргументации на уроках иностранного языка в 10–11 классах / Е.А. Субботина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 9–4(96). – С. 202–206.
11. Шумкова А.С. Использование методов технологии развития критического мышления на этапе рефлексии на уроках английского языка / А.С. Шумкова // На перекрестке Севера и Востока (методологии и практики регионального развития): Материалы II Международной научно-практической конференции, Магадан, 30 ноября – 01 декабря 2016 года / Ответственный редактор: Леонова О.А. – Магадан: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-инновационный центр», 2017. – С. 438–441.
12. Чернышов С.В. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник/С.В. Чернышов, А.Н. Шамов. – Москва: КНОРУС, 2024. – 448 с. – (Бакалавриат).
13. Федеральная рабочая программа среднего общего образования (иностраный язык (английский) продвинутый уровень)/Институт стратегии развития образования: официальный сайт. – 2023. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/07_frp-angl-yaz_10-11_klassy_ugl_07052025_itog-na-sajt.pdf (дата обращения: 23.06.2025).
14. Luginbühl M., Müller-Feldmeth D. Oral Argumentation Skills between Process and Product), Languages, MDPI, Basel, Switzerland – 2022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: –https://www.researchgate.net/publication/360958619_Oral_Argumentation_Skills_between_Process_and_Product (дата обращения: 20.06.2025).

www.researchgate.net/publication/360958619_Oral_Argumentation_Skills_between_Process_and_Product (дата обращения: 20.06.2025).

THE STRUCTURE OF ARGUMENTATIVE COMPETENCE IN ORAL SPEECH COMMUNICATION

Subbotina E.A.

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

The article is devoted to the problem of teaching oral speech argumentation at foreign (English) language lessons. This article grounds the need to develop argumentative competence of foreign language oral communication among 10–11th grade students of secondary comprehensive school (with in-depth study of the foreign language). The purpose of the article is to develop the structure of the introduced argumentative competence of oral foreign language communication when teaching a foreign language in senior grades of secondary school. The objectives include consideration and analysis of the main concepts (argumentation, argumentative competence), analysis of the main approaches to the definition and structure of the studied competence, a definition of the introduced competence. The article presents the conceptual apparatus of this methodological problem. The author considers the concepts of “oral foreign language communication”, “argumentation”, “argumentative competence”. The definition of argumentative competence in oral foreign language communication is presented. The author also provides approaches to the structure of argumentative competence. As a result, the structure of argumentative competence in oral foreign language communication was derived and described. Conclusions were made that argumentation is associated with various types of thinking. For the purpose of successful argumentation, including foreign (English) language lessons, it is also necessary to develop these types of thinking.

Keywords: communication, oral speech communication, argumentation, argumentative competence, thinking, the structure of argumentative competence.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). – М.: IKAR Publishing House, 2009. – 448 p.
2. Brutyan G.A. Essay on the Theory of Argumentation / G.A. Brutyan. – Yerevan -: Publishing House of the Academy of Sciences of Armenia, 1992. – 299 p.
3. Gavrilova, A.N. Formation of written-speech argumentative competence among students of humanitarian specialties (the English language): specialty 13.00.02 “Theory and methods of teaching and education (areas and levels of education)”: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Gavrilova Anna Nikolaevna, St. Petersburg State University – St. Petersburg, 2011. – 277 p.
4. Datsyuk, V.V. Teaching argumentative strategies of English-language business discourse to students from the Faculty of Oriental Studies: specialty 13.00.02 “Theory and methods of teaching and education (by areas and levels of education)”: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Datsyuk Vasilisa Vitalievna, St. Petersburg State University – St. Petersburg, 2017. – 235 p.
5. Datsyuk, V.V. Formation of argumentative competence in the sphere of English-language business discourse among students of the Faculty of Oriental Studies / V.V. Datsyuk // Philological sciences. Theoretical and practical issues. – 2016. – No. 12–1 (66). – P. 199–201.
6. Ivanchenko A.I. Practical methods of teaching foreign languages/A.I. Ivanchenko. – St. Petersburg: KARO, 2016. – 256 p.
7. Leontiev A.A. Psychology of communication: a textbook for students of higher educational institutions – 5th edition, reprinted, Moscow: Smysl: Publishing center “Academy”, 2008. – 368 p.
8. Pavelko N.N. Psychology and pedagogy: a tutorial/N.N. Pavelko, S.O. Pavlov. – М.: КНОРУС, 2016. – 496 p.
9. Podorova A.N. The technology of developing creative thinking at English lessons / A.N. Podorova // Functional literacy: challenges and solutions: Collection of materials from the regional scientific and practical conference, Krasnodar, October 25,

2023. – Krasnodar: Institute for Education Development of Krasnodar Territory, 2023 – P. 103–107.
10. Subbotina, E.A. Teaching oral argumentation at foreign language lessons in grades 10–11 / E.A. Subbotina // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2024. – No. 9–4 (96). – P. 202–206.
 11. Shumkova A.S. Using the methods of technology for the development of critical thinking at the stage of reflection at English lessons / A.S. Shumkova // At the crossroads of the North and East (methodologies and practices of regional development): Proceedings of the II International scientific and practical conference, Magadan, November 30–01 2016 / Editor-in-chief: Leonova O.A. – Magadan: Limited Liability Company “Scientific and Innovation Center”, 2017. – P. 438–441.
 12. Chernyshov S.V. Theory and methods of teaching foreign languages: textbook/S.V. Chernyshov, A.N. Shamov. – Moscow: KNORUS, 2024. – 448 p. – (Bachelor’s degree).
 13. State curriculum for secondary general education (foreign languages (English) advanced level)/Institute for Development Strategy in Education: official website. – 2023. – [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/07_frp-angl-yaz_10-11- klassy_ugl_07052025_itog-na-sajt.pdf (access date: 23.06.2025).
 14. Luginbühl M., Müller-Feldmeth D. Oral Argumentation Skills between Process and Product), Languages, MDPI, Basel, Switzerland – 2022. – [Electronic resource]. – Access mode: – https://www.researchgate.net/publication/360958619_Oral_Argumentation_Skills_between_Process_and_Product (access date: 20.06.2025).

Талалуева Татьяна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук ИТУ «РТУ МИРЭА»
E-mail: talalueva@mirea.ru

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания понятия «самоидентификация». На основе систематизации определений, представленных в научной литературе, выделяются ключевые параметры данного конструкта. Обозначена многоуровневая природа механизма самоидентификации. Сделан вывод о недостаточной разработанности феномена самоидентификации в контексте цифрового общества. Обозначены проблемные аспекты самоидентичности в цифровом пространстве. Особое внимание уделяется размытости границ (аксиологических, культурных, географических) в цифровом пространстве, что усложняет процесс обретения устойчивого Я-образа. Подчеркивается, что личность в цифровой среде самостоятельно конструирует и проектирует собственную идентичность.

Ключевые слова: самоидентификация, личность, идентичность, цифровизация, цифровая идентичность, глобализация, рефлексия, самопознание, аксиология.

Самоидентификация личности и факторы, оказывающие влияние на ее формирование, выступают весьма *актуальными* междисциплинарными проблемами, особенно в условиях активной трансформации общественных отношений, цифровизации и глобализации [11, с. 94].

В условиях постмодернистской цивилизационной парадигмы и глобализации социокультурного пространства механизмы самоидентификации личности претерпевают существенные трансформации. Современный человек сталкивается с необходимостью конструирования множества идентичностей, в ряде случаев противоречивых: этническую, гендерную, профессиональную, культурную, цифровую и др. Многие исследователи склоняются к тому, что цифровизация и сетевизация общества приводят к деструктивным тенденциям, осложняющим процессы самоидентификации. Особый интерес представляет рассмотрение конкретных механизмов воздействия внешних изменений на структуру личности и ее самосознание.

При этом единства мнений в отношении понятия «самоидентификация» в отечественной научной литературе и периодике пока не наблюдается. В рамках психологической науки самоидентификация трактуется преимущественно как внутренний когнитивно-эмоциональный процесс осознания человеком собственной индивидуальности, устойчивости Я-образа, а также принадлежности к социальным группам. Социологи, в свою очередь, рассматривают самоидентификацию как результат социальных взаимодействий и принятия культурных норм, адаптации индивида в социальную структуру. С позиции культурологии самоидентификация определяется как процесс, связанный с осознанием принадлежности к определенной культурной традиции. В философии самоидентификация рассматривается как экзистенциальный процесс самопознания субъекта, его позиционирования в окружающем мире.

Представим некоторые из существующих в современной литературе определений (Таблица 1):

На основании приведённых в Таблице 1 определений можно выделить ключевые параметры понятия «самоидентификация»: рефлексивность, двойственная субъектно-объектная позиция, культурная и аксиологическая обусловленность, зависимость от категорий «социальная принадлежность» и «групповая идентификация», волевой компонент, формирование образа Я. С учетом вышеизложенного можно представить следующую дефиницию рассматриваемой категории: *самоидентификация представляет собой многоуров-*

невый и рефлексивный процесс самопознания и самоопределения, в ходе которого индивид, выступая одновременно субъектом и объектом собственного восприятия, конструирует устойчивый образ своего «Я», соотносит себя с определёнными социальными, культурными и ценностными

рамками, а также утверждает свою принадлежность к различным группам на основании внутреннего выбора, определяющего в дальнейшем действия и поведение личности.

Таблица 1. Подходы к определению понятия «самоидентификация»

Дефиниция	Автор(ы)
Самоидентификация – основа идентификации является самоидентификация – способность и возможность «что-то узнать о себе <...>, нужно понимать, что это знание относится ко мне».	А. Юрич [14, с. 15]
Процесс, в котором человек одновременно выступает и субъектом, и объектом собственного бытия, обнаруживая себя выделенным из мира (объект) и противопоставленным миру (субъект), а также «экзистенциальное переживание индивидом идентичности с более крупной и мощной социальной общностью», которое позволяет придать бытию дополнительную ценность, наделяя всё происходящее с ним смыслами.	Ю. В. Грицков, Д.В. Львов [3, с. 26]
Механизм усвоения культуры, механизм обособления, через который происходит присвоение высших психических функций, ценностных ориентаций.	Л. И. Мазур [8, с. 87]
(1) Сознательный процесс отождествления себя с другим человеком или социальной группой с целью конструирования образа собственного Я. Результатом данного процесса выступает идентичность – плод личных усилий и воли индивида; (2) совокупность сознательных усилий индивида, направленных на построение собственной идентичности и выбора собственной позиции.	С. Ю. Болдин [1, с. 42]
Самоотождествление человека с какой-либо группой людей, определение, осознание себя и своей принадлежности к определенной национальной, социальной, профессиональной, возрастной, половой группе.	М. А. Лаппо [6, с. 30]
Процесс, позволяющий личности осознать собственную уникальность и сформировать устойчивый образ собственной индивидуальности посредством психологических процессов, действий и поступков, формирования прочных социальных связей.	А. И. Третьякова [12, с. 93]
«Социально-психологический процесс, направленный на идентификацию человека, в первую очередь, с самим собой, которая проявляется в том, что индивид приписывает себе определенные, ценные для него особенности и истинно самоощущает их при условии взаимного согласия с другими, относительно себе как суверенного субъекта активности и ценности».	С. Б. Рахиммирзаев, З.Х. Саидов [11, с. 97]
Механизм усвоения культуры и механизм обособления, посредством которого происходит присвоение высших психических функций и аксиологии личности.	А. И. Лунегов [7, с. 5]

Примечание: источник – составлено автором с использованием материалов [1]; [3]; [12]; [14] и др.

Как отмечено выше, процесс самоидентификации предполагает наличие множества уровней (компонентов). По мнению ряда исследователей, процесс самоидентификации многослоен и включает в себя когнитивные, эмоциональные, поведенческие и социальные аспекты. Другие специалисты говорят о том, что самоидентификация предполагает наличие следующих уровней: ценностно-смысловой, деятельностный и рефлексивно-субъектный. М.А. Лаппо говорит о компонентах самоидентификации с точки зрения направлений (сфер) построения представлений о самом себе: социально-профессиональный, семейно-клановый, национально-территориальный, религиозно-идеологический, эволюционно-видовой, половой, духовный [6, с. 31]. С.Б. Рахиммирзаев и З.Х. Саидов говорят о следующих векторах самоидентификации: личностная, социальная, гендерная, профессиональная, религиозная, политическая, причем каждое из этих направлений является взаимосвязанным с другими [11, с. 97].

Как показывает анализ научной литературы и периодики по рассматриваемой нами тематике, во многих исследованиях цифровая самоидентификация остается на периферии внимания. В значительной части исследований акцент делается преимущественно на традиционных (социальных, культурных, этнических, гендерных) аспектах идентичности [10, с. 125]. При этом цифровая самоидентификация часто остаётся вне рамок научного дискурса, несмотря на нарастающее значение данного конструкта в структуре современной личности.

Одной из причин выступает тот факт, что теории идентичности разрабатывались преимущественно в доцифровую эпоху и, следовательно, не адаптированы к реалиям цифрового общества. Несмотря на то, что исследования, посвящённые влиянию Интернета, социальных сетей и цифровых платформ на психосоциальное развитие личности, стали появляться несколько десятилетий назад, они часто фокусируются на внешних аспектах влияния цифровизации на личность (кибербуллинг, Интернет-аддикция, цифровая безопасность), тогда как интегративные механизмы формирования цифрового Я-образа исследуются достаточно редко. Одной из причин маргинализации проблематики цифровой самоидентификации в современном научном дискурсе является отсутствие единых теоретико-методологических оснований. Цифровая идентичность должна изучаться

на стыке множества дисциплин – психологии, медиалингвистики, социологии, культурологии, философии и т.п., что также затрудняет её анализ.

А.И. Лунегов справедливо отмечает: процессы самоидентификации напрямую обусловлены эпохой, в контекст которой погружена личность. Так, в частности, в эпоху премодерна «самоидентификация личности выстраивалась от Бога и зависела от принадлежности к определенному сословию», что, в свою очередь, было «самым простым и понятным в решении проблемы поиска себя» [7, с. 5]. В период модерна человек обнаружил склонность к рефлексии, а процесс самоидентификации в большей степени стал полагаться на рациональные механизмы, на научное знание, на идеологии. Эпоха постмодерна актуализировала принцип плюрализма, согласно которому отрицается наличие объективной истины и единого мировоззрения, а также зависимость истины и самоопределения от определенного, динамически изменяемого контекста [7, с. 5]. Сегодня механизмы, темпы и направления самоидентификации личности претерпевают существенные изменения: с одной стороны, цифровые ресурсы расширяют спектр возможностей для реализации внутриличностного потенциала, а с другой – затрудняют обретение образа Я.

В цифровом пространстве формирование идентичности происходит в условиях размытости аксиологических, идеологических, географических границ; личность сталкивается со множеством людей и смыслов. Каждый человек, погруженный в цифровое пространство, «творит (проектирует) самого себя в конвергентной среде, каждый становится архитектором, конструктором своей личности, формирует свой личный бренд» [5, с. 210].

При этом в рамках цифровой идентичности наблюдаются те же направления (сферы проявления) самоотождествления, что и в пространстве оффлайн – психологические, этические, политические, этнические, профессиональные, культурные и др.

Цифровую идентичность не следует отождествлять с отражением офлайн-идентичности, переносом «реальных» личностных качеств в электронное пространство. Это качественно иная форма идентичности, существующая параллельно с «аналоговой», но, при этом, взаимосвязанная с ней. Цифровое «Я», в отличие от «Я» реального, не является стабильным – это пластичная, ситуативная и контекстно-зависимая структура. Таким образом, мы имеем дело с трансформацией самой природы идентичности: из целостной, сущностной конструкции она превращается в децентрализованный, гетерогенный и процессуальный феномен, в значительной степени опосредованный цифровыми медиумами.

Можно согласиться с Д.Д. Велиевым в том, что формирование «цифровой личности» может быть осознанным и преднамеренным, но «по мере углубления в цифровой мир, осознанность и контроль над собственной цифровой активностью могут

снижаться» [2, с. 586]. Сущность индивида и его самоотождествление формируется и проявляется в цифровом пространстве как посредством осознанных, так и неосознанных действий [2, с. 587]. Осознанное формирование представлений о самом себе происходит путем создания и редактирования профилей в социальных сетях, аватаров, онлайн-репутации и т.п. [13, с. 105].

Следует также подчеркнуть то, что самоидентификация личности во многом формируется в социуме. В случае в цифровой идентичности данный принцип также имеет место: Интернет-комьюнити выступают одним из важнейших агентов социализации [15, с. 102]. Неосознанные механизмы формирования цифровой идентичности происходят под воздействием современных информационных потоков при погружении в сетевое пространство [9, с. 210].

Среди проблемных аспектов цифровой самоидентификации можно отметить тот факт, что сетевое пространство практически не имеет общественного контроля. Следовательно, личность может обрести как позитивные, так и негативные черты и установки в процессе идентификации.

Цифровая среда едва ли может считаться ретранслятором традиционной положительной аксиологии. В данной связи, пишет С.И. Шишов с соавт., акцент смещается «в пользу автономии, самовыражения», «индивидуалистических и постматериалистических ценностей» [13, с. 111]. Эрозия традиционных ценностей, которые являются цементирующими для социума, свойственна значительному числу Интернет-сообществ [4, с. 103]. По мнению Э.Ю. Ковалева, невротическая культура, формируемая онлайн, лишена множества фундаментальных «трансцендентных ориентиров для решения возникающих в социуме проблем» [4, с. 104].

Еще одна проблема, связанная с цифровой идентичностью, затрагивает противоречие между иллюзорной свободой выбора и глубинной зависимостью от алгоритмически и культурно обусловленных шаблонов, предлагаемых цифровым информационным пространством.

Несмотря на то, что цифровое общество декларирует свободу идентичности и множественность «Я», на деле эта свобода оказывается ограниченной рамками цифровой среды, основанной на массовых, алгоритмически оптимизированных паттернах самопрезентации. Так, к примеру, пользователь социальных сетей, стремящийся к уникальности, зачастую оперирует готовыми моделями поведения и визуальными кодами, транслируемыми массовой культурой, тем самым лишь имитируя индивидуальность, но не генерируя её в подлинном смысле.

Сетевые технологии формируют благоприятные условия для человека т.н. играющего (*homo ludens*), вовлеченного в непрерывную игру с собственным Я-образом. Подобная игра становится не просто формой взаимодействия, но и способом самопознания и самоутверждения. Тем не менее,

«игровая» логика в формировании самоидентификации часто вытесняет глубинный экзистенциальный поиск, заменяя его переживанием впечатлений и достижением временных целей. Многообразие конструируемых образов, быстрота смены контента, постоянная стимуляция внимания формируют так называемое клиповое мышление – неспособность к длительной концентрации, анализу и критическому осмыслению. В результате цифровая идентичность утрачивает глубинную когнитивную рефлексию, становясь реактивной, ситуативной и поверхностной.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Самоидентификация – многоуровневый и рефлексивный процесс самопознания и самоопределения, в ходе которого индивид, выступая одновременно субъектом и объектом собственного восприятия, конструирует устойчивый образ своего «Я», соотносит себя с определёнными социальными, культурными и ценностными рамками, а также утверждает свою принадлежность к различным группам на основании внутреннего выбора, определяющего в дальнейшем действия и поведение личности.
- Процесс самоидентификации предполагает наличие множества компонентов/направлений: личностная, социальная, гендерная, профессиональная, религиозная, политическая идентификация.
- На современном этапе механизмы, темпы и направления самоидентификации личности претерпевают существенные изменения: с одной стороны, цифровые ресурсы расширяют спектр возможностей для реализации внутриличностного потенциала, а с другой – затрудняют обретение образа Я. В цифровом пространстве формирование идентичности происходит в условиях размытости аксиологических, идеологических, географических границ. Трансформируется сама природа идентичности: из целостной, сущностной конструкции она превращается в децентрализованный, гетерогенный и процессуальный феномен, в значительной степени опосредованный цифровыми медиумами.
- Эрозия традиционных ценностей, которые являются цементирующими для социума, свойственна значительному числу Интернет-сообществ.
- Несмотря на то, что цифровое общество декларирует свободу идентичности и множественность «Я», на деле эта свобода оказывается ограниченной рамками цифровой среды и алгоритмов.
- Сетевые технологии формируют благоприятные условия для человека т.н. играющего (homo ludens). Игра в идентичность становится не просто формой взаимодействия, но и способом самопознания и самоутверждения.
- Быстрота смены контента, постоянная стимуляция внимания формируют так называемое клиповое мышление, что приводит к тому, что

цифровая идентичность человека становится изменчивой, поверхностной и в целом формируется вне рамок общепринятой аксиологии.

Литература

1. Болдин, С.Ю. Самоидентификация как опыт / С.Ю. Болдин // Проблемы Науки. – 2014. – № 5 (23). – С. 42–44.
2. Велиев, Д.Д. Цифровое сознание и идентичность / Д.Д. Велиев // Гуманитарное пространство. – 2024. – № 7. – С. 581–596.
3. Грицков, Ю.В. Архетипические детерминанты социокультурной самоидентификации индивида / Ю.В. Грицков, Д.В. Львов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 2 (31). – С. 25–30.
4. Ковалев, Э.Ю. Кризис идентичности современного человека: в поиске смысла жизни в условиях информационной цивилизации / Э.Ю. Ковалев // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2020. – № 4 (36). – С. 102–112.
5. Кондаков, А.М. Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы / А.М. Кондаков, А.А. Костылева // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2019. – № 3. – С. 207–218.
6. Лаппо, М.А. Когнитивно-дискурсивная сущность самоидентификации / М.А. Лаппо // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2009. – № 4 (8). – С. 30–37.
7. Лунегов, А.И. Профессиональная самоидентификация в эпоху позднего постмодерна / А.И. Лунегов // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – № 2. – С. 4–7.
8. Мазур, Л.И. Роль самоидентификации в социализации личности / Л.И. Мазур // Вестник БГУ. – 2013. – № 14. – С. 82–88.
9. Матвеева, Е.В. Сетевое пространство досуга и проблема самоидентификации молодежи / Е.В. Матвеева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 60. – С. 207–216.
10. Махмутова, Е.В. Политическая самоидентификация молодежи: параметры формирования / Е.В. Махмутова // Власть. – 2022. – № 5. – С. 124–128.
11. Рахиммирзаев, С.Б. Понятие самоидентификации в современной психологической науке / С.Б. Рахиммирзаев, З.Х. Саидов // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 1 (103). – С. 93–98.
12. Третьякова, А.И. Особенности самоидентификации человека в условиях глобализации / А.И. Третьякова // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2025. – № 1 (53). – С. 92–100.
13. Шишов, С.Е. Цифровая культура и ее влияние на развитие личности: исторический кон-

текст и современные вызовы / С.Е. Шишов, В.А. Кальней // Гуманизация образования. – 2025. – № 1. – С. 102–128.

14. Юрич, А. Самоидентификация как априорная основа идентичности / А. Юрич // Социальные явления. – 2021. – № 1. – С. 8–16.
15. Яковлев, Л.С. Особенности самоидентификации в сетевых сообществах / Л.С. Яковлев, Г.А. Розеватов // Вестник ПАГС. – 2016. – № 1 (52). – С. 102–108.

ISSUE OF PERSONAL SELF-IDENTIFICATION IN THE DIGITAL EPOCH

Talalueva T.A.

Russian Technological University

The article contains an analysis of the theoretical and methodological foundations of the concept of self-identification. Based on the systematization of definitions presented in the scientific literature, the key parameters of this construct are identified. The multi-level nature of the self-identification mechanism is indicated. The author comes to the conclusion about the insufficient development of the phenomenon of self-identification in the context of a digital society. Problematic aspects of self-identity in the digital space are identified. Particular attention is paid to the blurring of boundaries (axiological, cultural, geographical) in the digital space, which complicates the process of acquiring a stable self-image. It is emphasized that in the digital environment, individuals independently constructs and designs their own identity.

Keywords: self-identification, personality, identity, digitalization, digital identity, globalization, reflection, self-knowledge, axiology.

References

1. Boldin, S. Yu. Self-identification as an experience / S. Yu. Boldin // Problems of Science. – 2014. – No. 5 (23). – P. 42–44.
2. Veliev, D.D. Digital consciousness and identity / D.D. Veliev // Humanitarian space. – 2024. – No. 7. – P. 581–596.
3. Gritskov, Yu.V. Archetypal determinants of socio-cultural self-identification of an individual / Yu.V. Gritskov, D.V. Lvov //

Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. – 2021. – No. 2 (31). – P. 25–30.

4. Kovalev, E. Yu. Identity crisis of a modern person: in search of the meaning of life in the context of information civilization / E. Yu. Kovalev // Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Philosophical sciences. – 2020. – No. 4 (36). – P. 102–112.
5. Kondakov, A.M. Digital identity, digital self-identification, digital profile: problem statement / A.M. Kondakov, A.A. Kostyleva // Bulletin of RUDN. Series: Informatization of education. – 2019. – No. 3. – P. 207–218.
6. Lappo, M.A. Cognitive-discursive essence of self-identification / M.A. Lappo // Vestn. Tom. state University. Philology. – 2009. – No. 4 (8). – P. 30–37.
7. Lunegov, A.I. Professional self-identification in the era of late postmodernism / A.I. Lunegov // Bulletin of PSU. Series No. 3. Humanities and social sciences. – 2023. – No. 2. – P. 4–7.
8. Mazur, L.I. The role of self-identification in the socialization of the individual / L.I. Mazur // Bulletin of BSU. – 2013. – No. 14. – P. 82–88.
9. Matveeva, E.V. Network space of leisure and the problem of self-identification of youth / E.V. Matveeva // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. – 2022. – No. 60. – P. 207–216.
10. Makhmutova, E.V. Political self-identification of young people: formation parameters / E.V. Makhmutova // Power. – 2022. – No. 5. – P. 124–128.
11. Rakhimmirzaev, S.B. The concept of self-identification in modern psychological science / S.B. Rakhimmirzaev, Z. Kh. Saidov // Theory and practice of modern science. – 2024. – No. 1 (103). – P. 93–98.
12. Tretyakova, A.I. Features of human self-identification in the context of globalization / A.I. Tretyakova // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences. – 2025. – No. 1 (53). – P. 92–100.
13. Shishov, S.E. Digital culture and its impact on personality development: historical context and modern challenges / S.E. Shishov, V.A. Kalney // Humanization of education. – 2025. – No. 1. – P. 102–128.
14. Yurich, A. Self-identification as an a priori basis of identity / A. Yurich // Social phenomena. – 2021. – No. 1. – P. 8–16.
15. Yakovlev, L.S. Features of self-identification in online communities / L.S. Yakovlev, G.A. Rozevatom // Bulletin of PAGS. – 2016. – No. 1 (52). – P. 102–108.

Характеристика этноориентированной модели обучения в контексте русского языка сферы бизнеса

Чжан Инци,

аспирант, Российский педагогический университет, Цзилиньский педагогический университет
E-mail: 130775277@qq.com

Цзэн Юань,

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

В статье рассматривается этноориентированная модель обучения русскому языку в сфере бизнеса для китайской аудитории на уровнях A1–A2. Автор анализирует ключевые принципы отбора лексико-грамматического материала, учитывающего особенности деловой коммуникации и культурные традиции китайских учащихся. Особое внимание уделяется сочетанию традиционных и цифровых форматов обучения (ролевые игры, вебинары, проектная методика), а также адаптации учебного процесса к когнитивным и социальным особенностям студентов. Теоретической основой исследования выступают работы Л.С. Выготского, П.А. Гальперина, М. Бахтина и других ученых, подтверждающих важность учета национальной специфики и интерактивных технологий в обучении языку для профессиональных целей. Практическая значимость модели заключается в ее направленности на формирование навыков, необходимых для реальной бизнес-коммуникации в условиях российско-китайского партнерства.

Ключевые слова: этноориентированное обучение, русский язык для бизнеса, китайские учащиеся, деловая коммуникация, интерактивные технологии, уровни A1–A2.

Разработка этноориентированной модели с учётом бизнес-сферы предполагает детальный отбор лексико-грамматического материала, отвечающего запросам деловой среды. Подобная задача учитывает специфику официальной и полуофициальной коммуникации, отражающей стандарты современного российского профессионального дискурса. В исследованиях, посвящённых этой теме, описываются стратегические принципы отбора терминов, речевых клише и моделей взаимодействия, востребованных на переговорах, при подготовке документов, в процессе телефонных переговоров и во множестве аналогичных ситуаций.

Наблюдения показывают, что выполнение бизнес-функций на элементарном уровне (A1–A2) требует умений знакомиться, поддерживать базовый этикет и оформлять краткую переписку, связанную со взаимными запросами партнёров. У китайской аудитории обнаруживается потребность сочетать освоение общих фраз с утилитарной терминологией, чтобы незамедлительно влиться в рабочие процессы. Педагогическая практика доказывает, что формирование подобной модели без опоры на национальные особенности осложняет процесс, поскольку игнорируется специфика восприятия графики, интонации и лингвистического этикета в русском языке.

При создании модели учитывается упор на смешанные форматы обучения: живые дискуссии в аудитории, ролевые игры, цифровые курсы, вебинары и иные интерактивные инструменты. Дополнительно используется проектная методика, побуждающая студентов разрабатывать собственные лексические материалы, ориентированные на реальную предпринимательскую деятельность. Итогом выступает более высокая мотивация к постоянному совершенствованию и укреплению межкультурных навыков.

Лингвистическая модель обучения деловой коммуникации для взрослой аудитории Китая на уровнях A1–A2 опирается на формирование специфических учебных установок, направленных на развитие навыков практического использования языка в профессиональной сфере. Методология, предложенная в рамках этноориентированного подхода, базируется на синтезе культурных традиций обучаемых и особенностей современной деловой лексики. Исследования Л.С. Выготского демонстрировали зависимость процессов усвоения языковой информации от социальной среды [2], что выявлялось при анализе формирования мотивационных структур. Данный подход нашёл

подтверждение в эмпирических данных, отражённых в работах специалистов по методике обучения иностранным языкам в условиях межкультурного взаимодействия.

Л.С. Выготский концентрировал внимание на структурной перестройке познавательной деятельности при обучении иностранному языку, опираясь на анализ взаимосвязи социальной среды и индивидуального опыта [6]. П.А. Гальперин, рассматривая организацию деятельности обучаемых, предлагал модели, базирующиеся на последовательности учебных этапов, интегрированных с практикой деловой переписки [8]. М. Бахтин трактовал процесс обучения как динамичную регуляцию языковых форм, выраженную в способности участников диалогического обмена преобразовывать устоявшиеся языковые нормы [7]. Несмотря на распространенное оперирование в психолого-педагогической теории и практике термином «активность», это понятие оказывается очень сложным и неоднозначным в интерпретации многих исследователей. Одни отождествляют активность с деятельностью, другие считают активность результатом деятельности, третьи утверждают, что активность – более широкое понятие, чем деятельность [1]. А.Н. Леонтьев исследовал внутреннюю динамику познавательной активности, демонстрируя зависимость распределения языковых средств от особенностей мышления [4]. Н.С. Карташова выдвинула гипотезу, согласно которой методика обучения учитывает этнические установки аудитории для синхронизации культурных кодов с языковой практикой [5]. Развитие культурной самоидентичности взрослых – базовый принцип непрерывного самообразования, с целью практической реализации которого применяются межкультурные тренинги, такие как создание коммуникативных ситуаций и ролевая игра.

Общая схема модели представляется в интеграции целевых установок с разработкой лексико-грамматических параметров, отражающих специфику деловой коммуникации. Методологическая конструкция описывается последовательным распределением учебных фаз, основанным на эмпирических исследованиях, полученных в результате анализа языковой практики в профессиональной среде. Сопоставление взглядов, изложенных в трудах вышеупомянутых авторов, демонстрирует совпадение распределения учебных стратегий и систем организации языковой информации. Анализ экспериментальных данных свидетельствует о синтезе норм деловой речи с практическими задачами, поставленными перед обучаемыми, что обнаруживается в данных, полученных в ходе научных исследований.

Определение лексико-грамматической базы деловой сферы основывается на анализе эмпирических наблюдений, полученных при изучении изменений речевого строя под влиянием профессиональной коммуникации. Работы Л.С. Выготского фиксировали структурные трансформации языковых единиц в условиях повышенной нагрузки тер-

минологической информации. Подход П.А. Гальперина демонстрировал распределение грамматических конструкций, характеризующихся четкостью категориального деления, что отражалось в построении учебных материалов для делового общения. М. Бахтин трактовал процесс формирования деловой лексики как динамическое преобразование речевой практики, обусловленное диалогической регуляцией. Анализ трудов А.Н. Леонтьева выявлял связь между психомеханизмами познания и распределением средств, направленных на передачу профессиональной информации, в то время как Н.С. Карташова обнаруживала влияние национальных традиций на специфику употребления терминологии в бизнес-среде.

Лингвистическая база деловой коммуникации разрабатывается на основе анализа терминологии, характерной для современной деловой литературы, что подтверждается эмпирическими исследованиями, проведенными Л.С. Выготским. Подход П.А. Гальперина обосновывал распределение грамматических конструкций, используемых в переписке и устной деловой коммуникации, данные по которым получили подтверждение в экспериментальных исследованиях. М. Бахтин предлагал интерпретацию изменения языковых норм под влиянием контакта различных речевых практик, что обнаруживалось в пересмотре стандартных грамматических конструкций при переходе к деловой лексике. Анализ трудов А.Н. Леонтьева фиксировал зависимость распределения языковых средств от особенностей организации учебного процесса, направленного на профессиональную коммуникацию. Н.С. Карташова обосновывала интеграцию элементов национальной специфики в состав лексико-грамматической базы, отражающих традиционные черты деловой речи.

Применение методических установок в обучении деловой лексике для китайской аудитории порождает необходимость соединения традиционных методик с инновационными подходами, отраженными в научных публикациях. Анализ взглядов Л.С. Выготского демонстрировал распределение процессов восприятия языковой информации в условиях профессиональной коммуникации, что подтверждалось экспериментальными данными. Исследования П.А. Гальперина указывали на возможность реализации активных методов обучения, основанных на непосредственном вовлечении обучаемых в процесс формирования языковых навыков делового общения. Трактовка М. Бахтина предлагала интерпретацию структурных преобразований в языке при контакте с внешней деловой информацией, а работы А.Н. Леонтьева фиксировали зависимость распределения грамматических конструкций от уровня когнитивной активности обучаемых. Анализ исследований Н.С. Карташовой раскрывал специфику формирования деловой терминологии с учётом национальных традиций, обнаруженных в языковой практике взрослой аудитории Китая.

Методологическая схема обучения, предложенная в рамках модели, обладает характером, обеспечивающим адаптацию учебного процесса к требованиям деловой коммуникации. Исследования Л.С. Выготского демонстрировали преобразования в структуре восприятия языковой информации, подтвержденные данными современных эмпирических исследований. Трактовка П.А. Гальперина опиралась на последовательное распределение учебных фаз, отраженных в анализе речевой практики деловых контактов, а исследования М. Бахтина позволяли интерпретировать процесс формирования деловой лексики как результат активного обмена информацией между участниками образовательного процесса. Труды А.Н. Леонтьева фиксировали функциональную связь между когнитивными процессами и распределением языковых средств, обнаруженных в деловом общении, что подтверждалось экспериментальными данными. Вклад Н.С. Карташовой в разработку методологических установок по обучению деловой терминологии обосновывался практическим анализом национальной специфики, отраженным в языковой практике.

При конструировании упомянутой модели выделяется несколько направлений, обусловленных спецификой деловой сферы и культурными особенностями взрослой китайской аудитории. Первое направление связано с постановкой учебных целей, отражающих профессиональную составляющую и способствующих приобретению навыков владения деловым стилем общения. Второе направление учитывает лексико-грамматические параметры, отражающие взаимосвязь между грамматической структурой русского языка и терминологией деловой сферы. Предполагается, что модель должна учитывать не только систематизацию речевых средств, но и регуляцию мотивации обучаемых, зависящую от факторов социокультурной среды. Труды Л.С. Выготского указывают на преобразование когнитивных механизмов в процессе освоения языковых единиц, благодаря чему формируется систематическая база для понимания деловых текстов. Вклад П.А. Гальперина позволяет рассматривать структурированное прохождение учебных этапов, где проработка основных речевых конструкций сочетается с конкретными практическими задачами. Исследования М. Бахтина демонстрируют влияние диалогических форм на расширение языковой палитры, что находит отражение в изменении традиционных грамматических схем и в постепенном освоении деловой лексики. Труды А.Н. Леонтьева дополняют данную идею, подчеркивая связь между познавательными процессами и распределением языковых средств, что порождает устойчивое усвоение грамматических конструкций, необходимых для бизнес-коммуникации. Отдельное значение приобретает гипотеза Н.С. Карташовой о влиянии национальной специфики, встраиваемой в процесс обучения, когда целевые установки основаны на понимании культурных приоритетов китайской аудитории.

Организация целевых установок и ориентиров обучения опирается на анализ требований деловой сферы. При переходе к уровню А1 внимание сосредотачивается на умении распознавать и воспроизводить базовые речевые формулы, используемые при установлении контактов, ведении переписки, элементарных переговорах. На этапе А2 акцент смещается на способность интегрировать полученные знания в более сложные коммуникативные действия, например обсуждение соглашений, уточнение условий сделок и формулирование кратких аналитических комментариев. Подход, основанный на взглядах Л.С. Выготского, предполагает, что речевая среда, имитирующая реальные профессиональные взаимодействия, усиливает формирование мотивации. Данная идея поддерживается П.А. Гальпериным, который рассматривал систему эволюции учебных действий, постепенно переводящих обучаемых от воспроизведения простых образцов к свободному варьированию лексических и грамматических единиц. Исследования М. Бахтина показывают, что при освоении делового языка активная речевая практика порождает возможность пересмотра привычных языковых клише, в результате чего структура общения обогащается новыми интонационными и лексическими элементами. Обозначенные теоретические положения подчеркиваются А.Н. Леонтьевым, который указывал на значимость внутренних механизмов восприятия и переработки речевого материала, придающих прочность усвоению новой терминологии. Работа Н.С. Карташовой служит дополнением к этому ряду исследований, поскольку вскрывает зависимость эффективности обучения от учета этнических норм, влияющих на способы формулирования деловых высказываний.

При описании основных параметров лексико-грамматической базы возникает потребность в охвате специфических оборотов, часто встречающихся в деловой среде. Речь идет о формальных обращениях, конвенциональных клише, выражениях, несущих информацию о статусе партнера, а также конструкциях, указывающих на структуру сделки или условия контракта. Систематизация подобных средств предполагает выделение лексической составляющей, отражающей терминологию, и грамматических шаблонов, определяющих способы построения высказываний. Исследования Л.С. Выготского убедительно подтверждают, что точная фиксация терминов, свойственных деловой коммуникации, влияет на концептуальное восприятие профессиональной речи. Подход П.А. Гальперина побуждает придавать приоритет четкому разграничению категориальных признаков, что помогает обучаемым разграничивать, к примеру, формы множественного числа сложных существительных или типологию падежных конструкций при оформлении юридических документов. Идеи М. Бахтина, опирающиеся на диалогическую природу речи, свидетельствуют о том, что лексико-грамматическая база видоизменяется под воздействием нового социального окружения,

поэтому деловые переговоры часто способствуют обновлению набора используемых фраз и понятий. Исследования А.Н. Леонтьева подтверждают, что внутренние когнитивные механизмы, приводящие к преобразованию речевой деятельности, усиливают эффективность освоения лексики при регулярной отработке. Концепции Н.С. Карташовой позволяют выявлять специфические национальные маркеры в языке, которые для китайской аудитории связаны с культурными традициями делового взаимодействия, формирующими отдельные формулы вежливости и стиль аргументации.

Структура предлагаемой этноориентированной модели предполагает гармоничное сочетание поставленных целей и развернутой лексико-грамматической базы, нужной для решения бизнес-задач. Первоначальный учебный этап ориентирован на вводно-фонетическую подготовку, закрепляющую навыки артикуляции, характерной для русского языка, и знакомство с элементарными выражениями, употребляемыми в повседневных рабочих ситуациях. Следующий этап направлен на освоение базовых речевых конструкций, необходимых для оформления документов, обработки телефонных переговоров и установления партнерских связей. Анализ трудов Л.С. Выготского помогает понять, что совместная учебная деятельность при групповом обсуждении имитирует реальные бизнес-ситуации, стимулируя активное применение сформированных навыков. П.А. Гальперин акцентировал ценность сознательной автоматизации действий, когда обучаемые не просто воспроизводят языковые формулы, а выбирают нужные элементы, исходя из конкретной обстановки. М. Бахтин считал, что в ходе диалогического обучения повышается вариативность лексико-грамматических конструкций, способствующая поиску новых способов выражения собственных идей в деловых переговорах. А.Н. Леонтьев указывал на необходимость формирования гибких стратегий овладения новыми грамматическими формами, чтобы преодолевать барьеры, связанные с различием структур родного и русского языков. Исследования Н.С. Карташовой служат доказательством того, что учет национальной специфики китайской аудитории помогает выработать оптимальные инструкции, учитывающие традиционные формы обращения и систему ритуалов при официальной переписке [3].

Дополняя вышеизложенное, разработка модели предполагает тщательный отбор учебных материалов, которые отражают подлинные образцы деловых текстов: служебные письма, договоры, коммерческие предложения, отчеты о результатах переговоров. Анализ подобных текстов с опорой на методы Л.С. Выготского показывает, что речевые единицы лучше усваиваются, если проецировать их на реальные бизнес-сценарии. При этом структура занятий, описанная П.А. Гальпериным, ориентирует на расширение лексического диапазона постепенно, в соответствии с усложнением коммуникативных задач. Исходя из реко-

мендаций М. Бахтина, следует включать в учебную программу элементы живого диалога, стимулирующего творчество в употреблении терминов. Вклад А.Н. Леонтьева проявляется в анализе внутренних когнитивных процессов, влияющих на усвоение ключевых грамматических конструкций. Исследования Н.С. Карташовой подтверждают, что при обучении китайской аудитории важно учитывать особенности иероглифической письменности, поскольку они влияют на восприятие русских буквенных сочетаний и принципы оформления текстов, предназначенных для деловой переписки.

В рамках общего конструирования модели намечается постепенное внедрение интерактивных технологий, отраженных в ряде экспериментальных работ. Исследования Л.С. Выготского демонстрируют, что цифровые средства обучения поддерживают формирование метакогнитивных стратегий, повышающих осознанность применения нового словаря. Практический опыт П.А. Гальперина даёт основание полагать, что систематическая тренировка в виртуальных симуляторах с имитацией бизнес-коммуникации помогает закреплять грамматические схемы в условиях, напоминающих реальные переговоры. Взгляд М. Бахтина указывает на значение диалогического обмена в онлайн-пространстве, когда обучаемые могут взаимодействовать друг с другом в асинхронном или синхронном режиме, расширяя лексико-грамматический репертуар. Позиция А.Н. Леонтьева нацелена на учет индивидуальных особенностей восприятия, что находит применение в адаптивных методиках оценки прогресса, учитывающих разные стили обучения. Идеи Н.С. Карташовой подтверждают, что в случае китайской аудитории полезно включать видео- и аудиоматериалы с примерами речевых ситуаций, отвечающих национальным моделям поведения. Подобный ход обеспечивает более глубокое усвоение деловой терминологии и ориентацию обучаемых на реалии российско-китайского партнерства.

Так, описываемая модель демонстрирует многоплановый характер, поскольку объединяет методологические установки, зафиксированные в трудах разных исследователей, с учетом особенностей китайской аудитории и потребностей деловой коммуникации. Каждый из авторов, упомянутых в предыдущих параграфах, вносит свою деталь в конструирование целостной схемы обучения, где целевые установки тесно связаны с лексико-грамматическими параметрами, опирающимися на специфику профессиональной среды. Каждый из этих подходов формирует фрагмент общей концепции, позволяющей создать действенный алгоритм обучения русскому языку в бизнес-среде для китайской аудитории на уровнях А1–А2.

Литература

1. Балабаева Н.В. Понятие и сущность познавательной активности младших школьников //

Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (26). – С. 67–74.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1996. – 432 с.
3. Кокшаров В. А., Неволлина А.Л., Ткачук Г.А., Чикова О.А. Специфика мотивации китайских студентов к использованию технологии дистанционного обучения русскому языку // ПНиО. – 2023. – № 1 (61). – С. 27–35.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – Москва: Смысл, 2001. – 511 с.
5. Малюткина Е. А., Оберемко О.Г. Проблема развития культурной самоидентичности при овладении иностранным языком взрослыми // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 460. – С. 143–150.
6. Перевозникова Т.В. Развитие мышления студента в процессе обучения иностранному языку (на основе культурно-исторической концепции Л.С. Выготского) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2008. – № 3. – С. 112–120.
7. Сомкин А.А. Принцип диалогического мышления М.М. Бахтина как его главное методологическое открытие // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2023. – № 1 (61). – С. 89–96.
8. Igolkina, N. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: содержание и применение в работе с неуспевающими обучаемыми / Galperin's Model of the Formation of Mental Actions: The Content and Use for Teaching the Low Performance Learners. – 2021. – С. 45–52.

CHARACTERISTICS OF THE ETHNO-ORIENTED MODEL OF TRAINING IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SPHERE OF BUSINESS

Zhang Yingqi, Zeng Yuan

Jilin Normal University, Peoples' Friendship University of Russia

The article examines an ethno-oriented model of teaching Russian in business to a Chinese audience at levels A1–A2. The author analyzes the key principles of selecting lexical and grammatical material that takes into account the specifics of business communication and the cultural traditions of Chinese students. Particular attention is paid to combining traditional and digital learning formats (role-playing games, webinars, project-based methods), as well as adapting the educational process to the cognitive and social characteristics of students. The theoretical basis of the study is the works of L.S. Vygotsky, P.A. Galperin, M. Bakhtin and other scientists, confirming the importance of taking into account national specifics and interactive technologies in teaching a language for professional purposes. The practical significance of the model lies in its focus on developing the skills necessary for real business communication in the context of Russian-Chinese partnership.

Keywords: ethno-oriented teaching, Russian for business, Chinese students, business communication, interactive technologies, levels A1–A2.

References

1. Balabaeva N.V. Concept and essence of cognitive activity of primary school students // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. – 2015. – No. 2 (26). – P. 67–74.
2. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. – Moscow: Pedagogy, 1996. – 432 p.
3. Koksharov V. A., Nevollina A.L., Tkachuk G.A., Chikova O.A. Specifics of motivation of Chinese students to use technology of distance learning of the Russian language // PNiO. – 2023. – No. 1 (61). – P. 27–35.
4. Leontiev A.N. Lectures on General Psychology. – Moscow: Smysl, 2001. – 511 p.
5. Malyutina E. A., Oberemko O.G. The Problem of Developing Cultural Self-Identity in Adults' Mastery of a Foreign Language // Bulletin of Tomsk State University. – 2020. – No. 460. – P. 143–150.
6. Perevoznikova T.V. Development of a Student's Thinking in the Process of Learning a Foreign Language (Based on the Cultural and Historical Concept of L.S. Vygotsky) // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education". – 2008. – No. 3. – P. 112–120.
7. Somkin A.A. The Principle of Dialogic Thinking by M.M. Bakhtin as His Main Methodological Discovery // Humanitarian: Actual Problems of Humanitarian Science and Education. – 2023. – No. 1 (61). – P. 89–96.
8. Igolkina, N. Galperin's Model of the Formation of Mental Actions: The Content and Use for Teaching the Low Performance Learners. – 2021. – P. 45–52.

Немецкие фразеологизмы с временным компонентом: исследование частотности использования в речевой практике (на основе корпуса немецкого языка DWDS-Corpus)

Яковлева Екатерина Александровна,

аспирант, кафедра романо-германской филологии
и лингводидактики, Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина

Исследование ставит своей целью анализ немецких фразеологических единиц, содержащих временной компонент, с акцентом на частоту их употребления в реальной речи. В качестве эмпирической базы используется электронный корпус немецкого языка DWDS-Corpus, разработанный Берлинско-Бранденбургской академией наук. Ключевым аспектом научной новизны работы является первичное описание немецких фразеологических оборотов с временным компонентом с точки зрения их распространенности в речевом использовании. Результатом исследования является представление иерархической структуры немецких фразеологизмов, включающих временной компонент, основанной на частоте их встречаемости в корпусе, а также выявление различий в их употреблении в зависимости от стилистической принадлежности текста.

Ключевые слова: немецкий язык, фразеологические единицы, лингвистический корпус, временной компонент, частотность употребления.

Введение

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью углубленного изучения немецких фразеологизмов с временным компонентом с точки зрения их функционирования в речи. В рамках данной статьи на материале немецкого языка рассматриваются фразеологические единицы (ФЕ), включающие временной компонент. Анализируются ФЕ с временным компонентом, воспроизводимые в определенных речевых ситуациях и передающие различные смысловые оттенки. Несмотря на широкий спектр ФЕ с временным компонентом, данное исследование ограничивается фразеологическими единицами, исключая пословицы, поговорки и афоризмы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, определить количество употреблений немецких ФЕ с временным компонентом в различных подкорпусах DWDS-Corpus; во-вторых, установить частоту использования данного класса ФЕ в различных стилях речи.

В процессе работы на различных этапах применялись следующие методы лингвистического исследования: метод сплошной выборки и контекстуальный анализ (на этапе отбора фактического материала), количественный метод (для определения рангов частотности ФЕ с временным компонентом в корпусе) и метод лингвистического описания (при систематизации и интерпретации результатов).

Теоретическую основу данного исследования составили работы по фразеологии В.П. Жукова [2], А.В. Кунина [5], А.И. Молоткова [6], А.Л. Ониани [7], А.Д. Райхштейна [9], Э.Х. Ротт [10], Т.Н. Федуленкова [12], И.И. Чернышева [13], Н.М. Шанского [14], по корпусной лингвистике В.А. Плунгяна [8], В.В. Рыкова [11], В.П. Захарова [4], С.Ю. Богдановой [2].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в вузовских курсах по стилистике, лексикологии и фразеологии немецкого языка, а также при подготовке фразеологических словарей и учебных пособий по указанным дисциплинам. Кроме того, полученные выводы могут быть полезны при обучении немецкому языку как иностранному, а также на занятиях по теории и практике перевода.

Анализ частотности употребления отобранных фразеологизмов с временным компонентом в корпусе DWDS-Corpus

Материалом исследования являются 529 ФЕ с временным компонентом в немецком языке, отобранных методом сплошной выборки из фразеологического словаря немецкого языка серии Duden “Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten” [16]. Для того чтобы проанализировать частотность употребления немецких ФЕ с временным компонентом в речи, мы обратились к корпусу немецкого языка, который был создан и постоянно обновляется Берлинско-Бранденбургской академией наук и служит основой для Цифрового словаря немецкого языка (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). Общий объем корпуса на сегодняшний день – свыше 72 млрд словоупотреблений из более чем 70 млн источников (самый ранний из которых датируется 1465 годом), включенных в 48 подкорпусов [15]. В рамках данной

работы рассмотрена частотность употребления немецких фразеологизмов с временным компонентом в подкорпусе художественной литературы с 1598 г. по 2010 г. (всего 288412976 словоупотреблений), подкорпусе публицистики с 1946 г. по 2018 г. (всего 1302266937 словоупотреблений), а также в подкорпусе интернет блогов с 2000 г. по 2024 г. (всего 173737624 словоупотребление) и подкорпусе субтитров к фильмам с 1910 г. по 2017 г. (всего 75605160 словоупотребления). Выбор именно этих подкорпусов для исследования обусловлен тем, что дает возможность представить частотность употребления немецких фразеологизмов с временным компонентом в разных стилях речи: в художественном, публицистическом и разговорном. Иерархия немецких фразеологизмов с временным компонентом в аспекте частотности употребления в корпусе немецкого языка DWDS, а также количественное соотношение их употреблений в четырех рассмотренных подкорпусах представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Иерархия немецких фразеологизмов с временным компонентом в аспекте частотности употребления в корпусе немецкого языка DWDS-Corpus

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
1	am Ende	4870	430423	11610	4162	451065
2	in Kürze	102	73841	1158	405	75506
3	im Moment	271	60757	5933	3154	70115
4	auf einmal	7775	50814	2824	1727	63140
5	auf Dauer	76	46531	1225	88	47920
6	ums Leben kommen	42	39232	196	154	39624
7	was/wer/wie usw. [auch] immer	226	26700	3875	6629	37430
8	im Augenblick	1401	30798	564	651	33414
9	über Nacht	596	26651	1078	627	28952
10	zu Ende gehen	226	27000	264	204	27694
11	mit der Zeit	1197	24401	1475	504	27577
12	in der/für die Folge	651	24288	1132	37	26108
13	hin und wieder	1520	19843	1310	298	22971
14	rund um die Uhr	24	21409	535	377	22345
15	etw. ins Leben rufen	70	20848	828	44	21790
16	Tag und Nacht	1936	18711	332	602	21581
17	mit etw. am Ende sein	226	18246	554	221	19247
18	am Ende sein	180	18246	554	221	19201
19	Tag für Tag	326	17183	420	230	18159
20	auf die Dauer	388	16447	184	28	17047
21	guten Morgen!	1650	7436	866	6175	16127
22	in letzter Minute	28	15710	121	127	15986
23	auf Zeit	50	15503	327	50	15930
24	der ersten Stunde	207	14854	302	41	15404
25	acht Tage	1232	13367	122	122	14843
26	im Laufe der Zeit	153	13869	679	100	14801
27	guten Abend	904	2360	7442	4044	14748

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
28	früher oder später	294	12448	724	743	14209
29	gute Nacht!	1786	3876	740	7642	14044
30	zu/bei Lebzeiten	171	12383	185	49	12788
31	letzten Endes	195	11856	511	206	12768
32	vor Kurzem	169	11911	357	159	12596
33	von Zeit zu Zeit	1297	9969	399	177	11842
34	zu Ende sein	586	10347	188	309	11430
35	die längste Zeit	177	10892	-	14	11083
36	[keine] Zukunft haben	48	10652	254	116	11070
37	hier und heute/jetzt	52	8722	712	353	9839
38	Tag der offenen Tür	1	9092	133	23	9249
39	mit einem Mal[e]	963	7520	131	42	8656
40	eine Zeit lang	535	6819	369	327	8050
41	ohne Ende	293	7150	441	120	8004
42	von heute auf morgen	45	7614	255	42	7956
43	über kurz oder lang	192	6960	269	15	7436
44	zur [rechten] Zeit	346	6540	129	121	7136
45	Zeit meines, deines usw. Lebens	447	6172	142	140	6901
46	für alle Zeiten	159	6382	102	130	6773
47	auf Lebenszeit	81	6219	87	64	6451
48	auf sich warten lassen	44	5923	238	17	6222
49	den Anfang machen	192	5759	237	24	6212
50	bis dann!	87	2539	588	2845	6059
51	unter Tage	31	5878	38	16	5963
52	dann und wann	1257	4358	281	32	5928
53	jeden Augenblick	1099	3924	120	229	5372
54	(keine) Zeit (mit etw.) verlieren	189	4403	71	303	4966
55	in der/während Woche/die Woche über; unter der Woche	8	4582	241	13	4844
56	zu guter Letzt	212	3876	620	87	4795
57	seit Jahr und Tag	109	4537	50	2	4698
58	Es ist [höchste/allerhöchste/hohe] Zeit	94	4391	107	66	4658
59	Alter Ego	2	4050	513	28	4593
60	jeden Moment	113	3525	179	678	4495
61	eines [schönen] Tages	189	2435	829	880	4333
62	zur Stunde	281	3923	54	21	4279
63	in Zukunft	17	3902	77	27	4023
64	mit/ohne Zukunft	17	3902	77	27	4023
65	ein übers/ums andere Mal	24	3876	55	6	3961
66	nie und nimmer	101	3555	182	85	3923
67	im Leben nicht/nie im Leben	156	2786	169	510	3621
68	in etw. kommt Leben	156	2786	169	510	3621
69	Zeit gewinnen	116	3387	29	87	3619
70	das Gebot der Stunde	4	3499	36	4	3543
71	ein für alle Mal	73	2784	71	250	3178

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
72	auf die Schnelle	6	2741	341	32	3120
73	am Ende des Tages	49	2626	198	139	3012
74	das letzte Wort bahalten/haben	35	2839	41	25	2940
75	seit Kurzem	43	2726	97	41	2907
76	zwischen den Jahren	7	2758	130	2	2897
77	in Sekundenschnelle	13	2810	51	12	2886
78	von einem Tag auf den anderen	28	2758	80	16	2882
79	vor Tag	191	2415	54	25	2685
80	an allen Ecken und Enden	41	2472	140	5	2658
81	bis bald!/auf bald!	40	928	613	91042	2623
82	Heiliger Abend	68	2420	97	35	2620
83	auf Leben und Tod	84	2440	52	40	2616
84	zur Unzeit	178	2400	26	2	2606
85	in die Jahre kommen	15	2327	64	6	2412
86	über Tag[e]	34	2269	67	3	2373
87	alt aussehen	21	2188	75	51	2335
88	langsam, aber sicher	14	2221	35	10	2280
89	von Anfang bis Ende	18	2044	64	34	2160
90	am Ende der Welt	39	1768	61	73	1941
91	kein Ende nehmen	162	1727	26	11	1926
92	das Jüngste/Letzte Gericht	111	1589	53	112	1865
93	von früh bis spät	61	1742	19	32	1854
94	die Stunde der Wahrheit	1	1789	17	21	1828
95	...und kein Ende	30	1642	73	12	1757
96	lieber heute als morgen	18	1644	32	12	1706
97	seinen Anfang nehmen	55	1564	27	6	1652
98	zur Feier des Tages	23	1471	94	50	1638
99	auf die Minute	46	1497	15	49	1607
100	von Mal zu Mal	30	1433	26	13	1502
101	Ende der Fahnenstange	1	1375	93	11	1480
102	auf den letzten Drücker	1	1336	58	19	1414
103	auf meine/seine/ ihre alten Tage	79	1273	43	17	1412
104	[auf] immer und ewig	129	1039	66	167	1401
105	von alters her	38	1313	11	-	1362
106	in den besten Jahren	34	1300	11	7	1352
107	Alte Herrschaften	35	1277	22	5	1339
108	sich das Leben nehmen	38	1205	18	78	1339
109	zu Abend essen	56	933	25	316	1330
110	Gefahr für Leib und Leben	2	1277	45	5	1329
111	bei Nacht und Nebel	59	1230	14	7	1310
112	es wird [höchste /allerhöchste] Zeit	8	1203	50	40	1301
113	sich (Dat.) für jmdm. Zeit nehmen	8	1124	55	48	1235
114	in aller Frühe	188	975	35	33	1231
115	seit alters	8	1183	6	6	1203
116	seit Urzeiten	11	1102	54	21	1188

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
117	nach/vor Jahr und Tag	43	1129	5	1	1178
118	zu Mittag essen	87	910	33	139	1169
119	die Stunde null	-	1159	4	2	1165
120	der Zahn der Zeit	14	1086	30	6	1136
121	über den Tag hinaus	1	1124	5	-	1130
122	der Tag X	3	1088	21	5	1117
123	Ende gut, alles gut	14	1027	22	21	1084
124	vor Zeiten	360	701	19	1	1081
125	jmdm. schwere Stunde	23	999	5	1	1028
126	tagaus, tagein	42	932	12	11	997
127	in Bälde	50	813	98	15	976
128	die Zeichen der Zeit erkennen	-	926	47	-	973
129–130	die letzten Dinge	16	935	11	4	966
	englische Woche	-	956	10	-	966
131	sein/(pe)xe) das Leben lassen	81	837	22	21	961
132	seit/vor undenklichen/ewigen Zeiten	73	769	94	19	955
133	nur eine Frage der Zeit sein	1	864	43	29	937
134	heute oder morgen	116	716	63	30	925
135	mit der Zeit gehen	5	826	62	18	911
136	wieder auf die Beine kommen	4	835	17	31	887
137	das Zeitliche segnen	39	766	54	17	876
138	das waren noch Zeiten!	17	726	91	36	870
139	sich (Dat.) [mit etw.] Zeit lassen	15	799	19	28	861
140	in den Wochen sein/liegen	13	814	23	9	859
141	wehre/wehret den Anfängen!	2	770	80	3	855
142	auf Zeit spielen	-	814	21	9	844
143	der Ernst des Lebens	29	769	20	10	828
144	[einst/schon] bessere Tage/Zeiten gesehen/gekannt haben	23	769	14	19	825
145	aus dem Leben scheiden	10	748	13	11	782
146	Zeit ist Geld	4	699	16	46	765
147	im zarten Alter von	2	716	33	3	754
148	alle Augenblicke	399	340	11	3	753
149	was die Stunde geschlagen hat	-	734	8	-	742
150	die Schatten der Vergangenheit	5	714	3	2	724
151	von jetzt auf gleich/nachher	-	640	66	15	721
152	von Stund an	192	515	7	3	717
153	jmdm. das Leben schenken	117	527	17	53	714
154	mit dem Leben davonkommen	12	673	3	13	701
155	wie der Blitz	161	479	10	47	697
156	seit/vor ewigen Zeiten	12	573	90	18	693
157	auf dem schnellsten Weg[e]	8	630	10	20	668
158	kein Ende finden	49	601	15	1	666
159	das süße Leben	12	637	6	6	661
160	auf der Höhe der/ seiner Zeit sein	-	638	17	-	655

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
161	jmdm. Nach dem Leben trachten	32	581	26	12	651
162	bis ans Ende der Welt	26	546	9	60	641
163	jmds. Stunde kommt	85	538	9	5	637
164	biblisches Alter	3	600	14	-	617
165	auf den/bis zum Sankt-Nimmerleins-Tag	-	605	5	-	610
166	jmdm. schlaflose Nächte bereiten	3	569	14	6	592
167	jahraus, jahrein	34	538	8	10	590
168	etw. über die Zeit bringen/retten	-	552	6	-	558
169	einen guten/schlechten Tag haben	10	481	33	27	551
170	schließlich und endlich	20	488	20	3	531
171	jmdm. ums Leben bringen	147	353	5	4	509
172	die Zeit/den Tag totschiagen	3	372	104	29	508
173–174	[noch] Zeit haben	37	396	35	27	495
	alle Jubeljahre [(ein)mal]	6	423	50	16	495
175	vor Urzeiten	3	433	49	9	494
176	als gebe/gäbe es kein Morgen	1	456	21	7	485
177	alles zu seiner Zeit	20	327	32	105	484
178	junges Gemüse	1	449	11	7	468
179	pros[i]t Neujahr!	14	396	32	25	467
180	jmdm. das Leben zur Hölle machen	3	404	11	36	454
181	in die Wochen kommen	30	411	6	-	447
182	blauer Montag	9	426	2	2	439
183	einen neuen Anlauf nehmen/machen	1	431	4	-	436
184	Epoche machen	15	420	-	-	435
185	April, April!	3	377	23	15	418
186	wie einst im Mai	6	393	1	-	400
187	jmdm. etw. nie vergessen	17	308	6	52	383
188	jmds. Jahre/Tage/Stunden usw sind gezählt	10	320	8	43	381
189	an den Tag kommen	105	250	4	4	363
190	[wie] aus dem Leben gegriffen	6	331	18	1	356
190	mein, dein usw. Lebtage nicht	169	172	11	4	356
191	die alte Leier	16	284	19	31	350
192	die blaue Stunde	3	329	12	-	344
193	für/wegen/um nichts und wieder/ wiederum nichts	70	249	7	16	342
194–195	auf die Nacht	59	251	15	15	340
	das ist/war der Anfang vom Ende	4	313	9	14	340
196	aus Alt macht Neu	-	324	10	2	336
197	Nacht der langen Messer	1	327	5	2	335
198	zu nachtschlafender Stunde/Zeit	5	306	14	2	327
199	ein böses/kein gutes Ende nehmen	13	287	9	14	323
200	wie das Leben so spielt	2	296	12	7	317
201	die Nacht zum Tage machen	6	288	3	3	300
202	in alter Frische	4	257	21	5	287

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
203	der alte Adam	34	248	1	2	285
204	spare in der Zeit, so hast du in der Not	3	253	16	11	283
205	die Zeit arbeitet für jmdn.	2	249	25	5	281
206	einmal ist keinmal	11	250	8	9	278
207	dummer August	14	257	1	5	277
208–209	das Leben ist hart [besonders an der Küste/besonders im Winter]	11	200	15	43	269
	Guten Tag!	1	229	2	37	269
210	nach alter Väter Sitte	-	265	3	-	268
211	wer zuerst kommt, mahlt zuerst	3	222	25	16	266
212	alte Kamellen	5	234	17	7	263
213	seinem Leben ein Ende machen/setzen	4	246	3	2	255
214–215	binnen Kurzem	32	207	3	2	244
	von früh auf	23	220	1	-	244
216–217	das fängt ja gut/toll/net an!	1	199	17	25	242
	der Jüngsten Tag	21	205	8	8	242
218–219	den Bund fürs Leben schließen	3	222	-	2	227
	kommt Zeit, kommt Rat	33	174	13	7	227
220	jmdn. aufs Altenteil schicken/setzen/abschieben	2	219	2	1	224
221	mit beiden Beinen/Füßen im Leben/[fest] auf der Erde stehen	-	214	5	3	222
222	sieben magere Jahre	5	216	-	-	221
223	eine Schwalbe macht noch keinen Sommer	2	214	3	1	220
224	guten Rutsch [ins neue Jahr]!	-	58	157	2	217
225	Alter Schwede	1	171	28	16	216
226	offen zutage liegen	-	213	2	-	215
227	man lernt nie aus	6	123	68	10	207
228	sieben fette Jahre	8	197	-	-	205
229	immer man zu!	1	191	5	-	197
230–231	es ist an der Zeit [für etw., etw. zu tun]	1	163	10	22	196
	jmdm. die Zeit stehlen/rauben	6	164	16	10	196
232	was lange währt, wird endlich gut	1	136	56	2	195
233	ewiger Student	6	181	6	-	193
234–235	jmdm., ewt. zum alten Eisen werfen	1	190	-	1	192
	nun und nimmer[mehr]	136	53	-	3	192
236	dann und dann	24	151	9	3	187
237	mit jmdm. geht es zu Ende	4	156	1	14	175
238	den Letzten beißen die Hunde	1	164	8	1	174
239	sich (Dat) die Nacht um die Ohren schlagen	-	149	16	2	167
240	prost Mahlzeit!	8	116	37	5	166
241	ein Unterschied wie Tag und Nacht	3	156	4	2	165

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
242	na warte!	10	120	7	24	161
243	wieder auf die Beine sein	8	103	5	41	157
244–245	abwarten und Tee trinken	-	89	63	1	153
	der Tag des Herrn	22	116	8	7	153
246	Schnee von gestern, vorgestern, vom letzten/vergangenen Jahr sein	-	139	11	1	151
247	ein alter Zopf	1	142	3	-	146
248–249	das Ende vom Lied sein	38	80	22	4	144
	wie ein junger Gott	7	129	3	5	144
250	das verflixte siebte Jahr	-	136	5	2	143
251–252	eine/die schnelle Mark machen/verdienen	-	139	-	-	139
	jmdm., sich (Dat) [mit etwas] die Zeit vertreiben	13	115	8	3	139
253	das älteste Gewerbe der Welt	-	126	10	1	137
254	Licht am Ende des Tunnels sehen	-	126	7	3	136
255	sein Leben fristen	16	108	2	2	128
256	ewig und drei Tage	13	93	13	2	121
257	die Zeit heilt alle Wunden	1	94	5	17	117
258	Ordnung ist das halbe Leben	1	110	3	2	116
259	was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr	2	106	5	1	114
260	in den Tag hinein/nur für den Tag leben	9	91	6	1	107
261–262	auf Lebzeiten	2	94	6	2	104
	von vorgestern [sein]	1	96	6	1	104
263	ein alter Hut sein	-	76	20	3	99
264	aus/seit/zu Ollims Zeiten	4	93	1	-	98
265	ein bisschen plötzlich	3	66	2	26	97
266	das dicke Ende kommt nach/kommt noch	1	93	1	1	96
267	Alt und Jung	6	88	1	-	95
268–269	der schnelle Euro	-	90	3	-	93
	nicht von hier sein	3	75	2	13	93
270	in einer schwachen Stunde	13	78	-	-	91
271	wie ein Dieb in der Nacht	5	66	12	7	90
272	hinterher ist man immer klüger	-	87	-	2	89
273–274	alt und grau [bei etw.] werden	9	65	5	5	84
	junger/neuer Wein in alten Schläuchen	2	74	8	-	84
275	da kannst du/kann er usw. lange warten	10	56	1	16	83
276	auf die Letzt	46	35	-	-	81
277	man soll den Tag nicht vor dem Abend loben	1	72	3	4	80
278–279	Leib und Leben wagen/einsetzen/riskieren	8	70	1	-	79
	vor Tau und Tag	3	75	-	1	79

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
280	am Sankt-Nimmerleins-Tag	-	73	2	1	76
281	nicht von gestern sein	1	71	1	1	74
282	im Jahr[e] des Heils	6	66	-	-	72
283–285	Alter schützt vor Torheit nicht	1	69	1	-	71
	jmdn. in den April schicken	6	60	3	2	71
	jmds. Uhr ist abgelaufen	4	57	4	6	71
286	neues Leben blüht aus den Ruinen	3	65	1	-	69
287	eine Schraube ohne Ende	6	61	1	-	68
288–289	[ach] du liebe Zeit!	2	42	4	19	67
	sich auf sein/aufs Altenteil zurückziehen	-	65	1	1	67
290–293	alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei	1	61	2	2	66
	die Stunde X	1	65	-	-	66
	jmdm. ans Leben wollen	5	59	1	1	66
	lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende	1	62	2	1	66
294	Kalender machen	14	44	6	1	65
295	von jung auf	-	64	-	-	64
296	Mal für Mal	1	60	1	-	62
297–299	den alten Zopf/alte Zöpfe abschneiden	1	39	20	1	61
	spät kommt ihr, doch ihr kommt	2	58	1	-	61
	was kümmert mich mein Geschwätz von gestern	1	52	8	-	61
300	wie die Alten sangen, so zwitschern auch die Jungen	2	56	2	-	60
301–302	für Zeit und Ewigkeit	17	42	-	-	59
	Lehrjahre sind keine Herrenjahre	2	55	2	-	59
303–304	Alter Herr	2	49	2	4	57
	es an der Zeit halten	28	27	2	-	57
305–306	ein spätes Mädchen	-	53	2	-	55
	wie ein geölter Blitz	2	44	-	9	55
307	bei Adam und Eva anfangen	2	44	8	-	54
308–310	mit dem/seinem Leben abgeschlossen haben	2	46	3	1	52
	morgen ist auch noch ein Tag	6	40	4	2	52
	Morgenstund[e] hat Gold im Mund[e]	3	49	-	-	52
311–313	die Sonne bringt es an den Tag	4	43	3	1	51
	etwas zu Ende führen/bringen	2	40	-	9	51
	mit seinem Latein am Ende sein	-	51	-	-	51
314–316	besser /lieber spät als gar nicht/nie	3	42	4	1	50
	eine [alte] Rechnung [mit jmdm.] begleichen	-	43	-	7	50
	in die Ewigkeit abberufen werden/eingehen/hinübergehen	5	39	-	3	50
317	es ist noch nicht aller Tage Abend	6	39	3	1	49

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
318–319	[längst] über alle Berge sein	1	40	2	4	47
	in die ewigen Jagdgründe eingehen	-	44	1	2	47
320	Leben in die Bude bringen	-	44	1	1	46
321	wo sich die Füchse/wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen	-	41	2	1	44
322–323	es ist fünf [Minuten] vor zwölf	1	42	-	-	43
	schwer/langsam von Begriff sein	1	32	5	5	43
324–325	auf Jahr und Tag [genau]	18	21	1	2	42
	zu Nacht essen	30	11	1	-	42
326–327	bunter Abend	-	41	-	-	41
	mit dem/seinem Leben spielen	2	38	-	1	41
328–330	[eine Frau] mit Vergangenheit	-	38	1	1	40
	na dann, gute Nacht!	1	22	2	15	40
	Schreck in der Abendstunde	-	39	1	-	40
331	andere Zeiten, andere Sitten	2	35	2	-	39
332–333	so schnell schießen die Preußen nicht	2	32	2	-	38
	Zustände wie im alten Rom	-	37	1	-	38
334	[all] mein, dein usw. Lebtage	25	12	-	-	37
335–336	der Held des Tages sein	3	32	-	1	36
	wieder im Land[e] sein	2	29	4	1	36
337–339	ein junges Blut	27	8	-	-	35
	so jung kommen wir nicht mehr zusammen	-	28	3	4	35
	vor alters	25	8	1	1	35
340	in zwölfter Stunde	4	30	-	-	34
341	alt wie Methusalem	-	30	-	3	33
342–345	es nicht mehr lange machen	2	20	1	9	32
	Gottes Mühlen mahlen langsam [mahlen aber trefflich fein]	3	24	3	2	32
	jmds. letzte Stunde/letztes Stündlein hat geschlagen/ ist gekommen	2	24	-	6	32
	wie der letzte Mensch	1	29	-	2	32
346	immer auf dem Sprung sein	-	30	1	-	31
347	dem Glücklichen schlägt keine Stunde	3	26	1	-	30
348	alle Schaltjahre	1	24	4	-	29
349	bei Tag besehen/betrachtet	5	22	2	-	29
350	sich durchs Leben schlagen	1	26	-	1	28
351	die Zwölf Nächte	1	25	1	-	27
352	ein alter Hase sein	-	25	1	-	26
353–354	auf der Schattenseite des Lebens stehen/leben	-	25	-	-	25
	vom alten Schrot und Korn	3	21	1	-	25
355–356	für den Alten Fritzchen	24	-	-	-	24
	zum Leben zu wenig, zum Sterben zu viel	-	22	2	-	24

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
357	in der Gasse enden	-	18	-	5	23
358–359	es geht um Tod oder/und Leben	1	20	-	1	22
	jetzt ist [aber] Sense	–	20	–	2	22
360–361	seines Lebens nicht sicher sein	4	15	1	-	20
	sich (Dat.) einen guten/schönen Tag machen	2	17	1	-	20
362–363	die Zeit übersehen	-	17	1	1	19
	etwas zutage fördern/bringen	-		1	-	19
364	bei jmdm. ist Matthäi am Letzten	1	17	-	-	18
365	seit Adams Zeiten/Tagen	2	15	-	-	17
366–370	[immer wieder] das alte Lied anstimmen	1	15	-	-	16
	bei Jahren sein	9	7	-	-	16
	immer [wieder] auf die Beine/Füße fallen	1	12	2	1	16
	in der Blüte seiner /ihrer usw. Jahre	5	11	-	-	16
	viel reden, wenn der Tag lang ist	6	1	3	6	16
371–376	altes Register	2	13	-	-	15
	bei Nacht/in der Nacht sind alle Katzen grau	1	11	2	1	15
	Ende [im] Gelände	-	9	6	-	15
	Frühlingsgefühle bekommen/haben	-	13	2	-	15
	im Jahre Schnee	-	13	-	2	15
	immer sachte/ langsam mit den jungen Pferden!	-	12	1	2	15
377–379	die ewige Ruhe finden	-	14	-	-	14
	ein Kavalier der alten Schule	-	14	-	-	14
	seines Leben nicht mehr froh werden	-	13	1	-	14
380–384	da/hier nicht alt werden	-	12	-	1	13
	einen lichten Moment haben	-	12	1	-	13
	irgendwo gehen/ticken die Uhren anders	2	-	6	5	13
	manches liebe/manch liebes Mal	9	4	-	-	13
	sein Leben für jmdm., etw. in die Schanze schlagen	4	9	-	-	13
385–386	Rom ist [auch] nicht an einem Tage erbaut worden	1	9	2	-	12
	wissen, was die Uhr geschlagen hat	-	12	-	-	12
387	man ist so jung, wie man sich fühlt	-	10	-	1	11
388–389	[immer] rin/[immer] herein in die gute Stube!	2	6	2	-	10
	nichts ist schwerer zu ertragen als eine Reihe von guten Tagen	-	10	-	-	10
390–393	aussehen wie das blühende Leben	-	9	-	-	9
	Goldener Sonntag	-	9	-	-	9
	heute rot, morgen tot	3	6	-	-	9
	von dann bis dann	-	7	2	-	9

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
394–397	bei Philippi sehen wir uns wieder!	1	7	-	-	8
	frisch wie der junge Morgen	1	6	-	1	8
	umsonst ist der Tod, und der kostet das Leben	1	7	-	-	8
	von der Bühne [des Lebens] abtreten	1	7	-	-	8
398–401	[noch] von der alten Garde sein	-	6	1	-	7
	der Esel nennt sich [selbst] zuerst	—	5	1	1	7
	erst einmal darüber schlafen	-	7	-	-	7
	etw. am falschen/verkehrten/richtigen Ende anfassen	-	6	1	-	7
402–408	ein augusteisches Zeitalter	-	6	-	-	6
	es ist nicht alle Tage Sonntag	-	4	-	2	6
	ins ewige Leben eingehen	-	4	1	1	6
	jmdm., einer Sache gehört die Zukunft	-	6	-	-	6
	jüngere Beine haben	3	3	-	-	6
	nicht jmds. Tag sein	1	5	-	-	6
	so jung kommen wir nicht wieder zusammen	2	4	-	-	6
409–411	die Stunde des Pan	-	5	-	-	5
	einen alten Baum soll man nicht verpflanzen	-	5	-	-	5
	jmdm. die Hand [zum Bund] fürs Leben reichen	—	3	—	2	5
412–416	der Traum meiner schlaflosen Nächte	-	3	-	1	4
	drum prüfe, wer sich ewig bindet	-	4	-	-	4
	je später der Abend, desto schöner die Gäste	-	3	-	1	4
	Lebeschön machen	2	2	-	-	4
	zu jeder Tages-und Nachtzeit	-	2	2	-	4
417–428	[immer] ran an die Buletten	-	2	1	-	3
	am Abend wird der Faule fleißig	-	3	-	-	3
	am heiterhellen/beim helllichten Tag	2	1	-	-	3
	aus dem Jahre Schnee	-	1	2	-	3
	ein alter Mann/eine alte Frau/Oma ist doch kein D-Zug	-	3	-	-	3
	es regnet Schusterjungen	-	3	-	-	3
	etwas an den Tag bringen	1	2	-	-	3
	hässlich wie die Nacht	3	-	-	-	3
	morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute	-	2	-	1	3
	seinen [alten] Stiefel/im alten Stiefel weitermachen	-	3	-	-	3
	von der schnellen Truppe sein	-	3	-	-	3
	zur ewigen Ruhe eingehen	-	2	-	1	3
429–442	alle heilige Zeiten [einmal]	2	-	-	-	2

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
	damit ist [bei jmdm.] Feierabend	-	2	-	-	2
	den alten Adam ausziehen	1	1	-	-	2
	die alte Platte [laufen lassen/spielen]	-	2	-	-	2
	einen lichten Augenblick haben	-	2	-	-	2
	hasch mich, ich bin der Frühling!	-	2	-	-	2
	komm ich heut nicht, komm ich morgen	-	1	-	1	2
	nicht von zwölf bis Mittag	-	2	-	-	2
	schön wie der junge Morgen/Tag	-	2	-	-	2
	sein Leben teuer verkaufen	2	-	-	-	2
	warten können, bis man schwarz wird!	1	-	1	-	2
	was kann/soll das schlechte Leben nützen	1	1	-	-	2
	Weißer Sonntag	-	2	-	-	2
	zu Morgen essen	2	-	-	-	2
443–457	alle Tage, die/jeden Tag, den [der liebe] Gott lieben lässt	-	1	-	-	1
	aus dem Leben abberufen werden	-	1	-	-	1
	das sagst du so in deinem jugendlichen Leichtsinn	-	1	-	-	1
	die alte Walze [auflegen/spielen]	-	1	-	-	1
	die schnelle Kathrin/Katharina	1	-	-	-	1
	ein frühes Grab finden	-	1	-	-	1
	eine alte Jacke sein	-	1	-	-	1
	erleben und drei Tage	-	1	-	-	1
	frieren wie ein junger Hund	-	1	-	-	1
	jmdm. wird es Nacht vor den Augen	1	-	-	-	1
	seinen Tag von Damaskus erleben	-	1	-	-	1
	uralte Lavendel sein	-	1	-	-	1
	viele Hände machen der Arbeit schnell ein Ende	-	1	-	-	1
	von etwas so viel verstehen wie die Kuh vom Sonntag	-	1	-	-	1
	wenn Ostern und Pfingsten auf einen Tag fallen	-	1	-	-	1
не встречается	[ein bisschen] hier sein	-	-	-	-	-
	[immer] das alte Lied sein	-	-	-	-	-
	[na] wirds bald?	-	-	-	-	-
	als der Alte Fritz noch Gefreiter war/ noch Fahnenjunker war/noch [mit der Schippe] im Sand spielte	-	-	-	-	-
	alten Kohl aufwärmen	-	-	-	-	-
	auf dich/ihn usw. habe ich/hat er usw. gerade gewartet	-	-	-	-	-
	bei jmdm. keinen guten Tag haben	-	-	-	-	-
	da musst du früher aufstehen	-	-	-	-	-

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
	dafür muss eine alte Frau/Oma lange stricken	-	-	-	-	-
	das Abendmahl auf etwas nehmen	-	-	-	-	-
	das ist [doch] das Ende von weg!	-	-	-	-	-
	das Leben ist eins der schwersten	-	-	-	-	-
	das/es ist, um junge Hunde zu kriegen; das ist zum Junge-Kriegen	-	-	-	-	-
	dem lieben Gott den Tag stehlen	-	-	-	-	-
	dem lieben Gott die Zeit stehlen	-	-	-	-	-
	den lieben, langen Tag [lang]	-	-	-	-	-
	der zweite, dritte usw. Frühling; sein/ihr zweiter, dritter usw. Frühling	-	-	-	-	-
	die alte Tante	-	-	-	-	-
	die Jahre/Tage/Stunden usw. einer Sache sind gezählt	-	-	-	-	-
	die Stunde/Tage/Monate bis... zählen	-	-	-	-	-
	die tollen Tage	-	-	-	-	-
	dieser Tage	-	-	-	-	-
	du kommst noch früh genug zu spät	-	-	-	-	-
	dumm wie die Nacht sein	-	-	-	-	-
	ein alteres Semester sein	-	-	-	-	-
	ein Gesicht wie drei/lieben/zehn/ vierzehn Tage Regenwetter machen	-	-	-	-	-
	ein Loch in den Tag schlafen	-	-	-	-	-
	einen Lebtage machen/anstellen	-	-	-	-	-
	Einfälle haben wie ein altes Haus/ wie ein alter [Back]ofen	-	-	-	-	-
	er usw. kann mich am Abend besuchen	-	-	-	-	-
	es bei jmdm. verschossen haben [bis in die Steinzeit]	-	-	-	-	-
	es regnet junge Hunde	-	-	-	-	-
	etw. für sein/fürs Leben gern tun	-	-	-	-	-
	etwas an den Tag legen	-	-	-	-	-
	hier/da werden abends die Bürgersteige hochgeklappt	-	-	-	-	-
	ich kann gar nicht so schnell zittern, wie ich friere	-	-	-	-	-
	immer [schön]senkrecht bleiben	-	-	-	-	-
	immer mit der Nase vorn[eweg] sein	-	-	-	-	-
	immer ran an den Sarg, und mitgeweint!	-	-	-	-	-
	in die andere Woche gucken	-	-	-	-	-
	irgendwo nicht alt werden	-	-	-	-	-
	jemandem keinen Sommer und keinen Winter machen	-	-	-	-	-
	jetzt hats aber geschnappt	-	-	-	-	-
	jetzt schlägts aber dreizehn	-	-	-	-	-

Ранг по частотности	Немецкие фразеологизмы с временным компонентом	Количество употреблений в подкорпусах				Общее количество употреблений
		Художественная литература	Публицистика	Интернет-блоги	Субтитры к фильмам	
	jetzt/gleich hat es aber geklingelt	-	-	-	-	-
	jmdm. den Tag stehlen	-	-	-	-	-
	jmdm. Zeit lassen	-	-	-	-	-
	jmdm., bei jmdm. Guten Tag sagen	-	-	-	-	-
	jmdm., einer Sache schlägt die Stunde	-	-	-	-	-
	jmds. Zeit ist gekommen	-	-	-	-	-
	jung gefreit hat nie gereut	-	-	-	-	-
	jung getan, alt gewöhnt	-	-	-	-	-
	junger Tutter	-	-	-	-	-
	Kupferer Sonntag	-	-	-	-	-
	man soll nie nie sagen	-	-	-	-	-
	mit seinen Nerven am Ende sein	-	-	-	-	-
	mit seiner Kunst an Ende sein	-	-	-	-	-
	nun/jetzt mach mal/mach aber [endlich] einen Punkt!	-	-	-	-	-
	nun/jetzt wirds aber Tag!	-	-	-	-	-
	Punkt, aus, Feierabend	-	-	-	-	-
	sich (Dat.) mit jmdm. etwas/nichts anfangen	-	-	-	-	-
	sich den letzten Bissen am/vom Mund[e] absparen	-	-	-	-	-
	sich etwas [rot] im Kalender anstreichen	-	-	-	-	-
	Silberner Sonntag	-	-	-	-	-
	so schnell kannst du nicht gucken	-	-	-	-	-
	Urlaub auf Staatskosten machen	-	-	-	-	-
	wenn Dummheit wehtäte, müsste er/müsste sie usw. den ganzen Tag schreien	-	-	-	-	-
	wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss nehmen/sehen, was übrig bleibt	-	-	-	-	-
	wie drei Tage Regenwetter aussehen	-	-	-	-	-
	Zeit nehmen müssen	-	-	-	-	-
	zusammenpassen wie zwei alte Latschen	-	-	-	-	-
	Всего (%)	45039 (2,69%)	1510298 (90,33%)	63289 (3,78%)	53251 (3,18%)	1671951 (100%)

Анализ данных, представленных в Таблице 1, демонстрирует преобладание ФЕ с временным компонентом в подкорпусе, репрезентирующем публицистический стиль. Их удельный вес в данном подкорпусе является доминирующим, превышая частоту употреблений в подкорпусе интернет-блогов в 23 раза, подкорпусе субтитров к фильмам – в 28 раз, и подкорпусе художественной литературы – на несколько порядков. В общей картине, где 100% (1 671 951) употреблений фразеологизмов с временным значением в корпусе DWDS распределены по раз-

личным стилям, явно прослеживается доминирующая роль публицистики, на долю которой приходится 90,33% (1 510 298). Разговорная речь, представленная субтитрами к фильмам и интернет-блогами, характеризуется значительно меньшими показателями: 3,78% (63 289) и 3,18% (53 251) соответственно. Художественная литература демонстрирует наименьшую частотность употреблений рассматриваемых фразеологизмов – 2,69% (45 039).

Результаты проведенного исследования представлены в виде диаграммы (рис. 1), наглядно ил-

люстрирующей процентное соотношение частотности употребления немецких ФЕ с временным компонентом в разных стилях речи:

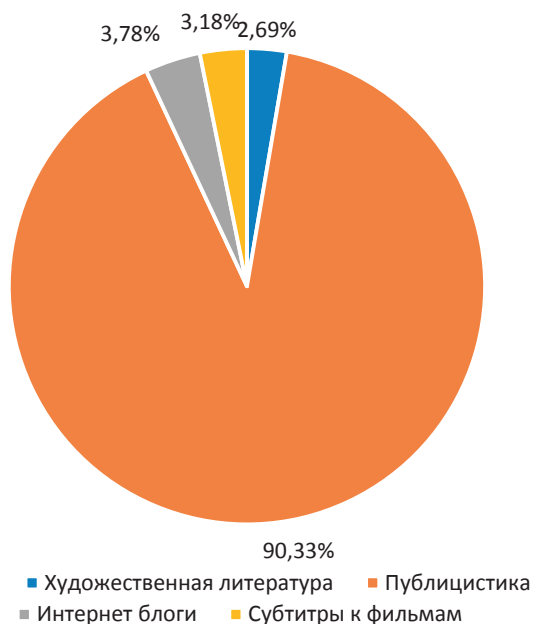


Рис. 1. Частотность употребления немецких ФЕ с временным компонентом в разных стилях речи (на примере корпуса немецкого языка DWDS-Corpus)

Наблюдаемая разница в частотности употреблений может быть обусловлена специфическими характеристиками каждого из подкорпусов. Публицистический стиль, ориентированный на широкую читательскую аудиторию и характеризующийся стремлением к доступности изложения, интенсивно использует фразеологические единицы для придания тексту экспрессивности, эмоциональной окраски и лаконичности. Фразеологизмы с временной семантикой позволяют авторам эффективно передавать информацию о временных рамках, сроках, этапах и длительности событий, что особенно актуально в новостных и аналитических материалах.

В разговорной речи, представленной подкорпусами интернет-блогов и субтитров к фильмам, фразеологизмы также играют существенную роль, способствуя формированию непринужденной и естественной коммуникативной среды. Они помогают выражать эмоции, мнения и оценки в живой и образной форме. Однако, по сравнению с публицистикой, частота употребления фразеологизмов с временным значением в разговорной речи ниже, что может быть обусловлено более широким диапазоном способов выражения временных отношений и меньшей потребностью в строгой точности и лаконичности.

Художественная литература, в свою очередь, отличается более сложным и индивидуализированным стилем, в котором приоритет отдается созданию художественных образов и передаче авторской интенции. В данном контексте фразеологизмы с временной семантикой используются реже, поскольку авторы склонны к применению более оригинальных и авторских средств выражения

временных отношений. Кроме того, художественный текст часто ориентирован на создание эффекта вневременности, что снижает потребность в использовании фразеологизмов, акцентирующих внимание на конкретных временных отрезках.

Таким образом, анализ частотности употребления фразеологизмов с временным значением в различных подкорпусах корпуса DWDS позволяет выявить стилистические особенности каждого из них и установить корреляцию между частотой использования фразеологизмов и функциональными задачами, решаемыми каждым стилем речи. Полученные результаты указывают на то, что публицистический стиль представляет собой наиболее благоприятную среду для употребления фразеологизмов с темпоральной семантикой, в то время как художественная литература демонстрирует меньшую склонность к их использованию. Разговорная речь занимает промежуточное положение, сочетая в себе элементы публицистического и художественного стилей.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы, подкрепленные анализом частотности употребления ФЕ с временным компонентом в немецкоязычном корпусе DWDS-Corpus.

1. Немецкие фразеологизмы с временным компонентом, имеют разную частотность в разных стилях речи: максимальный процент употреблений зафиксирован в текстах публицистического стиля (свыше 90% от всех употреблений в корпусе), значительно более низкий удельный вес употреблений рассмотренных фразеологизмов с временным компонентом характерен для разговорной речи, представленной подкорпусами интернет-блогов (чуть менее 4%) и субтитров к фильмам (чуть выше 3%) и ещё более низкий – для текстов художественного стиля (чуть менее 3%).
2. Установленная в ходе исследования иерархия немецких фразеологизмов с временным компонентом по частотности употребления в корпусе немецкого языка DWDS-Corpus позволила выделить внутри рассматриваемого класса наиболее и наименее частотные в речи обороты, обладающие высокой, средней и низкой частотностью в речи, а также обороты, которые вообще не имеют употреблений в корпусе, а значит, являются не востребуемыми в устной и письменной речи носителей немецкого языка.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в углубленном изучении немецких ФЕ с временным компонентом в аспекте частотности употребления на базе DWDS-Corpus. Комплексный подход к анализу частотности позволит: во-первых, идентифицировать наиболее и наименее употребительные обороты данного класса в различных стилях речи; во-вторых, установить

более детальную иерархию ФЕ с временным компонентом по частотности в речи в целом.

Литература

1. Богданова С.Ю. Квантитативные и корпусные методы в когнитивной лингвистике // Проблемы концептуальной систематики языка и речевой деятельности: мат-лы X Всероссийской научной конференции. – Иркутск: Изд-во БГУ, 2018. – С. 17–24.
2. Жуков В.П. Русская фразеология. М.: Высшая школа, 2006. – 408 с.
3. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. М.: Просвещение, 1978. – 182 с.
4. Захаров В.П. Корпусная лингвистика / Учебно-методическое пособие. СПб., 2005. – 48 с.
5. Кунин А.В. Фразеологизация и источники фразеологических единиц. – В кн.: Словообразование и фразеологизация: Тезисы докладов научной конференции. М., 1979. – С. 146–149.
6. Молотков А.И. Форма фразеологизма. – В кн.: Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшем и средней школе: Докл. конф. Вологда, 1967. – С. 175–185.
7. Ониани А.Л. Фразеологизм и слово (на материале картвельских языков). В кн.: Вопросы фразеологии III: Тр. Самарк. гос. ун-та им. А. Навои, нов. сер., 1974, вып. 178. – С. 134–142.
8. Плунгян В.А. Современная лингвистическая типология. Издательство Наука: МАИК «Наука/Интерпериодика» (М.), том 81, № 4, 2011. – С. 301–315.
9. Райхштейн А.Д. Тексты лекций по фразеологии современного немецкого языка: Вопросы фразеологической семантики. М., 1981. – 77 с. – В надзаг.: Моск. гос. пед. ин-т иностр. языков им. М. Тореза.
10. Ротт, Э.Х. Слово и его отношение к компоненту ядерной фразеологемы: (о ядре фразеологии) / Э.Х. Ротт // Вопросы фразеологии: труды СамГУ им. А. Навои, нов. сер. Самарканд, 1972. – Вып. 219. – Ч. I. – С. 123–128.
11. Рыков В.В. Корпус текстов как реализация объектно ориентированной парадигмы // Труды Международного семинара Диалог-2002. – М.: Наука, 2002. – С. 12–13.
12. Федулёнок, Т.Н. Специфика фразеологии как средства отражения окружающего мира // Языковая картина мира: Материалы Всероссийской науч. конф. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1995. – С. 64–66.
13. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970. – 199 с.
14. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Учеб. пособие для филол. фак., Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Высшая школа, 1969. – 231 с.
15. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Электрон-

ный ресурс] / hrsg.v.d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissen- schaften. URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения: 10.03.2025).

16. Duden: in 12 Bänden. 3. Auflage. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2008. Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. 959 S.

GERMAN PHRASEOLOGICAL PHRASES WITH A TEMPORAL COMPONENT: A STUDY OF FREQUENCY OF USE IN SPEECH PRACTICE (ON THE BASIS OF DWDS-CORPUS GERMAN LANGUAGE CORPUS)

Yakovleva E.A.

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

This study aims to analyze German phraseological units containing a temporal component, with a focus on the frequency of their use in real speech. The electronic corpus of the German language DWDS-Corpus, developed by the Berlin-Brandenburg Academy of Sciences, is used as an empirical base. The key aspect of the scientific novelty of the work is the primary description of German phraseological turns with a temporal component in terms of their prevalence in speech usage. The result of the study is the presentation of the hierarchical structure of German phraseological turns with a temporal component, based on the frequency of their occurrence in the corpus, as well as the identification of differences in their use depending on the stylistic affiliation of the text.

Keywords: German language, phraseological units, linguistic corpus, temporal component, frequency of use.

References

1. Bogdanova S. Yu. Quantitative and corpus methods in cognitive linguistics // Problems of conceptual taxonomy of language and speech activity: materials of the 10th All-Russian scientific conference. – Irkutsk: BSU Publishing House, 2018. – P. 17–24.
2. Zhukov V.P. Russian phraseology. Moscow: Higher school, 2006. – 408 p.
3. Zhukov V.P. Semantics of phraseological units. Moscow: Education, 1978. – 182 p.
4. Zakharov V.P. Corpus linguistics / Textbook. St. Petersburg, 2005. – 48 p.
5. Kunin A.V. Phraseologisation and sources of phraseological units. – In the book: Word formation and phrase formation: Abstracts of reports of a scientific conference. Moscow, 1979. – Pp. 146–149.
6. Molotov AI Form of phraseological unit. – In the book: Problems of phraseology and tasks of its study in higher and secondary schools: Reports of the Conf. Vologda, 1967. – Pp. 175–185.
7. Oniani A.L. Phraseologism and word (based on the Kartvelian languages). In the book: Phraseology issues III: Proceedings of Samarkand state University named after A. Navoi, new series, 1974, issue 178. – Pp. 134–142.
8. Plungyan V.A. Modern linguistic typology. Publisher Nauka: MAIK "Nauka/Interperiodika" (Moscow), Vol. 81, No. 4, 2011. – Pp. 301–315.
9. Reichstein A.D. Texts of lectures on phraseology of the modern German language: Questions of phraseological semantics. Moscow, 1981. – 77 p. – In the supertitle: Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages named after M. Thorez.
10. Rott, E. Kh. The word and its relation to the component of the nuclear phraseologem: (on the core of phraseology) / E. Kh. Rott // Questions of phraseology: works of SamSU im. A. Navoi, new series. Samarkand, 1972. – Issue. 219. – Part I. – Pp. 123–128.
11. Rykov V.V. Text corpus as an implementation of object-oriented paradigm // Proceedings of the International Seminar Dialogue-2002. – M.: Nauka, 2002. – P. 12–13.
12. Fedulenkova, T.N. Specificity of phraseology as a means of reflecting the surrounding world // Language picture of the world: Proceedings of the All-Russian scientific conf. Kemerovo: Kuzbassvuzdat, 1995. – P. 64–66.
13. Chernysheva I.I. Phraseology of the modern German language. M.: Vysshaya shkola, 1970. – 199 p.

14. Shansky N.M. Phraseology of the modern Russian language. Textbook for the Philological Faculty, 2nd ed., corrected. and add. M.: Vysshaya shkola, 1969. – 231 p.
15. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Electronic resource] / hrsg.v.d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissen-schaften. URL: <https://www.dwds.de> (access date: 03/10/2025).
16. Duden: in 12 Bänden. 3. Auflage. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2008. Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. 959 S.

Практическая подготовка студентов-строителей, профессиональные и общекультурные компетенции

Хорошенькая Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры технологии строительного производства СПбГАСУ

E-mail: vlad@lan.spbgasu.ru

В статье рассматривается взаимосвязь теоретического обучения и практической подготовки студентов строительных специальностей. Рассматривается влияние общекультурных и профессиональных компетенций на востребованность выпускников на современном рынке труда. Дана оценка компетенций в оптимизации образовательного процесса при подготовке специалистов-строителей и в сближении теоретических знаний и практических умений студентов. Сделан вывод о необходимости адаптации образовательных программ к современным условиям производства.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, высшее образование, общеобразовательный стандарт, цифровые

Современный рынок труда предъявляет высокие запросы к профессиональным компетенциям специалистов в строительной сфере. В 2020 году приблизительно 85% выпускников строительных специальностей в России получили предложения о трудоустройстве в течение первого года после выпуска, что подчеркивает важность целенаправленной подготовки в вузах.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов в строительной отрасли обусловлены стремительным развитием технологий, изменением стандартов и ростом конкуренции на рынке труда. В таких условиях важно, чтобы выпускники строительных вузов владели не только глубокими теоретическими знаниями, но и практическими навыками, позволяющими успешно влиться в профессиональную среду. В образовательных программах значительное внимание уделяется практической подготовке, но при этом остаются вопросы, связанные с недостаточной интеграцией современных технологий и методик обучения [2]. Поэтому выпускники не всегда готовы к решению реальных задач, что подтверждается исследованиями, указывающими на проблемы трудоустройства молодых специалистов.

Для того, чтобы решить данную проблему, необходимо решить следующие задачи: изучить современные образовательные программы и выявить их недостатки; проанализировать инновационные методики обучения и их влияние на подготовку студентов; обосновать необходимость внедрения практико-ориентированного подхода в образовательный процесс.

Такой комплексный подход обеспечит всестороннее рассмотрение проблемы и позволит учесть различные факторы, оказывающие влияние на качество подготовки студентов.

Современные образовательные программы в сфере строительства в России отличаются многообразием и включают как теоретические, так и практические компоненты. Согласно статистическим данным, на текущий момент в стране насчитывается свыше 800 образовательных программ в области строительства. Однако лишь часть из них (приблизительно 30%) содержали модули, направленные на развитие практических навыков. Виден большой разрыв между теоретической подготовкой выпускников и их практическим обучением. Это дает о себе знать в условиях реального строительного производства и затрудняет адаптацию молодых специалистов.

По данным Министерства науки и высшего образования РФ, именно из-за нехватки прак-

тического опыта, более чем у 60% выпускников-строителей появляются трудности при трудоустройстве. В свете этого возникает необходимость пересмотра содержания образовательных программ и ориентация их на современный рынок труда и те требования, которые он предъявляет.

Современные образовательные технологии, такие как использование цифровых платформ, виртуальная реальность (VR), симуляторы строительных процессов и цифровые платформы для проектирования дают возможность обучающимся познавать в интерактивной среде технические аспекты строительного производства.

Например, использование BIM (Building Information Modeling), сокращает время на проектирование почти на 20%. Индивидуальный подход к обучению позволяет обеспечить онлайн-курсы, цифровые стимуляторы.

Это позволяет студентам развивать навыки управления строительными процессами в удобной для них форме. Знание данных технологий и методик может значительно уровень подготовки и конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Знание цифровых инструментов и симуляторов позволяет студентам приобретать практические навыки, которые они могут применять в реальных условиях. Такие подходы способствуют повышению уровня трудоустройства выпускников, так как они лучше подготовлены к требованиям современного рынка труда.

Традиционные подходы к обучению в строительной сфере основываются на классических методах передачи знаний, таких как лекции, семинары и лабораторные работы, выполнение КР и КР. Эти методики преимущественно сосредоточены на теоретическом изучении дисциплин с ограниченным применением практических навыков. Тем не менее, как показывает исследование Министерства образования России за 2020 год, более 60% студентов строительных специальностей считают практическую подготовку недостаточной. Это указывает на необходимость пересмотра устоявшихся подходов [3].

Если сравнивать традиционные и современные методы обучения, можно сделать вывод, что внедрение инновационных методов дает положительные результаты и заметно влияет на качество подготовки студентов. Традиционные методы обучения дают прочные теоретические знания, а современные технологии позволяют развить практические навыки, что способствует наилучшей адаптации выпускников к реальным условиям работы.

Также при обучении, согласно требованиям ФГОС ВО, необходимо формировать профессиональные и общекультурные компетенции.

Профессиональные компетенции дают возможность овладеть набором определенных знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые помогут выпускнику строительной специальности грамотно исполнять профессиональные обязанности и повысить их конкурентно-способность на рынке труда. В строительстве это и проекти-

рование, и контроль качества, и непосредственно строительство, а также решение вопросов организации и управления строительными проектами.

Ключевые профессиональные навыки в строительстве включают умение проектировать здания и сооружения, знание современных строительных технологий, таких как BIM (Building Information Modeling), а также способность работать в команде и принимать решения в условиях ограниченного времени. Эти навыки предусмотрены образовательными стандартами ФГОС ВО. Актуальность формирования прогностических умений у студентов-строителей подтверждается изучением строительной прогностики и классификацией этих умений [1].

Участие в конкурсных проектах помогает обучающимся определиться с выбором наиболее значимой области приложения своих профессиональных навыков. Это подтверждает необходимость интеграции практических аспектов в образовательный процесс для повышения конкурентоспособности выпускников.

Общекультурные компетенции – это набор знаний, умений, навыков и способностей, позволяющих человеку адекватно взаимодействовать и работать в многонациональной и мультикультурной среде, понимать и учитывать культурные различия, а также адекватно относиться к разнообразным социальным и профессиональным ситуациям. В современном обществе это позволяет обеспечить успешную социализацию личности в трудовом коллективе и является важным фактором при найме сотрудников на работу, подчеркивая их значимость в профессиональной деятельности.

В рамках этих компетенций, специалист технического профиля во время обучения должен научиться формировать собственное мировоззрение, готов использовать основы экономических и правовых знаний, строить эффективные коммуникации, решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия, толерантно взаимодействовать с членами трудового коллектива, избегать конфликтов и находить решения в сложных ситуациях. Все это способствует росту конкурентоспособности специалистов [4].

В образовательном процессе формирование общекультурных компетенций достигается через применение междисциплинарных подходов, участие студентов в культурных и социальных инициативах, а также посредством международных программ обмена и стажировок. Студенты изучают иностранные языки, принимают участие в международных проектах и семинарах, что помогает расширить их кругозор и адаптироваться к глобальным стандартам профессиональной деятельности.

Развитие общекультурных компетенций значительно повышает конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда. Эти навыки позволяют специалистам успешно работать в мультикультурной среде, эффективно решать профессиональные задачи. Дополнительно уча-

стие в различных конкурсах стимулирует интерес к выбранной профессии. Таким образом, общекультурные компетенции становятся важной составляющей профессионального становления и карьерного успеха молодых специалистов.

Практическая подготовка студентов строительных специальностей играет важнейшую роль в развитии их профессиональных компетенций, способствуя успешному объединению теоретической базы с практическими навыками. Такой подход позволяет будущим специалистам глубже осваивать учебный материал, применяя знания на практике. Согласно данным Министерства образования РФ, около 75% выпускников строительных направлений отмечают определяющую роль практической подготовки в их профессиональном развитии. Эти данные подчеркивают незаменимость практики как части образовательного процесса, помогающей сформировать ключевые навыки для успешной работы в отрасли.

Практическая подготовка также способствует развитию как профессиональных, так и общекультурных компетенций. Через взаимодействие с коллегами и клиентами студенты совершенствуют коммуникативные навыки, учатся работе в команде и принятию эффективных решений. Это особенно актуально для строительной сферы, где успешное выполнение проектов зависит от слаженного взаимодействия разных специалистов.

Система, которая сочетает теоретическое обучение в образовательных учреждениях с практической деятельностью на предприятиях, обеспечивает выпускникам не только качественные знания, но и ценный опыт, полученный в условиях реальной профессиональной среды. Для закрепления знаний и практического их применения, полученных во время изучения дисциплины, должен быть выполнен курсовой проект курсовой проект.

Для повышения качества практической подготовки студентов-строителей рекомендуется активно внедрять реальные проекты и стажировки на предприятиях. Опрос работодателей строительной отрасли показывает, что 85% респондентов считают, что такой подход содействует более глубокому пониманию профессиональной деятельности. Профессиональные и гражданские качества конкурентоспособного специалиста формируются через активное участие студентов в учебном процессе и практической деятельности. При этом важно развивать сотрудничество между образовательными учреждениями и строительными компаниями, что позволит студентам получить доступ к современным технологиям и методам работы, а также лучше адаптироваться к требованиям рынка труда.

В современном мире очень быстро развиваются технологии, происходят изменения в экономической среде. Соответственно меняются требования рынка труда. Согласно аналитическим данным Всемирного экономического форума, к 2030 году, из-за этих стремительно идущих процессов, почти половине всех работников строительной сферы

потребуется переподготовка. Цифровизация становится нормой при проектировании и строительстве зданий и сооружений. Поэтому возникает необходимость пересмотра образовательных программ, для того чтобы обучающиеся, после окончания обучения, имели в своем арсенале обладали актуальными знаниями и умениями, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности на современном этапе.

Для того, чтобы соответствовать тем требованиям, которые предъявляет современный рынок труда, в образовательных учреждениях необходимо внедрять и внедряются новые методики обучения. Первый метод, на который нужно обратить внимание – объединение цифровых технологий и инструментов в единое целое, чтобы они работали вместе и взаимодействовали друг с другом в учебном процессе. Умение выпускников работать с цифровыми инструментами считают важным более 70% работодателей [1]. Такие статистические данные приводятся в литературе на основании данных исследования, проведенного в 2021 году в России. Это еще раз говорит о необходимости включения в программы обучения по строительным специальностям тех дисциплин, которые позволяют изучать цифровые технологии и современные методы проектирования. Кроме того, нужна тесная связь со строительной отраслью. Это позволит регулировать содержание учебных курсов в соответствии с реальными потребностями рынка.

Применение таких методов обучения, как цифровые технологии и интерактивные платформы, могут повысить качество подготовки специалистов-строителей. Развиваются навыки критического мышления, анализа и практического использования полученных знаний. Это является актуальной задачей, так как выпускники учебных заведений должны уметь работать с современными инструментами и технологиями. Использование таких методик положительно влияет на развитие профессиональных компетенций студентов, что отвечает требованиям современного рынка труда. Взаимодействие учебных заведений с профессиональной средой формирует основные преимущества у выпускников при конкуренции на рынке труда [5]. Практический опыт, полученный в процессе стажировок и участия в реальных проектах, позволяет студентам не только закрепить теоретические знания, но и развить навыки работы в команде, которые высоко ценятся работодателями. Согласно данным Национального агентства развития квалификаций РФ, 70% работодателей отмечают важность у выпускников навыков работы в команде и практического опыта. Такое взаимодействие способствует формированию профессиональных контактов, пониманию актуальных требований рынка труда и повышению уверенности выпускников в своих силах, что в совокупности делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

Анализ образовательных программ выявил существующие недостатки и проблемы, которые мо-

гут быть устранены путем внедрения инновационных технологий и методов обучения. Сравнительный анализ традиционных и современных подходов показал преимущества последних в улучшении качества подготовки студентов. Рассмотрение профессиональных и общекультурных компетенций позволит определить ключевые знания и навыки, необходимые для успешной деятельности выпускников [6].

Необходимо провести работу, направленную на разработку и внедрение образовательных технологий, которые способствуют формированию компетенций у студентов. Также перспективным является изучение влияния различных форм практической подготовки на профессиональный рост выпускников строительных специальностей.

Литература

1. Горайнова Т.А. Роль конкурсной деятельности в формировании прогностических умений будущих бакалавров-строителей // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 9. – С. 160–161.
2. Чарикова И.Н., Жаданов В.И., Манаева Н.Н. Курсовое проектирование как инструмент повышения эффективности подготовки студентов строительных специальностей // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 11. – С. 326–327.
3. Галимуллина Н.М. Общекультурные компетенции в системе подготовки бакалавров технических направлений // Современное образование. 2016. № С. 75–86. DOI: 10.7256/2409–8736.2016.4.21068 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21068
4. Сиянов А.И., Абдулманов Д.И. Особенности компетентностной практической подготовки специалистов строительной направленности. Ученые записки Орловского государственного университета. № 1 (94), 2022
5. Вяткина И.В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете // Новый взгляд на систему образования: сборник материалов П Междунар. науч.-прак-

тич. Конф. Прокопьевск: КУЗГТУ, 2019. С. 007.1–007.5. URL: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference\nv/newview/index.htm>

6. Гедулянова Н.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного специалиста // Вестник МИТУ-МАСИ. 2019. № 2. С. 41–46

PRACTICAL TRAINING OF CONSTRUCTION STUDENTS, PROFESSIONAL AND GENERAL CULTURAL COMPETENCIES

Khoroshenkaya E.V.

St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article examines the relationship between theoretical education and practical training of students majoring in construction. It examines the influence of general cultural and professional competencies on the demand for graduates in the modern labor market. It assesses competencies in optimizing the educational process in training construction specialists and in bringing together students' theoretical knowledge and practical skills. It concludes that it is necessary to adapt educational programs to modern production conditions.

Keywords: general cultural competencies, professional competencies, higher education, general educational standard, digital platforms, innovative technologies, labor market.

References

1. Goryainova T.A. The role of competitive activities in the formation of prognostic skills of future bachelors in civil engineering // Modern science-intensive technologies. – 2021. – No. 9. – P. 160–161.
2. Charikova I.N., Zhadanov V.I., Manaeva N.N. Course design as a tool for improving the efficiency of training students in construction specialties // Modern science-intensive technologies. – 2018. – No. 11. – P. 326–327.
3. Galimullina N.M. General cultural competencies in the system of training bachelors in technical fields // Modern education. 2016. No. 4. P. 75–86. DOI: 10.7256/2409–8736.2016.4.21068 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21068
4. Siyanov A.I., Abdulmanov D.I. Features of competence-based practical training of specialists in construction. Scientific notes of Oryol State University. No. 1 (94), 2022
5. Vyatkina I.V. Practice-oriented training as a means of professionalizing the training of future specialists at the university // A new look at the education system: collection of materials P Int. scientific and practical. Conf. Prokopyevsk: KUZGTU, 2019. Pp. 007.1–007.5. URL: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference\nv/newview/index.htm>
6. Gedulyanova N.S. Integration of education, science and production as a methodological basis for training a modern specialist // MITU-MASI Bulletin. 2019. No. 2. P. 41–46