

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

Губатенко Н.С. Влияние кооперации учителей на обучающихся в профильном классе педагогической направленности..... 6

Калинина И.Г., Енова И.В., Соколовская Е.И. Специфика образовательной среды детского сада как фактор развития ребёнка дошкольного возраста 10

Ларина М.И. Патриотическое воспитание в китайских университетах: дискурс и практики реализации..... 14

Смирнова И.Ф., Соколов А.М., Виноградов В.М. Значение физкультурно-спортивной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения 17

Харитонов Э.С., Завада Г.В. Профессиональные компетенции советников директоров по воспитанию: диагностика, проблемы и пути их коррекции..... 20

Юрченко А.В., Юрченко О.В. Основные принципы организации проектной деятельности в общеобразовательных организациях. Основные подходы 24

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ван Тяньтянь. Сравнительный анализ российской и китайской систем начального фортепианного образования: педагогические подходы и методологические особенности 27

Галивец И.Н., Чугаева К.М. Сравнительный анализ эффективности модульных подходов: достижения и трудности в адаптации студентов к профессиональной лексике..... 31

Державина А.Е. Структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности..... 36

Заппаров Р.И., Журавлев Г.И. Мао Ваньцзе, Дзи Сюйхун. Освоение студентами базовых норм и понятий здорового образа жизни в курсе прикладной физической культуры 41

Землякова Т.А., Земляков В.Д. Проблемы иноязычной подготовки в образовательных организациях МВД России: цели и методы..... 45

Иноземцева К.М., Ольшванг О.Ю. Об обучении профессионально ориентированному иностранному языку в вузе в эпоху генеративного искусственного интеллекта..... 49

Клишкова Н.В., Максимова М.В., Новикова Н.Г. Лабораторная работа – как метод обучения курсантов в военной академии 52

Ишматова Ш.А. Формирование профессионально значимых качеств студентов гуманитарных направлений средствами русского языка 55

Казакова Е.В. Викторина как форма учебного занятия по русскому языку как иностранному: результаты педагогического исследования (на материале темы «Москва – столица России»)..... 58

Клишкова Н.В., Максимова М.В., Новикова Н.Г. Система структурно-логических схем как способ подачи методологических основ дисциплины «Физика» в военной академии 64

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Главный редактор: Далгатов Магомед Магомедович, почетный работник сферы образования

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

Главный редактор:

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. Дата выхода в свет: 15.03.2026 Цена свободная

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

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

<i>Иванова Е.В., Кременецкая Л.С.</i> Повышение мотивации иностранных учащихся с помощью геймификации обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки в МАДИ	67
<i>Кряжева С.Г., Соболев Н.Г.</i> Воспитательная работа с несовершеннолетними, содержащимися в учреждениях уголовно-исполнительной системы: педагогические основы и организационные аспекты	70
<i>Кузьмина И.А., Фомина О.А., Потанина О.Ю.</i> Преподавание языковой культуры: от экологии к этикету	72
<i>Лаврова О.А.</i> Возможности искусственного интеллекта при обучении иностранцев русскому языку (РКИ, РКН)	75
<i>Ли Диюй, Ши Сяоян, Ван Шуан, Чжоу Яньян.</i> Морская образовательная концепция Чжан Цзяня: теория, практика и современное значение	78
<i>Лощилова М.А., Теслева Е.П., Зубакина О.А., Яковенко В.А.</i> Сущность и содержание понятия ценностно-ориентированных событий	82
<i>Лаврова О.А.</i> Использование искусственного интеллекта в курсе «русский язык и деловые коммуникации»	85
<i>Михайлина Р.И.</i> Геймификация физкультурно-оздоровительной деятельности как средство повышения мотивации студентов медицинского колледжа	88
<i>Разуванова М.В., Бирюкова Ю.Н.</i> Электронный русско-китайский глоссарий медицинских терминов как средство обучения специальной лексики иностранных студентов-медиков	91
<i>Сатина А.О., Сатин А.А.</i> Искусственный интеллект как эффективный инструмент работы преподавателя иностранного языка в техническом вузе	94
<i>Виноградова О.С., Таран Т.В.</i> Методология управления процессом экологизации лица: эконаставничество и эффекты	97
<i>Уманец И.Ф.</i> Комфортная лингвокультурная среда как условие эффективного обучения английскому языку в неязыковом вузе	100
<i>Ху Бо.</i> Механизмы административного регулирования процессов диагностики и формирования «гибких навыков» у обучающихся педагогических вузов	103
<i>Чечик И.В., Машнина Е.В.</i> Лингвокультурологический потенциал блокадных дневников 1941–1944 гг. в практике преподавания русского языка как иностранного	108
<i>Ягфаров Р.А.</i> Речевой этикет как компонент межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по китайскому языку: методика отбора и введения этикетных формул	112
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Гаврилова Ю.А., Сейталиева З.К., Самосенко О.М., Краморенко З.С.</i> Совместная работа логопеда и психолога по внедрению альтернативной коммуникации в работе с детьми с ментальными нарушениями	115
<i>Дорофеева Н.Н.</i> Метод морфологического подобию в архитектуре как инструмент развития творческих способностей обучающихся	120
<i>Жигайло У.А.</i> Потенциал профессиональной подготовки преподавателей к реализации технологии гибридного обучения иностранному языку делового и профессионального общения	122
<i>Иванов А.В.</i> Разработка моделей профессионального образования педагогов высшей школы с использованием искусственного интеллекта	124
<i>Ильсцова К.Х.</i> Критическое мышление как ресурс профессионального становления будущего учителя	128
<i>Красильников В.В., Тоискин В.С.</i> Модель когнитивной устойчивости педагога как основа цифровой зрелости	131
<i>Курашова С.А., Зубок Д.А.</i> Необходимая трансформация оценивания для успешного использования технологий искусственного интеллекта в техническом университете	135
<i>Лесонен М.С., Соловьева Ю.А., Звонников В.И., Данилова О.А.</i> Модель исследования профессиональных компетенций педагогических работников	139
<i>Мельников Е.А.</i> Образовательная среда педагогического вуза как развивающее пространство субъектного становления будущего учителя	143
<i>Микитюк И.В., Мишина О.С.</i> Социальная интеллигентность как детерминанта педагогической готовности учителя будущего к профессиональной деятельности: теоретико-методологический анализ	146
<i>Проботюк Л.О.</i> Кинопедагогика и кино клуб: потенциал художественного фильма в развитии рефлексивной и эмпатийной компетентности будущих педагогов-психологов	150
<i>Бурлуцкая А.В., Статова А.В., Борлакова И.И., Циммерман Т.С.</i> Осведомленность студентов о личном бренде врача и его влиянии на профессиональную деятельность	154
<i>Климов М.А., Ращигулина Е.Н., Панова Л.П.</i> Формирование готовности к исследовательской деятельности у будущих бакалавров социальной работы: педагогические условия	156
<i>Ситникова С.Ю., Малиновская С.А., Муромцева Е.В., Малова Ю.Г.</i> Экологическая культура будущих инженеров нефтегазовой отрасли в русле концепции устойчивого развития	160
<i>Бурлуцкая А.В., Статова А.В., Скалозуб Д.В., Минасян Д.С.</i> Работа врача в медийном пространстве: результаты осведомленности студентов-медиков	163
<i>Чернышева Л.Г., Петина Н.Л., Костенко А.А., Бужера С.А.</i> Использование мобильных приложений и онлайн-сервисов для пропаганды здорового образа жизни среди студентов	166
НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Удина Е.Н., Червинская О.Ю.</i> Технологии проектной деятельности в формировании готовности студентов профиля «дошкольное образование» к созданию предметно-пространственной развивающей среды детского сада в контексте этнокультурной осведомленности воспитанников	168
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
<i>Мицан Е.Л., Сунагатуллина И.И., Чернобровкин В.А., Долгушина Н.А.</i> Развитие творческих способностей у детей с ЗПР дошкольного возраста посредством авторской программы «Фантазия»	171
<i>Алейникова Е.Ю.</i> К вопросу о границах мистического в прозе И.С. Тургенева	176
<i>Ань Лишэн.</i> Сопоставительный анализ переводческой эквивалентности обозначений родственных связей в китайском романе «Сон в красном тереме» и его русских переводах	181
<i>Белоус А.А.</i> Речевой этикет в цифровой среде как детерминанта ее лингвистической безопасности	185
<i>Ван Пейдун.</i> Семантическая динамика имплицитных компонентов значения под влиянием метапрагматических интенций	189
<i>Вишнякова Е.П., Ряскина М.С.</i> Актуализация мифологемы свой-чужой в новелле Г. Уэллса «Страна слепых»	192

<i>Городецкий И.В.</i> Национально-культурная специфика фразеологизмов в зеркале лингвокультурного комментария контрастивного белорусско-англо-французского фразеологического словаря	195
<i>Кукин В.В.</i> Современная немецкая военная терминология в условиях стандартизации и интернационализации	198
<i>Вишнякова Е.П.</i> Культурно-обусловленные детали фольклорного текста «Амурских сказок» Д.Д. Нагишкина: переводческий аспект	203
<i>Робак С.П.</i> Ностальгия по «ушедшей» Москве: на материале эмиграционной прозы И.С. Шмелёва («Город-призрак» (1925), «Москва в позоре» (1925), «Лето Господне» (1948))	208
<i>Таварданов Н.А., Сегизьева А.С., Джамбулатова З.Х., Алжеева М.М.</i> Роль заимствованной лексики в современном корейском языке	213
<i>Филиппова Т.В.</i> Женский голос субалтерн-героя в англоязычной литературе Индии	216
<i>Челикова А.В.</i> Принципы построения пространственно-временного континуума в романе К. Захариас «Семь загадок для Энигмы»	220
<i>Щербакова И.В., Тимашова М.В., Бекташ Н.И.</i> К вопросу обучения лексике немецкого языка при использовании текстов художественной литературы на языке оригинала	223
<i>Чжан Лицзюань.</i> Описание риторических приемов в романе Цао Вэньсюаня «Бронза и Подсолнух»	226
<i>Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В., Бекташ Н.И.</i> Сравнительный анализ систем склонений существительных латинского и русского языков	229

<i>Яшина Д.С.</i> О некоторых препятствиях, преодолеваемых в процессе пересказа	232
---	-----

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Кононец О.П.</i> Характеристики образовательного процесса на довузовском этапе подготовки иностранных граждан по русскому языку (А1)	237
<i>Гордиенко Т.П., Паткаускас А.В., Парфенцев М.Г.</i> Сущность патриотического воспитания молодежи	240
<i>Горскина Н.Н.</i> Проектирование гибкой системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: анализ противоречий через призму культурно-исторической теории деятельности	244
<i>Корякина Г.А., Числов А.Г.</i> Влияние проектной деятельности на формирование компетенций и карьерную ориентацию обучающихся высших учебных заведений и учреждений среднего профессионального образования	247
<i>Ли Имо.</i> Оценочный набор данных для понимания и перевода русских метафор, ориентированный на большие языковые модели	251
<i>Лугинова И.А.</i> Персонологический подход, как фактор развития познавательного интереса учащихся к региональной географии	255
<i>Михайлов В.А., Аланичева Н.Е., Белозерова Н.В., Михайлова В.В., Перепросова К.Н.</i> Особенности формирования надпрофессиональных компетенций обучающихся посредством интерактивного обучения иностранному языку в неязыковом вузе	258
<i>Стариков Д.И.</i> К вопросу о семантической редукции культурных концептов: на материале шведского <i>fika</i> в русском дискурсе	262
<i>Шуклин А.А.</i> Мотив немецкого языка в творчестве писателей – российских немцев	265

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Gubatenko N.S.</i> The impact of teacher collaboration on students in a specialized pedagogically-oriented class	6
<i>Kalinina I.G., Enova I.V., Sokolovskaya E.I.</i> The specifics of the kindergarten educational environment as a factor in the development of preschool children	10
<i>Larina M.I.</i> Patriotic education in Chinese universities: discourse and implementation practices	14
<i>Smirnova I.F., Sokolov A.M., Vinogradov V.M.</i> The importance of physical education and sports activities in the educational process of higher education	17
<i>Kharitonova E.S., Zavada G.V.</i> Professional Competencies of a School Advisor on Upbringing: Diagnosis, Problems, and Ways of Correction	20
<i>Yurchenko A.V., Yurchenko O.V.</i> Basic principles of organizing project activities in general education organizations. Key approaches	24

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Wang Tiantian.</i> Comparative analysis of the Russian and Chinese systems of primary piano education: pedagogical approaches and methodological features	27
<i>Galivets I.N., Chugaeva K.M.</i> Comparative analysis of the effectiveness of modular approaches: achievements and challenges in students' adaptation to professional vocabulary	31
<i>Derzhavina A.E.</i> A structural and functional model for preparing future teachers for the formation of visual literacy in schoolchildren	36
<i>Zapparov R.I., Zhuravlev G.I., Mao Wanjie, Dzi Xiuhong.</i> Essentials of healthy lifestyle within university elective physical education course	41
<i>Zemlyakova T.A., Zemlyakov V.D.</i> Problems of foreign language training in educational organizations of the ministry of internal affairs of Russia: goals and methods	45
<i>Inozemtseva K.M., Olshvang O.Yu.</i> On teaching English for specific purposes at university in the era of generative artificial intelligence	49
<i>Klishkova N.V., Maximova M.V., Novikova N.G.</i> Laboratory work as a method of training cadets at a military academy	52
<i>Ishmatova Sh.A.</i> Developing Professionally Relevant Competencies of Humanities Students via the Russian Language	55
<i>Kazakova E.V.</i> Quiz as a form of educational session in Russian as a foreign language: results of a pedagogical study	58
<i>Klishkova N.V., Maximova M.V., Novikova N.G.</i> The system of structural and logical schemes as a method of presenting the methodological foundations of the physics discipline at a military academy	64
<i>Ivanova E.V., Kremenetskaya L.S.</i> Increasing the motivation of foreign students through the gamification of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training at MADU	67
<i>Kryazheva S.G., Sobolev N.G.</i> Educational Work with Minors Detained in Penitentiary Institutions: Pedagogical Foundations and Organizational Aspects	70
<i>Kuzminova I.A., Fomina O.I., Potanina Olga Yu.</i> Teaching Language Culture: From Ecology to Etiquette	72
<i>Lavrova O.A.</i> Capabilities of Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language to International Students (RFL, RKN)	75
<i>Li Diyu, Shi Xiaoyang, Wang Shuang, Zhou Yanyan.</i> Zhang Jian's maritime educational concept: theory, practice, and modern significance	78
<i>Loshchilova M.A., Tesleva E.P., Zubakina O.A., Yakovenko V.A.</i> Creation of value-oriented events in the educational activities of the university	82

<i>Lavrova O.A.</i> Use of artificial intelligence in the course «Russian language and business communications»	85
<i>Mikhailina R.I.</i> Gamification of Physical Fitness and Health-Promoting Activities as a Means of Enhancing Motivation among Medical College Students	88
<i>Razuvanova M.V., Biryukova Yu.N.</i> An Electronic Russian–Chinese Glossary of Medical Terms as a Tool for Teaching Specialized Vocabulary to International Medical Students	91
<i>Satina A.O., Satin A.A.</i> Artificial Intelligence as an Effective Tool for Foreign Language Teachers at Technical Universities	94
<i>Vinogradova O.S., Taran T.V.</i> Methodology for managing the process of greening the lyceum: eco-mentoring and effects	97
<i>Umanets I.F.</i> Supportive linguocultural environment as a condition for effective English language learning at a non-linguistic university	100
<i>Hu Bo.</i> Administrative Regulation Mechanisms for the Assessment and Development of “Soft Skills” in Students of Pedagogical Universities	103
<i>Chechik I.V., Mashnina E.V.</i> The linguistic and cultural potential of the 1941–1944 blockade diaries in the practice of teaching Russian as a foreign language	108
<i>Yagufarov R.A.</i> Speech etiquette as a component of intercultural communicative competence in Chinese language classes: a methodology for selecting and introducing etiquette formulas	112

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Gavrilova Yu.A., Seitalieva Z.K., Samosenko O.M., Kramorenko Z.S.</i> Collaboration between a speech therapist and a psychologist to implement alternative communication in working with children with mental disabilities	115
<i>Dorofeeva N.N.</i> The method of morphological similarity in architecture as a tool for developing students' creative abilities	120
<i>Zhigailo U.A.</i> The problem of professional training of lecturers for the implementation of hybrid learning technology in teaching a foreign language for business and professional communication	122
<i>Ivanov A.V.</i> Model development for the professional training of higher education faculty with AI	124
<i>Ilyasova K.H.</i> Critical thinking as a resource for the future teacher's professional development	128
<i>Krasilnikov V.V., Toiskin V.S.</i> The model of cognitive resilience of the educator as a foundation for digital maturity	131
<i>Kurashova S.A., Zubok D.A.</i> Necessary evaluation transformation for successful use of artificial intelligence technologies at a technical university	135
<i>Lesonen M.S., Solovyova Yu.A., Zvonnikov V.I., Danilova O.A.</i> Model for researching professional competencies of pedagogical staff	139
<i>Melnikov E.A.</i> The educational environment of a pedagogical university as a developing space for the subjective formation of a future teacher	143
<i>Mikityuk I.V., Mishina O.S.</i> Social intelligence as a determinant of future teachers' pedagogical readiness for professional activity: theoretical and methodological analysis	146
<i>Probotyuk L.O.</i> Film education and film club: potential of a fictional film in the development of reflective and empathetic competence of future teachers and psychologists	150
<i>Burlutskaya A.V., Statova A.V., Borlakova I.I., Zimmerman T.S.</i> Students' awareness of the doctor's personal brand and its impact on professional activity	154
<i>Klimov M.A., Rashchikulina E.N., Panova L.P.</i> Developing readiness for research activities in future bachelors of social work: pedagogical conditions	156

Sitnikova S.Yu., Malinovskaya S.A., Muromtseva E.V., Malova Yu.G. Environmental Culture of Future Oil and Gas Engineers in Line with Sustainable Development Concepts..... 160

Burlutskaya A.V., Statova A.V., Skalozub D.V., Minasyan D.S. The work of a doctor in the media space: the results of the awareness of medical students..... 163

Chernysheva L.G., Petina N.L., Kostenko A.A., Buzherya S.A. Using mobile apps and online services to promote healthy lifestyles among students..... 166

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Udina E.N., Chervinskaya O.Yu. Technologies of project activity in formation of readiness of students of the profile «preschool education» to create a subject-spatial developing environment of a kindergarten in the context of the ethno-cultural awareness of pupils..... 168

SPECIAL PEDAGOGY

Mitsan E.L., Sunagatullina I.I., Chernobrovkin V.A., Dolgushina N.A. Development of creative abilities in children with preschool disabilities through the author's program «Fantasy»..... 171

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Aleynikova Ye.Y. On the question of the boundaries of the mystical in the prose of I.S. Turgenev..... 176

An Lisheng. Comparative analysis of translational equivalence in the translation of kinship terms in cao xueqin's novel dream of the red chamber into Russian 181

Belous A.A. Speech etiquette in the digital environment as a determinant of its linguistic security 185

Wang Peidong. Semantic dynamics of implicit components of meaning under the influence of metapragmatic intentions 189

Vishniakova E.P., Riaskina M.S. Realization of the mythologeme own-alien: a study of "The country of the blind" by H. Wells..... 192

Gorodetsky I.V. The national and cultural specificity of phraseological units in the mirror of the linguocultural commentary of the contrastive Belarusian-English-French phraseological dictionary..... 195

Kukin V.V. Modern German Military Terminology under Conditions of Standardization and Internationalization 198

Vishniakova E.P. Culturally-based details of the folklore text "tales of the amur" by D.D. Nagishkin: translation perspective..... 203

Robak S.P. Nostalgia for the "departed" Moscow: based on the emigration prose of I.S. Shmelev ("Ghost Town" (1925), "Moscow in Disgrace" (1925), "The Year of the Lord" (1948))..... 208

Tavardanov N.A., Segizekova A.S., Dzhambulatova Z.Kh., Alzheeva M.M. The role of borrowed lexis in modern Korean language 213

Filippova T.V. The Female Voice of the Subaltern Hero in Indian English-Language Literature..... 216

Chelikova A.V. Principles of Constructing a Spacetime Continuum in K. Zacharias' Novel "Seven Riddles for the Enigma" 220

Shcherbakova I.V., Timashova M.V., Bektash N.I. On the issue of teaching German vocabulary when using fiction texts in the original language 223

Zhang Lijuan. Description of rhetorical devices in Cao Wenxuan's novel "Bronze and Sunflower" 226

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V., Bektash N.I. Comparative analysis of the noun declension systems of Latin and Russian languages..... 229

Yashina D.S. On Certain Obstacles Encountered in the Process of Retelling..... 232

DISCUSSION TOPICS

Kononets O.P. Characteristics of the educational process at the pre-university stage of training foreign citizens in the Russian language (A1).... 237

Gordienko T.P., Patkauskas A.V. The essence of patriotic education of youth..... 240

Gorskina N.N. Designing a flexible foreign learning system in a non-linguistic university: an analysis of systemic constraints through the lens of the cultural-historical activity theory (chat) framework..... 244

Koryakina G.A., Chislov A.G. Influence of Project-Based Learning on Competence Development and Career Orientation of Undergraduate and Vocational College Students..... 247

Li Yimo. An Evaluation Dataset for Understanding and Translating Russian Metaphors Based on Large Language Models 251

Luginova I.A. Personal approach as a factor in the development of students' cognitive interest in regional geography 255

Mikhailov V.A., Alanicheva N.E., Belozerovala N.V., Mikhailova V.V., Pereprosova K.N. Features of the formation of students' supra-professional competencies through interactive foreign language teaching at a non-linguistic university 258

Starikov D.I. On the issue of semantic reduction of cultural concepts: based on the Swedish fika in Russian discourse 262

Shuklin A.A. The motif of the German language in the works of Russian-German writers 265

Влияние кооперации учителей на обучающихся в профильном классе педагогической направленности

Губатенко Наталья Сергеевна,

аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» Высшая школа педагогики и истории
E-mail: natalits1@gmail.com

В статье рассматриваются теоретические аспекты кооперации учителей, работающих в профильных психолого-педагогических классах, и их влияние на образовательные и личностные результаты обучающихся. Анализируются отечественные и зарубежные исследования педагогического сотрудничества, профессиональных сообществ и междисциплинарной интеграции в профильных классах. Рассматриваются организационный, методический, психолого-педагогический и социально-развивающий механизмы кооперации учителей, формируется теоретическая модель влияния их взаимодействия на образовательные достижения и профессиональную направленность школьников. Выводы подчеркивают значимость системного взаимодействия педагогов и необходимости дальнейшей разработки методических рекомендаций для оптимизации профильно-ориентированной образовательной среды.

Ключевые слова: кооперация учителей, профильный класс, психолого-педагогическая направленность, профессиональная идентичность, образовательная среда, педагогическое взаимодействие.

Введение

Современный этап развития общего образования характеризуется усилением требований к качеству подготовки обучающихся, их профессиональному самоопределению, сформированности метапредметных и личностных результатов. Одним из инструментов решения указанных задач выступает профильное обучение, обеспечивающее углублённое освоение отдельных предметных областей и ориентацию школьников на будущую профессиональную деятельность.

Особое место в системе профильного обучения занимают классы психолого-педагогической направленности, целью которых является ранняя профессионализация обучающихся, формирование интереса к педагогической деятельности, развитие коммуникативных, рефлексивных и социально значимых компетенций. Реализация данных задач требует не только обновления содержания образования, но и совершенствования организации педагогического процесса, что предполагает его гуманизацию и демократизацию, обеспечение субъектной позиции обучающихся, интеграцию воспитательных, учебных и развивающих функций, а также использование современных образовательных технологий и техническое переоснащение учебной среды.

В этой связи особую значимость приобретает оптимизация образовательного процесса за счёт повышения научно-теоретического уровня педагогов, совершенствования их методической и психолого-педагогической подготовки, владения инновационными педагогическими технологиями и участия в опытно-экспериментальной работе.

Совершенствование организации педагогического процесса также связано с внедрением системно-деятельностного подхода, обеспечивающего активную, самостоятельную познавательную деятельность обучающихся и ориентированного на формирование компетентной, конкурентоспособной личности, способной успешно решать профессиональные задачи в условиях вариативного образования.

В условиях перехода к модели управления качеством образования важной задачей становится создание эффективной системы мониторинга образовательных результатов, позволяющей осуществлять оперативную корректировку содержания, форм и методов обучения и воспитания, обеспечивая тем самым повышение эффективности и качества образовательного процесса.

Указанные направления модернизации организации педагогического процесса в совокупности создают методологическую и организационную основу для достижения стратегических целей развития образования и соответствуют актуальным требованиям государственных нормативно-правовых документов в сфере образования [1,8].

Исследователи подчёркивают, что эффективность профильных классов во многом определяется согласованностью деятельности педагогов, их профессиональным сотрудничеством и кооперацией [5]. Именно взаимодействие учителей позволяет обеспечить целостность образовательной среды, межпредметные связи и единство воспитательных воздействий, так как согласованное планирование, совместный анализ результатов и обмен методическими находками создают единое образовательное пространство школы, поддерживающее непрерывность обучения и воспитания [5,14].

Коллегиальное взаимодействие педагогов способствует формированию профессиональных сообществ, в рамках которых выстраиваются общие требования к содержанию, методам и формам работы, что обеспечивает согласование целей и результатов воспитания и социализации обучающихся [12,16].

Исследования показывают, что кооперация учителей и развитие сетевых форм профессионального общения становятся важным условием повышения качества образовательной среды, так как позволяют согласовывать воспитательные влияния школы, семьи и социума и выстраивать единую систему ценностных ориентиров для обучающихся.

В условиях цифровизации образования особую роль приобретает взаимодействие педагогов в формате взаимного наставничества и сетевых профессиональных сообществ, что обеспечивает оперативный обмен опытом, согласование требований к цифровой образовательной среде и выработку общих подходов к межпредметной интеграции и воспитательной работе.

Системное взаимодействие учителей выступает ключевым организационно-педагогическим условием формирования целостной образовательной среды и обеспечивает согласованность учебных и воспитательных воздействий на всех уровнях образовательного процесса.

Вместе с тем влияние кооперации учителей именно в психолого-педагогических профильных классах остаётся недостаточно теоретически осмысленным. Отсутствуют целостные модели взаимодействия педагогов и обоснование механизмов их влияния на образовательные результаты школьников. Указанные обстоятельства определяют актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – теоретически обосновать влияние кооперации учителей на образовательные и личностные результаты обучающихся профильного психолого-педагогического класса и разработать модель их профессионального взаимодействия.

Методы

Методологическую основу исследования составляют положения системного, деятельностного, компетентностного и социокультурного подходов.

Системный подход позволяет рассматривать профильный класс как целостную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные компоненты: цели, содержание, методы обучения, субъектов образовательного процесса и организационные условия. В рамках данного подхода кооперация учителей выступает системообразующим фактором, обеспечивающим согласованность элементов образовательной среды.

Деятельностный подход акцентирует внимание на совместной деятельности педагогов как основном механизме профессионального развития и повышения качества обучения. Кооперация трактуется как особый тип коллективной деятельности, предполагающий распределение функций, согласование действий и достижение общего результата.

Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на формирование у обучающихся ключевых и профессионально значимых компетенций. В психолого-педагогических классах это коммуникативная, рефлексивная, социальная и педагогическая компетентности, развитие которых возможно в условиях согласованной работы педагогов.

Социокультурный подход подчёркивает значимость образовательной среды и межличностных взаимодействий. Модель сотрудничества, демонстрируемая педагогами, выступает образцом социального поведения и влияет на формирование у школьников навыков взаимодействия и профессиональной идентичности.

Использование комплекса указанных подходов обеспечивает целостное рассмотрение кооперации учителей как педагогического феномена.

Результаты и обсуждение

Кооперация в педагогике понимается как форма совместной деятельности субъектов образовательного процесса, основанная на общности целей, взаимной ответственности и согласовании действий. Она предполагает объединение ресурсов и возможностей участников для достижения образовательных результатов.

Согласно исследованиям, кооперативные формы организации деятельности способствуют развитию коммуникативных навыков, рефлексивного мышления и социальной ответственности обучающихся [9]. Так, современные теоретико-эмпирические работы подчёркивают, что совместные действия участников образовательного процесса – будь то активная работа в малых группах, проектно-исследовательская деятельность или координация действий в рамках учебных задач – создают условия для интенсивного вербального и невербального общения, что само по себе выступает механизмом формирования коммуникативной компетентности [19]. При этом учащиеся учатся не только выражать собственные мысли, но и учитывать позицию других, что повышает способность к диалогу и социальной адаптивности.

Кроме того, когнитивно-психологические исследования показывают, что совместные учебные действия учащихся и учителей – особенно те, которые включают рефлексии и совместное обсуждение – усиливают не только предметное понимание, но и способности к самооценке, анализу собственных действий и коллективному принятию решений, что является важным компонентом как рефлексивного мышления, так и социальной ответственности [16].

Кооперативная организация учебной деятельности и профессионального взаимодействия педагогов выступает не только инструментом повышения академической успеваемости, но и мощным механизмом формирования ключевых личностных качеств – коммуникативных навыков, рефлексии и социальной ответственности – что составляет

основу для успешной социализации и профессионального самоопределения обучающихся.

Применительно к профессиональной деятельности учителей кооперация означает систематическое взаимодействие, включающее совместное планирование, обмен методическими материалами, обсуждение трудностей и коллективный анализ результатов обучения, следовательно кооперация выступает не только организационной формой, но и важным фактором развития образовательной среды.

В современных исследованиях профессиональное сотрудничество педагогов рассматривается как одно из ключевых условий повышения качества образования [17,18]. Совместная деятельность учителей способствует согласованию требований к обучающимся, интеграции содержания предметов, повышению эффективности методик преподавания.

Международные сравнительные исследования демонстрируют устойчивую положительную связь между уровнем профессионального сотрудничества учителей и использованием эффективных образовательных практик. Так, результаты проекта TALIS (Teaching and Learning International Survey), проводимого Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), показывают, что педагоги, активно участвующие в совместных формах работы – совместном планировании уроков, наблюдении за занятиями коллег и обсуждении педагогических подходов – чаще внедряют методы обучения, ориентированные на развитие критического мышления и самостоятельности учащихся (OECD, 2019) [17,18].

В рамках концепции профессиональных обучающихся сообществ (Professional Learning Communities, PLCs) подчёркивается значимость коллективной рефлексии, обмена педагогическим опытом и совместного анализа результатов обучения [16]. Исследования подчеркивают, что регулярное профессиональное взаимодействие учителей способствует формированию общей ответственности за качество образования и росту инновационного потенциала образовательных организаций [4,7,23].

Следовательно, кооперация педагогов может рассматриваться не только как инструмент повышения эффективности педагогической деятельности, но и как стратегический ресурс инновационного развития школы в целом. Развитие профессиональных сообществ, основанных на доверии, взаимоподдержке и открытости обмена знаниями, становится важным фактором модернизации системы образования на международном уровне.

Психолого-педагогические классы характеризуются практико-ориентированной направленностью и междисциплинарным содержанием обучения. В них сочетаются элементы психологии, педагогики, социальной практики, проектной деятельности и волонтерства.

Такая интеграция требует согласованных действий педагогов различных дисциплин. Разрозненная работа учителей снижает целостность восприятия материала, тогда как кооперация способствует формированию единого образовательного пространства.

Исследователи подчёркивают, что организационно-педагогические условия, включая взаимодействие учителей, оказывают существенное влияние на эффективность профильного обучения [15,21].

Заключение

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы были выделены основные механизмы влияния педагогической кооперации на организацию и результаты образовательного процесса. Организационный механизм проявляется в согласовании планов, требований и действий участников образовательной деятельности, что обеспечивает целостность, последовательность и согласованность реализации образовательных программ.

Методический механизм связан с обменом педагогическими технологиями, совместной разработкой и совершенствованием методических решений, что способствует повышению качества преподавания и расширению спектра используемых дидактических средств.

Психолого-педагогический механизм выражается в создании поддерживающей и безопасной образовательной среды, формировании единства требований и педагогических подходов, что оказывает положительное влияние на развитие учебной мотивации, уверенности и познавательной активности обучающихся. Социально-развивающий механизм обусловлен формированием у школьников навыков сотрудничества, коммуникации и командной работы в процессе наблюдения и включения в практики совместной деятельности педагогов.

В совокупности обозначенные механизмы обеспечивают последовательную причинно-следственную связь, в рамках которой кооперация учителей способствует формированию согласованной образовательной среды, что ведет к повышению мотивации обучающихся, росту их учебных достижений и, в конечном итоге, к становлению профессиональной направленности. Предложенная теоретическая модель

позволяет рассматривать педагогическую кооперацию как системообразующий фактор профильного обучения, определяющий его целостность, эффективность и развивающий потенциал.

Проведённый теоретический анализ свидетельствует о том, что кооперация учителей обладает значительным потенциалом для повышения эффективности образовательного процесса. Однако специфика психолого-педагогических классов требует дальнейшей научной разработки механизмов организации взаимодействия педагогов, методического сопровождения и управленческих решений.

Систематическое профессиональное взаимодействие учителей способствует формированию целостной, согласованной и преемственной образовательной среды, интегрирующей цели, содержание, методы и формы учебно-воспитательной деятельности. В условиях психолого-педагогических классов кооперация приобретает системообразующий характер, выступая не только средством координации деятельности субъектов образовательного процесса, но и фактором, определяющим его структурную и содержательную целостность.

Кооперация педагогов может рассматриваться как значимое организационно-педагогическое условие, обеспечивающее повышение эффективности профильного обучения, поскольку совместное планирование содержания курсов, согласование требований и координация учебных программ создают целостное образовательное пространство для обучающихся. При этом системное профессиональное взаимодействие учителей способствует выстраиванию междисциплинарных связей, оптимизации распределения профильных и элективных курсов и более гибкому учёту образовательных запросов старшеклассников, что, в совокупности, усиливает результативность реализации профильных программ.

В условиях профильной школы кооперация педагогов проявляется в разработке общих критериев оценивания, согласовании календарно-тематического планирования, совместном анализе учебных достижений и затруднений учащихся, что позволяет своевременно корректировать образовательные маршруты и повышать качество подготовки выпускников к продолжению обучения и профессиональному самоопределению. Следовательно, педагогическая кооперация выступает не только формой профессионального взаимодействия, но и ресурсом развития организационно-педагогической среды профильного обучения, обеспечивающим его устойчивость, вариативность и ориентацию на индивидуальные образовательные траектории школьников.

Разработанная теоретическая модель позволяет концептуализировать механизмы влияния кооперации на образовательные результаты обучающихся и раскрыть причинно-следственные связи между профессиональным взаимодействием педагогов, формированием благоприятной образовательной среды и достижением учебных и профессионально-ориентированных результатов. Перспективы дальнейших исследований связаны с необходимостью эмпирической проверки и верификации предложенной модели, а также с уточнением условий и факторов, обеспечивающих ее практическую эффективность.

Литература

1. «Образовательная среда» в педагогической науке: теоретико-методологические подходы и направления исследований // Наука и образование. – 2026. – № 1. – С. 10–24.
2. Взаимодействие студентов и преподавателей в образовательной среде высшей школы // Современные технологии в образовании. – 2025. – № 2. – С. 55–63.
3. Воздействие взаимного наставничества на профессиональное развитие учителей в условиях трансформации школы // Педагогические исследования. – 2025. – № 4. – С. 30–44.
4. Инновационная образовательная среда и психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений // Психология и образование. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 120–135.
5. Исследование взаимодействия педагогов и потенциала создания обучающихся сообществ в образовательной организации // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 2. – С. 45–60. – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2022/07/2022–2–9.pdf> (дата обращения: 28.01.2026).
6. Исследование взаимодействия педагогов и потенциала создания обучающихся сообществ в цифровой среде // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 112–125. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31145> (дата обращения: 28.01.2026).
7. К проблеме исследования социализации обучающихся и роли образовательной среды // Сибирский психологический журнал. – 2022. – № 83. – С. 90–105.
8. Основные направления совершенствования педагогического процесса // Педагогика и современность. – 2024. – № 3. – С. 15–22. –

URL: https://pedagogika.org/index/osnovnye_napravleniya_sovershenstvovaniya_pedagogicheskogo_processa (дата обращения: 28.01.2026).

9. Рубцов В. В., Улановская И. М. Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 5–16.

10. Совершенствование образовательного процесса в условиях модернизации системы образования // Эксперимент и инновации в образовании. – 2023. – № 6. – С. 45–52. – URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=4826> (дата обращения: 28.01.2026).

11. Современные подходы к организации педагогического процесса в образовательной организации // Первый урок. – 2025. – № 1. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/1/articles/90154> (дата обращения: 28.01.2026).

12. Antinluoma M., Ilomäki L., Lahti-Nuuttila P., Toom A. Practices of Professional Learning Communities in School // Frontiers in Education. – 2021. – Vol. 6. – Article 617613. – DOI: 10.3389/educ.2021.617613.

13. Collaborative Teaching Practices and Technology Mindset on Students' Critical Thinking Abilities // International Journal of Research and Innovation in Social Science. – 2024. – Vol. 8, Iss. 12. – P. 1997–2007. – DOI: 10.47772/IJRISS.2024.812012.

14. Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the German PISA 2012 Sample // Frontiers in Education. – 2019. – Vol. 4. – Article 128. – DOI: 10.3389/educ.2019.00128.

15. Gamboa R. Teacher Collaboration: Its Effect on the Instructional Teaching Effectiveness of Faculty Members // AIDE Interdisciplinary Research Journal. – 2023. – Vol. 8, No. 1. – P. 32–44.

16. Professional learning communities and teacher cooperation in schools // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – Article 1610749. – DOI: 10.3389/educ.2025.1610749.

17. TALIS – the Teaching and Learning International Survey. – OECD, 2025. – URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html> (дата обращения: 28.01.2026).

18. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 288 p. – DOI: 10.1787/1d0bc92a-en.

19. Teacher collaboration and effective teaching practices // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 117. – Article 103782. – DOI: 10.1016/j.tate.2022.103782.

20. Teacher collaboration to elevate student achievement? // Learning and Instruction. – 2025. – Vol. 95. – Article 101989. – DOI: 10.1016/j.learn-instruc.2024.101989.

21. The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – Article 944577. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.944577.

22. The Role of Teacher Collaboration in Improving Classroom Learning Outcomes // Siddhanta's International Journal of Educational Research. – 2025. – Vol. 3, No. 1. – P. 18–32.

23. Wu L., Sui Y., Lomos C., et al. How does teacher collaboration impact teachers' innovation ability? // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12, Article 20. – DOI: 10.1057/s41599-024-04383-6.

THE IMPACT OF TEACHER COLLABORATION ON STUDENTS IN A SPECIALIZED PEDAGOGICALLY-ORIENTED CLASS

Gubatenko N.S.

Pacific National University

The article examines the theoretical aspects of the cooperation of teachers working in specialized psychological and pedagogical classes, and their impact on the educational and personal outcomes of students. The article analyzes domestic and foreign studies of pedagogical cooperation, professional communities and interdisciplinary integration in specialized classes. The organizational, methodological, psychological, pedagogical, and socio-developmental mechanisms of teacher cooperation are considered, and a theoretical model of the impact of their interaction on the educational achievements and professional orientation of schoolchildren is being formed. The conclusions emphasize the importance of systematic interaction between teachers and the need for further development of methodological recommendations for optimizing a profile-oriented educational environment.

Keywords: teacher cooperation, specialized class, psychological and pedagogical orientation, professional identity, educational environment, pedagogical interaction.

References

1. "Educational Environment" in Pedagogical Science: Theoretical-Methodological Approaches and Research Directions. (2026). *Science and Education*, (1), 10–24. (In Russ.).

2. Interaction of Students and Teachers in the Higher School Educational Environment. (2025). *Modern Technologies in Education*, (2), 55–63. (In Russ.).
3. The Impact of Mutual Mentoring on Teachers' Professional Development in the Context of School Transformation. (2025). *Pedagogical Research*, (4), 30–44. (In Russ.).
4. Innovative Educational Environment and Psychological-Pedagogical Support for Participants of Educational Relations. (2023). *Psychology and Education*, 28(5), 120–135. (In Russ.).
5. Research on Teacher Interaction and the Potential for Creating Learning Communities in an Educational Organization. (2022). *Pedagogy and Psychology of Education*, (2), 45–60. <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2022/07/2022-2-9.pdf>.
6. Research on Teacher Interaction and the Potential for Creating Learning Communities in a Digital Environment. (2021). *Modern Problems of Science and Education*, (6), 112–125. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31145>.
7. On the Problem of Researching Student Socialization and the Role of the Educational Environment. (2022). *Siberian Psychological Journal*, (83), 90–105. (In Russ.).
8. Main Directions for Improving the Pedagogical Process. (2024). *Pedagogy and Modernity*, (3), 15–22. https://pedagogika.org/index/osnovnye_napravleniya_sovershenstvovaniya_pedagogicheskogo_processa.
9. Rubtsov, V. V., & Ulanovskaya, I. M. (2022). The Influence of Methods for Organizing Educational Interactions on the Development of Communicative-Reflective Abilities in Children Aged 6–10 Years. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 27(1), 5–16. (In Russ.).
10. Improvement of the Educational Process in the Context of Modernization of the Education System. (2023). *Ekspеримент i innovatsii v obrazovanii* [Experiment and Innovation in Education], (6), 45–52. <https://expeducation.ru/article/view?id=4826>.
11. Modern Approaches to Organizing the Pedagogical Process in an Educational Organization. (2025). *Pervyi urok* [First Lesson], (1). <https://www.1urok.ru/categories/1/articles/90154>.
12. Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities in School. *Frontiers in Education*, 6, Article 617613. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.617613>.
13. Collaborative Teaching Practices and Technology Mindset on Students' Critical Thinking Abilities. (2024). *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(12), 1997–2007. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.812012>.
14. Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the German PISA 2012 Sample. (2019). *Frontiers in Education*, 4, Article 128. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00128>.
15. Gamboa, R. (2023). Teacher Collaboration: Its Effect on the Instructional Teaching Effectiveness of Faculty Members. *AIDE Interdisciplinary Research Journal*, 8(1), 32–44.
16. Professional learning communities and teacher cooperation in schools. (2025). *Frontiers in Education*, 10, Article 1610749. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1610749>.
17. OECD. (2025). TALIS – the Teaching and Learning International Survey. OECD. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>.
18. OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
19. Teacher collaboration and effective teaching practices. (2022). *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103782. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103782>.
20. Teacher collaboration to elevate student achievement? (2025). *Learning and Instruction*, 95, Article 101989. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101989>.
21. The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. (2022). *Frontiers in Psychology*, 13, Article 944577. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944577>.
22. The Role of Teacher Collaboration in Improving Classroom Learning Outcomes. (2025). *Siddhanta's International Journal of Educational Research*, 3(1), 18–32.
23. Wu, L., Sui, Y., Lomos, C., et al. (2025). How does teacher collaboration impact teachers' innovation ability? *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 20. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04383-6>.

Специфика образовательной среды детского сада как фактор развития ребёнка дошкольного возраста

Калинина Ирина Геннадьевна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ)
E-mail: irina.fio@mail.ru

Енова Ирина Владимировна,

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

Соколовская Екатерина Ивановна,

магистрант кафедры педагогики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ)
E-mail: 89096233834@bk.ru

В статье раскрывается специфика образовательной среды детского сада как важнейшего фактора развития ребёнка дошкольного возраста. Рассматриваются структурные компоненты среды: предметно-пространственная организация, социально-педагогическое взаимодействие, эмоциональный климат, а также педагогические технологии, применяемые в дошкольной организации. Особое внимание уделяется влиянию развивающей среды на формирование познавательной активности, игровой деятельности, коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы и предпосылок школьной готовности. Анализируются условия, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса, поддержку инициативы ребёнка, его безопасность и психологический комфорт. Обосновывается необходимость целенаправленного проектирования образовательной среды детского сада как открытой, вариативной и личностно ориентированной системы развития дошкольника.

Ключевые слова: образовательная среда, дошкольное детство, развитие ребёнка, предметно-пространственная среда, социальное взаимодействие, педагогические условия, игровая деятельность, познавательная активность, индивидуализация.

Понимание образовательной среды детского сада как важнейшего фактора развития ребёнка дошкольного возраста предполагает, с одной стороны, выявление её структурных характеристик, с другой – оценку её развивающего потенциала и определение тех педагогических условий, которые обеспечивают её эффективность. В современных исследованиях подчёркивается, что сама по себе наличие помещений, оборудования, программ и кадров ещё не гарантирует развивающего характера среды. Ключевым становится вопрос: в какой мере конкретная образовательная среда способствует реализации возрастных возможностей ребёнка, поддерживает его активность, инициативу, коммуникативность, творческий потенциал. [1]

В качестве основы анализа выступают критерии и показатели развивающего потенциала образовательной среды. Они позволяют перейти от общих деклараций к более объективной, опирающейся на научные ориентиры оценке качества условий, в которых находится ребёнок дошкольного возраста.

В научной литературе определены критерии и показатели развивающего потенциала образовательной среды в ДОО. [3]

Понятие «развивающий потенциал» образовательной среды в дошкольной образовательной организации отражает степень её способности способствовать всестороннему развитию ребёнка, стимулировать его психическое, личностное и социальное становление. Для научного анализа целесообразно опираться на систему критериев, которые позволяют оценить, насколько та или иная среда соответствует задачам современного дошкольного образования, зафиксированным в ФГОС ДО. [6]

Исследователи (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, О.А. Князева, Н.Е. Веракса и др.) предлагают различные наборы критериев, однако можно выделить несколько наиболее устойчивых. [7]

1. Критерий содержательной насыщенности и вариативности среды. Он отражает разнообразие материалов, видов деятельности и форм активности, доступных ребёнку. В развивающей среде ребёнок имеет возможность заниматься игрой, экспериментированием, художественным творчеством, двигательной и познавательной деятельностью, общением со сверстниками и взрослыми. [5] Показателями здесь выступают:

- наличие и разнообразие центров (зон) активности в группе;
- представленность различных видов игр (сюжетно-ролевые, режиссёрские, строительные, настольно-печатные, дидактические);
- наличие материалов для конструирования, художественного творчества, исследовательской деятельности;
- развёрнутость книжного уголка и инфополя для детей и родителей.

Чем шире спектр предлагаемых ребёнку возможностей, тем выше развивающий потенциал среды.

2. Критерий доступности и открытости среды для ребёнка. Развивающая среда предполагает свободный доступ детей к материалам, игрушкам, книгам, оборудованию, соответствующему их возрасту и физическим возможностям. Показателями являются:

- расположение материалов на уровне роста ребёнка;
- возможность самостоятельно брать и убирать игрушки, книги, пособия;
- наличие открытых полок, контейнеров с понятной маркировкой;
- отсутствие «закрытых» зон, доступных только взрослым (за исключением объектов, потенциально опасных для здоровья).

Доступность среды напрямую связана с формированием у ребёнка самостоятельности, навыков саморегуляции, ответственности за общий порядок.

3. Критерий гибкости и трансформируемости среды. ФГОС ДО подчёркивает, что развивающая предметно-пространственная среда должна быть трансформируемой и полифункциональной. Показатели этого критерия:

- возможность изменения конфигурации пространства (мобильная мебель, ширмы, модульные элементы);
- пригодность одних и тех же объектов для разных видов деятельности (полифункциональность материалов);
- частота и целесообразность перестройки среды в зависимости от задач образовательного процесса, интересов детей, реализуемых проектов.

Гибкая среда позволяет учитывать динамику детской группы, поддерживать интерес и инициативу детей, предотвращает рутину и монотонность.

4. Критерий психологической безопасности и эмоционального благополучия. Развивающая среда не может существовать вне контекста эмоционального климата группы. Критерий отражает, насколько среда способствует снижению тревожности, формированию у ребёнка чувства защищённости и принятия. Показатели:

- характер взаимоотношений между детьми (наличие/отсутствие травмы, агрессии, изоляции);
- стиль общения педагога (поддерживающий/авторитарный, партнёрский/директивный);
- наличие в группе мест для уединения, отдыха, восстановления эмоционального равновесия;
- эмоциональная окраска общения, преобладание позитивных оценок, поощрений, доброжелательных высказываний.

Неблагоприятный психологический климат снижает развивающий потенциал даже хорошо оснащённой среды.

5. Критерий субъектности ребёнка в образовательной среде. Он отражает, насколько ребёнок выступает активным участником построения собственной деятельности, а не объектом внешнего воздействия. В качестве показателей могут выступать:

- наличие у детей права выбора вида деятельности, партнёров по игре, места в группе;
- участие детей в обсуждении правил, планировании событий, оформлении пространства;
- поощрение инициативы, самостоятельных решений, творческих проявлений;
- фиксируемый уровень активности и инициативности детей в различных видах деятельности.

Высокий уровень субъектности свидетельствует о том, что среда не подавляет активность ребёнка, а, наоборот, поддерживает его личностный рост.

6. Критерий культурно-смысловой насыщенности среды. Он связан с тем, какие ценности, образцы поведения, культурные нормы транслируются через среду. Показателями являются:

- наличие материалов, отражающих культурное разнообразие, традиции семьи, региона, страны;
- организация праздников, тематических мероприятий, проектов;
- оформление помещений (символика, детские работы, элементы народной культуры);
- содержание книжного и информационного пространства.

Среда с высоким культурно-смысловым потенциалом способствует формированию у ребёнка положительной идентичности, уважительного отношения к другим людям и культурам. [4]

Таким образом, оценка развивающего потенциала образовательной среды предполагает комплексный анализ по ряду критериев. При этом важно не только наличие тех или иных элементов, но и их системная взаимосвязь: даже богатая по содержанию среда может иметь низкий развивающий эффект, если в ней отсутствует психологическая безопасность или не поддерживается субъектная позиция ребёнка.

Выделим педагогические условия, обеспечивающие эффективность образовательной среды. Даже при наличии благоприятных нормативных и материальных условий реальный развивающий эффект образовательной среды зависит от того, как педагоги её понимают, организуют и наполняют конкретным содержанием. В этом контексте особое значение приобретают педагогические условия, при которых среда становится действительно эффективным фактором развития ребёнка дошкольного возраста. [7]

В научной литературе под педагогическими условиями понимают совокупность целенаправленно создаваемых возможностей, форм, методов и организационных характеристик образовательного процесса, обеспечивающих достижение поставленных целей развития и воспитания.

По отношению к образовательной среде детского сада можно выделить следующие ключевые педагогические условия.

1. Ориентация педагога на личностно-ориентированный и культурно-исторический подходы.

Эффективная образовательная среда строится на признании ребёнка активным субъектом развития, обладающим собственным опытом, интересами, потребностями. Педагог, разделяющий личностно-ориентированные установки, стремится:

- учитывать индивидуальный темп и стиль деятельности ребёнка;
- поддерживать его инициативу, а не подменять её собственной активностью;
- относиться к ошибкам как к естественной части обучения;
- выстраивать взаимодействие на основе уважения и доверия.

В рамках культурно-исторического подхода педагог рассматривает среду как пространство присвоения культурных способов деятельности и смыслов, целенаправленно вводит ребёнка в мир культуры через игру, общение, совместные дела.

2. Построение образовательного процесса на основе ведущего вида деятельности – игры.

ФГОС ДО подчёркивает, что ведущей формой работы с дошкольниками является игра. Соответственно, одним из педагогических условий эффективности среды выступает наполнение её игровым содержанием. Это предполагает:

- организацию разнообразных игровых зон и сценариев;
- включение игровых приёмов в другие виды деятельности (познавательную, трудовую, художественную);
- готовность педагога выступать не только наставником, но и партнёром по игре.

Игровая направленность среды обеспечивает естественный для ребёнка способ освоения социальных ролей, норм поведения, способов взаимодействия и решения проблем. [2]

3. Обеспечение вариативности форм и средств деятельности.

Развивающая образовательная среда предполагает не единообразие, а многообразие подходов, форм работы, средств обучения и воспитания. Педагогические условия вариативности включают:

- использование разных типов игр, упражнений, творческих заданий;
- сочетание индивидуальной, подгрупповой и фронтальной работы;
- предоставление детям возможности самостоятельно выбирать материалы и способы выполнения заданий.

Это способствует развитию гибкости мышления, самостоятельности, способности к выбору и принятию решений.

4. Партнёрское взаимодействие педагога с детьми и родителями.

Эффективность образовательной среды во многом определяется характером взаимодействия взрослого с другими участниками процесса. Партнёрский стиль по отношению к детям предполагает:

- диалогичность общения, умение слушать и слышать ребёнка;
- совместное обсуждение правил, решений, планов на день;
- отказ от авторитарных методов (наказаний, унижений, навязывания мнений).

Взаимодействие с семьёй включает:

- вовлечение родителей в планирование и обогащение среды (совместные проекты, оформление, изготовление материалов);
- открытость педагогов к диалогу, учёт семейных ценностей и традиций;
- согласование требований детского сада и семьи.

Такая позиция способствует согласованности влияний среды и повышает её развивающий эффект.

5. Рефлексивно-аналитическая деятельность педагога по отношению к образовательной среде.

Среда не может быть создана один раз и навсегда. Её необходимо регулярно анализировать и корректировать в соответствии с изменяющимися условиями и потребностями детей. Педагогические условия здесь включают:

- периодическое наблюдение за деятельностью детей в среде (какими зонами они пользуются, что вызывает интерес, что избегается);
- обсуждение с коллегами эффективности тех или иных решений по организации пространства и времени;
- готовность вносить изменения, отказаться от устаревших форм, пробовать новые подходы.

Рефлексивная позиция педагога позволяет сделать образовательную среду динамичной, адаптивной и по-настоящему развивающей. [3]

6. Учёт индивидуальных и особых образовательных потребностей детей.

В условиях инклюзии и растущего внимания к детям с ОВЗ особую значимость приобретает дифференциация среды. Педагогические условия включают:

- создание зон с различным уровнем стимуляции (как более активных, так и «тихих»);
- подбор специальных материалов и оборудования, облегчающих включение детей с ОВЗ в общую деятельность;
- обучение остальных детей толерантному, уважительному отношению к особенностям сверстников.

Такой подход повышает доступность среды для всех детей и обогащает их социальный опыт.

В совокупности данные педагогические условия позволяют образовательной среде исполнить свою функцию как фактора развития, а не просто как фона существования ребёнка в детском саду.

Анализ современных моделей и концепций организации образовательной среды позволяет увидеть разнообразие подходов к её по-

строению и лучше понять, какие элементы могут быть продуктивно использованы в практике отечественного дошкольного образования.

Монтессори-педагогика исходит из представления о ребёнке как о существе, обладающем внутренней тенденцией к саморазвитию. Основной задачей взрослого становится не прямое «обучение», а создание такой среды, в которой ребёнок может максимально самостоятельно реализовать эту тенденцию. Образовательная среда здесь определяется как «подготовленная»: все её элементы целенаправленно отобраны и организованы для поддержки естественного развития. [2]

Ключевые характеристики монтессори-среды:

- чёткое зонирование пространства по основным областям развития (упражнения практической жизни, сенсорики, математика, язык, космическое воспитание);
- наличие специально разработанного дидактического материала, обладающего свойством «самокоррекции», позволяющего ребёнку самостоятельно контролировать свои действия;
- строгий порядок и эстетичность, соответствие всех объектов росту и силам ребёнка;
- свобода выбора материала и продолжительности работы с ним в пределах установленных правил.

Такая среда стимулирует развитие самостоятельности, концентрации внимания, точности движений, ответственности за собственный выбор. В то же время она предъявляет высокие требования к подготовке педагога и к соблюдению определённой «философии» уважения к ребёнку и ненавязчивой помощи.

Реджио-подход, возникший в итальянском городе Реджо-Эмилия, предлагает иную, но во многом созвучную идею: образовательная среда рассматривается как «третий педагог» – наряду с ребёнком и взрослым. Пространство и материалы не только поддерживают деятельность, но и задают направления для исследований, провоцируют вопросы, стимулируют воображение и творчество. [1]

Особенности реджио-среды:

- открытость и гибкость пространства, возможность трансформации его под текущие проекты и интересы детей;
- широкое использование природных, нестандартных, «неоформленных» материалов (камни, ветки, ткань, картон, проволока и т.п.), которые не предопределяют способ их применения;
- активное документирование детской деятельности (фотографии, записи высказываний, экспозиции детских работ), благодаря чему сама среда «говорит» о том, чем живут дети;
- акцент на совместных проектах, в ходе которых дети, педагоги и родители исследуют значимые для них темы.

Реджио-подход подчёркивает важность эстетики среды: свет, цвет, композиция рассматриваются как средства, влияющие на эмоциональное состояние и творческую активность детей. Среда строится как пространство диалога и сотрудничества, где каждый участник имеет возможность выразить себя «своими средствами» (метафора множественности детских форм самовыражения).

В отечественной педагогике также сформирован ряд концепций, придающих особое значение организации образовательной среды как фактору развития ребёнка.

1. Системы развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов) в большей степени ориентированы на школьное образование, однако их идеи о содержательном обогащении среды, проблемном характере задач, опоре на совместную деятельность находят отражение и в дошкольной практике. В детском саду это проявляется в создании условий для поисково-исследовательской деятельности детей, организации развивающих игр, обсуждений, творческих заданий.

2. Концепция развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ (О.А. Князева, М.Д. Маханёва, Н.Е. Веракса и др.) непосредственно адресована дошкольному возрасту. В её рамках подчёркивается необходимость:

- выделения в группе зон (центров) активности, отражающих основные направления развития ребёнка;
- предоставления ребёнку возможности свободного выбора зоны и партнёров;
- периодической перестройки среды с учётом изменений в интересах детей и задачах программы.

Авторы обращают внимание на то, что среда должна быть не только «развивающей», но и индивидуализирующей, учитывающей различия в темпе, интересах, особенностях детей.

3. Личностно-ориентированные подходы (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.) рассматривают среду прежде всего как пространство воспитательной работы, где важно формирование у ребёнка ценностного отношения к себе, другим людям, миру. В таких моделях делается акцент на создании атмосферы доверия, уважения, поддерж-

ки; среда насыщается элементами, отражающими ценности коллектива, традиции семьи и детского сада. [6]

4. Инклюзивные модели образовательной среды в дошкольном учреждении ориентированы на совместное образование детей с разными образовательными потребностями. Здесь особое внимание уделяется:

- безбарьерной организации пространства;
- созданию условий для участия всех детей в общих видах деятельности;
- формированию толерантности и принятия в детском коллективе.

Инклюзивная среда требует тесного взаимодействия педагогов, специалистов сопровождения (психологов, дефектологов, логопедов) и родителей.

Сопоставление зарубежных и отечественных моделей позволяет выделить общие и специфические черты.

К общим относятся:

- признание активной роли среды в развитии ребёнка;
- ориентация на самостоятельность и инициативу ребёнка;
- подчёркивание значимости эстетики, порядка, доступности и безопасности среды;
- необходимость партнёрского стиля взаимодействия педагога с ребёнком.

Специфические черты:

- в Монтессори-подходе – высокая степень структурированности и стандартизованности материалов, ориентация на индивидуальную работу ребёнка; [2]
- в Реджио-подходе – акцент на проектной, исследовательской и художественной деятельности, открытость, изменчивость среды, активное участие родителей; [1]
- в отечественных развивающих системах – сильная связь с культурно-исторической традицией, ориентация на духовно-нравственное воспитание, социально-ценностный компонент среды. [7]

Для практики российского дошкольного образования представляется продуктивным использование элементов различных моделей с опорой на ФГОС ДО и национальный контекст. Включение отдельных идей Монтессори (свобода выбора, подготовленная среда), Реджио-подхода (проектность, документирование, эстетика), отечественных концепций (личностно-ориентированность, приоритет игры, культурно-историческая направленность) позволяет создать образовательную среду, максимально отвечающую задачам развития современного ребёнка дошкольного возраста.

Литература

1. Андросова Мария Ивановна, Владимирова Наталья Михайловна Опыт внедрения реджио-подхода в дошкольном учреждении // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-redzhio-podhoda-v-doshkolnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 22.02.2026).
2. Брагина Ирина Вячеславовна Влияние опыта в Монтессори-среде на познавательное развитие дошкольников // Проблемы современного образования. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-opyta-v-montessori-srede-na-poznavatelnoe-razvitiye-doshkolnikov> (дата обращения: 23.02.2026).
3. Жилыева Наталья Владимировна, Ханова Татьяна Геннадьевна, Дорогина Альбина Сергеевна Основные тенденции развития современного дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-tendentsii-razvitiya-sovremennogo-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.02.2026).
4. Кожамметова Раушан Токтаровна «Умное» пространство – ключ к познавательной активности детей дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2020. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/umnoe-prostranstvo-kluch-k-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 22.02.2026).
5. Толмачева Вера Владимировна Образовательная среда дошкольной образовательной организации как фактор здоровьесбережения ребенка // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-kak-faktor-zdoroviesberezheniya-rebenka> (дата обращения: 24.02.2026).
6. Елена Олеговна Смирнова Специфика современного дошкольного детства. // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 25–32.
7. Толкова Н.М., Калинина И.Г., Енова И.В. Модель организации образовательного пространства детского сада в современных условиях // Успехи в науке и образовании. – 2024. – № 3. – С. 227–229

THE SPECIFICS OF THE KINDERGARTEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Kalinina I.G., Enova I.V., Sokolovskaya E.I.

State University of Humanities and Technology

The article reveals the specifics of the kindergarten educational environment as an essential factor in the development of preschool children. It examines the structural components of the environment, including the organization of the material and spatial environment, socio-pedagogical interaction, emotional climate, and pedagogical technologies used in preschool organizations. Special attention is given to the impact of the developing environment on the formation of cognitive activity, play activities, communication skills, emotional and volitional sphere, and the prerequisites for school readiness. The article analyzes the conditions that ensure the individualization of the educational process, support for the child's initiative, and ensure their safety and psychological comfort. The article substantiates the need for purposeful design of the kindergarten educational environment as an open, variable, and personally oriented system for the development of preschoolers.

Keywords: educational environment, preschool childhood, child development, material and spatial environment, social interaction, pedagogical conditions, play activity, cognitive activity, and individualization.

References

1. Androsova Maria Ivanovna, Vladimirova Natalya Mikhailovna experience of Implementing the Redgio-approach in a preschool institution // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2020. No. 67–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-redzhio-podhoda-v-doshkolnom-uchrezhdenii> (accessed: 22.02.2026).
2. Bragina Irina Vyacheslavovna The influence of experience in the Montessori environment on the cognitive development of preschoolers // *Problems of Modern Education*. 2023. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-opyta-v-montessori-srede-na-poznavatelnoe-razvitiye-doshkolnikov> (accessed: 23.02.2026).
3. Zhilyaeva Natalya Vladimirovna, Khanova Tatyana Gennadievna, Dorogina Albina Sergeevna Basic tendencies of development of modern preschool education // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 70–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-sovremennogo-doshkolnogo-obrazovaniya> (date of access: 22.02.2026).
4. Kozhakhmetova Raushan Toktarovna "Smart" space is the key to cognitive activity of preschool children // *Collection of Materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children"*. 2020. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/umnoe-prostranstvo-kiyuch-k-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (accessed: 22.02.2026).
5. Tolmacheva Vera Vladimirovna The Educational Environment of a Preschool Educational Organization as a Factor in Child Health Preservation // *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2016. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-doshkolnoy-obrazovatel'noy-organizatsii-kak-faktor-zdorov'eberezheniya-rebenka> (accessed: 24.02.2026).
6. Elena Olegovna Smirnova The Specificity of Modern Preschool Childhood. // *National Psychological Journal*. – 2019. – No. 2(34). – Pp. 25–32.
7. Tolkova N.M., Kalinina I.G., Enova I.V. Model of the organization of the educational space of a kindergarten in modern conditions // *Successes in science and education*. – 2024. – No. 3. – Pp. 227–229

Ларина Маргарита Ивановна,

магистрант Института марксизма, Чунцинский педагогический университет

E-mail: rita.larinaaa@icloud.com

В статье рассматривается сложный и многогранный феномен патриотического воспитания в современных китайских университетах. Исследование опирается на анализ официальных документов, академических публикаций, учебных программ и эмпирических данных, полученных в ходе полевых исследований и интервью с преподавателями и студентами ведущих вузов КНР. В рамках статьи проводится критический анализ эволюции концепции «патриотизма с китайской спецификой» в образовательной сфере, выявляются ключевые компоненты идеологической и ценностной ориентации, формируемые у студентов. Особое внимание уделяется изучению современных форм и методов патриотического воспитания, внедряемых в китайских университетах, включая обязательные курсы по марксизму и идеологии Си Цзиньпина, военно-патриотические лагеря, студенческие объединения, посвященные изучению истории КПК и продвижению национальных ценностей, а также активное использование цифровых технологий и социальных медиа для трансляции патриотических нарративов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, китайские университеты, дискурс, практики реализации, образование в Китае, политическая социализация, идеология Си Цзиньпина, национальная идентичность, студенческая молодежь, компартия Китая.

Введение

В условиях усиления глобальной конкуренции в сфере идеологий и ценностей патриотическое воспитание молодежи приобретает особую значимость для государств, ориентированных на долгосрочное социально-политическое развитие. В Китайской Народной Республике патриотизм рассматривается как важнейший элемент идеологической системы и ключевой фактор формирования национальной идентичности, общественной стабильности и гражданской ответственности. Особая роль в реализации задач патриотического воспитания отводится системе высшего образования, где завершается формирование мировоззренческих установок и ценностных ориентаций молодежи.

Современная модель патриотического воспитания в китайских университетах формируется на основе синтеза марксистской идеологии, традиционной китайской культуры и практик государственного управления. Она опирается на нормативно-правовые документы, образовательные стандарты и институциональные механизмы, обеспечивающие включение патриотической тематики во все аспекты университетской жизни – от учебного процесса до внеаудиторной и цифровой деятельности студентов. В этом контексте анализ китайского опыта представляет значительный научный интерес, в том числе с точки зрения выявления особенностей взаимодействия идеологического дискурса и образовательной практики.

Целью статьи является анализ патриотического воспитания в китайских университетах через призму официального и академического дискурса, а также рассмотрение основных практик его реализации в системе высшего образования Китая.

Задачи исследования включают:

- раскрытие содержания понятия патриотизма в современном китайском идеологическом дискурсе;
- выявление ключевых направлений и форм реализации патриотического воспитания в университетах КНР;
- обобщение особенностей китайской модели патриотического воспитания студентов.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составляют анализ нормативно-правовых документов КНР, контент-анализ официальных и академических источников, а также структурно-функциональный и системный подходы.

В современном китайском общественно-политическом и академическом дискурсе патриотизм рассматривается как базовая ценностная категория, лежащая в основе национальной идентичности и идеологического единства общества. В официальных учебных материалах и нормативных документах он определяется как чувство глубокой привязанности и ответственности по отношению к Родине, сочетающее эмоциональное, ценностное и практическое измерения. При этом патриотизм в КНР не сводится исключительно к эмоциональной лояльности государству, а трактуется как активная гражданская позиция, ориентированная на участие в процессе национального развития.

Характерной особенностью современного китайского дискурса является неразрывная связь патриотизма с социалистической идеологией и руководящей ролью Коммунистической партии Китая. В учебнике «思想道德与法治» («Идеология, мораль и основы права») подчеркивается принцип единства любви к Родине, партии и социалистическому строю, что отражает специфику современного китайского понимания патриотизма [2]. Данный подход также закреплён в официальных программных документах, включая «新时代爱国主义教育实施纲要» («Программа реализации патриотического воспитания в новую эпоху»), где патриотизм рассматривается как важнейшее условие укрепления национального единства и реализации задач социалистического развития [7, с. 37].

Значительное место в формировании патриотического дискурса занимает обращение к традиционной китайской культуре. Китайские исследователи указывают, что идеи служения государству, приоритета общественного блага и гармонии между личными и коллективными интересами имеют глубокие корни в конфуцианской философии [8, с. 80]. Российские исследователи также отмечают, что традиционная культура является одним из ключевых факторов формирования современного китайского патриотизма. Концепции «家国同构» (Единство

семьи и государства) и «修身齐家治国平天下» («Самосовершенствование, упорядочение семьи, управление государством и установление гармонии в Поднебесной») формируют культурную основу патриотизма, которая в современных условиях переосмысливается и интегрируется в идеологию социализма с китайской спецификой. [4, с. 160].

Важным элементом современного китайского патриотического дискурса является концепция «中华民族伟大复兴» («великое возрождение китайской нации»), получившая развитие в идее «中国梦» (Китайская мечта). В официальных выступлениях и документах подчёркивается, что «китайская мечта» объединяет цели национального процветания, укрепления государства и повышения благосостояния народа, а патриотизм выступает важным мобилизационным ресурсом для достижения этих целей [9].

Особую роль в идеологическом дискурсе играют концепции «四个自信» («четыре уверенности») – уверенность в выбранном пути развития, в теории, в системе и в культуре социализма с китайской спецификой, направленные на формирование устойчивой идентификации граждан с теорией, системой и культурой социализма с китайской спецификой. Данные установки широко используются в системе идеологического и патриотического воспитания студентов и рассматриваются как основа укрепления национального самосознания [6].

Таким образом, анализ источников показывает, что патриотизм в современном китайском дискурсе трактуется как комплексное явление, включающее эмоциональную привязанность к Родине, политическую лояльность, культурную идентичность и практическую готовность участвовать в реализации национальных задач. Такая интерпретация формирует концептуальную основу для системного патриотического воспитания в университетах Китая и определяет содержание соответствующих образовательных практик.

Реализация патриотического воспитания в китайских университетах носит системный и институционально закреплённый характер. Она осуществляется на основе нормативно-правовых документов КНР и охватывает учебный процесс, внеаудиторную деятельность, социальную практику и цифровую образовательную среду. Центральное место в данной системе занимает интеграция патриотического воспитания в общую модель идеологического и нравственного формирования студентов, что подчёркивается как в государственных программах, так и в образовательной практике высших учебных заведений [11, с. 37].

Ключевым инструментом патриотического воспитания в университетах Китая являются обязательные курсы *思想政治理论课* (идеологические и политические теоретические курсы) [10]. Эти дисциплины включены в учебные планы всех направлений подготовки и уровней высшего образования и направлены на формирование у студентов устойчивых ценностных ориентаций, политической идентичности и чувства ответственности за судьбу государства. В рамках данных курсов особое внимание уделяется изучению истории Коммунистической партии Китая, истории Нового Китая, реформ и открытости, а также теоретических основ социализма с китайской спецификой [3, с. 1].

Важным направлением является реализация концепции *课程思政* (курсовое идеологическое воспитание), предполагающей включение элементов патриотического и идеологического воспитания во все учебные дисциплины независимо от их профиля [2, с. 4]. Данный подход ориентирован на преодоление изолированного характера идеологического образования и формирование целостной воспитательной среды, в которой профессиональная подготовка сочетается с ценностным воспитанием. Согласно официальным документам, каждый преподаватель вуза рассматривается как участник воспитательного процесса, а учебная аудитория – как пространство формирования гражданской и патриотической идентичности.

Существенную роль в системе патриотического воспитания играет социальная практика студентов. Университеты активно привлекают обучающихся к участию в волонтерской деятельности, общественно полезных проектах, производственных практиках и трудовом воспитании. Посещение музеев, мемориалов, революционных памятников, участие в тематических мероприятиях и патриотических акциях способствует закреплению теоретических знаний через личный опыт и эмоциональное восприятие исторического и культурного наследия страны [7; 10]. Такая форма работы направлена на формирование у студентов чувства сопричастности к истории и современному развитию государства.

Значимое место занимает развитие патриотического воспитания в рамках университетской культурной среды (*校园文化*). Кампусная культура, включающая традиции вуза, символику, культурно-просветительские мероприятия и коллективные формы деятельности, рассматривается как важный канал ценностного воздействия на студентов. Через организацию тематических праздников, конкурсов, творческих мероприятий и студенческих объединений формируется благо-

приятная среда для воспитания патриотических чувств и коллективной идентичности [1, с. 221].

В условиях цифровизации образования всё более активное применение находят интернет-платформы и новые медиа. В университетах широко используются онлайн-курсы, цифровые образовательные ресурсы, а также государственные и университетские платформы, такие как «学习强国» («Учись, чтобы укреплять страну»), для распространения идеологического и патриотического контента. Использование социальных сетей, мультимедийных форматов и интерактивных технологий позволяет повысить доступность и привлекательность патриотического воспитания для студенческой аудитории, а также адаптировать его к особенностям цифрового поколения [12].

Нормативно-правовой основой реализации патриотического воспитания в университетах являются положения *《中华人民共和国教育法》* (Закон Китайской Народной Республики «Об образовании») и *《中华人民共和国爱国主义教育法》* (Закон Китайской Народной Республики «О патриотическом воспитании»), вступившей в силу с 1 января 2024 г. Данные документы закрепляют обязанность образовательных учреждений включать патриотическое воспитание в образовательный процесс, обеспечивать его системность и преемственность, а также создавать условия для формирования у студентов устойчивых патриотических убеждений и гражданской ответственности [5; 6].

Таким образом, практики реализации патриотического воспитания в китайских университетах представляют собой многоуровневую систему, сочетающую учебные курсы, междисциплинарные образовательные подходы, социальную практику, культурную среду и цифровые технологии. Их объединяет ориентация на формирование у студентов устойчивой патриотической идентичности, основанной на признании социалистических ценностей, исторической памяти и ответственности за будущее страны.

Выводы

Проведённый анализ показывает, что патриотическое воспитание в китайских университетах представляет собой целостную и институционально оформленную систему, основанную на единстве идеологического дискурса и образовательной практики. В современном китайском контексте патриотизм трактуется не только как эмоциональная привязанность к Родине, но и как осознанная гражданская позиция, связанная с признанием социалистического пути развития, руководящей роли Коммунистической партии Китая и ответственности за будущее страны.

Особенностью китайского идеологического дискурса является синтез марксистской теории и традиционной культуры, что позволяет интегрировать патриотические ценности в историческую и культурную идентичность нации. Концепции «中国梦» и «四个自信» выполняют системообразующую функцию, задавая ценностные ориентиры и мобилизационные цели, на которые ориентируется воспитательная работа с университетской молодежью.

Практики реализации патриотического воспитания в университетах Китая отличаются комплексностью и многоуровневостью. Они охватывают обязательные идеологические и политические курсы, междисциплинарную модель «课程思政», социальную и волонтерскую практику, кампусную культуру, а также цифровую образовательную среду. Такой подход обеспечивает включение патриотического воспитания во все основные сферы образовательной и внеучебной деятельности студентов.

Важную роль в функционировании данной системы играет нормативно-правовая база, закрепляющая патриотическое воспитание как обязательный элемент национальной системы образования. Законодательное регулирование обеспечивает преемственность и устойчивость воспитательной политики, а также усиливает ответственность образовательных учреждений за формирование у студентов гражданской и патриотической идентичности.

Таким образом, патриотическое воспитание в китайских университетах выступает не как отдельное направление идеологической работы, а как органическая часть всей системы высшего образования. Его ключевая особенность заключается в целенаправленном формировании ценностных установок, ориентированных на национальное развитие, социальную стабильность и подготовку молодежи к участию в реализации стратегических задач государства.

Литература

1. Ван Личунь, Чжао Хун, Чжан Хонгян, Лун Жунся. Университеты осуществляют инновационное преподавание культуры традиционных праздников // журнал Чунаньшань, 2009. № 3. С. 221–224.
2. Васильева Н.Б. Патриотическое воспитание студентов в вузах КНР // European research, 2016 г. С. 1–5.

3. Мяо Даван Динамика патриотического воспитания: компаративный обзор планов реализации в рамках китайского образования // Мир науки. Педагогика и психология, 2023. Т. 11, № 6. С. 1–11.
4. Швачкина Л.А. Гуманизм, определяемый социокультурными факторами в конфуцианской мысли [J]. Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2010, № 4. Р. 154–161.
- 5.中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 (第7版) [M]. 北京: 商务印书馆, 2016.
6. 教育部. 思想道德与法治[M]. 北京: 高等教育出版社, 2023.
7. 中共中央, 国务院. 新时代爱国主义教育实施纲要[EB/OL]. 中国政府网, 2019–11–12. URL: https://www.gov.cn/zhengce/2019-11/12/content_5451352.htm (дата обращения: по требованию журнала).
8. 舒大刚. 中国爱国主义的古今演变[J]. 中国文化研究, 2022, № 11. С. 79–89. DOI: 10.4236/chnstd.2022.112007.
9. 习近平. 论中国梦与中华民族伟大复兴[M]. 北京: 中央文献出版社.
10. 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于加快构建高校思想政治工作体系的意见[EB/OL]. 人民网, 2020–06–03. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_838/202006/t20200603_462638.html (дата обращения: по требованию журнала).
11. 冯义平. 爱国, 让你想起什么?—谈思想政治课教学中的爱国主义教育[J]. 思想政治课教学, 2013, № 12. С. 37–38.
12. 习近平. 论爱国主义与青年使命[M]. 北京: 中央文献出版社.
13. 中华人民共和国教育法[EB/OL]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html (дата обращения: по требованию журнала).
14. 中华人民共和国爱国主义教育法[N]. 人民日报, 2023–10–25. № 001.

PATRIOTIC EDUCATION IN CHINESE UNIVERSITIES: DISCOURSE AND IMPLEMENTATION PRACTICES

Larina M.I.

Chongqing Normal University

The article examines the complex and multifaceted phenomenon of patriotic education in modern Chinese universities. The research is based on an analysis of official documents, academic publications, curricula, and empirical data obtained through field research and interviews with teachers and students at leading universities in China. The article provides a critical analysis of the evolution of the concept of "patriotism with Chinese characteristics" in the educational field, identifies the key components of ideological and value orientation formed among students. Special attention is paid to the study of modern forms and

methods of patriotic education introduced in Chinese universities, including compulsory courses on Marxism and Xi Jinping's ideology, military-patriotic camps, student associations dedicated to studying the history of the CPC and promoting national values, as well as the active use of digital technologies and social media to broadcast patriotic narratives.

Keywords: patriotic education, Chinese universities, discourse, implementation practices, education in China, political socialization, Xi Jinping's ideology, national identity, student youth, Chinese Communist Party.

References

1. Dictionary Editing Room, Institute of Linguistics, Chinese Academy of Social Sciences. Modern Chinese Dictionary (7th Edition) [M]. Beijing: Commercial Press, 2016.
2. Ministry of Education. Ideological ethics and the rule of law [M]. Beijing: Higher Education Press, 2023.
3. Central Committee of the Communist Party of China, State Council. Outline for the Implementation of Patriotic Education in the new era [EB/OL]. China Government Network, 2019–11–12. URL: https://www.gov.cn/zhengce/2019-11/12/content_5451352.htm (дата обращения: по требованию журнала).
4. Shu Dagang. The ancient and modern evolution of Chinese patriotism [J]. Chinese Cultural Studies, 2022, № 11. С. 79–89. DOI: 10.4236/chnstd.2022.112007.
5. Shvachkina L.A. Humanism Determined by Socio-Cultural Factors in Confucian Thought[J]. Bulletin of Maikop State Technological University, 2010, № 4. Р. 154–161.
6. Xi Jinping. On the Chinese Dream and the great rejuvenation of the Chinese Nation [M]. Beijing: Central Literature Publishing House.
7. The Office of the Central Committee of the Communist Party of China and the General Office of the State Council. Opinions on accelerating the construction of the ideological and Political work system of colleges and universities [EB/OL]. People's Daily Online, 2020–06–03. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_838/202006/t20200603_462638.html (дата обращения: по требованию журнала).
8. Feng Yiping. Patriotism, what does it remind you of?—Talk about patriotism education in the teaching of ideological and political courses [J]. Ideological and Political class teaching, 2013, № 12. С. 37–38.
9. Mao Dawan. The dynamic development of Patriotic education: A Comparative Study of China's Education Implementation Plan [J]. World of Science: Education and Psychology, 2023. Т. 11, № 6.
10. Xi Jinping. On Patriotism and Youth Mission [M]. Beijing: Central Literature Publishing House.
11. Education Law of the People's Republic of China [EB/OL]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html (дата обращения: по требованию журнала).
12. Patriotic Education Law of the People's Republic of China [N]. People's Daily, 2023–10–25. № 001.
13. Wang Lichun, Zhao Hong, Zhang Hongyan, Long Rongxia. Universities carry out innovative teaching of the culture of traditional holidays // Chuanshan Journal, 2009. No. 3. pp. 221–224.
14. Vasilyeva N.B. Patriotic education of students in Chinese universities // European research, 2016, pp. 1–5.

Значение физкультурно-спортивной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения

Смирнова Ирина Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент, АНОО ВО ЦС РФ
«Российский университет кооперации»
E-mail: smirnovaif@mail.ru

Соколов Андрей Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент, АНОО ВО ЦС РФ
«Российский университет кооперации»
E-mail: asokolov@ruc.su

Виноградов Василий Михайлович,

старший преподаватель, АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
E-mail: v.m.vinogradov@ruc.su

Статья посвящена аналитическому рассмотрению значения физкультурно-спортивной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения как ресурса сохранения здоровья, повышения учебной работоспособности и формирования универсальных компетенций. Актуальность определяется ростом гиподинамии среди студенчества, усложнением учебных нагрузок и распространением дистанционных форм обучения, усиливающих потребность в организованной двигательной активности. Научная новизна связана с систематизацией современных русскоязычных исследований 2021–2025 гг., в которых физическое воспитание рассматривается не как изолированная дисциплина, а как интегрированная часть университетской образовательной среды, сопряжённая с воспитательной работой, цифровыми инструментами и студенческими объединениями. В работе описаны направления влияния регулярных занятий на когнитивную устойчивость, саморегуляцию и социально-коммуникативные навыки; изучены модели внутривузовской спортивно-массовой работы и практики студенческого самоуправления. Цель статьи – обосновать механизмы образовательной результативности физкультурно-спортивной активности. Для достижения цели применены анализ научных публикаций, сопоставление подходов и обобщение выводов. В заключении сформулированы рекомендации по усилению интеграции спорта в университетские процессы. Материал адресован преподавателям, управленцам, кураторам студенческих программ.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенческий спорт, образовательный процесс, двигательная активность, спортивно-массовая работа, студенческие объединения, самоуправление, цифровые технологии, учебная работоспособность, здоровье студентов.

Введение

Проблематика физкультурно-спортивной активности в вузе связана с изменением образа жизни студентов, ростом доли экранных форм обучения и снижением повседневной двигательной нагрузки. В этих условиях университетская физическая культура перестаёт быть только учебной дисциплиной и приобретает статус организационного механизма, через который решаются задачи профилактики утомления, поддержания психофизиологической устойчивости и формирования навыков саморегуляции, востребованных в учебной и профессиональной деятельности.

Цель исследования – выявить и обосновать образовательную значимость физкультурно-спортивной деятельности в вузе на основе аналитического обобщения современных русскоязычных публикаций. Задачи:

1. раскрыть связи между регулярной двигательной активностью студентов и параметрами учебной работоспособности;
2. описать организационные формы студенческого спорта в вузе (массовые мероприятия, объединения, самоуправление) и их педагогический эффект;
3. определить, как цифровые инструменты в физическом воспитании усиливают вовлечённость и управляемость процесса при сохранении образовательных целей.

Научная новизна состоит в построении согласованной схемы влияния физкультурно-спортивной деятельности на результаты обучения через три блока: психофизиологические механизмы работоспособности, организационно-педагогические практики университетской среды, цифровая поддержка мотивации и самоконтроля.

Материалы и методы

Эмпирическую основу аналитического изложения составили русскоязычные публикации 2021–2025 гг., отражающие: цифровизацию физического воспитания, организацию студенческого спорта, спортивно-массовую работу и связь двигательной активности с учебной продуктивностью: И. Гаучи [2] обосновал применение цифровых средств в учебных занятиях по физической культуре; О.А. Озерова [6] описала спектр цифровых технологий и их педагогические функции в вузовском физическом воспитании; В.А. Магин [4] рассмотрел воспитательный потенциал спортивных студенческих объединений в подготовке конкурентоспособного специалиста; С.В. Кузминых [5] систематизировал формы спортивно-массовой работы и условия её развития в образовательной организации высшего образования; Е.Н. Копейкина [3] представила аналитические выводы о двигательной активности студенчества в современных условиях; М.М. Горбунов [1] показал практику цифровой поддержки занятий и мотивации студентов; сборник научных статей под ред. СПбГУВМ [7] аккумулировал прикладные подходы интеграции физической культуры в университетские программы и воспитательную работу; В.П. Оспищев, Е.И. Скларова [8] обобщили механизмы влияния физических упражнений на внимание и усвоение информации в учебной деятельности; А.О. Карпова [9] раскрыла управленческие и педагогические основания развития массового спорта в образовательном пространстве вуза на базе студенческого самоуправления; А.Д. Быковская [10] описала эффекты цифровых инструментов для формирования мотивации к занятиям физической культурой.

Для подготовки статьи применены анализ публикаций, сравнительно-сопоставительный метод, логическое структурирование аргументации, аналитическое обобщение выводов источников.

Результаты

Физкультурно-спортивная деятельность в образовательном процессе вуза раскрывается как система, объединяющая учебные занятия по физической культуре, внеаудиторные формы двигательной активности, студенческий спорт и управленческие механизмы поддержки участия. Аналитическое обобщение источников показывает три устойчивые линии результата: (а) влияние на учебную работоспособность и когнитивную устойчивость; (б) формирование поведенческих и коммуникативных навыков через спортивную среду; (в) рост управляемости и вовлечённости при использовании цифровых инструментов.

Сопоставление работ, посвящённых двигательной активности студентов, позволяет описать связь регулярных занятий с устойчивостью внимания, способностью к переключению между видами деятельности и снижением выраженности функционального утомления. В аналитическом обзоре Е.Н. Копейкиной фиксируется, что современная организация учебного и бытового режима студентов создаёт дефицит естественной двигательной нагрузки, а компенсаторные формы активности требуют институциональной поддержки со стороны вуза [3]. На этом фоне физическая культура в университете выступает организованным каналом регулярных упражнений, который влияет на режим дня, дисциплину восстановления и распределение нагрузок.

В публикации В.П. Оспищева и Е.И. Скляровой акцентирована мысль о том, что смена доминирующего вида деятельности и включение двигательных упражнений поддерживают когнитивную продуктивность за счёт переключения внимания и снижения монотонности учебного труда; авторы связывают это с улучшением концентрации и повышением качества усвоения учебной информации [8]. В рамках заявленной темы данные положения интерпретируются как аргумент в пользу включения физкультурно-спортивных форм в расписание и внеучебные треки: организованная активность выступает не «дополнением», а фактором поддержания функциональной готовности к обучению.

Организационный уровень результатов связан с тем, что студенческий спорт в вузе формирует устойчивые модели участия, коллективные нормы, дисциплину и навыки взаимодействия. В.А. Магин анализирует спортивные студенческие объединения как среду воспитания конкурентоспособного специалиста: через участие в клубах и командах формируются навыки командной коммуникации, ответственность за общий результат, способность к самодисциплине и планированию [4]. С позиции образовательного процесса такие эффекты интерпретируются как развитие универсальных компетенций, которые проявляются не в теоретическом освоении, а в повторяющихся практиках совместной деятельности.

С.В. Кузьминых, рассматривая спортивно-массовую работу в вузе, описывает структурные формы (соревнования, фестивали, дни здоровья, внутривузовские лиги, секционная работа) и подчёркивает, что устойчивость системы достигается при управленческой поддержке, планировании календаря, информационном сопровождении и создании условий доступности участия [5]. Внутри образовательной логики это означает следующее: массовость участия и регулярность событий формируют не разовые «акции», а культурную норму двигательной активности, закрепляемую через университетские регламенты, инфраструктуру и систему мотивации.

Материалы сборника «Роль и место физической культуры в системе высшего образования» фиксируют многообразие практик интеграции физической культуры в университетскую жизнь, включая воспитательные и прикладные направления, ориентированные на здоровье и социальную адаптацию студентов [7]. Для данной статьи это служит подтверждением того, что интеграция спорта в образовательный процесс требует межуровневой координации: кафедра физического воспитания, деканаты, органы студенческого самоуправления и подразделения воспитательной работы формируют единую организационную рамку.

Отдельный управленческий ресурс раскрыт в исследовании А.О. Карповой, где развитие массового спорта в образовательном пространстве вуза увязано со студенческим самоуправлением как механизмом включения студентов в планирование и реализацию мероприятий [9]. В аналитическом переносе на рассматриваемую тему данный вывод трактуется как способ повышения устойчивости участия: при соавторстве студентов спортивные форматы лучше совпадают с их интересами и временными режимами, а ответственность за организацию распределяется внутри студенческой среды.

Третья группа результатов описывает, как цифровые решения усиливают организацию физического воспитания, расширяют каналы коммуникации и поддерживают самоконтроль. И. Гаучи показывает, что цифровые средства в физическом воспитании студентов применяются для индивидуализации заданий, фиксации результатов, обратной связи и повышения прозрачности требований, что усиливает дисциплину выполнения и снижает разрыв между аудиторными и самостоятельными формами занятий [2].

О.А. Озерова рассматривает цифровые технологии как инструмент, который поддерживает образовательные функции физического воспитания: цифровые платформы, приложения и носимые устройства обеспечивают мониторинг активности, визуализацию динамики и оперативную коррекцию программ при сохранении педагогического управления [6]. В рамках темы статьи данные положения позволяют выделить управленческий эффект цифровизации: преподаватель по-

лучает технологический канал сопровождения внеаудиторной активности, а студент – средство саморегуляции и фиксации прогресса.

Практико-ориентированный вариант цифровой интеграции представлен М.М. Горбуновым: цифровые решения применяются для поддержки мотивации и организационной связи со студентами, а выводы автора связываются с дефицитом времени и снижением доли самостоятельной двигательной активности у части обучающихся [1]. В аналитической проекции на образовательный процесс этот тезис раскрывается как аргумент в пользу гибридной модели: цифровая поддержка снижает барьеры входа в активность и помогает удерживать регулярность занятий, особенно при плотном учебном графике.

Наконец, А.Д. Быковская описывает влияние цифровых технологий на мотивацию к занятиям физической культурой: цифровые форматы меняют способы планирования тренировки, дают немедленную обратную связь и повышают субъективную контролируемость процесса [10]. В связке с предыдущими источниками это формирует общий вывод: цифровая инфраструктура при грамотной педагогической постановке работает как средство удержания регулярности и повышения внутренней вовлечённости студентов, а не как замена преподавателя или спортивной среды.

Обсуждение

Полученные аналитические результаты позволяют рассматривать физкультурно-спортивную деятельность в вузе как образовательный ресурс, действующий через несколько взаимосвязанных механизмов. Первый механизм относится к функциональной готовности к обучению: регулярная двигательная активность поддерживает состояние, при котором студент способен дольше сохранять продуктивность умственного труда, быстрее восстанавливаться и стабильнее выдерживать учебные пики. Здесь физическая культура выступает элементом организации учебного труда, а не только сферой здоровья.

Второй механизм формируется на уровне университетской среды. Спортивные объединения и массовые мероприятия создают устойчивые ситуации совместной деятельности, в которых закрепляются навыки командного взаимодействия, принятия правил, ответственности, самодисциплины и управления временем. Университет получает инструмент воспитательной и социально-коммуникативной работы, причём с высоким уровнем добровольного участия при корректно выстроенной инфраструктуре.

Третий механизм связан с цифровизацией. Цифровые инструменты усиливают управляемость процесса: преподаватель расширяет канал обратной связи и контроля самостоятельной активности, студент получает средства планирования и самоконтроля. В педагогическом плане это даёт преимущество при смешанных форматах обучения, когда часть активности переносится за пределы спортивных объектов вуза. Риск состоит в подмене образовательной цели «учётom шагов» или формальной отчётностью; поэтому цифровая поддержка требует чётких критериев, корректной интерпретации данных и связки с содержанием учебной дисциплины.

Сопоставление источников показывает, что максимальный образовательный эффект достигается при объединении трёх уровней: учебные занятия, внеучебная спортивная среда, цифровое сопровождение. При разрыве между ними активность распадается на эпизоды, теряет регулярность и не формирует устойчивые навыки саморегуляции. Отсюда следует управленческий вывод: при проектировании физкультурно-спортивной работы в вузе целесообразно задавать единый календарь событий, прозрачные модели участия и инструменты сопровождения, согласованные между кафедрой, воспитательными структурами и студенческим активом.

Заключение

1. Связи между регулярной двигательной активностью и учебной работоспособностью раскрываются через поддержание устойчивости внимания, снижение выраженности утомления и повышение функциональной готовности к умственному труду; физическая культура в вузе выступает способом организации режима нагрузки и восстановления.
2. Спортивно-массовая работа и студенческие объединения формируют педагогически насыщенную среду совместной деятельности: закрепляются навыки самодисциплины, ответственности за командный результат, коммуникации и планирования, что напрямую соотносится с задачами подготовки специалиста.
3. Цифровые инструменты повышают управляемость и вовлечённость при условии педагогического контроля: обеспечиваются мониторинг, обратная связь и поддержка самостоятельной активности, особенно при плотном учебном графике и смешанных форматах обучения.

Литература

1. Горбунов М.М. Цифровые технологии в обучении физической культуре студентов Благовещенского государственного педагогического университета // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 7. С. 19–22.
2. Цифровые технологии в физическом воспитании студентов вуза / И. Гаучи, Ю.Ю. Карева, К.В. Ефименко, Н.В. Марьяна // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8 (198). С. 48–53. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p48-53. EDN: DPPSWL.
3. Копейкина Е. Н., Кондаков В.Л., Волошина Л.Н., Бочарова В.И. Двигательная активность студентов в современных условиях // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2023. Т. 8, № 3. С. 106–112.
4. Магин В.А. Роль спортивных студенческих объединений в воспитании конкурентоспособного специалиста // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 2А. С. 775–780. DOI: 10.34670/AR.2022.58.53.085.
5. Кузьминых С. В., Соборнов А.В., Шикова А.Г. Спортивно-массовая работа в образовательном учреждении высшего образования // Наука-2020. 2022. № 5 (59). С. 169–175.
6. Озерова О.А. Цифровые технологии в физическом воспитании студентов // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 1 (49). С. 80–87. DOI: 10.34822/2312-377X-2022-1-80-87.
7. Роль и место физической культуры в системе высшего образования: сб. науч. ст. / МСХ РФ, СПбГУВМ. СПб.: СПбГУВМ, 2024. 372 с.
8. Оспищев В. П., Складорова Е.И. Влияние физической культуры на эффективность учебной деятельности // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». 2023. № 12 (87). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/7December2023/VLIYaNIE-FIZICHESKOI-KUL-TURI-Na-EFFEKTIVNOST-UCHEBNOI-DEYATEL-NOSTI.pdf (дата обращения: 16.02.2026).
9. Карпова А.О. Развитие массового спорта в образовательном пространстве вуза на основе студенческого самоуправления: дис. ... канд. пед. наук. 2023. URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/koha%3A001014994/SOURCE1> (дата обращения: 16.02.2026).
10. Быковская А. Д., Данилова Д.А., Приймак Н.В. Влияние цифровых технологий на формирование мотивации к занятию физической культурой // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2025. № 1 (37). С. 2. DOI: 10.14258/zosh(2025)1.02.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Smirnova I.F., Sokolov A.M., Vinogradov V.M.
Russian University of Cooperation

This article provides an analytical examination of the importance of physical education and sports activities in the educational process of higher education institutions, as resources for maintaining health, improving academic performance, and developing universal com-

petencies. This research is relevant given the rising physical inactivity among students, the growing complexity of academic workloads, and the spread of distance learning, all of which heighten the need for structured physical activity. The scientific novelty stems from the systematization of contemporary Russian-language research from 2021–2025 that examines physical education not as an isolated discipline but as an integrated part of the university educational environment, linked to educational work, digital tools, and student associations. The paper describes the impact of regular exercise on cognitive resilience, self-regulation, and social and communicative skills. Models of intramural sports and student self-government activities and practices are examined. The purpose of this article is to substantiate the mechanisms underlying the educational effectiveness of physical education and sports activities. This goal is achieved through an analysis of scientific publications, a comparison of approaches, and a summary of findings. The conclusion provides recommendations for strengthening the integration of sports into university processes. This material is intended for faculty, administrators, and student program curators.

Keywords: physical education, student sports, educational process, physical activity, sports and student self-government activities, student associations, self-government, digital technologies, academic performance, student health.

References

1. Gorbunov, M.M. Digital Technologies in Teaching Physical Education to Students of Blagoveshchensk State Pedagogical University // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2025. No. 7. pp. 19–22.
2. Digital Technologies in Physical Education of University Students / I. Gauchi, Yu.Yu. Kareva, K.V. Efimenko, N.V. Maryina // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2021. No. 8 (198). pp. 48–53. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p48-53. EDN: DPPSWL.
3. Kopeikina E. N., Kondakov V.L., Voloshina L.N., Bocharova V.I. Students' Physical Activity in Modern Conditions // Physical Education. Sport. Tourism. Physical Recreation. 2023. Vol. 8, No. 3. pp. 106–112.
4. Magin V.A. The Role of Student Sports Associations in Developing Competitive Specialists // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12, No. 2A. pp. 775–780. DOI: 10.34670/AR.2022.58.53.085.
5. Kuzminykh S. V., Sobornov A.V., Shikova A.G. Sports and Mass Work in an Educational Institution of Higher Education // Science-2020. 2022. No. 5 (59). P. 169–175.
6. Ozerova, O.A. Digital Technologies in Students' Physical Education. Northern Region: Science, Education, Culture. 2022, No. 1 (49). P. 80–87. DOI: 10.34822/2312-377X-2022-1-80-87.
7. The Role and Place of Physical Education in the System of Higher Education: Coll. sci. Art. / Ministry of Agriculture of the Russian Federation, St. Petersburg State University of Medical Sciences. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Medical Sciences, 2024. 372 p.
8. Ospishchev, V. P., Sklyarova, E.I. The Impact of Physical Education on the Effectiveness of Educational Activities. Scientific and Practical Electronic Journal "Alley of Science." 2023, No. 12 (87). URL: https://alley-science.ru/domains_data/files/7December2023/VLIYaNIE-FIZICHESKOI-KUL-TURI-Na-EFFEKTIVNOST-UCHEBNOI-DEYATEL-NOSTI.pdf (Accessed: 16.02.2026).
9. Karpova, A.O. Development of Mass Sports in the Educational Space of a University Based on Student Self-Government: Diss. Cand. Ped. Sci. (2023). URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/koha%3A001014994/SOURCE1> (Accessed: 16.02.2026).
10. Bykovskaya A. D., Danilova D.A., Priymak N.V. The influence of digital technologies on the formation of motivation for physical education // Human health, theory and methodology of physical education and sports. 2025. No. 1 (37). P. 2. DOI: 10.14258/zosh(2025)1.02.

Профессиональные компетенции советников директоров по воспитанию: диагностика, проблемы и пути их коррекции

Харитоновна Элина Салимовна,

специалист по методическому сопровождению отдела реализации проектов и программ в сфере патриотического воспитания граждан Федерального государственного бюджетного учреждения «Российский детско-юношеский центр»

E-mail: ehlinagalimova@yandex.ru

Завада Галина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой истории педагогики, ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»

E-mail: g.zavada@mail.ru

В статье представлены вопросы диагностики профессиональных компетенций советников директоров по воспитанию и пути их коррекции. Цель работы заключается в разработке и апробировании целостной компетентностной модели советника по воспитанию и эмпирическом выявлении ее структурных компонентов. Эмпирическая часть включает анализ результатов диагностики 206 советников по воспитанию Республики Татарстан на основе инструментария ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» (г. Москва). Теоретическая значимость заключается в разработке модели теоретической модели профессиональных компетенций советника директора по воспитанию. Практическая значимость исследования состоит в разработке профессионального портрета советника директора по воспитанию, включающий характеристику «тактика исполнителя» на основе субъектного взаимодействия. Результаты исследования могут быть использованы для экстраполяции в программе повышения квалификации советников директоров по воспитанию на основе внедрения практико-ориентированных модулей.

Ключевые слова: советник директора по воспитанию, компетенции, модель, повышение квалификации, духовно-нравственное воспитание.

Введение

Воздействие глобализации, миграционных процессов, цифровизации и распространение массовой культуры вызвали серьезные опасения относительно утраты традиционных ценностей и моральных ориентиров. В России в последние годы духовно-нравственное воспитание обучающихся стало центральной темой государственной политики в сфере образования [14].

Важную роль в этом процессе играют советники директоров по воспитанию и педагоги, чья профессиональная деятельность непосредственно влияет на формирование личности обучающихся. Введение должности советников директоров по воспитанию в российских школах требует научно обоснованной модели профессиональных компетенций для обеспечения эффективного духовно-нравственного воспитания в условиях современных социокультурных вызовов.

Цель работы: теоретически обосновать, разработать и апробировать целостную компетентностную модель советника директора по воспитанию, а также эмпирическим путем выявить уровни развития структурных компонентов специалистов данного профиля.

Методы исследования: теоретический анализ по проблематике исследования; тестирование ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» по оценке компетенций советников директоров по воспитанию. Выборка исследования составила 206 респондентов в лице советников по воспитанию школ Республики Татарстан.

Теоретический анализ

Воспитание, как считал В.А. Сухомлинский, – это постоянное духовное общение учителя и ученика, поэтому хороший учитель должен выступать как образец, на который равняется ученик [13].

На современном этапе развития образование связано с реализацией компетентностной парадигмы [1–5]. Рассмотрим термин «профессиональные компетенции педагога» с позиций компетентностного подхода. [6]. Например, Д.А. Иванов и другие компетентностный подход рассматривает через призму проблем, понятий и инструментария их выявления [15].

Согласно исследованиям А.В. Хуторского понятия «компетентность» и «компетенция» не являются синонимами. Мы согласны с А.В. Хуторским относительно того, что компетенция – заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной деятельности в определенной сфере. Тогда как компетентность рассматривается автором как личностное качество ученика: ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, которые обусловлены опытом его деятельности в социально и личностно значимой сфере [15]. Компетенция определяется как заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной деятельности в определенной сфере. При этом компетентность – это совокупность личностных качеств ученика: ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, которые обусловлены опытом его деятельности в социально и личностно значимой сфере [10–15].

Одним из важных компонентов развития профессиональной компетентности педагогов является сформированность педагогической рефлексии, т.е. осознание и оценивание субъектом деятельности своего профессионального опыта [2]. При этом педагогическая рефлексия помогает субъекту деятельности корректировать свой профессиональное развитие, формулировать цели, видеть проблемы и находить внутренние ресурсы и пути для их решения. Другим ключевым свойством педагога, определяющим профессиональную компетентность, является педагогическая направленность, целеполагание, мышление и такт [10].

В структуре профессиональной компетентности педагога немаловажными являются и его способности. Нам импонирует модель педагогической системы Н.В. Кузьминой, включающей пять структурных компонентов: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и ученики [9].

Эти компонентам соответствуют пять групп способностей как функциональных компонентов его мастерства: проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, гностические [9].

Особо значимы в вопросах профессиональных компетенций являются исследования о роли цифровой среды в образовании. Они свидетельствуют о слабом развитии способности работать в современной гибридной среде, использовать цифровые ресурсы и строить работу на основе доказательных данных. Так, в работах Гафизутуллина К.А., Гараевой Д.И., Мерзликиной И.В. и Мухаметзяновой Ф.Г. подчеркивается зависимость эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе от уровня субъектности, то есть ИКТ являются не просто инструментом, а средой, которая может либо усилить субъектную вовлеченность участников образовательного процесса, либо подавлять ее при условии формального использования, сводя взаимодействие к пассивному потреблению контента [3].

Важнейшим, системообразующим условием непрерывного профессионального самосовершенствования педагога выступает его личностная самоактуализация, то есть процесс полной реализации внутреннего потенциала, осознания своей миссии и обретения целостности. В контексте интенсивных трансформаций образовательной среды и повышенных требований к психологической устойчивости советников директоров, этот процесс должен быть системным.

Так, с своей работе Глуханюк Н.С., Петрова М.Г., Слободчиков И.М., посвященной самоактуализации взрослого человека, доказывают, что наиболее эффективным социально-психологическим инструментом для ее целенаправленного развития является интенсивная групповая работа в формате психолого-педагогических тренингов [4].

Духовно-нравственное воспитание обучающихся следует рассматривать как важный компонент образовательной политики и часть образовательных стандартов во многом зависит от профессиональных компетенций педагогов, их способности эффективно организовывать воспитательный процесс. В современных условиях это – сложная многомерная задача, решение которой привело к появлению в российской системе образования новой педагогической должности – советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями [8]. С 1 сентября 2025 года данная должность стала обязательной во всех школах Российской Федерации [14].

В связи с этим профессионально-компетентностная модель советников по воспитанию должна интегрировать как общепедагогические компетенции, так и специальные, отражающие специфику его деятельности. За основу нами была взята карта компетенций, разработанная Российским детско-юношеским центром [8] и современных моделей профессиональной компетентности педагога [11].

Модель профессиональных компетенций включает в себя пять компетенций: ценностно-смысловая и личностная, коммуникативная и социально-педагогическая, содержательно методическая, организационно-управленческая.

Ценностно-смысловая и личностная компетенция определяет сформированность гражданской и мировоззренческой позиций, личной нравственной устойчивости, педагогической направленности, развитым эмоциональным интеллектом, стрессоустойчивостью, способностью к рефлексии, креативностью, а также способностью к саморазвитию.

Коммуникативная и социально-педагогическая компетенция представляет собой умение выстраивать доверительные отношения с детьми и подростками, в том числе «группы риска», навыки разрешения конфликтов, организация работы с родителями и общественными объединениями, способность создавать благоприятный психологический климат.

Содержательно-методическая компетенция, которая выражается в знании основ возрастной и педагогической психологии, теории воспитания, методик организации коллективной творческой деятельности, проектной деятельности, способности применять современные воспитательные технологии, а также событийный подход.

Организационно-управленческая компетенция, проявляющаяся через развитие навыков стратегического и тактического планирования, проектирования и организации воспитательных мероприятий, управления проектами, привлечения ресурсов, работы в команде и взаимодействия с социальными партнерами. На современном этапе развития образования данная компетенция тесно связана с умением использовать цифровые инструменты для организации и продвижения воспитательных инициатив. Аналитико-прогностическая компетенция, то есть умение диагностировать личностные результаты воспитания, анализировать воспитательный процесс, выявлять проблемы и тенденции, прогнозировать результаты, вносить корректировки.

Таким образом, разработанная компетентностная модель советников директоров по воспитанию является целостной системой взаимосвязанных компонентов, которые направлены на комплексное решение задач духовно-нравственного развития обучающихся образовательных организаций общего образования.

Результаты исследования

Эмпирическая часть настоящей работы построена на основе анализа результатов оценки компетенций советников директоров по воспитанию Республики Татарстан, в котором приняли участие 206 респондентов. Оценка компетенций проводилась на основе теста, разработанного ФГБУ «Росдетцентр», который включает 174 вопроса-шкалы, требующих оценки степени согласия по 10-балльной шкале [8].

Диагностика по данной методике показала, что у 58% советников было обнаружено, что «Мотивация выше компетенции»: отмечается высокое желание развиваться в профессиональных областях при текущем низком уровне умений. У 42% респондентов наоборот – «Компетенция выше мотивации» – отработанные, рутинные навыки не подкреплены актуальной внутренней мотивацией к дальнейшему углублению мастерства.

Для того, чтобы определить причины полученных результатов был составлен рейтинг диагностируемых компонентов.

Нами выявлено, что по 10-балльной шкале на первом месте составила такая компетентность, как содержательно-методическая (7,2); на втором месте – коммуникативная и социально-педагогическая (6,5); на третьем месте – ценностно-смысловая и личностная (6,4); на четвертом – организационно-управленческая компетенция (5,5).

Общий показатель коммуникативной и социально-педагогической компетенции позволяет выявить формально-достаточный, но при этом структурно-неоднородный уровень развития данной компетенции. Мы наблюдаем контраст между высокими баллами по операционно-волевым компонентам, к которым можно отнести способность донести свою точку зрения и стимулирование инициативности, а также низкими показателями по параметрам рефлексивно-эмпатийной сферы, такими, как стремление понять и сбор обратной связи.

Полученные данные позволяют сделать вывод о сформированности у респондентов модели директивного воздействия, которая является эффективной для трансляции установок и организации деятельности, но непродуктивна для построения субъект-субъектных отношений, которые являются основой доверия и личностного развития.

Средний общий показатель содержательно-методической компетенции является достаточно высоким, что можно интерпретировать как следствие высоких результатов в области традиционных педагогических знаний и умений. При этом мы наблюдаем структурную слабость компетенции в условиях современных вызовов, что обусловлено низкими показателями по компонентам работы с обучающимися «группы риска».

Результаты диагностики показали, что профиль ценностно-смысловой и личностной компетенции является неоднородным, что связано с разрывом между высоким творческо-смысловым потенциалом и низкой личностной устойчивостью респондентов. Педагоги наиболее подвержены эмоциональному выгоранию.

Полученные результаты диагностики организационно-управленческой компетенции свидетельствуют, что общий балл данной компетенции наименьший среди всех других компонентов модели, что позволяет считать организационно-управленческую сферу системно узкой в профессиональной подготовке советников по воспитанию. Низкий показатель по параметру делегирования позволяет сделать вывод о тенденции к «ручному управлению», что в свою очередь ведет к перегрузу и неэффективному использованию командного потенциала. Это подтверждает результаты компетенций ценностно-смысловой и личностной сферы компетенций, где наблюдается риск эмоционального выгорания респондентов. При этом единственной сильной позицией является компонент командного лидерства, что подчеркивает проблему выстраивания управления на личном авторитете, а не на системных процессах.

Итак, проведенный анализ выявляет не случайные проблемы, а системную структурную деформацию профессионального профиля советников директоров по воспитанию. Нами были составлены пять типов портрета советника директора по воспитанию.

Первый тип – эффективный тактик-исполнитель; второй тип – слабый стратег-управленец; третий тип – эмоционально-вовлечен; четвертый тип – профессионально-уязвим; пятый тип – коммуникатор-проповедник.

Сформированный портрет выявляет внутреннюю противоречивость советника по воспитанию. С одной стороны – это эффективный тактик и исполнитель, мастерски организующий мероприятия. С другой – слабый стратег, которому управлять долгосрочными проектами. Основу его портрета составляет эмоциональная вовлеченность и осознанность, что одновременно является уязвимостью из-за недостатка психологической саморегуляции. С точки зрения коммуникации, такой советник успешно мотивирует и транслирует ценности, но не выстра-

ивает диалог, потому что слабо развиты эмпатия, слушание и обратная связь.

Полученные данные наглядно иллюстрируют сформулированный в настоящей статье тезис о комплексности и несбалансированности компетентностного профиля советников директоров по воспитанию. Явный дефицит в управленческих навыках и недостаточная подготовка для работы с «группой риска» на фоне сильных операционных и креативных качеств подтверждают необходимость целевой коррекции программ повышения квалификации. Система подготовки должна быть переориентирована на развитие именно этих слабых звеньев через практико-ориентированные и проблемные формы обучения.

Рассмотрим возможные пути развития профессиональных компетенций советника по воспитанию.

Возможное использование специализированных технологий, выходящих за рамки традиционного информирования, создают «лабораторию» для личностного роста. В безопасной, но динамичной групповой среде, через проживание специально смоделированных ситуаций и рефлексивные практики, происходит глубокая коррекция базовых личностных конструктов: развивается позитивное и целостное самотношение, формируется адекватная и устойчивая самооценка, а также укрепляется самопринятие. Реализация подобного подхода будет устранять дефициты респондентов в коммуникативной, ценностно-смысловой и личностной сферах.

Ключевой задачей совершенствования организационно-управленческой компетенции является переход от модели «ручного управления» к современной культуре образовательного менеджмента, основанной на стратегическом планировании и сетевом взаимодействии [7]. Поэтому целесообразно внедрить тренинговые модули по проектному управлению, цифровой и правовой грамотности, делегированию и командной работе для того, чтобы успешно преодолеть установку на тотальный личный контроль.

Помимо этого, акцент в методической подготовке должен сместиться на индивидуализацию, проектные технологии и работу с обучающимися «группы риска». В этом случае обучение должно включать модули по девиантологии и социально-педагогическому сопровождению. В связи с этим можно сделать вывод о том, что развитие проектных навыков, как ключевого инструмента формирования гражданской активности [12], необходимо осуществлять через полный цикл – от проектирования до оценки эффектов.

На основе вышеизложенного следует отметить, что системным решением, способствующим восполнить профессиональные дефициты является создание междисциплинарных практико-ориентированных модулей, например, по управлению социально-воспитательным проектом, которые будут сочетать управленческие, методические и личностные аспекты, с приоритетом стажировок и работы в проектных группах.

Заключение

Таким образом, развитие компетенций советников по воспитанию требует не увеличения объема знаний, а изменения подхода к их подготовке. Ключевым направлением должна стать проектно-аналитическая работа с усилением цифровой и правовой грамотности. Формирование этих компетенций является системным условием эффективного духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Булычёва М.Ф. Компетентностная парадигма как основа формирования новой дидактической модели образования // *Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 2023. – № 3(4). – с. 324–332.
2. Волгин С.И. Профессиональная рефлексия и ее место в формировании профессиональной компетенции педагогов // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*, 2012. – Т. 18. – с. 82–84.
3. Гафиятуллин К.А., Гараева Д.И., Мерзликина И.В., Мухаметзянова Ф.Г. Влияние субъектности обучающихся на информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в полилингвальном образовании // *Современное педагогическое образование*. – 2025. – № 12. – С. 10–13.
4. Глуханюк Н. С., Петрова М.Г., Слободчиков И.М. Самоактуализация взрослого человека в условиях интенсивной групповой работы // *Современные исследования социальных проблем*, 2016. – № 11(67). – с. 150–161.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Эксперимент и инновации в школе*, 2009. – № 2. – с. 7–14.

6. Иванов Д. А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Москва: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

7. Иванова С. В., Ноздров П.А. Цифровизация воспитательного процесса: новые вызовы и компетенции педагога-воспитателя // *Педагогика и психология образования*, 2023. – № 4. – с. 112–126.

8. Карта профессиональных компетенций советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями [Электронный ресурс]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/23nL0p55J5pYPSpXKku_xb99sfja7GsjshHMgh2CwzeKiSREKxycQlu7mTP_yg8sDleOc5nFXUTeme2twNltXonp-H4xf3ohDM9SULK17vd6uftAKLvw/Karta_kompetentsiy_sovetnika.jpg (дата обращения: 30.11.2025).

9. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. – 32 с.

10. Мищенко А. С., Ключкин В.И. Формирование компетенций и профессиональной культуры педагогов // *Человек и образование*, 2013. – № 3 (36). – с. 58–63.

11. Ноздров П.А. Модель структуры профессиональной компетенции педагога // *Педагогика и психология образования*, 2022. – № 3. – с. 160–174. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-160-174

12. Семёнова А.А. Проектный подход в духовно-нравственном воспитании школьников: методические аспекты // *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2023. – Т. 1, № 4 (85). – с. 88–101.

13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973. – 154 с.

14. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» [Электронный ресурс]. URL: <https://domtvorzhstva.68edu.ru/wp-content/uploads/2023/08/Федеральный-проект-Патриотическое-воспитание.pdf> (дата обращения: 30.11.2025).

15. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-метод. пособие. Москва: Эйдос; Издательство Института Образования человека, 2013. – 73 с.

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A SCHOOL ADVISOR ON UPBRINGING: DIAGNOSIS, PROBLEMS, AND WAYS OF CORRECTION

Kharitonova E.S., Zavada G.V.

Russian Children and Youth Center", Kazan State Power Engineering University

The article presents the issues of diagnostics of professional competencies of advisers of directors on education and ways of their correction. The purpose of the work is to develop and test a holistic competence model of an adviser on education and to empirically identify its structural components. The empirical part includes the analysis of the results of diagnostics of 206 advisers on education of the Republic of Tatarstan on the basis of the tools of the Russian Children and Youth Center (Moscow). The theoretical significance lies in the development of a theoretical model of professional competencies of an adviser to the director on education. The practical significance of the study lies in the development of a professional portrait of an educational advisor, which includes the characteristic of "executive tactics" based on subject interaction. The results of the study can be used for extrapolation in the advanced training program for educational advisors based on the implementation of practice-oriented.

Keywords: advisor to the Director of Education, competencies, model, advanced training, and spiritual and moral education.

References

1. Bulycheva, M. F. (2023). The competence paradigm as the basis for the formation of a new didactic model of education. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences*, (3), 324–332. (In Russ.).
2. Volgin, S. I. (2012). Professional reflection and its place in the formation of teachers' professional competence. *Vestnik of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*, 18, 82–84. (In Russ.).
3. Gafiyatullin, K. A., Garaeva, D. I., Merzlikina, I. V., & Mukhametzyanova, F. G. (2025). The influence of learners' subjectivity on information and communication technologies (ICT) in polylingual education. *Sovremennoe Pedagogicheskoe Obrazovanie*, (12), 10–13. (In Russ.).
4. Glukhanyuk, N. S., Petrova, M. G., & Slobodchikov, I. M. (2016). Self-actualization of an adult in the context of intensive group work. *Modern Research of Social Problems*, 11(67), 150–161. (In Russ.).
5. Zimnyaya, I. A. (2009). Key competencies as a new paradigm of educational outcome. *Experiment and Innovation in School*, (2), 7–14. (In Russ.).
6. Ivanov, D. A., Mitrofanov, K. G., & Sokolova, O. V. (2003). Competence-based approach in education: Problems, concepts, tools. *APKIPRO*. (In Russ.).
7. Ivanova, S. V., & Nozdrov, P. A. (2023). Digitalization of the educational process: New challenges and competencies of a teacher-educator. *Pedagogy and Psychology of Education*, (4), 112–126. (In Russ.).
8. Map of professional competencies for the director's advisor on upbringing and interaction with children's public associations. (n.d.). Retrieved November 30, 2025, from https://psv4.userapi.com/s/v1/d/23nL0p55J5pYPSpXKku_xb99sfja7GsjshHMgh2CwzeKiSREKxycQlu7mTP_yg8sDleOc5nFXUTeme2twNltXonp-H4xf3ohDM9SULK17vd6uftAKLvw/Karta_kompetentsiy_sovetnika.jpg (In Russ.).

9. Kuzmina, N. V. (1985). Abilities, giftedness, talent of a teacher. Leningrad State University Publishing House. (In Russ.).

10. Mishchenko, A. S., & Klyushkin, V. I. (2013). Formation of competencies and professional culture of teachers. *Man and Education*, (3), 58–63. (In Russ.).

11. Nozdrov, P. A. (2022). A model of the structure of a teacher's professional competence. *Pedagogy and Psychology of Education*, (3), 160–174. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-3-160-174> (In Russ.).

12. Semenova, A. A. (2023). Project-based approach in the spiritual and moral education of schoolchildren: Methodological aspects. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1(4), 88–101. (In Russ.).

13. Sukhomlinsky, V. A. (1973). My heart I give to children. *Radianska Shkola*. (In Russ.).

14. Federal project "Patriotic education of citizens of the Russian Federation". (n.d.). Retrieved November 30, 2025, from <https://domtvorzhstva.68edu.ru/wp-content/uploads/2023/08/Федеральный-проект-Патриотическое-воспитание.pdf> (In Russ.).

15. Khutorskoy, A. V. (2013). Competence-based approach in teaching: Scientific and methodological guide. Eidos; Institute of Human Education Publishing House. (In Russ.).

Основные принципы организации проектной деятельности в общеобразовательных организациях. Основные подходы

Юрченко Александр Владимирович,
ст. преподаватель, Центр проектной деятельности,
Московский политехнический университет
E-mail: alex.vlad.yurchenko@gmail.com

Юрченко Ольга Владимировна,
к.психол.н, доцент МГПУ
E-mail: olg-ur@yandex.ru

Статья посвящена ключевым вопросам организации проектной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Рассмотрены основные принципы, подходы и требования к реализации проектов, выделены особенности жизненного цикла проекта и состав проектной команды. Цель проектной деятельности определена как развитие необходимых компетенций у обучающихся, приближенных к профессиональным стандартам, что способствует повышению мотивации и подготовке к будущей профессии. Авторы предлагают систему классификации проектов по уровню сложности, оригинальности и востребованности результатов, подчеркивая значение командной работы и взаимодействия между школой и высшими учебными заведениями. Дана характеристика ролей участников проекта, предложены критерии оценки эффективности проектной деятельности. Важным аспектом является необходимость согласования подходов к проектной деятельности между средней школой и вузами для улучшения адаптации выпускников.

Ключевые слова: Педагогика, проектная деятельность, проект, проектный метод, деятельностный подход, адаптация, организация

Как было показано в наших работах ранее [1, 2], существует значительная разница в методических и организационных подходах к реализации проектной деятельности в общеобразовательных организациях среднего образования и высших учебных заведениях. С целью сокращения этого разрыва при организации проектной деятельности стоит принимать во внимание методические и организационные подходы, принятые в вузах, что позволит упростить последующую адаптацию обучающихся к обучению в высших учебных заведениях.

При организации проектной деятельности следует исходить из того, что Проектная деятельность является неотъемлемой частью учебных планов основной образовательной программы в общеобразовательных организациях и реализуется в рамках дисциплин «Индивидуальный проект». [3]

Цель Проектной деятельности заключается в развитии и улучшении у обучающихся компетенций, предусмотренных федеральными государственными стандартами среднего общего образования. Она помогает приблизить учебный процесс к реальной практике, создать индивидуализированный путь обучения, усилить мотивацию учащихся, сформировать универсальные, творческие, цифровые и профессиональные навыки, а также способствовать выбору подходящей карьерной траектории. [4]

Задачи проектной деятельности заключаются в следующем:

Формирование у обучающихся практических навыков проектной работы, используя методы и подходы, применяемые для решения реальных профессиональных задач.

Предоставление возможностей для ознакомления с условиями профессиональной деятельности и развития соответствующих личностных компетенций.

Обеспечение условий для персонализации учебного процесса.

Выработка навыков совместной работы в команде и улучшение коммуникационных способностей.

Получение опыта решения уникальных задач в ситуации неопределенности.

Достижение синергетического эффекта от объединения знаний и навыков при выполнении проекта.

Воспитание проектной культуры и повышение заинтересованности в дальнейшем обучении.

Увеличение привлекательности и конкурентоспособности студентов на рынке труда.

Проектная деятельность обучающихся реализуется на основе технологии проектного обучения и предполагает:

наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска путей ее решения;

практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;

самостоятельную деятельность обучающегося;

использование исследовательских методов (определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, формирование проектной инициативы, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, презентация итогов). [5]

Проектная деятельность включает следующие этапы жизненного цикла: инициация проектов, отбор и утверждение проектов, объявление проектов обучающимся и распределение обучающихся, отбор и утверждение руководителей проектов, реализация проекта, текущий контроль и промежуточная аттестация.

Основной целью учебного проекта является решение определенной практически и (или) теоретически значимой задачи, оформленное в виде конечного продукта, ориентированного на применение в реальной деятельности. Под проектом понимается комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на создание нового, уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений.

К реализации проектной деятельности в общеобразовательной организации устанавливаются следующие требования:

цель проекта заключается в решении реальной проблемы, удовлетворении актуальной потребности, либо открытии новых возможностей; в результате реализации проекта создается конкретный востребованный результат, у проекта есть заказчик, заинтересованные стороны, целевая аудитория;

результат проектной работы оригинален, не повторяет существующих решений и должен содержать элементы новизны;
результат проектной деятельности выражен в единстве продуктового и образовательного результатов;
проект как правило реализуется в командной работе;
обучающимся по возможности предоставляется свобода в выборе проектов;
задачи проекта носят междисциплинарный характер;
работа над проектом должна выполняться в рамках жизненного цикла проекта;

проект реализуется в условиях ресурсных ограничений – временных, человеческих, материальных и т.п.

проект реализуется при поддержке наставников, выполняющих роли руководителя проекта и/или консультанта по направлению подготовки;

проект должен соответствовать нормам и требованиям профессионального сообщества, поэтому к реализации проекта могут привлекаться внешние эксперты, специалисты из профессиональной сферы;
в рамках проектной деятельности осуществляется комплексная система оценивания, сочетающая взаимную оценку учащихся, оценку руководителем проекта индивидуального вклада участника проекта, оценку консультантом проекта работы участника в рамках соответствующих задач по проекту, внешнюю экспертную оценку;

в ходе подготовки и реализации проекта оформляются специальные документы в соответствии с утвержденными требованиями (заявка на реализацию проекта, паспорт проекта, итоговый/промежуточный отчет по проекту). [6]

Так как в общем случае проекты, решающие реально стоящие проблемы, требуют затрагивают разные сферы деятельности людей и для работы над ними необходимы знания из различных областей, а также комплексного решения задач в условиях ограничения времени, оптимальной формой работы над проектом считается командная. [7]

Предлагается проектам, реализуемым в рамках дисциплины “Индивидуальный проект”, присвоить уровневую классификацию. Уровневая классификация проектов строится с точки зрения сложности, практической значимости результата, целесообразности масштабирования, наличия поддержки, заинтересованности и включенности вузов и сторонних партнеров.

Интеграционный уровень включает совместные школьно-студенческие проекты, выполняемые совместно с вузом.

Перспективный уровень содержит проекты с прогрессивными идеями, уникальными компетенциями и перспективными результатами, потенциально подходящие для дальнейшего участия в рейтинговых мероприятиях, конкурсах и конференциях.

Общий уровень содержит проекты по широкому перечню тематик, направлений и проектных задач.

Рекомендуется, при наличии соответствующих предпосылок, корректировать классификацию проекта по итогам завершеного очередного этапа работы с учетом достигнутых результатов. [8]

Проектный результат каждого проекта может быть представлен в виде единого набора характеристик. Данные характеристики на входе задаются инициатором как целевые, и в конце проекта оцениваются комиссией с точки зрения степени их достижения.

Планировать и оценивать фактическое достижение проектного результата можно, например, по следующим критериям:

Уровень реализации продукта;

Уровень художественной проработки (для проектов художественной направленности);

Уровень продвижения проекта (для социальных проектов).

Проектный результат является совокупностью достижений проектной команды в различных метриках (наука, обществознание, технологии, инженерия, творчество, математика). [9]

При реализации проектной деятельности обучающихся предусмотрены следующие роли участников:

Координатор проектной деятельности – должностное лицо в организации, отвечающее за организацию и управление Проектной деятельностью обучающихся.

Инициатор проекта – лицо (или группа лиц как внешних, так внутренних по отношению к общеобразовательной организации), подавшее заявку на реализацию проекта по установленной форме с описанием предлагаемого проекта, сроков его реализации, критериев оценки результатов, а также иных установленных аспектов. Инициатор проекта несет ответственность за правдивость и точность информации, указанной в проектной заявке.

Заказчик – лицо (или группа лиц, организация, структурное подразделение как внешние, так внутренние по отношению к общеобразовательной организации), заинтересованное в продуктивном результате

проекта. Заказчик совместно с руководителем и участниками проекта формирует требования к продукту, сроки выполнения (и др. ключевые характеристики проекта), участвует в оценке и обсуждении промежуточных результатов, принимает результаты работы, выделяет ресурсы (по согласованию). При необходимости Заказчик совместно с руководителем проекта обеспечивает оформление договорных отношений с участниками проекта. Заказчик проекта несет ответственность за своевременное и оперативное реагирование на запросы руководителя и участников проекта по тематике, непосредственно связанной с реализуемым проектом. В ряде случаев в качестве Заказчика может выступать общеобразовательная организация.

Руководитель проекта (куратор) – ответственное лицо из числа педагогического состава общеобразовательной организации, которое обеспечивает реализацию проекта в соответствии с методологией проектного обучения, с учетом норм и требований, принятых в общеобразовательной организации, а также в соответствии с моральными принципами и ценностями. Обеспечивает достижение целей проекта в соответствии с паспортом проекта, а также с учетом интересов и ожиданий заинтересованных сторон. Обеспечивает совместно с участниками проекта комплексное планирование реализации проекта. Руководители проектов обучающихся оказывающие методическую и консультационную помощь обучающимся, участвуют в проведении мастер-классов по организации проектной деятельности. Оценивает вклад участников проекта и оформляет учебную документацию в ходе и по итогам реализации проекта на основе заполненной проектной документации по проекту. Создает условия для освоения норм профессиональной и проектной деятельности обучающимися. Осуществляет наставническое сопровождение участников проекта на всех этапах его жизненного цикла. Руководитель проекта в своей работе руководствуется паспортом проекта и индивидуальным планом.

Консультант проекта (опционально) – ответственное лицо из числа педагогического состава общеобразовательной организации, которое обеспечивает консультацию обучающихся по соответствующим направлениям в соответствии с его профильной подготовкой и компетенциями. Является частью команды проекта и оказывает поддержку руководителю проекта на всех этапах реализации проекта в соответствии с методологией проектного обучения, с учетом норм и требований, принятых в общеобразовательной организации, а также в соответствии с моральными принципами и ценностями. Оценивает уровень выполнения специальных задач в рамках проекта, а также их ценность в рамках достижения продуктового результата проекта. Создает условия для освоения норм профессиональной и проектной деятельности обучающимися. Консультант проекта в своей работе руководствуется паспортом проекта и индивидуальным планом преподавателя.

Участник проектной команды – включенный в состав проектной команды обучающийся, принявший на себя обязательства по выполнению роли в проекте (согласно распределению обязанностей) и несущий ответственность за их качественное и своевременное исполнение. [10]

При инициации проекта инициатор указывает роли участников проектной команды, которые необходимы для реализации проекта и достижения планируемого продуктового результата. С позиции инициатора роли могут быть основными – без которых невозможно достижение поставленной задачи / проектного результата и дополнительными – которые дополняют проектную работу и позволяют достичь более значимых результатов, продвинуть проект на более высокий уровень реализации и продвижения его результатов.

Мы рассмотрели ключевые аспекты организации проектной деятельности в общеобразовательных учреждениях с учетом различий в методологических подходах, применяемых в школах и вузах, что необходимо для облегчения адаптации обучающихся к высшей ступени образования.

Для полной реализации потенциала Проектной деятельности как метода обучения при организации обучения необходимо придерживаться указанных принципов, а именно:

Формулирование четких целей и задач проектной деятельности, направленной на развитие компетенций, приближение учебной практики к реальной профессиональной среде и повышение мотивации обучающихся.

Определение этапов реализации проектов, начиная от инициации и заканчивая контролем и аттестацией.

Установление требований к проектам, гарантирующих их значимость, оригинальность и потенциал для профессионального роста обучающихся.

Разработка уровней классификации проектов, позволяющей дифференцировать сложность и перспективы развития проектов.

Создание комплексной системы оценки, объединяющей самооценку, оценку кураторов и внешний аудит.

Эти меры способствуют улучшению качества образования, созданию благоприятных условий для самореализации учеников и укреплению связей между образовательными учреждениями разных уровней.

По такому принципу организовано обучение дисциплине «Проектная деятельность» в Московском Политехническом университете. Проектная деятельность включена в учебные планы Университета с 2014 года, в настоящее время Политех позиционирует себя как флагмана проектной деятельности в России.

Для примера можно рассмотреть жизненный цикл учебного проекта «Камень Вечности», который представляет из себя разработку игры с образовательными элементами. (руководитель Юрченко А.В.).

Иницирован проект был группой студентов первого курса в 2023 году в конце осеннего семестра по результатам обучения дисциплине «Введение в проектную деятельность». Данная дисциплина включена в учебный план Московского Политехнического университета для помощи в адаптации студентам первого курса. Необходимость данной дисциплины обусловлена упомянутым ранее различием между учебными программами в общеобразовательных организациях среднего образования и высших учебных заведениях в методических и организационных подходах к реализации проектной деятельности. В ходе обучения дисциплине «Введение в проектную деятельность» студенты знакомятся с подходом, принятым в вузе, изучают основные принципы и понятия Проектной деятельности, а также готовят заявку на проект на следующий учебный цикл.

Проект прошел экспертизу и отбор в январе 2023 года и был включен в число учебных проектов для дисциплины «Проектная деятельность» по направлению Информационных Технологий. Работа над проектом продолжалась с весеннего семестра 2023 года по осенний семестр 2025 года (всего 5 семестров). В ходе промежуточного контроля и итоговых защит в конце семестров комиссии представлялись законченные этапы разработки. Весной 2025 года была выпущена демо-версия игры, которая приняла участие в конкурсе VKPlayLab и вошла в десятку лучших игровых проектов.

Литература

1. Богуш М.М., Юрченко А.В., Юрченко О.В., Совместные школьно-студенческие проекты. Проблемы интеграции школьной проектной деятельности в университетскую программу. // Шамовские чтения. Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Москва, 2024 с. 508–511
2. Купалов Г.С., Юрченко А.В., Юрченко О.В., Основные проблемы внедрения проектного обучения в организациях среднего общего образования // Педагогическое образование и наука. 2023. № 1. С. 56–61.
3. Богаткина Н.А. Метод проектов как один современных методов достижения дидактической цели. [электронный ресурс+] // URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/02/05/metod-proektov-kak-odin-sovremennykh> (дата обращения 10.02.2026)
4. Железковская И.А. Мастер-класс «Приёмы формирования читательской грамотности». [электронный ресурс+] // МБОУ «Тасеевская СОШ № 1» URL: <https://www.1urok.ru/categories/21/articles/16266> (дата обращения 10.02.2026)
5. Митрофанова, Г.Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении // Молодой ученый. 2011. № 5 (28). Т. 2. С. 148–151. Цит. по: URL: <https://moluch.ru/archive/28/3160/> (дата обращения: 19.05.2022).
6. Соловьянюк-Кротова В.Г., Савина И.Н. Школьные проекты – инновация в образовании или головная боль? [электронный ресурс] // М. – 2022, <https://mel.fm/blog/pavlovskaya-gimnaziya1/93574-shkolnyye-proyekty> – innovatsiya-v-obrazovanii-ili-golovnaya-bol (дата обращения 18.05.2026)

7. Богуш М.М., Юрченко А.В., Юрченко О.В., Вузовская поддержка проектной деятельности школьников // Шамовские чтения. Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Москва, 2025 с. 464–467

8. Лузянина Я.М. Четыре навыка будущего (4К компетенции) [электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/statya-chetyre-navyka-budushego-4k-kompetencii-6117630.html> (дата обращения 02.02.2026)

9. Юрченко А.В., Юрченко О.В., Проектная деятельность в школьно-студенческом коллективе // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4. № 3. С. 203–207.

10. Проектная деятельность для педагогов общеобразовательных учреждений. Методическое пособие. [электронный ресурс+] // М.: Школа наставников. 26–28 октября 2018. URL: <https://megaobuchalka.ru/14/8101.html> (дата обращения 08.02.2026)

BASIC PRINCIPLES OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS. KEY APPROACHES

Yurchenko A.V., Yurchenko O.V.

Moscow Polytechnic University, Moscow City University

This article examines key issues in organizing project-based activities in general education institutions. It examines the key principles, approaches, and requirements for project implementation, highlighting the project life cycle and project team composition. The goal of project-based activities is defined as developing essential competencies in students, aligning them with professional standards, thereby increasing motivation and preparing them for their future professions. The authors propose a system for classifying projects by complexity, originality, and relevance of the results, emphasizing the importance of teamwork and collaboration between schools and higher education institutions. The roles of project participants are characterized, and criteria for assessing the effectiveness of project-based activities are proposed. An important aspect is the need to align approaches to project-based activities between secondary schools and universities to improve graduate adaptation.

Keywords: Pedagogy, project-based activities, project, project-based method, activity-based approach, adaptation, organization.

References

1. Bogush M.M., Yurchenko A.V., Yurchenko O.V. Joint school-student projects. Problems of integrating school project activities into university programs. // Shamov Readings. Collection of articles of the XVI International Scientific-Practical Conference. In two volumes. Moscow, 2024, pp. 508–511. (in Russian)
2. Kulakov G.S., Yurchenko A.V., Yurchenko O.V. Key issues of introducing project-based learning in secondary general education institutions. // Pedagogical Education and Science, 2023, no. 1, pp. 56–61. (in Russian)
3. Bogatkina N.A. Project method as one of modern methods for achieving didactic goals. // Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/02/05/metod-proektov-kak-odin-sovremennykh> (Accessed Feb 10, 2026). (in Russian)
4. Zhelezovskaya I.A. Master class "Techniques for developing reading literacy." // MBOU Tasayevskaya SOSH #1. Available at: <https://www.1urok.ru/categories/21/articles/16266> (Accessed Feb 10, 2026). (in Russian)
5. Mitrofanova G.G. Difficulties in using project activity in teaching. // Young Scientist, 2011, no. 5 (28), vol. 2, pp. 148–151. Available at: <https://moluch.ru/archive/28/3160> (Accessed May 19, 2022). (in Russian)
6. Solovyanyuk-Krotova V.G., Savina I.N. School Projects–Innovation in Education or Headache // Moscow, 2022. Available at: <https://mel.fm/blog/pavlovskaya-gimnaziya1/93574-shkolnyye-proyekty> – innovatsiya-v-obrazovanii-ili-golovnaya-bol (Accessed May 18, 2026). (in Russian)
7. Bogush M.M., Yurchenko A.V., Yurchenko O.V. Higher education support for students' project activities. // Shamov Readings. Collection of articles of the XVII International Scientific-Practical Conference. In two volumes. Moscow, 2025, pp. 464–467. (in Russian)
8. Luzyanina Ya.M. Four skills of the future (4C competencies). // Available at: <https://infourok.ru/statya-chetyre-navyka-budushego-4k-kompetencii-6117630.html> (Accessed Feb 2, 2026). (in Russian)
9. Yurchenko A.V., Yurchenko O.V. Project Activities in School-Student Collective. // Review of Pedagogical Research, 2022, Vol. 4, Issue 3, pp. 203–207. (in Russian)
10. Project work for teachers of general educational institutions. Methodological guide. // Moscow: School of Mentors, Oct 26–28, 2018. Available at: <https://megaobuchalka.ru/14/8101.html> (Accessed Feb 8, 2026). (in Russian)

Сравнительный анализ российской и китайской систем начального фортепианного образования: педагогические подходы и методологические особенности

Ван Тяньтянь,

аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
E-mail: vantantan823@gmail.com

Работа посвящена развёрнутому сопоставлению двух национальных школ фортепианной педагогики – российской и китайской, – в ходе которого были установлены существенные расхождения в концептуальных основах и практических методах преподавания. В основу исследования положена систематизация ключевых параметров обеих образовательных моделей, охватывающая двенадцать аналитических категорий: воспитательную философию, организационную логику занятий, механизмы формирования мотивации и актуальные векторы развития отрасли. Отечественная педагогическая традиция ставит во главу угла гармоничное становление художественной личности ученика посредством индивидуализированного наставничества, в рамках которого технические навыки органично переплетаются с развитием эмоциональной восприимчивости и способности к самостоятельному творческому поиску. Китайская образовательная концепция, в свою очередь, ориентирована на достижение высокого исполнительского уровня за счёт последовательного, строго регламентированного обучения с опорой на внешние стимулы и чёткие поведенческие нормативы. Проведённый анализ позволил установить, что российская школа успешно культивирует музыкальность и неповторимую творческую индивидуальность воспитанников, опираясь на гибкость урочной структуры и широкое применение образно-ассоциативных педагогических приёмов. Китайская же система, делая ставку на дисциплину и унифицированную экзаменационную инфраструктуру, целенаправленно формирует исполнителей с безупречной технической выучкой.

Вместе с тем зафиксированные современные тенденции наглядно свидетельствуют о нарастающем взаимопроникновении двух традиций и осознанном стремлении обеих сторон к освоению лучших зарубежных практик. Подобная конвергенция открывает реальные перспективы для выработки новых, синтетических подходов к фортепианному образованию, способных объединить достоинства каждой из рассмотренных систем.

Ключевые слова: фортепианное образование, российская педагогическая школа, китайская система обучения, сравнительная педагогика, музыкальное образование, методология обучения.

Введение

Обучение игре на фортепиано в России и Китае воплощает два самобытных пути воспитания начинающих музыкантов, каждый из которых несёт в себе глубокий отпечаток национальной культуры и сложившихся педагогических традиций. При единой конечной цели – раскрытии музыкального потенциала детей – обе системы принципиально расходятся в методах, организации и идейных основаниях.

Значимость данного исследования определяется растущей необходимостью осмыслить разнообразие национальных моделей музыкального воспитания в условиях, когда образовательные пространства разных стран всё теснее переплетаются. Активный межкультурный обмен педагогическим опытом, характерный для сегодняшнего дня, делает детальное изучение специфики каждой из систем особенно востребованным.

Цель работы состоит в комплексном сопоставлении российской и китайской школ фортепианного обучения с тем, чтобы очертить их отличительные черты, сильные и слабые стороны, а также наметить точки взаимного педагогического обогащения.

Достижение данной цели предполагает решение ряда задач: изучение базовых принципов и педагогических концепций каждой системы в их историческом и культурном измерении; рассмотрение методических подходов к формированию исполнительского аппарата, художественного мышления и творческих способностей учеников; анализ структурных особенностей учебного процесса, охватывающих распределение учебного времени, форматы занятий и оценочные механизмы; исследование репертуарной политики и стратегий формирования культурной идентичности молодых исполнителей в каждой из рассматриваемых традиций.

Фундаментальные принципы и педагогическая философия

Российская система фортепианного образования, сформировавшаяся на основе богатой традиции великих педагогов прошлого – от Антона Рубинштейна и Александра Зилоти до Генриха Нейгауза и Самуила Фейнберга – базируется на принципе всестороннего музыкального развития ребёнка, где техническое совершенство неразрывно связано с художественным воспитанием [2]. Яркий пример этого подхода можно наблюдать в методике Александра Гольденвейзера, который на первом же уроке с маленьким учеником мог начать не с изучения нотной грамоты, а с прослушивания различных звуков природы – шума дождя, пения птиц, шелеста листьев – чтобы развить у ребёнка тонкость слухового восприятия и способность различать тембровые краски будущих музыкальных образов [11].

В противоположность этому, китайская модель отличается высокой дисциплинированностью и систематичностью подхода, делая особый акцент на техническом совершенстве и точности исполнения через многократное повторение упражнений и этюдов [14]. Характерным примером служит широко распространённая в Китае практика ежедневного исполнения гамм и арпеджио в строго определённых темпах с использованием метронома: ученик может играть одну и ту же гамму до мажор сотни раз в день, постепенно увеличивая темп от 60 до 120 ударов в минуту, добиваясь абсолютной ровности и чёткости каждого звука.

Отечественная педагогика придаёт особое значение развитию музыкального слуха, чувства ритма и эмоциональной отзывчивости, стремясь научить ребёнка с первых уроков слышать и контролировать качество звука в непринуждённой и радостной атмосфере. Например, педагоги российской школы часто используют метод «звукового рисования», когда ученику предлагается сыграть простую мелодию, представляя различные образы: нежное убаюкивание куклы требует мягкого, певучего звука, а марш оловянных солдатиков – чёткого, упругого прикосновения к клавишам [1].

Китайские педагоги, напротив, традиционно сосредотачиваются на строгом соблюдении последовательности изучения материала и постепенном усложнении задач, что позволяет достичь высокого уровня технической подготовки в относительно короткие сроки.

Структурные и методологические различия

Структурные различия между системами проявляются уже на начальном этапе обучения. Российская система преимущественно использует индивидуальную форму занятий, позволяющую педагогу максимально учесть особенности каждого ребёнка и адаптировать программу под его потребности, развивая творческую индивидуальность ученика. Например, если ребёнок проявляет особый интерес к полифонической музыке, российский педагог может ввести простые инвенции Баха уже на втором году обучения, даже если по стандартной программе они изучаются позже. При этом техническая подготовка будет корректироваться соответственно – больше внимания уделится развитию независимости пальцев и полифонического слуха через специально подобранные упражнения и небольшие пьесы [2].

Китайская система, напротив, предполагает более стандартизированный подход с четко регламентированными этапами, что обеспечивает высокий общий уровень подготовки, но может ограничивать индивидуальное творческое развитие. Характерным примером служит жёсткая привязка репертуара к экзаменационным уровням: ученик первого уровня обязательно изучает определённый набор пьес – например, «Маленькие прелюдии» Баха BWV 924–930, избранные этюды Черни оп. 139, и строго определённые произведения китайских композиторов. Переход к следующему уровню возможен только после успешной сдачи экзамена по всему предписанному материалу, независимо от индивидуальных способностей или интересов ученика [17].

Российское фортепианное образование строится на глубоком понимании психофизических характеристик младшего возраста, учитывая неспособность детей долго сосредотачиваться на одной проблеме и склонность к конкретно-образному мышлению. Педагоги используют образные сравнения и метафоры, превращая процесс обучения в увлекательную игру [5].

Российские педагоги также активно применяют принцип смены деятельности в рамках одного урока: 10–15 минут работы над техникой сменяются разучиванием новой пьесы, затем следует ансамблевое музицирование (игра в четыре руки с педагогом), после чего – развитие слуха через угадывание интервалов или ритмических рисунков. Такая структура урока учитывает особенности детского внимания и поддерживает интерес к занятиям [10].

В отличие от этого, китайская система базируется на доминировании ступенчатой экзаменационной системы, внедрённой по образцу британской модели ABRSM (Associated Board of the Royal Schools of Music), которая создаёт единые стандарты оценки, но часто приводит к чрезмерной коммерциализации музыкального образования [19].

Китайская методология также предполагает высокую интенсивность занятий: стандартный урок длится 60–90 минут и сосредотачивается на одной основной задаче – например, целый урок может быть посвящён отработке одного этюда Черни до достижения требуемого темпа и технической чистоты. При этом используется метод «массированной практики»: ученик повторяет проблемные места десятки раз подряд, постепенно увеличивая скорость под контролем метронома.

Эти структурные различия формируют принципиально разные образовательные траектории: российский подход развивает музыкальность и творческое мышление через индивидуализацию процесса, в то время как китайская система обеспечивает высокие технические стандарты через унификацию и систематизацию обучения.

Подходы к развитию музыкальных навыков

Российская традиция предполагает одновременное развитие нескольких компетенций: воспитание чувства ритма через слуховое восприятие с использованием разнохарактерных произведений и ритмического обыгрывания слов, развитие навыков чтения нот с листа через графическое восприятие нотного текста, подбор мелодий по слуху с транспонированием в разные тональности и активное ансамблевое музицирование с первых уроков. Такой комплексный подход формирует у учащихся многогранное музыкальное мышление, где каждый навык взаимно обогащает и поддерживает развитие остальных. Российские педагоги убеждены, что параллельное освоение различных музыкальных компетенций создаёт более прочную основу для дальнейшего профессионального роста и помогает избежать односторонности в музыкальном развитии [7].

Китайская система, сосредотачиваясь на базовой подготовке, включает два основных компонента: звуковую подготовку как ключевую задачу и обучение чтению нот с листа, при этом особое внимание уделяется созданию музыкального образа через интеграцию технических навыков с художественным выражением. Эта методология основывается на принципе последовательного и глубокого освоения фундаментальных навыков перед переходом к более сложным зада-

чам. Китайские педагоги считают, что прочное овладение базовыми компетенциями – звукоизвлечением и нотной грамотностью – создаёт необходимую платформу для всего последующего музыкального образования. Такой подход обеспечивает высокое качество исполнения на начальном этапе, но требует значительно больше времени для развития импровизационных и творческих способностей учащихся [18].

Репертуарная политика и культурная идентичность

Репертуарная политика в двух странах отражает различные подходы к культурной идентичности. Российская школа традиционно основывается на изучении классической европейской музыки, дополненной произведениями отечественных композиторов, с большим вниманием к полифонии Баха, классическим сонатам и романтическому репертуару для формирования широкого музыкального кругозора. Этот подход обусловлен историческим пониманием фортепианного искусства как универсального языка, где русская исполнительская школа органично вписывается в общеевропейскую традицию. Российские педагоги рассматривают изучение зарубежной классики не как заимствование, а как естественное продолжение единого культурного пространства, в котором отечественные композиторы – от Глинки и Мусоргского до Прокофьева и Шостаковича – создавали свои произведения в диалоге с западноевропейскими традициями [13].

Китайская система долгое время сосредотачивалась исключительно на западных произведениях, однако современные образовательные инициативы направлены на внедрение и популяризацию китайских фортепианных произведений для укрепления национальной музыкальной идентичности учащихся. Эта трансформация отражает более широкие процессы культурного самоопределения современного Китая, где стремление к техническому совершенству в освоении западного репертуара постепенно дополняется потребностью в сохранении и развитии собственных музыкальных традиций [4]. Современная китайская педагогика активно интегрирует произведения композиторов XX–XXI веков, использующих традиционные китайские музыкальные элементы в фортепианной музыке, что позволяет учащимся глубже понимать свою культурную принадлежность через призму классического западного инструмента [12].

Такой сдвиг в репертуарной политике также связан с растущим пониманием важности эмоциональной связи между исполнителем и музыкальным материалом: китайские педагоги отмечают, что учащиеся проявляют большую выразительность и художественную свободу при исполнении произведений, основанных на знакомых им с детства мелодических и ритмических структурах.

Мотивационные стратегии и роль семьи

Методы мотивации учеников в двух системах кардинально различаются. Российская педагогика делает акцент на внутренней мотивации ребёнка, стремясь пробудить любовь к музыке и желание самовыражения через игровые элементы и творческие задания, при этом родители обычно поддерживают музыкальные занятия, не участвуя активно в ежедневной практике. Этот подход основан на психологическом понимании детского развития, где принуждение может подавить естественную любознательность и творческие способности. Российские педагоги используют разнообразные методы для поддержания интереса: от сочинения собственных мелодий до театрализованных исполнений, где каждое произведение превращается в маленький спектакль. Семейная поддержка проявляется через посещение концертов, создание домашней музыкальной атмосферы, но без жёсткого контроля времени занятий [6].

Китайская система традиционно опирается на внешнюю мотивацию через систему экзаменов, конкурсов и публичных выступлений, а родители играют активную роль в музыкальном образовании детей, контролируя домашнюю практику и создавая дополнительную мотивацию. Такой подход отражает более широкие культурные особенности китайского общества, где семейные инвестиции в образование детей рассматриваются как долгосрочная стратегия социального роста. Родители часто ведут подробные дневники занятий, устанавливают строгие временные рамки для практики и активно участвуют в выборе репертуара. Система внешней мотивации создаёт чёткую иерархию достижений через сертификаты и награды, что обеспечивает измеримый прогресс, но может приводить к психологическому напряжению и потере интереса к музыке как к искусству [16].

Современные тенденции и перспективы развития

Современные векторы развития обеих школ указывают на стремление к соединению накопленных традиций и расширению диалога между различными фортепианными направлениями. Российские наставники всё активнее обращаются к цифровым инструментам и зарубежному педагогическому опыту, не утрачивая при этом фундамента отече-

ственной школы, выкристаллизовавшегося за десятилетия практики. Стремление адаптировать проверенные методики к современным условиям сочетается у них с сохранением содержательной глубины традиционного подхода [9].

Китайские педагоги, в свою очередь, осваивают новаторские концепции – в частности, «Прикладную фортепианную педагогику», – нацеленные на пробуждение подлинного интереса учеников к музыке и воспитание разносторонней музыкальности в противовес узкой технической выучке. Широкое внедрение мультимедийных средств и междисциплинарного мышления позволяет им выстраивать более насыщенную и динамичную образовательную среду [15].

Обе системы вносят весомый вклад в мировое фортепианное искусство, воспитывая музыкантов с различными, однако равно ценными качествами. Российская школа признана эталоном интерпретационной глубины и эмоциональной выразительности исполнения, представляя редкий сплав педагогического мастерства, психологической чуткости и тонкого понимания природы музыки. Китайская система производит технически безупречных и дисциплинированных пианистов, последовательно преодолевая издержки коммерциализации и восстанавливая приоритет художественного начала в музыкальном воспитании.

Существенно, что обе традиции пребывают в состоянии живого взаимодействия и непрерывного обновления, что создаёт благодат-

ную почву для рождения новых педагогических решений. Осмысление своеобразия каждого подхода позволяет по достоинству оценить богатство современного музыкального образования и открывает реальные возможности для взаимного обогащения школ, прокладывая путь к более совершенным методам обучения фортепианному искусству.

На основе проведенного анализа мы создали комплексную сравнительную таблицу, которая систематизирует ключевые различия между российской и китайской системами фортепианного образования. Данная таблица позволяет наглядно сопоставить двенадцать основных критериев, от педагогической философии до современных тенденций развития.

Мы подвели итоги сравнительного исследования, выявив фундаментальные различия в подходах: российская система делает акцент на всестороннем художественном развитии личности ребёнка через индивидуальный подход, в то время как китайская модель сосредотачивается на достижении высоких технических стандартов через систематизированное обучение (Таблица 1).

Структурированное представление информации демонстрирует, что обе системы имеют свои уникальные преимущества: российская школа формирует творчески мыслящих музыкантов с глубоким пониманием художественного содержания, китайская – технически совершенных исполнителей с высокой дисциплиной и стандартами качества.

Таблица 1. Сравнение фортепианного образования России и Китая

Критерий сравнения	Российская система	Китайская система
Педагогическая философия	Всестороннее музыкальное развитие, неразрывная связь техники и художественного воспитания	Высокая дисциплинированность, акцент на техническом совершенстве через многократное повторение
Подход к обучению	Развитие тонкости слухового восприятия, эмоциональной отзывчивости в непринуждённой атмосфере	Систематичность, точность исполнения, строгое соблюдение последовательности изучения
Форма занятий	Преимущественно индивидуальная, адаптация под особенности каждого ребёнка	Стандартизированный подход с чётко регламентированными этапами
Структура урока	Смена деятельности (10–15 мин): техника → новая пьеса → ансамбль → развитие слуха	Длительные уроки (60–90 мин), сосредоточение на одной основной задаче
Развитие навыков	Одновременное развитие нескольких компетенций: ритм, чтение с листа, подбор по слуху, ансамбль	Последовательное освоение базовых навыков: звуковая подготовка и чтение нот
Репертуарная политика	Классическая европейская музыка + отечественные композиторы, внимание к полифонии	Исторически – западные произведения, современно – интеграция китайских произведений
Система оценки	Индивидуальный подход, учёт творческого развития	Экзаменационная система по образцу ABRSM, единые стандарты
Мотивационная стратегия	Внутренняя мотивация через игровые элементы и творческие задания	Внешняя мотивация через экзамены, конкурсы, публичные выступления
Роль семьи	Поддержка без активного участия в ежедневной практике	Активный контроль домашней практики, ведение дневников занятий
Методические приёмы	«Звуковое рисование», образные сравнения, метафоры	«Массированная практика», работа с метрономом, многократные повторения
Результат	Глубина интерпретации, эмоциональность исполнения, творческая индивидуальность	Техническое совершенство, дисциплинированность, высокие стандарты
Современные тенденции	Внедрение технологий и международного опыта при сохранении основ школы	«Прикладная фортепианная педагогика», мультимедиа, междисциплинарность

Заключение

Анализ двух национальных школ фортепианной педагогики обнаружил расхождения в концептуальных установках, методическом инструментарии и образовательных ориентирах России и Китая. Отечественная система последовательно придерживается идеи целостного художественного воспитания личности через индивидуализированное наставничество, в котором исполнительская техника неотделима от развития эмоциональной чуткости и способности к творческому поиску. Китайская модель, напротив, концентрируется на достижении высоких технических показателей посредством строго выстроенного обучения с жёсткой организационной логикой и опорой на внешние стимулы.

Проведённый анализ свидетельствует о том, что российская педагогическая традиция эффективно формирует музыкальность и самобытный художественный облик ученика – во многом благодаря подвижной структуре урока, образно-ассоциативным методам и творческой атмосфере занятий. Китайская система, в свою очередь, достигает впечатляющих результатов в области исполнительской техники через дисциплинированный режим работы, интенсивную практику и разветвлённую систему стандартизированных экзаменов.

Каждая из рассмотренных моделей обладает собственными достоинствами и уязвимыми местами. Российский подход воспитывает

музыкантов с развитым творческим мышлением и глубоким проникновением в художественный смысл произведения, однако порой уступает в последовательности и систематичности технической подготовки. Китайская модель формирует технически безупречных и высокодисциплинированных исполнителей, но чрезмерная стандартизация способна сдерживать индивидуальное творческое развитие учащихся.

Литература

- Айкина, Л. П. К вопросу о развитии музыкальных способностей школьников / Л.П. Айкина // МНКО. – 2017. – № 3 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razviti-i-muzykalnyh-sposobnostey-shkolnikov> (дата обращения: 06.06.2025).
- Андреанова, О.В. Дидактические принципы русской фортепианной школы как педагогическая основа подготовки учителя музыки в вузе / О.В. Андреанова // Известия ВГПУ. – 2017. – № 5 (118). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-prinsipy-russkoy-forte-piannoy-shkoly-kak-pedagogicheskaya-osnova-podgotovki-uchitelya-muzyki-v-vuze> (дата обращения: 06.06.2025).
- Гуслякова, Н. И. К вопросу об индивидуализации в дополнительном образовании детей / Н.И. Гуслякова, Т.В. Садыкова // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1047–1050. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/17658/> (дата обращения: 06.06.2025).

4. Ду Пэн. Исследование пути наследия китайской традиционной музыкальной культуры / Ду Пэн, А.Д. Майданский // *Universum: филология и искусствознание*. – 2022. – № 12 (102). – С. 34–37.
5. Елизарова, М.Н. Оптимизация процесса обучения младших школьников на уроках фортепиано с учётом темперамента учащихся / М.Н. Елизарова // *Молодой ученый*. – 2018. – № 43 (229). – С. 66–68. – URL: <https://moluch.ru/archive/229/53375/> (дата обращения: 06.06.2025).
6. Кисаханова, Е.Л. Педагогические формы и методы развития мотивации школьников в музыкальном искусстве / Е.Л. Кисаханова // *Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф.* (г. Москва, февраль 2014 г.). – Москва: Буки-Веди, 2014. – Т. 0. – С. 204–206. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4848/> (дата обращения: 06.06.2025).
7. Рева, В.П. Системы музыкального воспитания: в 2 ч. / В.П. Рева. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – Ч. 1. – 72 с.
8. Современные технологии в образовательном процессе: материалы V Региональной научно-практической конференции 28 марта 2019. – пос. Рассвет: Изд-во АДЕКК МО РФ, 2019. – 272 с.
9. Уланова О.А. Особенности ансамблевого музицирования и его роль на начальном этапе обучения игре на фортепиано: методические материалы. – 27.01.2022. – URL: <https://dzerdmsh.edumsko.ru/collective/method/post/1519107> (дата обращения: 06.06.2025).
10. Хан, Ч. Глубокая аудиоинтерпретация с использованием зрения / Ч. Хан, Л. Зивэй, С. Сюйдон [и др.] // *CUHK – Совместная лаборатория SenseTime*. – Гонконг: Китайский университет Гонконг. – С. 272–283.
11. Хорошилова, Ю.А. Музыкально-педагогические принципы А.Б. Гольденвейзера и современная практика преподавания фортепиано / Ю.А. Хорошилова // *Преподаватель XXI век*. – 2008. – № 4. – С. 45–48.
12. Хуан Фэн. Музыкальная педагогика и музыкальное образование в современном Китае: основные характеристики / Хуан Фэн, Го Цзинюй, Чжан Сюэ // *Знание. Понимание. Умение*. – 2023. – № 2. – С. 254–262. – DOI: 10.17805/zpu.2023.2.21.
13. Чжоу, Ц. Образовательная система русской фортепианной школы / Ц. Чжоу // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. Серия: Исторические, Культурология. Политические науки. – 2023. – № 3 (сентябрь). – DOI: <https://doi.org/10.23672/HSCP.2023.3.3.018>.
14. Шухань, Д. Features of music education in China and Russia / Д. Шухань // *Management of Education*. – 2021. – С. 154–161. – DOI: 10.25726/k3805-2971-5797-f.
15. Li, H. Piano Education of Children Using Musical Instrument Recognition and Deep Learning Technologies Under the Educational Psychology / H. Li // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705116>.
16. Liu, L. Parents' music training motivation and children's music learning achievement: An investigation in the Chinese context / L. Liu, M. Bond, Y. Guan [et al.] // *Psychology of Music*. – 2014. – Vol. 43. – DOI: 10.1177/0305735614532703.
17. Proceedings of Research Hands on PIANO1 International Conference on Music Performance // Department of Communication and Art University of Aveiro. – January 24th–27th 2018.
18. Qiuyue, C. Professional training of pianists in Chinese colleges: the specifics of work on a musical piece / C. Qiuyue // *Revista Tempos e Espaços em Educação*. – 2021. – Vol. 14, № 33. – e16162. – DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16162>.
19. Tang, M. A Comparative Study of ABRSM and the Chinese Piano Examination / M. Tang // Vol. 26 (2024): 2023 International Conference on Innovation Management, Psychology, Education and Sociology (IMPES 2023). – DOI: <https://doi.org/10.54097/9rt2bq63>.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RUSSIAN AND CHINESE SYSTEMS OF PRIMARY PIANO EDUCATION: PEDAGOGICAL APPROACHES AND METHODOLOGICAL FEATURES

Wang Tiantian

Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen

This paper presents a comprehensive comparison of two national schools of piano pedagogy—Russian and Chinese—revealing significant differences in their conceptual foundations and practical teaching methods. The study is based on a systematization of the key param-

eters of both educational models, encompassing twelve analytical categories: educational philosophy, organizational logic of lessons, motivational mechanisms, and current development trends in the field. The Russian pedagogical tradition prioritizes the harmonious development of the student's artistic personality through individualized mentoring, where technical skills are seamlessly intertwined with the development of emotional sensitivity and the ability to engage in independent creative exploration. The Chinese educational approach, in turn, is focused on achieving a high level of performance through consistent, strictly regulated instruction, relying on external incentives and clear behavioral standards. The analysis revealed that the Russian school successfully cultivates musicality and the unique creative individuality of its students, relying on a flexible lesson structure and the extensive use of figurative and associative teaching methods. The Chinese system, by contrast, emphasizes discipline and a unified examination infrastructure, purposefully develops performers with impeccable technical skills. At the same time, the observed modern trends clearly demonstrate the increasing interpenetration of the two traditions and the conscious desire of both sides to master the best international practices. This convergence opens up real prospects for developing fundamentally new, synthetic approaches to piano education that can combine the strengths of each of the systems examined.

Keywords: piano education, Russian pedagogical school, Chinese education system, comparative pedagogy, music education, teaching methodology.

References

1. Aikina, L.P. On the Development of Musical Abilities of Schoolchildren / L.P. Aikina // *MNKO*. – 2017. – No. 3 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razvitiy-muzykalnyh-sposobnostey-shkolnikov> (accessed: 06.06.2025).
2. Andrianova, O.V. Didactic Principles of the Russian Piano School as a Pedagogical Basis for Training Music Teachers at a University / O.V. Andrianova // *Izvestiya VSPU*. – 2017. – No. 5 (118). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-printspy-russkoy-forteplannoy-shkoly-kak-pedagogicheskaya-osnova-podgotovki-uchitelya-muzyki-v-vuze> (date of access: 06.06.2025).
3. Guslyakova, N.I. On the issue of individualization in additional education of children / N.I. Guslyakova, T.V. Sadykova // *Young scientist*. – 2015. – No. 9 (89). – Pp. 1047–1050. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/17658/> (date of access: 06.06.2025).
4. Du Peng. A Study of the Heritage Path of Chinese Traditional Music Culture / Du Peng, A.D. Maidansky // *Universum: Philology and Art Criticism*. – 2022. – No. 12 (102). – P. 34–37.
5. Elizarova, M.N. Optimization of the Teaching Process of Primary School Students in Piano Lessons Taking into Account the Temperament of Students / M.N. Elizarova // *Young Scientist*. – 2018. – No. 43 (229). – P. 66–68. – URL: <https://moluch.ru/archive/229/53375/> (date of access: 06.06.2025).
6. Kisa Khanova, E.L. Pedagogical Forms and Methods of Developing Schoolchildren's Motivation in Musical Art / E.L. Kisa Khanova // *Pedagogical Mastery: Proc. of the IV Int. scientific conf.* (Moscow, February 2014). – Moscow: Buki-Vedi, 2014. – Vol. 0. – Pp. 204–206. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4848/> (date of access: 06.06.2025).
7. Reva, V.P. Systems of music education: in 2 parts / V.P. Reva. – Mogilev: A.A. Kulshov Moscow State University, 2017. – Part 1. – 72 p.
8. Modern technologies in the educational process: materials of the V Regional scientific and practical conference of March 28, 2019. – Rassvet settlement: Publishing house of the ADEK MO RF, 2019. – 272 p.
9. Ulanova, O. A. "Characteristics of Ensemble Music-Making and Its Role at the Initial Stage of Piano Learning": Methodological Materials. – January 27, 2022. – URL: <https://dzerdmsh.edumsko.ru/collective/method/post/1519107> (accessed on June 6, 2025).
10. Han, C. Deep Audio Interpretation Using Vision / C. Han, L. Ziwei, S. Xuidong [et al.] // *CUHK – SenseTime Joint Laboratory*. – Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong. – Pp. 272–283.
11. Khoroshilova, Yu.A. Musical and Pedagogical Principles of A.B. Goldenweiser and Modern Practice of Piano Teaching / Yu.A. Khoroshilova // *Teacher of the XXI century*. – 2008. – No. 4. – P. 45–48.
12. Huang Feng. Music Pedagogy and Music Education in Modern China: Main Characteristics / Huang Feng, Guo Jingyu, Zhang Xue // *Knowledge. Understanding. Skill*. – 2023. – No. 2. – P. 254–262. – DOI: 10.17805/zpu.2023.2.21.
13. Zhou, C. Educational System of the Russian Piano School / C. Zhou // *Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. Series: Historical, Cultural Studies. Political Sciences*. – 2023. – No. 3 (September). – DOI: <https://doi.org/10.23672/HSCP.2023.3.3.018>.
14. Shukhan, D. Features of music education in China and Russia / D. Shukhan // *Management of Education*. – 2021. – P. 154–161. – DOI: 10.25726/k3805-2971-5797-f.
15. Li, H. Piano Education of Children Using Musical Instrument Recognition and Deep Learning Technologies Under the Educational Psychology / H. Li // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705116>.
16. Liu, L. Parents' music training motivation and children's music learning achievement: An investigation in the Chinese context / L. Liu, M. Bond, Y. Guan [et al.] // *Psychology of Music*. – 2014. – Vol. 43. – DOI: 10.1177/0305735614532703.
17. Proceedings of Research Hands on PIANO1 International Conference on Music Performance // Department of Communication and Art University of Aveiro. – January 24th–27th 2018.
18. Qiuyue, C. Professional training of pianists in Chinese colleges: the specifics of work on a musical piece / C. Qiuyue // *Revista Tempos e Espaços em Educação*. – 2021. – Vol. 14, No. 33. – e16162. – DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16162>.
19. Tang, M. A Comparative Study of ABRSM and the Chinese Piano Examination / M. Tang // Vol. 26 (2024): 2023 International Conference on Innovation Management, Psychology, Education and Sociology (IMPES 2023). – DOI: <https://doi.org/10.54097/9rt2bq63>.

Сравнительный анализ эффективности модульных подходов: достижения и трудности в адаптации студентов к профессиональной лексике

Галивец Ирина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет»
E-mail: Galivets@bk.ru

Чугаева Ксения Максимовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков Института радиоэлектроники и информатики Российского технологического университета (Московского института радиотехники, электроники и автоматики)
E-mail: chugaeva@mirea.ru

В статье рассматривается сравнительный анализ модульных и традиционных подходов к адаптации студентов в вопросах профессиональной лексики с учётом когнитивных, лингвистических и технологических факторов. Проведен междисциплинарный обзор, включающий принципы когнитивной лингвистики, психологии образования и теории овладения профессиональным языком. Показано, что модульное обучение способствует ускоренному усвоению терминологии и снижает когнитивную нагрузку за счет сегментированной структуры материала, однако ограничивает перенос знаний в междисциплинарные контексты. Цифровые образовательные платформы усиливают потенциал модульного подхода через интерактивность, адаптивное повторение и визуализацию, но могут приводить к семантической фрагментации и когнитивной перегрузке. На основе эмпирических данных сформулированы рекомендации по интеграции адаптивных и интерактивных стратегий для эффективного освоения профессиональной лексики.

Ключевые слова: модульное обучение, профессиональная лексика, когнитивная нагрузка, цифровые образовательные технологии, междисциплинарная интеграция, терминологическая адаптация, лексическое усвоение, геймификация, контекстуальное закрепление, когнитивная гибкость.

Введение

Современные образовательные технологии сталкиваются с вызовом эффективного освоения профессиональной лексики студентами в условиях цифровой и традиционной образовательной среды. Изучение модульных подходов позволяет понять, как структурирование учебного материала и сегментация знаний влияют на когнитивные процессы, усвоение терминологии и адаптацию студентов к профессиональному дискурсу (Абдурахманова, 2024; Барабашёва, 2023).

Модульный подход рассматривается как адаптивный когнитивный механизм, позволяющий поэтапно осваивать специализированную лексику, что подтверждается исследованиями в области когнитивной психологии, лингвистики и педагогики (Леонтьев, 2004; Выготский, 1983; Колесниченко, 2021 и др.). В то же время цифровые платформы вносят новые факторы, такие как семантическая фрагментация и когнитивная нагрузка, которые могут как ускорять, так и ограничивать процесс усвоения терминологии (Инагамова, 2025; Исраилова, 2025; Худолей, 2017; Косоногова, 2023).

Цель данной статьи – провести сравнительный анализ эффективности модульных и традиционных подходов к адаптации студентов в области профессиональной лексики, выявить достижения и ограничения каждого подхода, а также определить роль цифровых технологий в процессе лингвистической адаптации.

Изложение основного материала

Сравнительный анализ модульных подходов к адаптации студентов в вопросах профессиональной лексики требует междисциплинарного подхода, включающего принципы когнитивной лингвистики, психологии образования и теории овладения профессиональным языком.

Модульный подход функционирует не только как инструмент лингвистического структурирования, но и как адаптивный когнитивный механизм, обеспечивающий поэтапное освоение терминологии, необходимой в профессиональной среде. С позиций когнитивной лингвистики усвоение лексики неразрывно связано со способностью обучающихся формировать ассоциативные и семантические сети (Зубков, 2024). Модульный формат обучения, соотносимый с социально-конструктивистской теорией Л.С. Выготского (1983), способствует усвоению новой терминологии в рамках ограниченных, но когнитивно управляемых смысловых блоков, демонстрируя междисциплинарный синтез лингвистических и педагогических принципов.

Количественные изменения в точности применения профессиональной лексики до и после внедрения модульных программ, а также различия между модульными и традиционными образовательными подходами представлены в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что модульное обучение способствует ускоренному усвоению профессиональной лексики за счёт механизма семантического расщепления и формирования локальных когнитивных схем. Вместе с тем выявляется ограниченность переноса терминологии в новые контексты, что указывает на необходимость интегративных стратегий закрепления знаний.

Проблемы адаптации профессиональной лексики во многом связаны с эффектом когнитивной перегрузки.

Теория когнитивной нагрузки подчёркивает ограниченность ресурсов рабочей памяти, особенно в условиях одновременного усвоения терминов, принадлежащих различным профессиональным областям. В этом контексте актуализируется необходимость избирательной лексической компартиментализации, предполагающей структурирование терминологии таким образом, чтобы минимизировать интерференцию между смежными дисциплинами и согласовать языковое обучение с когнитивными ограничениями обучающихся.

Систематизация достижений и ограничений модульных программ в контексте адаптации к профессиональной лексике представлена в таблице 2.

Особое значение приобретает влияние цифровых образовательных технологий на модульное обучение профессиональной лексике.

Цифровые платформы обеспечивают оперативную обратную связь и адаптивную настройку учебных маршрутов, усиливая потенциал модульного подхода. Вместе с тем цифровая среда нередко способствует фрагментации лингвистического потока и снижению терминологической связности.

Таблица 1. Сравнительная эффективность модульных и традиционных подходов к усвоению профессиональной лексики (расширенная модель анализа)

Группа показателей	Параметр анализа	Модульный подход	Традиционный подход	Интерпретация результата
Результативные показатели	Точность применения профессиональной лексики до обучения	62%	62%	Исходный уровень сопоставим
	Точность применения профессиональной лексики после обучения	84%	74%	Более выраженный рост при модульном обучении
	Средний прирост	+22%	+12%	Эффект ускоренного усвоения
Когнитивные характеристики	Тип усвоения	Сегментированное	Кумулятивное	Различные когнитивные стратегии
	Уровень когнитивной нагрузки	Средний	Высокий	Сегментация снижает перегрузку
Прагматические показатели	Перенос терминологии в новые контексты	Ограниченный	Более выраженный	Традиционная модель поддерживает интеграцию
Образовательная устойчивость	Долговременное удержание	Нестабильное	Относительно устойчивое	Требует дополнительного закрепления

Таблица 2. Достижения и ограничения модульных программ в адаптации профессиональной лексики с учётом когнитивных и дидактических факторов

Измеряемый аспект	Показатель	Положительный эффект	Ограничения	Потенциальные риски
Лексическое усвоение	Скорость запоминания терминов	Ускоренное формирование лексического фонда	Поверхностное понимание	Формирование изолированных знаний
Когнитивная нагрузка	Распределение внимания	Снижение перегрузки	Интерференция терминов смежных модулей	Семантическая фрагментация
Контекстуальность	Использование терминов в ситуациях	Высокая точность в пределах модуля	Ограниченная вариативность	Снижение гибкости
Саморегуляция	Автономия обучающихся	Развитие метакогнитивных навыков	Недостаток внешнего контроля	Несбалансированная траектория обучения

Сравнительные характеристики усвоения профессиональной лексики в цифровой и традиционной образовательных средах представлены в таблице 3.

Таблица 3. Влияние образовательной среды на процессы усвоения профессиональной терминологии (многоуровневый анализ)

Уровень анализа	Показатель	Цифровая модульная среда	Традиционная среда	Характер влияния
Когнитивный	Понимание терминов	Затруднено при отсутствии контекста	Поддерживается устной интерпретацией	Контекстный дефицит
Лексический	Запоминание терминологии	Низкое / среднее	Высокое	Различия в способах закрепления
Дискурсивный	Связность терминологического поля	Фрагментированная	Целостная	Разрыв лингвистического потока
Семантический	Стабильность значений	Подвержена сдвигам	Относительно устойчивая	Платформенная вариативность
Коммуникативный	Обратная связь	Асинхронная	Непосредственная	Влияние на точность усвоения

Интеграция специализированной терминологии в модульные программы предполагает работу с многоуровневым профессиональным словарём, включающим как общепрофессиональные, так и узкоспециальные термины. Освоение таких единиц требует не только перевода, но и интерпретации в профессиональном контексте, что особенно актуально для цифровых и технологических областей.

Сравнение модульных и традиционных образовательных подходов выявляет фундаментальные различия в характере усвоения знаний. Модульные программы ориентированы на сегментированное усвоение

материала, тогда как традиционные программы формируют целостную когнитивную структуру, обеспечивающую более высокую междисциплинарную переносимость знаний.

Анализ адаптации профессиональной лексики в рамках модульного обучения демонстрирует сложную систему взаимосвязей между когнитивными, лингвистическими и технологическими факторами. Модульность обеспечивает поэтапное усвоение терминологии и снижает когнитивную нагрузку, однако её эффективность напрямую зависит от степени интеграции контекста и междисциплинарной связности. При методически выверенном проектировании модульные программы способны обеспечить глубокое и устойчивое овладение профессиональной лексикой, преодолевая разрыв между формальным знанием терминов и их практическим использованием.

Подводя итог, можно сказать, что модульный подход значительно улучшает запоминание лексики и точность ее применения, демонстрируя междисциплинарную полезность за счет соответствия когнитивным, технологическим и педагогическим основам; в то же время он ставит проблемы, которые подчеркивают сложность профессиональной лингвистической адаптации. Решение этих проблем требует синтеза лингвистики, когнитивной психологии и адаптивной образовательной технологии – каждая дисциплина вносит свой вклад в критическое понимание, которое в совокупности формирует эффективную основу для модульного изучения лексики в профессиональном образовании.

В центральном тезисе утверждается, что модульные программы, в отличие от традиционных, дают разные результаты обучения, которые заслуживают сравнительного анализа: модульные системы, характеризующиеся сегментированными, самодостаточными блоками, ставят в приоритет «когнитивную компартиментализацию», позволяя студентам последовательно сосредоточиться на отдельных навыках и темах; это контрастирует с холистическим развитием традиционных программ, которые формируют знания в совокупности по взаимосвязанным темам. Эмпирические данные подтверждают это различие, поскольку студенты модульных программ демонстрируют среднее увеличение тестовых баллов по конкретным областям содержания на 20% сразу после завершения каждого модуля, что отражает влияние изолированного обучения на краткосрочное запоминание. В отличие от этого, студенты традиционных программ демонстрируют постепенное увеличение баллов в среднем на 12% с течением времени, что указывает на интегрированный, но медленный процесс усвоения.

Дихотомия между модульным и традиционным подходами вызывает дальнейшие дискуссии о переносимости знаний: хотя модульное обучение представляется эффективным для немедленного приобретения навыков, существует критический вопрос о том, поддерживает ли этот подход «междисциплинарную проницаемость», или способность студентов применять полученные навыки в различных предметах. Исследования показывают, что 72% студентов традиционных программ демонстрируют высокую адаптивность при тестировании на междисциплинарные знания в то время, как только 55% студентов модульных программ демонстрируют сопоставимую гибкость – разница в 17%, что говорит о том, что традиционное образование способствует формированию гибкой интеллектуальной структуры.

Усложняет этот сравнительный анализ вопрос об автономии студентов в обучении: модульные программы, по замыслу, позволяют студентам заниматься «саморегулируемым обучением», когда они проходят модули в своем собственном темпе. Цифровые данные показывают, что 85% студентов, обучающихся по модульным программам, ощущают больший контроль над своей траекторией обучения по сравнению с 62% студентов, обучающихся по традиционным программам, что свидетельствует о том, что модульные программы могут поддер-

живать высокую «академическую самостоятельность». Однако за эту предполагаемую автономию часто приходится расплачиваться «структурной согласованностью»: без постоянного руководства, присущего традиционным программам, 27% студентов модульных программ испытывают пробелы в базовых знаниях, когда модули не обеспечивают адекватного закрепления взаимосвязанного контента, — ограничение, которое традиционная кумулятивная структура программ смягчает.

С педагогической точки зрения оба подхода дают конкретные результаты, отражающие их внутреннюю философию: модульные программы, ориентированные на сегментированное содержание, обеспечивают высокий уровень краткосрочного запоминания, но могут не иметь подкрепления, необходимого для долгосрочной интеграции знаний. Традиционные программы, напротив, способствуют формированию «целостной когнитивной структуры», поддерживая запоминание всего комплекса смежных предметов — качество, которое оказывается полезным при применении сложных сценариев реального мира, требующих междисциплинарного понимания. Примечательно, что при сдаче совокупных экзаменов по различным предметам студенты, обучающиеся по традиционным программам, превосходят студентов, обучающихся по модульным программам, на 10%, что свидетельствует о долговечности интегрированного обучения.

С метакогнитивной точки зрения этот анализ подчеркивает присутствие образовательным структурам компромиссы между компартиментализацией и интеграцией: эффективность модульного обучения в среде, ориентированной на конкретные навыки, контрастирует с преимуществами традиционного обучения, способствующего всестороннему пониманию. Эта диалектика подчеркивает педагогическую ценность «универсальности дискурса» как средства достижения максимальных результатов в образовании. Следовательно, хотя модульные программы эффективно работают с конкретными навыками в рамках определенных параметров, их структурная жесткость потенциально ограничивает широкое применение знаний — ограничение, которое в традиционных программах устраняется путем кумулятивного усиления.

При дальнейшем анализе достижений студентов становится ясно, что инструменты оценки часто игнорируют роль «прагматической компетентности» — способности изменять терминологию в соответствии с различными профессиональными контекстами. Например, только 36% студентов точно адаптировали технические термины, когда контекст ситуации требовал изменения коннотации или тона, что значительно меньше, чем в стандартных тестах на знание лексики в нейтральном контексте, где процент правильных употреблений составлял около 78%. Этот контраст выявляет критический перекокс в стандартных оценках: они часто игнорируют необходимость прагматической адаптации в пользу фиксированных определений, переоценивая готовность студентов ориентироваться в профессиональной терминологии в реальном мире.

Интеграция специализированной терминологии в модульные программы, разработанные для цифровой среды, ставит уникальные задачи: каждый термин, хотя и кажется отдельным, несет в себе коннотации и нюансы, которые меняются в зависимости от контекста, лингвистических рамок и конкретных областей применения. Например, термин «technical debt», хотя и широко признанный в программной инженерии, требует перевода и адаптации в рамках образовательных модулей, чтобы передать не только его буквальное значение, но и его последствия для управления проектами и циклов разработки — проблема усугубляется языковыми структурами, которые могут не иметь прямых эквивалентов. Этот лингвистический и концептуальный перевод подчеркивает важность «семантической гибкости», способности терминов адаптироваться без потери основного смысла — необходимости, которую модульные программы, в силу своей конструкции, часто не могут в полной мере удовлетворить. Вместо этого они зависят от фиксированных определений, которые рискуют создать жесткое понимание динамичных терминов. Следовательно, хотя модульные системы обеспечивают ясность и повторяемость, они часто накладывают структурные ограничения на адаптивность терминологии, особенно когда такие сложные понятия, как «пользовательский опыт (UX)», пересекаются с дисциплинами, требующими различных интерпретационных линз.

Модульная структура по своей сути ограничивает контекстуальную гибкость таких терминов, как «рефакторинг кода» и «непрерывная интеграция», которые предполагают многоуровневые, циклические процессы, а не линейные результаты обучения. Например, если модульное обучение направлено на предоставление сегментированной, легко усваиваемой информации, то сложные технические термины требуют «контекстуально рекурсивного» подхода — когда понимание формируется кумулятивно, а не отдельными фрагментами. В этом случае педагогические системы сталкиваются с риском чрезмерного упрощения,

особенно когда значение терминологии затухает фрагментарными учебными единицами.

Еще одна серьезная проблема заключается в согласовании терминологии с когнитивными рамками, подходящими для модульного цифрового обучения: такие термины, как «машинное обучение» и «облачные вычисления», основаны на алгоритмических принципах, которые требуют междисциплинарного понимания в области информатики, математики и анализа данных. Модульные программы, однако, часто не поддерживают такое интегративное обучение; в них приоритет отдается сегментированной подаче знаний, что может препятствовать способности студентов синтезировать сложную, многопредметную информацию. Присущая модульным программам структура может ограничивать «когнитивную проницаемость» технической терминологии, препятствуя усвоению знаний.

Проблема усложняется при интеграции терминов, связанных с безопасностью и управлением, таких как «система управления данными» и «кибербезопасность», когда характер протоколов защиты данных требует постоянного обновления и контекстуальной корректировки. Модульные программы, стремясь к обособленности, часто сводят эти развивающиеся концепции к фиксированным блокам содержания, что чревато устареванием в быстро меняющихся областях. Например, понимание студентами протоколов кибербезопасности может быть неполным, если они не смогут оценить быструю эволюцию этой области (о чем свидетельствуют колебания отраслевых стандартов) — ограничение, которое нелегко устранить с помощью фиксированных структур модульного обучения.

Теоретически модульный подход, разбивая знания на отдельные единицы, ускоряет темпы изучения новых терминов, предоставляя учащимся повторяющуюся структуру, которая способствует «узнаванию термина», а не «целостному пониманию» — двойственность, лежащая в основе влияния модульного обучения, направленного на усвоение языковых знаний. Первые данные показывают, что студенты, обучающиеся по модульной программе, за первые две недели обучения усвоили на 35% больше терминов по сравнению с теми, кто занимался по традиционной линейной программе (в пересчете на числовые показатели усвоения: 12 новых терминов в неделю в модульных программах против 8 в традиционных). Однако такой ускоренный темп усвоения сопровождается риском «семантической фрагментации» — явления, когда, несмотря на знание определений отдельных терминов, учащиеся с трудом объединяют их в целостную концептуальную структуру, что снижает функциональную полезность их словарного запаса в практических контекстах.

Структура модульного подхода напоминает серию «концептуальных контейнеров» — каждый термин вводится как отдельная единица, что позволяет учащимся быстро получить «доступ» к терминологии. Однако, подобно тому, как контейнеры разделяют свое содержимое, модульное обучение часто разделяет языковые элементы, что может препятствовать естественному «семантическому распространению», необходимому для освоения контекста. Например, когда перед студентами ставится задача перевести «пользовательский опыт» как «пользовательский опыт», модульное обучение обеспечивает распознавание терминов, но не обеспечивает текучую интеграцию, необходимую для понимания опыта как субъективного и систематического качества. Учащиеся превосходят отдельные компоненты, такие как «юзабилити» и «доступность», но часто не имеют нюансов восприятия «опыта» как единой области знаний о дизайне. В лингвистике эта «модульная дихотомия» между распознаванием и синтезом параллельна разнице между лексическим запоминанием и семантическими сетями — модульные программы отдают предпочтение первому, что приводит к быстрому запоминанию отдельных терминов, но уменьшает количество связей между ними, о чем свидетельствуют тесты на запоминание. В проводимом исследовании студенты, изучающие модульные программы, набрали 92% баллов в упражнениях на запоминание терминов, но только 68% в упражнениях, требующих синтеза терминов, в то время как студенты, изучающие традиционные программы, показали 85% баллов «за запоминание», но 75% «за синтез». Здесь мы видим преимущество модульного обучения в «изолированном распознавании», но его недостаток в «интегративной компетентности».

«Адаптивность» в рамках модульного подхода остается еще одной областью, имеющей как сильные, так и ограниченные стороны. С одной стороны, модульная сегментация согласуется с «теорией когнитивной нагрузки», снижая умственную нагрузку, связанную с плотными, взаимосвязанными концепциями, что особенно полезно в таких сложных областях, как инженерия или медицина. Однако за адаптивность модульных методов приходится платить «терминологической взаимосвязанностью» — ограничением, проиллюстрированное в такой продвинутой терминологии, как «протокол кибербезопасности» («су-

bersecurity protocol»), который, будучи расчлененным на субмодули «шифрование» и «аутентификация», может привести к изолированному пониманию без целостной стратегии безопасности, подразумеваемой русским термином «протокол кибербезопасности».

Для улучшения адаптации студентов к профессиональной лексике можно использовать модульные лингвистические структуры, разработанные с учетом подхода «междисциплинарной интеграции»: такие структуры декомпозируют терминологические структуры на многослойные компоненты, улучшая когнитивный доступ и понимание за счет создания последовательных, соотносимых языковых сегментов. Основным методом является инкрементное «лексическое расшатывание» — подход, при котором сложные термины разбираются на знакомые компоненты, а затем реконструируются для укрепления ассоциативных связей. Было показано, что этот метод увеличивает запоминание терминов на 25% по сравнению с традиционным заучиванием. В качестве практического примера можно привести введение термина «вычислительная лингвистика» путем первоначального знакомства с «вычислениями» и «лингвистикой» по отдельности, а затем их объединение в «вычислительную лингвистику» — по-русски «компьютерная лингвистика».

Повторение с контекстуальной вариативностью предлагает другое решение, когда термины представлены в различных прикладных контекстах для создания «семантической гибкости». Студенты, знакомящиеся с такими терминами, как «алгоритм», в различных приложениях — таких, как программирование, обработка данных и искусственный интеллект, — демонстрируют высокую степень запоминания. Этой цели может служить использование модульной цифровой платформы (например, «TerminologyHub»), с помощью которой студенты в рамках одной программы знакомятся с лексикой из разных областей. Кроме того, применение алгоритмов интервального повторения, специально настроенных на усвоение лексики, позволяет решить проблему «терминологического насыщения», когда перегрузка незнакомыми терминами снижает скорость запоминания. Интервалы между повторением лексики (например, 2, 5 и 10 дней) оптимизируют процесс закрепления в памяти. Численные испытания показали, что при повторном изучении терминов в соответствии с этими интервалами запоминание увеличивается на 40% по сравнению с традиционным однодневным повторением.

Интерактивные элементы геймификации также вносят значительный вклад в адаптацию словарного запаса, особенно в технических областях, где абстрактные термины могут препятствовать пониманию. Если включить термины в соревновательные викторины, «битвы на флеш-картах» или «контекстные задачи», где учащиеся сопоставляют термины с определениями, уровень вовлеченности заметно повышается. Исследования показывают, что результаты тестов среди студентов, использующих игровые словарные платформы, на 33% выше, чем у тех, кто использует традиционные списки. Например, набор флеш-карточек, содержащий слово «entropy» (в переводе на русский — «энтропийный»), поможет студентам применить этот термин в физике, теории информации и термодинамике, укрепляя их понимание с помощью различных ассоциаций.

Численные исследования показали, что студенты, подвергающиеся немедленному воздействию контуров коррекции с обратной связью, со временем повышают точность на 17%. Наконец, создание иммерсивной среды профессионального дискурса, в которой лексика встраивается в аутентичные отраслевые сценарии, способствует контекстуальной «лексической ассимиляции» — процессу, когда студенты подсознательно усваивают терминологию через практическое воздействие.

Выводы

Изучение цифровой языковой адаптации в модульных рамках позволяет выявить лабиринт взаимозависимостей: каждый модуль не только служит автономной единицей, но и отражает сложную «лингвистическую экосистему», в которой сходятся индивидуальные и коллективные результаты — каждая корректировка отражается на цифровой плоскости, превращая статичные элементы в катализаторы понимания. Благодаря структурированному взаимодействию, студенты перемещаются по этим учебным модулям как по автономным, но взаимосвязанным средам; по сути, модульность обеспечивает «постепенную адаптивность» — принцип, способствующий развитию лингвистической и когнитивной гибкости.

Эффективность модульного метода заключается не только в его архитектуре, но и в его способности интегрировать петли обратной связи и итеративные корректировки, развивающиеся в соответствии с потребностями студентов. Из этой плотной сети цифровых, лингвистических и адаптивных элементов вытекает четкая директива: модульные программы цифровой адаптации, когда они стратегически

разработаны с учетом баланса между структурой и гибкостью, могут обеспечить глубокую языковую поддержку, позволяя студентам не просто изучать, а усваивать профессиональную лексику и терминологию, преодолевая разрыв между пониманием и владением языком.

Литература

1. Абдурахманова А.З. Применение лексического подхода в обучении английскому языку для формирования профессиональной компетенции (на материале строительной терминологии) // Международный научноисследовательский журнал. — 2024. — № 11 (149). — С. 1–5.
2. Барабашёва И. В., Мелёхина Е.А. Междисциплинарный подход в профессиональной подготовке студентов — будущих преподавателей иностранного языка // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 5 (65). — С. 108–124.
3. Выготский Л.С. Психология развития. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Зубков А.Д. Использование игровой технологии в обучении иностранной лексике // Мир педагогики и психологии. — 2024. — № 6 (95). — С. 56–64.
5. Инагамова Н. Цифровые технологии в обучении языку и развитии лексической компетенции студентов экономических специальностей уровня В2 // Лингвоспектр. — 2025. — Т. 3, № 1. — С. 625–629.
6. Исраилова Л.Ю. Когнитивные стратегии усвоения специализированной лексики по промышленной экологии на иностранном языке // Вопросы природопользования. — 2025. — № 1. — С. 12–19.
7. Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 6, № 2. — С. 298–303.
8. Косоногова О.В. Образовательные онлайн-технологии как эффективное средство обучения английской терминологии для специальных целей студентов неязыковых специальностей // Pedagogy and Modern Education. — 2023. — С. 33–38.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Педагогика, 2004. — 512 с.
10. Худолеев Г. С., Стебеньева Т.В. Модульное построение образовательного процесса // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 3 (57). — С. 64–67.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF MODULAR APPROACHES: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES IN STUDENTS' ADAPTATION TO PROFESSIONAL VOCABULARY

Galivets I.N., Chugaeva K.M.

Russian New University, Russian University of Technology (Moscow Institute of Radio Engineering, Electronics and Automation)

This article presents a comparative analysis of modular and traditional approaches to student adaptation in professional vocabulary, taking into account cognitive, linguistic, and technological factors. An interdisciplinary review is conducted, incorporating principles of cognitive linguistics, educational psychology, and professional language acquisition theory. It is shown that modular learning facilitates accelerated terminology acquisition and reduces cognitive load due to the segmented structure of the material, but limits the transfer of knowledge to interdisciplinary contexts. Digital educational platforms enhance the potential of the modular approach through interactivity, adaptive repetition, and visualization, but can lead to semantic fragmentation and cognitive overload. Based on empirical data, recommendations are formulated for integrating adaptive and interactive strategies for effective acquisition of professional vocabulary.

Keywords: modular training, professional vocabulary, cognitive load, digital educational technologies, interdisciplinary integration, terminological adaptation, lexical acquisition, gamification, contextual reinforcement, cognitive flexibility.

References

1. Abdurakhmanova A.Z. Primenenie leksicheskogo podkhoda v obuchenii angliyskomu yazyku dlya formirovaniya professional'noy kompetentsii (na materiale stroitel'noy terminologii) [The use of lexical approach in teaching English for professional competence (on the material of construction terminology)] // Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. — 2024. — № 11 (149). — P. 1–5. (In Russian)
2. Barabasheva I. V., Melyokhina E.A. Mezhdistsiplinarnyy podkhod v professional'noy podgotovke studentov — budushchikh prepodavateley inostrannogo yazyka [Interdisciplinary approach in professional training of students — future foreign language teachers] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2023. — № 5 (65). — P. 108–124. (In Russian)
3. Vygot'skiy L.S. Psikhologiya razvitiya [Psychology of Development]. — Moscow: Pedagogika, 1983. — 368 p. (In Russian)
4. Zubkov A.D. Ispol'zovanie igrovoy tekhnologii v obuchenii inostrannoy leksike [The use of gamification in teaching foreign vocabulary] // Mir pedagogiki i psikhologii. — 2024. — № 6 (95). — P. 56–64. (In Russian)
5. Inagamova N. Tsifrovye tekhnologii v obuchenii yazyku i razvitiy leksicheskoy kompetentsii studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey urovnya B2 [Digital technologies in teaching language and developing lexical competence of students of economic specialties at B2 level] // Lingvospekt. — 2025. — Vol. 3, № 1. — P. 625–629. (In Russian)

6. Israilova L. Yu. Kognitivnye strategii usvoeniya spetsializirovannoy leksiki po promyshlennoy ekologii na inostrannom yazyke [Cognitive strategies for mastering specialized vocabulary in industrial ecology in a foreign language] // Voprosy prirodnopol'zovaniya. – 2025. – № 1. – P. 12–19. (In Russian)

7. Kolesnichenko A.N. Primenenie tsifrovyykh tekhnologiy pri obuchenii leksike inostrannogo yazyka v vyshey shkole [Application of digital technologies in teaching foreign language vocabulary in higher education] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2021. – Vol. 6, № 2. – P. 298–303. (In Russian)

8. Kosonogova O.V. Obrazovatel'nye onlayn-tekhnologii kak effektivnoe sredstvo obucheniya angliyskoy terminologii dlya spetsial'nykh tseley studentov ne-yazykovykh

spetsial'nostey [Educational online technologies as an effective tool for teaching English terminology for special purposes of non-language students] // Pedagogy and Modern Education. – 2023. – P. 33–38. (In Russian)

9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. – Moscow: Pedagogika, 2004. – 512 p. (In Russian)

10. Khudoley G. S., Stebenyaeva T.V. Modul'noe postroenie obrazovatel'nogo protsesssa [Modular construction of the educational process] // Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. – 2017. – № 3 (57). – P. 64–67. (In Russian)

Структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности

Державина Ангелина Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры физической географии,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»
E-mail: angelina2020d@yandex.ru

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью визуального контента в образовательном процессе и необходимостью подготовки будущих педагогов к целенаправленному формированию у школьников визуальной грамотности как неотъемлемого компонента их функциональной грамотности в условиях цифровой трансформации образования. Целью работы является теоретическое обоснование и описание структурно-функциональной модели подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности. В статье уточнены ключевые понятия исследования – «подготовка будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности» и «готовность будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности». Автором обоснована структурно-функциональная модель, включающая три взаимосвязанных блока. Концептуально-целевой блок определяет цель, учитывающую государственный и социальный заказ, индивидуальные потребности студентов, методологические подходы (структурно-функциональный, субъектно-ориентированный, компетентностный) и принципы подготовки. Содержательно-процессуальный блок раскрывает этапы (мотивационно-смысловой, сущностно-содержательный, действенно-практический), содержательные линии (подготовка к визуализации, подготовка для визуализации, подготовка через визуализацию), педагогические средства (субъектно-ориентированные ситуации) и условия подготовки. Результативно-оценочный блок включает критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный), показатели, уровни готовности (репродуктивный, реконструктивный, конструктивный, индивидуально-творческий) и диагностический инструментарий. По итогам исследования сделан вывод о бинарном характере подготовки, сочетающей развитие личной визуальной грамотности студентов и формирование их готовности к профессиональной деятельности по формированию визуальной грамотности у школьников. Определены перспективы апробации разработанной модели в условиях современного высшего педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, визуализация, визуальная грамотность, модель обучения, готовность.

Введение

Современное образование претерпевает существенные изменения под влиянием процессов цифровой трансформации и возрастающей роли визуальной информации во всех сферах жизнедеятельности. Стремительное увеличение объема визуального контента, его доминирование в информационном пространстве и становление новых форм передачи знаний актуализируют проблему формирования у подрастающего поколения способности к критическому восприятию, интерпретации и созданию визуальных сообщений. В этой связи перед системой высшего педагогического образования встает задача подготовки будущих учителей, готовых к целенаправленному формированию у школьников визуальной грамотности как неотъемлемого компонента их функциональной грамотности.

Несмотря на наличие фундаментальных и прикладных исследований в области визуальной грамотности и визуализации учебной информации, проблема подготовки будущих педагогов к формированию данного вида грамотности у обучающихся остаётся недостаточно разработанной. Отсутствие целостного представления о структуре, содержании, а также о педагогических условиях и средствах реализации этого процесса обуславливает необходимость разработки и научного обоснования соответствующей модели подготовки будущих педагогов.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании и описании структурно-функциональной модели подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности.

Методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, моделирование, систематизация и обобщение, а также изучение и осмысление педагогического опыта.

Литературный обзор

Современное образовательное пространство характеризуется возрастающей ролью визуального контента и цифровых технологий, что существенно трансформирует способы взаимодействия участников педагогического процесса [4; 7; 11]. В условиях информационной насыщенности особую значимость приобретает способность обучающихся к восприятию, анализу и созданию визуальных сообщений, что актуализирует проблему формирования визуальной грамотности как одного из ключевых образовательных результатов [2; 3; 5; 9; 13].

В работах И.Ю. Василенко, И.В. Владарского, Т.Г. Галактионовой, О.В. Песковой, И.В. Султановой, Т.В. Шориной и других авторов раскрываются дидактические возможности использования средств визуализации в обучении школьников и студентов. Существенный вклад в разработку проблемы формирования визуальной грамотности обучающихся внесло исследование Н.И. Кальницкой. Автором не только выявлены педагогические условия развития визуальной грамотности старшеклассников, но и предложена её структурная модель, представленная когнитивным, операционно-деятельностным, ценностным, рефлексивным и творческим компонентами [6].

В ряде исследований (Е.К. Андрейкина, А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало и другие) установлено, что современные педагоги недостаточно владеют приёмами визуального восприятия и визуализации учебной информации. Данный вывод обуславливает целесообразность разработки содержания и структуры профессиональной подготовки в обозначенном направлении.

В научной литературе профессиональная подготовка будущих педагогов рассматривается в нескольких аспектах. Ряд авторов (Ю.Б. Дроботенко, О.В. Лебедева, Ю.В. Макаренко, Ф.В. Повshedная и др.) трактуют её как процесс. Другие исследователи (Р.А. Войко, Н.В. Ипполитова, К.К. Платонов и др.) характеризуют подготовку как целостную педагогическую систему. Третья группа учёных (Т.Л. Камоза, Н.А. Лукоянова, Л.Н. Серебренников, В.П. Тимофеев и др.) определяют её через результат обучения в образовательном учреждении. Несмотря на множественность подходов к определению понятия «профессиональная подготовка», в исследованиях прослеживается единство в понимании его как многогранного, системного, деятельностного и целенаправленного явления.

В настоящем исследовании под подготовкой будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности будем по-

нимать целенаправленный дидактический процесс, при котором они осваивают систему компетенций, необходимых для осуществления данной педагогической деятельности. Целевым ориентиром данного процесса выступает готовность будущего педагога к формированию у школьников визуальной грамотности. Вслед за О.Г. Маскиной, мы рассматриваем готовность как «интегративное качество личности, включающее совокупность способностей, направленности, практических и умственных действий, обеспечивающих продуктивность деятельности» [8, с. 27]. Таким образом, готовность будущего педагога к формированию у школьников визуальной грамотности представляет собой интегративное качество личности, характеризующее её активное-действенное состояние и способность к успешной реализации соответствующей профессиональной деятельности.

Изложенное выше позволяет констатировать актуальность проблемы моделирования процесса подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности и необходимость её дальнейшей теоретической и практической разработки.

Результаты

Подготовка будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности осуществлялась в процессе реализации основной

профессиональной образовательной программы в педагогическом вузе. Для выявления структуры исследуемого процесса, а также для системного представления его содержательных и процессуальных характеристик целесообразно применение метода моделирования, широко используемого в современной педагогической науке.

В научно-теоретических источниках моделирование определяется как универсальный познавательный инструмент, позволяющий замещать реальный объект его упрощённым аналогом – моделью, с целью получения нового знания, прогнозирования или оптимизации характеристик исследуемого явления [1; 14]. Как метод научного познания, моделирование предполагает целенаправленное изучение фрагмента действительности через его идеализированное или знаковое воспроизведение. Ключевым результатом применения данного метода выступает модель, которая в педагогическом контексте представляет собой «мысленный или знаковый образ представляемого объекта (оригинала)» [12, с. 22].

Использование моделирования в настоящем исследовании позволяет представить модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности как совокупность трёх структурно взаимосвязанных блоков (концептуально-целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного), каждый из которых имеет своё функциональное назначение (рисунок 1).

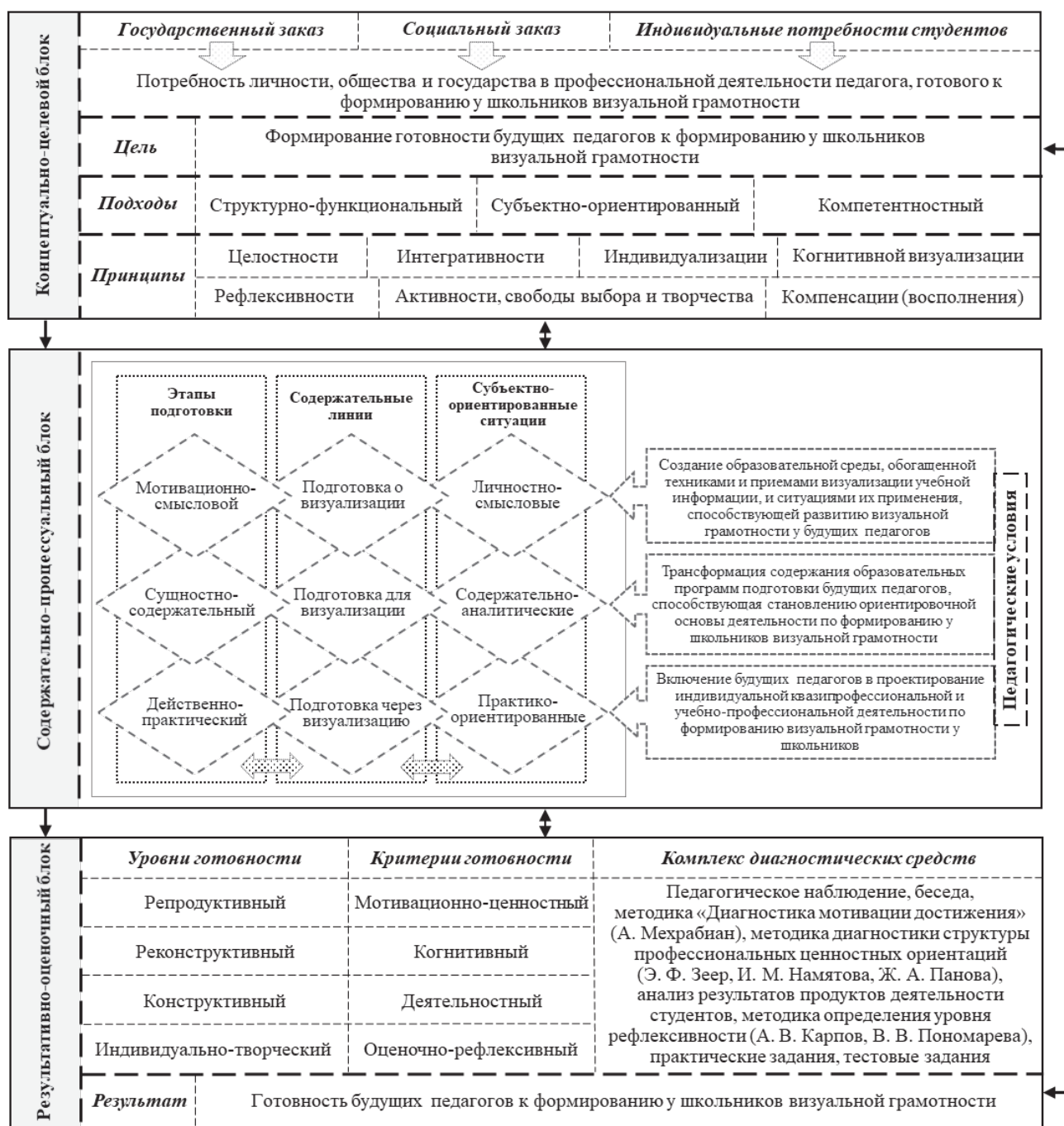


Рис. 1. Структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности

Обсуждение

Для обеспечения полноты теоретического описания целесообразно обратиться к детальной характеристике каждого из блоков, состав-

ляющих разработанную модель. Проанализируем последовательно каждый из них, раскрыв его содержательное наполнение. Функциональное назначение и основные характеристики выделенных блоков обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Структурно-функциональная характеристика модели подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности

Блок модели	Функция	Характеристика
Концептуально-целевой	Целеполагающая	Постановка цели, ориентированной на предполагаемый результат
	Нормативная	Выявление нормативно-правовых оснований, государственного и социального заказа, индивидуальных потребностей студентов
	Методологическая	Обоснование методологических подходов и принципов подготовки
Содержательно-процессуальный	Информационно-методическая	Разработка содержания теоретической и практической подготовки в рамках трёх содержательных линий
	Практико-ориентированная	Определение этапов подготовки и педагогических средств (субъектно-ориентированных ситуаций)
	Организационная	Создание условий для реализации процесса подготовки
	Мотивационная	Активизация учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов
	Формирующая	Формирование компетенций, необходимых для готовности к формированию у школьников визуальной грамотности
Результативно-оценочный	Результативная	Определение результата, соотносящегося с целью смоделированного процесса подготовки будущих педагогов
	Диагностическая	Диагностика сформированности уровня готовности будущих педагогов
	Коррекционная	Определение необходимости корректировки процесса подготовки
	Аналитическая	Анализ и интерпретация результатов апробации
	Обобщающая	Обобщение опыта реализации модели для её применения в образовательном процессе вузов

Концептуально-целевой блок модели включает цель, государственный заказ, социальный заказ, индивидуальные потребности студентов, методологические подходы и принципы. Целевым ориентиром подготовки является формирование готовности будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности.

Государственный заказ исследуемого процесса основывается на положениях ключевых документов, регламентирующих образовательную политику Российской Федерации. К их числу, например, относятся Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012), государственная программа «Развитие образования» (утв. Постановлением Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017), а также Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (Распоряжение Правительства РФ № 1688-р от 24.06.2022). Анализ перечисленных документов позволяет заключить, что приоритетной задачей государства выступает обеспечение качественной подготовки педагогических кадров, владеющих компетенциями, необходимыми для работы с информацией, включая её визуализацию. Данная установка предполагает достижение образовательных результатов как общего, так и профессионального образования через формирование у обучающихся визуальной грамотности.

Социальный заказ выявлен и обоснован результатами пилотажного исследования, проведённого на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. В опросе, направленном на выявление актуальности исследуемой проблемы, приняли участие 26 учителей и 57 родителей (законных представителей) из трёх образовательных организаций г. Ярославля. Анализ полученных данных позволил зафиксировать устойчивый запрос со стороны участников образовательных отношений на подготовку педагогов, владеющих компетенциями в области формирования у школьников визуальной грамотности, что обусловлено объективными тенденциями цифровой трансформации образования и возрастающей ролью визуального контента в учебной деятельности.

Индивидуальные потребности студентов выявлены в ходе пилотажного опроса будущих педагогов, реализованного на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Исследование охватило 495 студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки в нескольких вузах Российской Федерации. Полученные результаты свидетельствуют о наличии устойчивого запроса со стороны обучающихся на целенаправленную подготовку в области формирования визуальной грамотности: большинство респондентов осознают значимость данного направления для профессиональной деятельности, фиксируют дефицит собственных знаний и умений, а также выражают заинтересованность в освоении соответствующих компетенций, что подтверждает актуальность разработки и внедрения специальных педагогических условий и средств, направленных на формирование

готовности будущих педагогов к формированию визуальной грамотности у школьников.

Теоретико-методологическую основу исследования составили три взаимодополняющих подхода, обеспечивающих комплексное рассмотрение процесса подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности.

Структурно-функциональный подход (А.Г. Здравомыслов, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, Н.В. Шарковская и др.) позволяет представить исследуемый процесс как целостную систему, каждый элемент которой выполняет строго определённые функции. Данный подход даёт возможность не только выделить структурные компоненты подготовки, но и установить характер связей между ними, обеспечивающих достижение планируемого результата.

Субъектно-ориентированный подход (Л.В. Байбородова, Т.Н. Гушина, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и др.) акцентирует внимание на развитии у будущих педагогов субъектной позиции, предполагающей их активное включение в процесс целеполагания, проектирования собственной образовательной траектории и принятия ответственных решений на различных этапах профессиональной подготовки.

Компетентностный подход (А.Г. Бермус, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Суббото, А.П. Тряпицына и др.) выступает основой для определения содержания и структуры результата подготовки. В рамках данного подхода осуществляется соотнесение компонентов готовности с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Реализация выделенных подходов осуществляется с опорой на систему принципов, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса. К числу ключевых принципов подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности относятся: целостности, интегративности, индивидуализации, когнитивной визуализации, активности, свободы выбора и творчества, компенсации (восполнения), рефлексивности.

Содержательно-процессуальный блок модели включает этапы, содержательные линии, педагогические средства и условия подготовки будущих педагогов.

Процесс подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности реализуется последовательно и включает три взаимосвязанных этапа:

- мотивационно-смысловой – направлен на формирование у студентов ценностных установок и внутренних мотивов к использованию визуализации в учебной и профессиональной деятельности, что достигается через системное развитие личной визуальной грамотности, освоение знаний, развитие умений, способностей и мотивации к работе с визуальным контентом;
- сущностно-содержательный – предполагает освоение студентами теоретических основ формирования у школьников визуальной гра-

мостности, включая изучение методов её формирования и оценки, создание и использование визуального контента, а также методическое осмысление применения техник и приёмов визуализации учебной информации;

– действенно-практический – обеспечивает включение будущих педагогов в квазипрофессиональную, учебно-профессиональную и научно-исследовательскую деятельность, направленную на практическую реализацию сформированных знаний и умений по формированию визуальной грамотности у школьников.

Содержание подготовки структурировано тремя линиями:

– подготовка о визуализации – раскрывает информационно-содержательный аспект подготовки, направленный на знакомство студентов с дидактическим потенциалом визуального контента и визуализации, и его реализацией в контексте учебной деятельности;

– подготовка для визуализации – раскрывает методико-проектировочный аспект подготовки, связанный с методическим осмыслением применения визуального контента и визуализации, проектированием собственной педагогической деятельности по формированию у школьников визуальной грамотности;

– подготовка через визуализацию – раскрывает деятельностно-практический аспект подготовки, который заключается в применении визуализации как инструмента решения профессиональных задач в условиях квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

В качестве педагогических средств реализации исследуемого процесса выступают субъектно-ориентированные ситуации. Вслед за Т.А. Ольховой, мы рассматриваем их как «специально-конструируемые педагогические ситуации (фрагменты учебного процесса), актуализирующие проявление субъектных качеств, востребующие субъектный опыт, содержащие высокий потенциал проявления субъектности обучающихся» [10, с. 292].

В рамках подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности выделяются три типа субъектно-ориентированных ситуаций: личностно-смысловые, содержательно-аналитические и практико-ориентированные. Данная типология соотносится с выделенными ранее этапами и содержательными линиями, что обеспечивает целостность и преемственность образовательного процесса.

Реализация субъектно-ориентированных ситуаций направлена на решение двух взаимосвязанных задач. Во-первых, они способствуют актуализации и развитию субъектности будущих педагогов как базового личностного образования, лежащего в основе профессиональной готовности к формированию визуальной грамотности у школьников. Во-вторых, данные ситуации обеспечивают повышение собственного уровня визуальной грамотности студентов посредством их включения в деятельность по освоению, созданию, применению и анализу визуального контента, а также освоению приёмов визуализации учебной информации.

Содержательно-процессуальный блок модели также включает комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность подготовки будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности:

– проектирование образовательной среды, обогащённой техниками и приёмами визуализации учебной информации, что создаёт основу для последовательного формирования визуальной грамотности у студентов;

– модернизация содержания образовательных программ подготовки будущих педагогов, направленная на становление у них ориентировочной основы деятельности по формированию визуальной грамотности у школьников;

– вовлечение будущих педагогов в проектирование индивидуальной квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на формирование у школьников визуальной грамотности.

Результативно-оценочный блок модели включает совокупность критериев, показателей и уровней, позволяющих диагностировать степень сформированности готовности будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности. Данный блок обеспечивает соотношение целевых установок с итоговыми результатами реализуемого процесса подготовки.

Выделенные критерии соответствуют структурным компонентам исследуемой готовности: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и оценочно-рефлексивному. Каждый из них конкретизируется через систему показателей, на основе которых определяются уровни сформированности готовности будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности: репродуктивный, реконструктивный, конструктивный и индивидуально-творческий.

Для диагностики сформированности критериев готовности применяется комплекс диагностических средств, включающий педагогическое наблюдение, беседу, анализ продуктов деятельности студентов, тестовые и практические задания, а также специализированные методики: диагностику мотивации достижения (А. Мехрабиан), диагностику структуры профессиональных ценностных ориентаций (Э.Ф. Зеер, И.М. Намятова, Ж.А. Панова), определение уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Итоговым результатом реализации разработанной модели выступает сформированная готовность будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности, что даёт основания для оценки эффективности предложенных педагогических условий, средств и модели в целом, а также о соответствии полученных результатов целевым ориентирам исследования.

Заключение

Таким образом, подготовка будущих педагогов к формированию у школьников визуальной грамотности носит бинарный характер. С одной стороны, она представляет собой целенаправленный процесс формирования у будущих педагогов готовности к формированию визуальной грамотности у обучающихся. С другой стороны, она предполагает развитие у студентов собственной визуальной грамотности как условия эффективной реализации данной деятельности.

Разработанная структурно-функциональная модель отражает логику исследуемого процесса, реализуемого в условиях педагогического вуза, и обеспечивает поэтапное становление готовности будущих учителей к формированию у школьников визуальной грамотности. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией представленной модели, её содержательным уточнением и адаптацией к актуальным запросам современного высшего педагогического образования.

Литература

1. Байбородова Л.В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование / Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. 283 с.
2. Владарский И.В. Визуальная грамотность. Стандарты визуальной грамотности и их применение / И.В. Владарский // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2022. № 11(65). С. 23–29.
3. Гарминович Н. А. О проблеме визуальной грамотности в математическом образовании / Н.А. Гарминович // Новые технологии в аграрном образовании: материалы V Всероссийской (национальной) научно-методической конференции с международным участием, Мичуринск-наукоград РФ, 07 февраля 2024 года. Мичуринск-наукоград РФ: Мичуринский государственный аграрный университет, 2024. С. 22–25.
4. Державина А.Е. Формирование визуальной грамотности средствами цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» / А.Е. Державина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 186–191.
5. Иванцовская Н.Г. Визуальная грамотность старшеклассников / Н.Г. Иванцовская, Н.И. Кальницкая // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 12. С. 195–205.
6. Кальницкая Н.И. Развитие визуальной грамотности старшеклассников в процессе обучения: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Н.И. Кальницкая. Омск, 2006. 161 с.
7. Катханова Ю.Ф. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема / Ю.Ф. Катханова, Е.И. Корзинова, С.Е. Игнатьев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 4(228). С. 51–59.
8. Маскина, О.Г. Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.Г. Маскина. Екатеринбург, 2024. 193 с.
9. Милушенко Т.В. Особенности оценивания уровня сформированности визуальной грамотности в продуктивных видах иноязычной речевой деятельности / Т.В. Милушенко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2019. № 3(31). С. 11–15.
10. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Т.А. Ольховая. Оренбург, 2008. 430 с.

11. Синицын И.С. Технология освоения педагогами средств цифрового сопровождения образовательного процесса / И.С. Синицын // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6(147). С. 135–143.

12. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. Москва: Автономная некоммерческая организация «Издательский дом «Народное образование», 2002. 304 с.

13. Щипицина Л.Ю. Цифровые технологии визуализации / Л.Ю. Щипицина. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024. 176 с.

14. Яковлев Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–140.

A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF VISUAL LITERACY IN SCHOOLCHILDREN

Derzhavina A.E.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The relevance of the research is due to the increasing role of visual content in the educational process and the need to prepare future teachers for the purposeful formation of visual literacy among schoolchildren as an integral component of their functional literacy in the context of the digital transformation of education. The purpose of the work is to theoretically substantiate and describe the structural and functional model of training future teachers for the formation of visual literacy in schoolchildren. The article clarifies the key concepts of the study – “preparation of future teachers for the formation of visual literacy in schoolchildren” and “readiness of future teachers for the formation of visual literacy in schoolchildren”. The author substantiates the structural and functional model, which includes three interrelated blocks. The conceptual and target block defines a goal that takes into account the state and social order, the individual needs of students, methodological approaches (structural-functional, subject-oriented, competence-based) and principles of training. The content-procedural block reveals the stages (motivational-semantic, essential-substantive, effective-practical), substantive lines (preparation for visualization, preparation for visualization, preparation through visualization), pedagogical means (subject-oriented situations) and training conditions. The performance evaluation unit includes criteria (motivational-value, cognitive, activity-based, evaluative-reflexive), indicators, levels of readiness (reproductive, reconstructive, constructive, individually creative) and diagnostic tools. Based on the results of the study, a conclusion was made about the binary nature of training, combining the development of personal visual literacy of students and the formation of their readiness for professional activity in the formation of visual literacy among schoolchildren. The prospects of testing the developed model in the conditions of modern higher pedagogical education are determined.

Keywords: professional training, visualization, visual literacy, learning model, readiness.

References

1. Bayborodova L.V. Methodology and methods of scientific research: a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 050100 Pedagogical education / L.V. Bayborodova, A.P. Chernyavskaya. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2014. 283 p.
2. Vladarsky I.V. Visual literacy. Standards of visual literacy and their application / I.V. Vladarsky // Bulletin of Lugansk State University named after Vladimir Dahl. 2022. No. 11(65). pp. 23–29.
3. Garminovich N.A. On the problem of visual literacy in mathematical education / N.A. Garminovich // New technologies in agricultural education: proceedings of the V All-Russian (National) Scientific and Methodological Conference with international participation, Michurinsk-naukograd RF, February 07, 2024. Michurinsk-Science City of the Russian Federation: Michurinsk State Agrarian University, 2024. pp. 22–25.
4. Derzhavina A.E. Formation of visual literacy by means of digital educational content of the digital educational environment “My school” / A.E. Derzhavina // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2025. Vol. 31, No. 4. pp. 186–191.
5. Ivantsivskaya N.G. Visual literacy of high school students / N.G. Ivantsivskaya, N.I. Kalnitskaya // Siberian Pedagogical Journal. 2009. No. 12. pp. 195–205.
6. Kalnitskaya N.I. The development of visual literacy of high school students in the learning process: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / N.I. Kalnitskaya. Omsk, 2006. 161 p.
7. Katkhanova Yu.F. Visualization of educational information as a pedagogical problem / Yu.F. Katkhanova, E.I. Korzinova, S.E. Ignatiev // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2018. No. 4(228). pp. 51–59.
8. Maskina, O.G. Formation of a professional education teacher’s readiness for industry practice-oriented activities: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / O.G. Maskina. Yekaterinburg, 2024. 193 p.
9. Milyushenko T.V. Features of assessing the level of formation of visual literacy in productive types of foreign language speech activity / T.V. Milyushenko // Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies. 2019. No. 3(31). pp. 11–15.
10. Olkhovaya, T.A. The formation of the subjectivity of a university student: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / T.A. Olkhovaya. Orenburg, 2008. 430 p.
11. Sinitsyn I.S. Technology of teachers’ mastering the means of digital support of the educational process / I.S. Sinitsyn // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2025. No. 6(147). pp. 135–143.
12. Steinberg V.E. Didactic multidimensional tools: theory, methodology, practice / V.E. Steinberg. Moscow: Autonomous non-profit organization “Publishing House “National Education”, 2002. 304 p.
13. Shchipitsina L.Y. Digital imaging technologies / L.Y. Shchipitsina. Moscow: Ru-sains Limited Liability Company, 2024. 176 p.
14. Yakovlev E.V. The model as a result of modeling the pedagogical process / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. No. 9. pp. 136–140.

Освоение студентами базовых норм и понятий здорового образа жизни в курсе прикладной физической культуры

Заппаров Рустам Илдарович,

старший преподаватель, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Журавлев Георгий Иванович,

магистрант, РУДН им. Патриса Лумумбы

Мао Ваньцзе,

аспирант, МГУСИТ

Дзи Сюйхун,

аспирант, МГУСИТ

Статья посвящена вопросам формирования основ здорового образа жизни у студентов вузов в процессе изучения курса «Физическая культура». В работе раскрываются теоретические основы понятия здорового образа жизни, его основные компоненты и значение для здоровья молодежи. Особое внимание уделено роли обязательного университетского курса физической культуры в формировании ценностей и навыков здорового образа жизни у студентов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; физическая культура; студенты; университет; методика преподавания; здоровье студентов

Введение

В российских вузах курс «Физическая культура» традиционно входит в обязательную программу и призван не только поддерживать физическую форму студентов, но и обучать их основам здорового образа жизни. Обучение основам ЗОЖ в рамках курса физической культуры – это важнейшее направление воспитательной работы в высшей школе, от которого во многом зависит развитие культуры здоровья у будущих специалистов. Данный теоретический обзор направлен на освещение ключевых аспектов этой темы: от теоретических основ понятия ЗОЖ и его компонентов до методик преподавания и практик внедрения здоровых сберегающих технологий в вузовский учебный процесс. Обзор опирается на современные научные источники 2020–2025 гг., отражающие как российский, так и международный опыт формирования здорового образа жизни студентов.

В рамках данного исследования главной целью определяем изучение содержания, роли и методов обучения здорового образа жизни в рамках курса физической культуры в вузе, а также определение эффективных способов интеграции элементов ЗОЖ в образовательный процесс студентов.

Задачами исследования выделяем:

- Определение понятия и структуры здорового образа жизни, а также его ключевых компонентов и значения для молодежи.
- Описание современной системы физической культуры в вузах.
- Установление взаимосвязи между физической культурой и формирование здорового образа жизни.
- Изучение существующих методик преподавания основ ЗОЖ в университетах.
- Анализ примеров успешного внедрения элементов ЗОЖ в программу физического воспитания.

Определение здорового образа жизни

Понятие здоровый образ жизни характеризует определенную систему поведения человека, обеспечивающую ему физическое, психическое и социальное благополучие и активное долголетие. ЗОЖ создаёт оптимальные условия для нормального течения физиологических и психических процессов, снижая вероятность заболеваний и увеличивая продолжительность жизни. По современным представлениям, ЗОЖ – это не разовая мера и не частная практика (например, отдельная диета или занятие спортом), а стиль жизни, направленный на укрепление и омоложение организма. Он предполагает отказ от вредных привычек, рациональную организацию режима дня, сбалансированное питание, достаточную физическую активность, соблюдение гигиены и других оздоровительных мероприятий. Таким образом, ЗОЖ включает целый комплекс компонентов, каждый из которых вносит вклад в укрепление адаптационных резервов организма и поддержание высокой работоспособности [1.Стр. 54].

При рассмотрении ЗОЖ важно отметить, что он не существует изолированно от общей культуры и уклада жизни общества. Культура здорового образа жизни представляет собой интегральную часть общей культуры личности. В студенческом возрасте культура здоровья проявляется через единство процессов самоорганизации, самодисциплины, стремление к саморазвитию, направленных на укрепление адаптационных возможностей организма и полноценную самореализацию. Ответственное отношение к своему здоровью формируется у студента как элемент его мировоззрения и ценностной сферы. Таким образом, привитие навыков ЗОЖ студентам – это не разовая образовательная акция, а долговременный воспитательный процесс, связанный с формированием личностных качеств и ценностей.

Физическая культура в университетах

Физическая культура признана одним из важнейших факторов укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни молодежи. В вузах курс «Физическая культура» играет ключевую роль в приобщении студентов к ценностям здорового образа жизни. Он создает условия для повышения уровня двигательной активности студентов, служит средством профилактики гиподинамии и связанных с ней проблем (ожирение, нарушения осанки, снижение иммунитета и др.),

а также формирует у молодежи необходимые знания о здоровье и мотивацию вести ЗОЖ.

Занятия по физической культуре в вузе способствуют решению целого ряда задач здоровья и воспитания. Во-первых, систематические физические упражнения укрепляют здоровье студентов, повышают функциональные показатели организма и физическую работоспособность. Регулярные занятия спортом улучшают показатели выносливости, силы, координации, что отражается в выполнении нормативов физической подготовленности. Во-вторых, через учебную дисциплину формируется ответственное отношение к собственному здоровью: студент учится понимать значение физической активности, режима дня, закаливания и других элементов ЗОЖ для поддержания своего организма. В-третьих, курс физкультуры популяризирует спорт и активный досуг среди студентов, побуждает их включаться во внеучебные спортивные секции, турниры, туризм и другие формы активности, что расширяет сферу применения здоровых привычек за пределами учебного расписания [3].

Важно подчеркнуть, что физическая культура в вузе выполняет и воспитательную функцию по формированию мировоззрения ЗОЖ. В рамках учебных занятий и внеклассных мероприятий преподаватели доносят до студентов научно обоснованные знания о влиянии образа жизни на здоровье, о методах профилактики заболеваний средствами физкультуры. Студенты знакомятся с основами анатомии, физиологии, гигиены, учатся применять эти знания на практике – составлять индивидуальные программы тренировок, контролировать уровень нагрузки, следить за показателями своего организма. Таким образом закладываются основы компетенции в области здоровьесбережения, которая позволит выпускникам самостоятельно поддерживать свое здоровье в дальнейшем.

Связь здорового образа жизни и физической культуры в университете

Опыт вузов показывает, что результативность курса физической культуры заметно возрастает, если он интегрирован с идеологией здорового образа жизни и подкреплен соответствующей средой. Студенты, систематически занимающиеся физическими упражнениями и усвоившие ценности ЗОЖ, в целом обладают более высокими адаптационными возможностями организма: они реже болеют, легче переносят стрессовые факторы, демонстрируют большую устойчивость к неблагоприятным воздействиям среды. В их поведении отмечается больше энергии, организованности, коммуникабельности, а ответственное отношение к своему здоровью становится нормой. Личное, бережное отношение к здоровью – необходимое условие формирования ЗОЖ в студенческие годы, и университетский курс физической культуры призван заложить эту основу.

Одними словами, физическое воспитание в вузе – это не просто тренировочные занятия, а важнейший элемент в воспитании культуры здоровья будущих специалистов. Оно укрепляет здоровье, формирует навыки саморегуляции, мотивирует на активный образ жизни и служит практической школой здорового образа жизни для молодежи.

Методики преподавания ЗОЖ в вузах

Эффективное обучение студентов основам ЗОЖ в рамках курса физической культуры требует использования современных педагогических технологий и продуманной методики. Ниже рассмотрены ключевые подходы к организации этого процесса [5. Стр. 57].

Интеграция теории и практики. Одной из особенностей преподавания физической культуры является сочетание практических занятий с теоретическим материалом. Методически обосновано включение в учебную программу специальных лекций или семинаров, посвященных здоровому образу жизни: вопросам рационального питания, режима дня, профилактики вредных привычек, основам спортивной медицины и т.д. Усвоение теоретических знаний в области физической культуры необходимо для формирования у студентов полноценного представления о ЗОЖ. Согласно государственным образовательным стандартам, одним из результатов освоения дисциплины «Физическая культура» является овладение комплексом теоретических знаний, необходимых для понимания роли ЗОЖ. Таким образом, оптимальным является такой подход, при котором каждая практическая деятельность (упражнение, вид спорта) сопровождается объяснением ее пользы для здоровья и рекомендациями для самостоятельных занятий вне учебного времени [2].

Для успешного формирования ЗОЖ чрезвычайно важна мотивационная составляющая. Преподавателю следует выявлять интересы самих студентов в области физкультуры и здоровья и опираться на них при планировании занятий. Например, предоставление возможности выбора секции или вида спорта по интересам (плавание, командные

игры, йога, фитнес и т.д.) повышает внутреннюю мотивацию к занятиям. В программе курса целесообразно сочетать комплексное развитие физических качеств с учетом приоритетов студентов – это может выражаться в вариативных модулях или элективах по различным системам физической подготовки. Такой подход реализует личностно-ориентированный принцип обучения, когда каждый обучающийся может найти приемлемую для себя форму физической активности. Кроме того, важным методом мотивации является демонстрация примеров и достижений: приглашение успешных спортсменов или выпускников, ведущих здоровый образ жизни; проведение конкурсов, челленджей (например, по количеству пройденных шагов в день или по участию в спортивных мероприятиях). Согласно исследованиям, одной из причин пассивного отношения к здоровью у студентов является дефицит волевых качеств и привычки к самоорганизации. Поэтому задачей преподавателя становится не только информирование, но и воспитание умений ставить цели в отношении здоровья и достигать их. Здесь помогают методики самомониторинга (ведение дневника самоконтроля физической активности, веса, самочувствия), регулярная обратная связь и поддержка со стороны преподавателя, поощрение даже небольших успехов [4. Стр. 114].

Формирование устойчивой установки на ЗОЖ требует, чтобы идеи здоровья окружали студента не только на занятиях, но и в повседневной среде. Одним из методических подходов является создание в вузе информационного пространства, продвигающего ценности здорового образа жизни. Это могут быть стенды здоровья, регулярные рассылки или паблики в соцсетях с советами по ЗОЖ, тематические акции (например, «День без курения», «Неделя здорового питания»). Постоянно действующая информационно-пропагандистская система, направленная на мотивацию студентов к здоровому образу жизни, значительно повышает интерес молодежи к физическому самосовершенствованию и раскрывает ценность физической культуры. Использование таких механизмов способствует популяризации самостоятельных занятий физическими упражнениями (в том числе с широким использованием природных факторов – походы, активный туризм) и формирует в массовом сознании понимание жизненной необходимости регулярной физкультурно-спортивной активности. Для эффективности информационных воздействий важно, чтобы они были регулярными, непрерывными и координированными между всеми структурами вуза. Вуз может разработать стройную систему пропаганды ЗОЖ, включающую совместную работу кафедры физвоспитания, студенческих организаций, медицинской службы. Принципы таких кампаний – общедоступность (мероприятия рассчитаны на всех студентов, независимо от уровня подготовки), разнообразие форм (лекции, тренинги, флешмобы, соревнования), наглядность и практичность (реальные советы, мастер-классы).

К примеру, в 2020–2021 гг. во многих вузах в период дистанционного обучения реализовывались онлайн-марафоны здоровья, где студенты делились фотографиями своих домашних тренировок, здоровых рецептов и пр., что поддерживало дух ЗОЖ даже вне кампуса. Включение самих студентов в пропаганду (обучение их методам продвижения физкультуры и спорта среди ровесников и в соцсетях) также дает хороший эффект, поскольку молодежь больше воспринимает примеры и информацию от своих сверстников [3].

Таким образом, методические подходы к преподаванию ЗОЖ студентам вузов основаны на принципах активности, наглядности, мотивации и личностной ориентированности. Комплексное применение перечисленных методов – от интерактивных технологий и информационных кампаний до индивидуального сопровождения – позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса в сфере здоровья и сформировать у студентов устойчивую культуру здорового образа жизни.

Примеры способов внедрения ЗОЖ в обучение

Внедрение идей здорового образа жизни в реальную практику вузовского образования осуществляется через разнообразные инициативы и программы. Ниже рассмотрены распространенные практики, демонстрирующие, как принципы ЗОЖ интегрируются в учебно-воспитательный процесс высшей школы.

Многие вузы стремятся создать кампус, поддерживающий здоровье студентов. Это включает благоустройство спортивной инфраструктуры: наличие современных спортивных залов, открытых площадок, бассейнов, тренажерных залов, доступных для свободного посещения. Организуются зоны активного отдыха – турниковые городки, беговые дорожки, велопрокат. В помещениях учебных корпусов устанавливаются кулеры с питьевой водой, оборудуются комнаты психологической разгрузки. Администрации вузов разрабатывают программы «Здоровый кампус», направленные на улучшение питания (работа столовых

с диетическими меню), профилактику стрессов (службы психологической поддержки), пропаганду отказа от курения на территории и др. Создание такой благоприятной среды на уровне инфраструктуры значительно облегчает привитие здоровых привычек: студент получает возможность сразу применить рекомендации по активному образу жизни (позаниматься спортом между парами, правильно пообедать, отдохнуть).

Традиционной практикой являются спартакиады, соревнования и фестивали здоровья, проводимые в вузах. Как правило, ежегодно организуются Дни здоровья или Дни физкультурника, когда учебные занятия заменяются массовыми спортивными мероприятиями – легкоатлетическими забегами, туристическими походами, соревнованиями по игровым видам спорта. Внутривузовские турниры по футболу, баскетболу, волейболу, шахматам и другим видам не только выявляют сильнейших, но и вовлекают широкие массы студентов в соревновательную деятельность. Участие в спортивных соревнованиях формирует у молодежи важные личностные качества, необходимые и для будущей профессиональной деятельности: командный дух, стремление к победе, умение достойно принимать поражения. Кроме того, подготовка к соревнованиям стимулирует студентов регулярно тренироваться, тем самым поддерживая хорошую физическую форму. Практикуются также межвузовские турниры, что расширяет круг общения и популяризирует спорт в молодежной среде. Спортивно-массовая работа традиционно является сильной стороной российских вузов: для многих студентов она становится первым шагом к постоянным занятиям физкультурой и принятию ЗОЖ [2].

В некоторых вузах в учебный план дополнительно вводятся дисциплины, непосредственно посвященные здоровью. Например, курсы «Основы валеологии», «Безопасность жизнедеятельности» или элективы по выбору типа «Фитнес и здоровье». Такие дисциплины, как правило, читаются на 1–2 курсах и дают расширенные сведения о здоровье человека, методах его укрепления, основах медицинских знаний. В Белоруссии, например, на уровне государственной политики подчеркивается важность формирования навыков культуры здоровья начиная с образа жизни, правильного питания, отказа от вредных привычек. В России тоже прослеживается тенденция в отношении здоровья в содержание образования. Однако даже если отдельный курс по валеологии отсутствует, элементы его могут интегрироваться в другие предметы. Курс физической культуры традиционно включает теоретические разделы по основам здоровья, а междисциплинарные связи (с медицинской биологией, психологией, экологией) позволяют сформировать у студентов целостное представление о факторах, влияющих на здоровье. Практика внедрения отдельных модулей по ЗОЖ (например, курсовые проекты по анализу своего образа жизни с рекомендациями по улучшению) показывает, что студенты начинают более осознанно относиться к своему режиму и привычкам.

На международном уровне набирает силу движение Health Promoting Universities («Университеты, содействующие здоровью»), поддерживаемое ВОЗ. В ряде стран реализуются меморандумы о создании сетей «здоровых университетов», интегрирующих политику в области здоровья во все аспекты жизни вуза. Например, в Казахстане с 2019 г. действует проект ВОЗ «Здоровые университеты», нацеленный на формирование ответственного отношения студенческой молодежи к здоровью и создание благоприятной университетской среды. В России аналогичные инициативы также находят отклик: некоторые университеты провозглашают себя «территорией здоровья», внедряя комплекс мер – от улучшения экологии кампуса и организации правильного питания до разработки учебных программ по здоровьесбережению. Международная хартия здоровых университетов (Okanagan Charter, 2015) призывает вузы по всему миру трансформировать свои кампусы в места, укрепляющие здоровье текущих и будущих поколений и интегрировать здоровье и благополучие в образовательную и научную деятельность. Такой целостный подход подразумевает, что обучение основам ЗОЖ рассматривается не изолированно, а как часть общей миссии университета по улучшению качества жизни общества. Для студентов участие в подобных программах означает дополнительные возможности: волонтерство в проектах по здоровью, стажировки в сфере фитнес-индустрии, гранты на научные исследования по проблемам здоровья молодежи.

Формирование здорового образа жизни в вузе касается не только студентов, но и сотрудников. Преподаватели физической культуры, являясь носителями культуры здоровья, сами часто выступают образцом активного образа жизни. Однако важно, чтобы и другие преподаватели, кураторы групп, администрация разделяли ценности ЗОЖ. Многие университеты проводят для персонала спортивные спартакиады, дни здоровья, тем самым укрепляя корпоративную культуру здоровья. Когда все участники образовательного процесса – от ректора

до студентов – вовлечены в оздоровительные активности, идеи ЗОЖ пронизывают весь уклад жизни университета. Студенты видят перед собой положительные примеры и получают дополнительную мотивацию. Включение тематики здоровья в неформальное общение (например, обсуждение на кураторских часах, совместные пробежки преподавателей со студентами) тоже относится к практикам, формирующим единое пространство ЗОЖ [1.Стр. 51].

Заключение

Перспективы дальнейшей работы в данном направлении связаны с продолжением научных исследований эффективности различных методик формирования ЗОЖ, обменом лучшими практиками между вузами, а также развитием международных инициатив (таких как проект «Здоровые университеты» ВОЗ) для совместного продвижения идей здоровья в системе высшего образования. В условиях современных вызовов – пандемий, гиподинамии, информационных перегрузок – задача воспитания у молодежи умения беречь свое здоровье приобретает особую значимость. Реализуя ее добросовестно и творчески, университет выполняет одну из своих важнейших социальных миссий.

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. Колоколова, И.В. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информационных технологий в условиях пандемии COVID-19 / И.В. Колоколова, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOQ.
3. Красильников, А.А. Реализация образовательного ресурса «VR-наставник» средствами Python для персонализации физического развития / А.А. Красильников, Е.Ю. Федорова, А.Д. Козловский // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 10. – С. 101–105. – EDN UTBEQU.
4. 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.
5. Финансовый механизм управления профессиональным спортом / О.В. Литвишко, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, С.А. Сыбачин // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 11. – С. 44–46. – EDN OUNPIF.
6. Лубышева, Г.С. Определяющие изменения образовательной среды в контексте внедрения информационно-компьютерных технологий / Г.С. Лубышева, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 1(41). – С. 150–159. – DOI 10.25726/r4005–5641–1967-q. – EDN OCMQKT.
7. Лубышев, Е.А. Интенсификация тренировочного процесса молодых баскетболисток на основе дифференцированного подхода к выбору интенсивности соревновательных нагрузок / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 2(46). – С. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
8. 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.
9. Николаева, Н.И. Соответствие должностей и видов деятельности в профессиональном стандарте «Тренер» квалификационным требованиям отрасли «Физическая культура и спорт» / Н.И. Николаева, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2020. – № 6. – С. 70–73. – EDN BAUDTB.
10. Интеграция веб-технологий в систему физического воспитания школьников / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Г.И. Журавлев, Ю.С. Сергеева, Е.А. Лубышев // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 182–187. – EDN QDRDWW.
11. 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 NBLECC.
12. Разработка веб-ресурса для обучения школьников настольному теннису: внедрение информационных технологий в теоретическую подготовку / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, П.И. Запаров, А.В. Ро-

готнева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2025. – № 2. – С. 73–75. – EDN PMMRED.

13. Динамика потребности в принятии на занятиях ЭДФК по бильярду / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Ю.С. Сергеева, Д.Р. Борисов // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 5. – С. 79–83. – EDN JOLWEK.

14. 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 BHFLGF.

15. 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.

16. 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.

17. Изменения имиджа зимних видов спорта в перспективе проведения зимних Олимпийских игр 2026 в Кортина д'Ампеццо / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, И.В. Кутын // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – С. 225–228. – EDN HLYOWD.

ESSENTIALS OF HEALTHY LIFESTYLE WITHIN UNIVERSITY ELECTIVE PHYSICAL EDUCATION COURSE

Zapparov R.I., Zhuravlev G.I., Mao Wanjie, Dzi Xiuhong

Russian University of Economics. G.V. Plekhanov, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow State University of Sport and Tourism

This article provides a theoretical overview of teaching the fundamentals of a healthy lifestyle within the university «Physical Education» curriculum. It examines the theoretical foundations of the healthy lifestyle concept, its key components, and its importance for youth health. Special emphasis is placed on the role of the compulsory physical education course in higher education for shaping students' values and habits toward a healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle; physical education; university students; university; teaching methods; student health

References

1. Limiting factors of investment activity in the sports industry on the example of international football competitions in Russia / A.D. Dugbley, E.A. Lubyshv, A.V. Titovsky, A.A. Krasilnikov // Theory and practice of physical education. – 2023. – No. 4. – Pp. 6–8. – EDN PJTSHZ.

2. 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. Lubyshv // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2021. – No. 10 (200). – Pp. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.

3. Krasilnikov, A.A. Implementation of the educational resource “VR-mentor” using Python for personalization of physical development / A.A. Krasilnikov, E. Yu. Fedorova, A.D. Kozlovsky // Modern professional education. – 2025. – No. 10. – Pp. 101–105. – EDN UTBEOU.

4. Krasilnikov, A.A. Podcasting as an innovative methodology for teaching students: the example of medical education / A.A. Krasilnikov, F. Kh. Zakirov // Pedagogical journal. – 2018. – Vol. 8, No. 5A. – Pp. 553–558. – EDN GQUCMI.

5. Financial mechanism for managing professional sports / O.V. Litvishko, E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov, S.A. Sybachin // Theory and practice of physical education. – 2021. – No. 11. – Pp. 44–46. – EDN OUHPIF.

6. Lubyshva, G.S. Defining changes in the educational environment in the context of the introduction of information and computer technologies / G.S. Lubyshva, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova // Education management: theory and practice. – 2021. – No. 1(41). – Pp. 150–159. – DOI 10.25726/r4005–5641–1967-q. – EDN OCMQKT.

7. Lubyshv, E.A. Intensification of the Training Process of Young Female Basketball Players Based on a Differentiated Approach to Selecting the Intensity of Competitive Loads / E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov // Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences. – 2022. – No. 2 (46). – Pp. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.

8. Physical Activity as an Effective Means of Optimizing University Student Performance / E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov, O.V. Timofeeva, G.R. Chubanova // Modern Professional Education. – 2024. – No. 4. – Pp. 96–101. – EDN ATGPTD.

9. Nikolaeva, N.I. Correspondence of positions and types of activities in the professional standard “Trainer” to the qualification requirements of the industry “Physical Culture and Sports” / N.I. Nikolaeva, E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. – 2020. – No. 6. – Pp. 70–73. – EDN BAUDTB.

10. Integration of web technologies into the system of physical education of schoolchildren / A.A. Krasilnikov, G.I. Zhuravlev, Yu.S. Sergeeva, E.A. Lubyshv // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 3. – Pp. 182–187. – EDN QDRDWW.

11. The Effect of General Development Exercises in Physical Education Lessons: An Analysis of the Impact on the Functional State of High School Students / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshv, A.O. Chuzhinov, I.S. Pastukhov // Modern Professional Education. – 2024. – No. 2. – Pp. 96–99. – EDN NBLECC.

12. Development of a Web Resource for Teaching Table Tennis to Schoolchildren: Implementation of Information Technologies in Theoretical Training / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshv, R.I. Zapparov, A.V. Rogotneva // Physical Education: Upbringing, Education, Training. – 2025. – No. 2. – Pp. 73–75. – EDN PMMRED.

13. Dynamics of the need for acceptance in EDFK billiards classes / E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov, Yu.S. Sergeeva, D.R. Borisovets // Modern professional education. – 2024. – No. 5. – Pp. 79–83. – EDN JOLWEK.

14. Building a rational nutrition regimen / E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, O.V. Timofeeva // Modern professional education. – 2024. – No. 2. – Pp. 25–28. – EDN BHFLGF.

15. Dynamics of the development of the accuracy of straight shots in billiards classes / Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshv, T.S. Sheptykina // Modern professional education. – 2024. – No. 3. – Pp. 117–120. – EDN FGJIWI.

16. Development of a sports nutrition regimen for students involved in boxing / A.O. Chuzhinov, E.A. Lubyshv, Yu.S. Sergeeva, A.A. Krasilnikov // Modern professional education. – 2024. – No. 4. – Pp. 91–95. – EDN BQFCDV.

17. Changes in the image of winter sports in the prospect of holding the 2026 Winter Olympic Games in Cortina d'Ampezzo / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshv, A.A. Krasilnikov, I.V. Kutyn // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 6. – Pp. 225–228. – EDN HLYOWD.

Проблемы иноязычной подготовки в образовательных организациях МВД России: цели и методы

Землякова Татьяна Алексеевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Белгородский юридический институт МВД России
имени И.Д. Путилина
E-mail: Semljakowa@yandex.ru

Земляков Валерий Дмитриевич,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Белгородский юридический институт МВД России
имени И.Д. Путилина
E-mail: semljakow@yandex.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России. Анализируются традиционные и современные компоненты целей иноязычного образования, включающие формирование иноязычной коммуникативной компетенции, межкультурной компетенции, критического мышления и профессиональных компетенций. Рассматриваются методологические подходы к организации иноязычной подготовки: гуманитарно-антропологический, герменевтический и компетентностно-ориентированный. Выявлены основные трудности реализации индивидуального подхода в обучении иностранным языкам будущих сотрудников полиции. Обосновывается необходимость профессионализации курса иностранного языка с учётом специфики правоохранительной деятельности. Особое внимание уделяется вопросам формирования межкультурной коммуникативной компетенции и развития диалогической речи в профессионально ориентированном контексте.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, образовательные организации МВД России, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, профессионально ориентированное обучение, сотрудник полиции, компетентностный подход, гуманитарно-антропологический подход

Эволюция образовательной системы в ведомственных вузах МВД России осуществляется с учётом запросов отдельного человека, социума и государственных структур в сфере формирования профессиональных компетенций. По мнению исследователя Т.А. Самойловой, процесс обучения работников силовых ведомств опирается на позитивные теоретические наработки и эмпирический багаж всей национальной образовательной системы профессиональной направленности [1, с. 212]. Вместе с тем обучение иностранным языкам как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки испытывает воздействие политико-экономических, научно-культурных условий, что влечёт за собой соответствующие трансформации в организационных, содержательно-программных и методологических аспектах учебной деятельности.

Образовательная сфера в настоящее время переживает существенные трансформации, нацеленные на оптимизацию результативности и уровня подготовки. Исследователь А.М. Морковин подчёркивает, что приоритетным вектором данных реформ выступает интеграция персонализированных образовательных технологий в учебную практику [2, с. 73]. Наибольшую значимость подобный подход приобретает в языковом образовании, поскольку исходная компетентность, заинтересованность и познавательные возможности учащихся характеризуются существенной вариативностью. В образовательном пространстве вуза применение персонифицированной стратегии обучения выступает принципиальным фактором результативного освоения иноязычной коммуникации, что обеспечивает развитие обучающихся в научно-образовательном и индивидуально-психологическом измерениях.

Актуальность исследования проблем иноязычной подготовки в образовательных организациях МВД России определяется рядом факторов. Во-первых, увеличение миграционных потоков требуют от сотрудников полиции владения иностранными языками для эффективного выполнения служебных обязанностей. По данным исследователя О.Н. Шалимовой, работники полицейских подразделений испытывают многочисленные профессиональные трудности, обусловленные спецификой служебной деятельности, а также процессами глобализации и интенсификацией миграционных процессов [3]. Фиксируются такие деструктивные явления, как обострение политического противостояния, религиозная конфронтация среди мигрантов, криминализация общественной жизни, экстремальные обстоятельства природно-техногенного и социального происхождения.

Кроме того, государственные стандарты высшего профессионального образования ориентированы на выработку у выпускников не только специализированных, но и надпрофессиональных способностей. Нормативные документы ФГОС закрепляют существенную модернизацию языковой подготовки студентов, поскольку иностранный язык как элемент культурологической составляющей образования включён в обязательную учебную программу [4, с. 55]. Инновационный характер данного исследования определяется систематизацией ключевых выводов предшествующих научных работ и формулированием актуальных целевых установок языкового обучения, адекватных текущей действительности, в контексте профессиональной подготовки перспективных кадров органов внутренних дел.

В-третьих, практическая значимость сформированных языковых навыков обосновывается спецификой правоохранительной деятельности: охрана общественного порядка, участие в спасательных операциях, розыск пропавших лиц, проведение оперативно-следственных мероприятий и работа с иностранными гражданами [3].

В ведомственных учебных заведениях системы МВД РФ приоритетной задачей языкового образования исторически являлось развитие коммуникативной компетентности в иноязычной сфере. Ориентация на выработку данной компетенции у будущих специалистов закрепились в качестве базового целевого ориентира языковой подготовки не только благодаря устоявшейся коммуникативной парадигме лингвистического образования, но и в значительной степени по причине утверждения компетентностной концепции как главного методологического основания при выстраивании учебной деятельности [1, с. 213]. Научные разработки данного направления приобрели особую значимость и востребованность в период с завершающего десятиле-

тия XX века до начала 2010-х годов, что было обусловлено интеграцией российской образовательной системы в Болонское соглашение и трансформацией к компетентностной модели оценивания образовательных достижений.

Вместе с тем актуальные научные работы указывают на необходимость пересмотра данных целевых установок. Исследователь Л.С. Кравчук акцентирует, что ключевым ориентиром языковой подготовки полицейских кадров выступает формирование межкультурной коммуникативной компетентности с профессиональной спецификой, что обусловило создание методологической концепции профессионализации иноязычного обучения в вузах непрофильной лингвистической направленности [4, с. 57]. Профессиональная специфика представляет собой центральный дидактический принцип профессионально адаптированной образовательной системы, объединяющей согласованные методологические подходы, дидактические установки, целевые параметры, программное наполнение, инструментарий, педагогические технологии и организационные модели обучения.

Ю.В. Токмакова рассматривает формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в профессиональном вузе. По её мнению, данная компетентность представляет собой интегративное личностное качество, определяющее способность и готовность специалиста к эффективному решению коммуникативных задач в профессиональной деятельности средствами иностранного языка [5, с. 108].

Учёные выходят за рамки развития иноязычной коммуникативной компетенции при определении целевых ориентиров освоения языковой дисциплины. Принимая во внимание её комплексную, полифункциональную природу и синтезирующий характер, детерминированные взаимопроникновением с иными надпредметными, общепрофильными и специализированными компетенциями при межпредметной интеграции, исследователи обогащают структуру ИКК и предусматривают выработку комплекса составляющих компетенций: языковой, межкультурной, тактико-стратегической, функционально-прагматической, речеведческой и прочих, в числе которых доминирующую позицию, несомненно, занимает ИКК [1, с. 213].

Систематизация научных публикаций даёт возможность определить современные целевые направления языковой подготовки перспективных кадров правоохранительных структур:

1. формирование коммуникативной компетентности на иностранном языке (УК-4) – владение техниками установления и поддержания результативного профессионального диалога в иноязычной среде;
2. выработка межкультурной компетентности (УК-5): а) расширение осведомлённости учащихся о культурном разнообразии; б) воспитание уважительного отношения к культурной идентичности коммуникативных партнёров при демонстрации собственной этнокультурной принадлежности; в) укрепление ценностных установок личности в условиях кросс-культурного диалога;
3. совершенствование аналитико-критических способностей (УК-1) – навыков обработки информационных массивов и аналитической оценки медийного контента;
4. наращивание общепрофильной компетентности (ОПК-2) – умения исследовать мировоззренческие, социально-психологические проблематики для выстраивания аксиологического фундамента служебной практики;
5. усиление оперативно-служебной профессиональной компетентности (ПК-17) – готовности выполнять ежедневные служебные функции сотрудника миграционного подразделения МВД России с соблюдением профессионально-этических норм и учётом этнокультурной и религиозной специфики;
6. развитие креативного потенциала – способности генерировать и применять инновационные методические решения на базе нестандартного мыслительного подхода [1, с. 215–216; 9, с. 135].

Методологическую основу иноязычной подготовки в образовательных организациях МВД России составляют несколько взаимодополняющих подходов. Для реализации расширенных целевых установок языковой подготовки требуется многообразие методологических оснований. В этой связи специалисты рекомендуют выстраивать учебный процесс с опорой на антропоцентрическую гуманитарную парадигму, интерпретационно-понимающий и компетентностный методологические подходы при языковой подготовке перспективных кадров правоохранительных органов к служебной практике [1, с. 216].

Антропоцентрическая гуманитарная парадигма создаёт фундамент для интеграции гуманитарных образовательных технологий, поскольку ориентирует преподавателя на личность обучающегося в плоскости его индивидуального опыта. Исследователь Т.А. Самойлова подчёркивает, что именно в данном контексте осуществляется целенаправленное моделирование образовательных и жизненных обстоятельств,

способствующих формированию субъектной позиции, личностной реализации и осмысленной рефлексивной активности [1, с. 216]. Учёные М.Р. Илакавичус и Л.Т. Бородавко акцентируют, что профессиональная самоактуализация представляет собой специфический аспект жизнестворчества, где субъектом профессиональной культуры становится индивид, сознательно принимающий корпоративные ценностные установки и реализующий собственные возможности в социально значимой деятельности [6, с. 179].

Интерпретационно-понимающий подход применяется в качестве методологической базы гуманитарного познания культурных явлений, фундаментом которой выступает концепция влияния процессов истолкования культурных артефактов на профессиональное мировоззрение перспективного специалиста, на его мыслительные стратегии и картину мира. Стремление к разрешению экзистенциальных вопросов, познавательный интерес к глубинным проблемам естественного мира, социума и культурного пространства активизируют духовное становление личности, усиливают осознание персональной ответственности за итоги профессиональной практики.

Компетентностная парадигма (термин, введённый А.В. Хуторским) в контексте языковой подготовки перспективных кадров правоохранительных структур используется как механизм формулирования прикладных образовательных целей и диагностики степени развития компетенций. По утверждению специалистов, данная методология акцентирует внимание не столько на увеличении информационного багажа, сколько на получении многопланового практического опыта профессиональной активности [1, с. 216].

Исследователь Е.Г. Тарева анализирует межкультурную методологию профессиональной подготовки современных кадров и подчёркивает, что освоение элементов другой культуры происходит поэтапно: ознакомление с культурным феноменом иноземного происхождения – его проекция на собственную культурную среду с осмыслением её характерных черт, переоценка родной культуры – интерпретация с обновлённых позиций проявлений чужеродной культуры [7, с. 40]. Такая методология приобретает первостепенное значение для специалистов миграционных служб, чья повседневная служебная практика предполагает взаимодействие с носителями разнообразных национальных традиций, культурных укладов и религиозных убеждений.

К ключевым новаторским тенденциям в области языковой подготовки ведомственных учебных заведений МВД РФ принадлежат: компетентностная концепция как элемент образовательной модели, выработка и совершенствование коммуникативных способностей полицейских кадров для реализации кросс-культурного диалога, доминирование личностно-активной образовательной стратегии, профессиональная адаптация и прикладная ориентация языкового курса, внедрение актуальных педагогических технологий и инструментария, возрастание значимости автономной учебной деятельности обучающихся [4, с. 57].

Особое внимание в практике иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел уделяется развитию диалогического говорения. Г.Р. Искандарова указывает, что «тренировка важнейшего навыка устной речи – диалогического говорения – проводится в рамках профессионально ориентированных тем» [8].

В процессе формирования навыков диалогической коммуникации применяется аналитическая методика, где базовым элементом служит типовая диалог-модель. Педагогические техники, ориентированные на совершенствование диалогических умений, охватывают упражнения предтекстового, текстового и посттекстового этапов, выполнение коммуникативных заданий на интеграцию речевых формул, модификацию и дополнение высказываний, создание тематических бесед на основе шаблонов, вовлечение в ролевое моделирование и ситуационный анализ [8].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в своих работах по теории обучения иностранным языкам подчёркивают важность коммуникативного подхода и необходимость учёта социокультурного контекста при организации языковой подготовки [10]. Современная методика обучения иностранным языкам ориентирована на формирование способности к межкультурной коммуникации, что предполагает не только владение языковыми средствами, но и понимание культурных особенностей носителей языка.

Изучение опыта языкового образования в ведомственных вузах системы МВД РФ обнаруживает комплекс проблемных аспектов. Исследователь А.М. Морковин определяет следующие препятствия при внедрении персонализированной образовательной стратегии: возрастание трудозатрат педагога относительно традиционных обучающих технологий; потребность в дополнительном ресурсном и временном обеспечении; ограниченность полноценной реализации в контексте точного обучения [2, с. 95].

Исследователь Л.С. Кравчук подчёркивает, что на текущий момент нерешёнными остаются задачи формирования профессионально адаптированной иноязычной коммуникации у полицейских кадров с учётом характеристик служебного взаимодействия в актуальных реалиях, а также особенностей правоохранительной практики как центрального определяющего фактора [4, с. 56]. Специфика деятельности полицейских выступает ключевой детерминантой организации иноязычной подготовки.

Невзирая на то, что проблематика развития иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой одно из наиболее проработанных направлений в лингводидактической науке, унифицированная трактовка данного понятия до сих пор не сформулирована. К настоящему времени коммуникативный аспект указанных компетенции и компетентности исследован достаточно глубоко, тем не менее вопросы синтеза языковой и профессиональной подготовки нуждаются в последующей научной разработке [1, с. 213].

Общей для исследователей концептуальной установкой выступает признание иноязычной коммуникативной компетентности компонентом профессиональной компетентности перспективных специалистов, при этом механизмы и пути её формирования в рамках языковой подготовки становятся предметом дискуссий и интенсивного научного анализа. Решение данной проблемы достижимо при соблюдении по меньшей мере двух ключевых требований: владение преподавателем иностранного языка знаниями о профессиональной сфере обучающихся; учебно-дидактическое сопровождение, учитывающее особенности служебной практики будущих кадров, а также актуальные концепции о выпускнике высшей школы [1, с. 214].

Профессиональная направленность является основным методическим принципом профессионально ориентированной системы обучения иностранным языкам. О.Н. Шалимова выделяет ключевые особенности подготовки сотрудников полиции средствами иностранного языка: профессионально ориентированная лексика и практические навыки в областях расследования, бесед с населением, оперативных действий [3].

Преподавание профессионального иноязычного общения невозможно осуществить без интеграции кросс-культурного компонента. По утверждению исследователя Г.Р. Искандаровой, требуется ознакомление учащихся с ключевыми категориями концепции межкультурного взаимодействия – коммуникация, общение (вербальное/невербальное), культурная среда, культура и аксиологические установки, культурные противоречия, толерантность, культурные стереотипы, предубеждения, иными словами, необходимо развивать межкультурную коммуникативную компетентность [8]. Выработка межкультурной коммуникативной компетентности подразумевает совершенствование умений адекватной интерпретации специфических форм коммуникативного поведения в разнообразных культурных контекстах.

В контексте совершенствования кадровой образовательной системы реализуется гибридная модель обучения посредством внедрения электронного учебного курса на базе платформы Moodle и задействования инструментария дистанционного образования для мониторинга освоения учебного материала [4, с. 58].

Исследователь А.М. Морковин акцентирует, что конкретная реализация персонализированной образовательной стратегии в языковом обучении высшей школы может осуществляться через дифференциацию студентов по компетентностным уровням, применение модульно-гибридных организационных форм, внедрение цифровых образовательных ресурсов, вовлечение учащихся в автономную исследовательскую или проектную деятельность на изучаемом языке [2, с. 96].

Компетентность в иностранном языке способствует оптимизации коммуникации в конфликтных обстоятельствах с участием иноязычных граждан и содействует укреплению уверенности полицейского при предупреждении правонарушений. Владение одним либо несколькими иностранными языками является необходимым для любого полицейского, при этом степень его актуальности может дифференцироваться в соответствии с характером исполняемых служебных обязанностей [3].

В ходе языковых занятий посредством профессионально адаптированных образовательных технологий осуществляется процесс, включающий формирование культурных ориентиров и служебных компетенций перспективного полицейского. Современный правоохранитель обязан интегрировать культурологическую и профессиональную составляющие для обеспечения защиты прав граждан и государственных интересов [3].

Развитию профессиональных коммуникативных умений правоохранителей на иноязычной основе содействует также создание учебно-дидактических пособий, в частности, разговорных справочников и практических руководств для персонала территориальных под-

разделений МВД РФ, задействованного в поддержании правопорядка и обеспечении безопасности при организации и проведении масштабных мероприятий международного формата, охватывающих специализированную тематику, такую как досмотр при входе на спортивный объект, обеспечение безопасности в зоне стадиона, реагирование на террористическую угрозу и иные направления [8].

Таким образом, проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Иноязычная подготовка в образовательных организациях МВД России направлена на формирование комплекса компетенций, включающего иноязычную коммуникативную компетенцию, межкультурную компетенцию, компетенцию критического мышления, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Цель иноязычной подготовки как составной части профессиональной подготовки должна быть дополнена и содержать помимо иноязычной коммуникативной компетенции УК-4 такие компоненты, как межкультурная компетенция УК-5, компетенция критического мышления УК-1, общепрофессиональная компетенция ОПК-2, оперативно-служебная профессиональная компетенция ПК-17, креативная компетенция.

Реализация расширенной цели иноязычной подготовки требует применения гуманитарно-антропологического, герменевтического и компетентностно-ориентированного методологических подходов. Гуманитарно-антропологический подход обращает педагога к человеку в пространстве его субъективной реальности. Герменевтический подход используется как методология гуманитарного освоения феноменов культуры. Компетентностно-ориентированный подход применяется в качестве инструмента постановки практикоориентированных целей.

Литература

1. Самойлова Т.А. Актуальные компоненты цели иноязычной подготовки специалистов в образовательных организациях высшего образования МВД России: традиционные и современные аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2024. № 1 (101). С. 211–219.
2. Морковин, А.М. Теоретико-прикладные аспекты обучения иностранным языкам в образовательных организациях МВД России / А.М. Морковин // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2020. – № 1(38). – С. 72–73. – EDN WMXEIY.
3. Шалимова О.Н. Особенности подготовки сотрудников полиции средствами иностранного языка // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2025. № 03 (119).
4. Кравчук Л.С. Иноязычное образование в контексте профессиональной подготовки сотрудников полиции // Языковая компетентность: методические аспекты практико-ориентированного образования: сб. материалов. Могилёв, 2019. С. 55–60.
5. Токмакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 107–118.
6. Илакавичус М. Р., Бородавко Л.Т. Гуманитарно-антропологические основы профессионального воспитания новых поколений в образовательных организациях МВД России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. № 1 (99). С. 176–182.
7. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. статей. М.: Языки Народов Мира, 2021. С. 34–44.
8. Искандарова Г. Р. О некоторых аспектах обучения сотрудников органов внутренних дел профессиональной коммуникации на иностранном языке // Modern Science. 2020.
9. Дворецкая М.А. Формирование креативной компетенции у студентов нелингвистических направлений подготовки на основе технологии мобильного обучения // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 135–138.
10. Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2020. 336 с.

PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: GOALS AND METHODS

Zemlyakova T.A., Zemlyakov V.D.

Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin

The article examines the current problems of foreign language training of law enforcement officers in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Tradition-

al and modern components of foreign language education goals are analyzed, including the formation of foreign language communicative competence, intercultural competence, critical thinking and professional competencies. Methodological approaches to the organization of foreign language training are considered: humanitarian-anthropological, hermeneutic and competency-oriented. The main difficulties in implementing an individual approach to teaching foreign languages to future police officers are identified. The necessity of professionalizing the foreign language course taking into account the specifics of law enforcement activities is substantiated. Special attention is paid to the issues of forming intercultural communicative competence and developing dialogical speech in a professionally oriented context.

Keywords: foreign language training, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, foreign language communicative competence, intercultural competence, professionally oriented training, police officer, competency-based approach, humanitarian-anthropological approach

References

1. Samoylova T.A. Relevant target components of foreign-language training of specialists in educational organizations of higher education of the MIA of Russia: traditional and modern aspects // *Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2024. No. 1 (101). Pp. 211–219.
2. Morkovin, A.M. Theoretical and Applied Aspects of Foreign Language Teaching in Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia / A.M. Morkovin // *Bulletin of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. – 2020. – No. 1(38). – pp. 72–73.
3. Shalimova O.N. Features of training police officers using a foreign language // *Philological aspect: international scientific-practical journal*. 2025. No. 03 (119).
4. Kravchuk L.S. Foreign language education in the context of professional training of police officers // *Language competence: methodological aspects of practice-oriented education: collection of materials*. Mogilev, 2019. Pp. 55–60.
5. Tokmakova Yu.V. Formation of professional foreign language communicative competence of students as a goal of teaching a foreign language at an agricultural university // *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2020. Vol. 25. No. 185. Pp. 107–118.
6. Ilakavichus M. R., Borodavko L.T. Humanitarian-anthropological foundations of professional education of new generations in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Bulletin of Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2023. No. 1 (99). Pp. 176–182.
7. Tareva E.G. Intercultural approach to training modern linguists // *Intercultural multilingual education as a factor of social transformations: formation and development of a scientific school: collection of scientific articles*. Moscow: Languages of the Peoples of the World, 2021. Pp. 34–44.
8. Iskandarova G.R. On some aspects of teaching law enforcement officers professional communication in a foreign language // *Modern Science*. 2020.
9. Dvoretzkaya M.A. Formation of creative competence among students of non-linguistic areas of training based on mobile learning technology // *Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 4. Pp. 135–138.
10. Galskova N. D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Moscow: Akademiya, 2020. 336 p.

Иноземцева Кира Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
«Романо-германские языки» Л-4, Московский
государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)
E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru

Ольшванг Ольга Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент
кафедры «Романо-германские языки» Л-4, Московский
государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)
E-mail: Olga020782@mail.ru

Статья посвящена профессионально ориентированному обучению иностранному языку в вузе. На материале учебников Market Leader уровня pre-intermediate и advanced были протестированы возможности и ограничения 3 ИИ-ассистентов ChatGPT, DeepSeek и Perplexity. Было установлено, что ИИ хорошо справляется с лексико-грамматическими упражнениями на заполнение пропусков в предложении и установление соответствий, а также с заданиями по тексту (ответы на вопросы) и деловой перепиской. При этом были выявлены задания, которые представляют наибольшую сложность для ИИ (анализ графических данных), и задания, использование ИИ в которых будет очевидно преподавателю. Результаты исследования позволяют скорректировать подход к оцениванию работ обучающихся и к выбору заданий для самостоятельной работы и рубежного контроля. Предложены варианты использования ИИ обучающимися для формирования навыков письма и снижения нагрузки для преподавателя при проверке работ.

Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык, генеративный искусственный интеллект, академическая нечестность, ИИ-ассистент, оценивание.

Генеративный искусственный интеллект оказывает значительное влияние на высшее образование в последние годы, затрагивая всех участников образовательного процесса. С одной стороны, искусственный интеллект (ИИ) позволяет ускорить процесс проверки заданий, которая раньше выполнялась вручную и требовала много времени. С другой стороны, чрезмерное использование ИИ обучающимися при выполнении заданий повышает риск академической нечестности и требует введения новых инструментов текущего и промежуточного контроля [5]. В связи с массовым использованием ИИ исследователи предлагают пересмотреть цели и результаты обучения [10].

Использование ИИ обучающимися при самостоятельной работе, выполнении домашних заданий позволяет получить обратную связь немедленно [7], использовать ИИ как инструмент для самооценки, но при этом есть риск, что ИИ может допускать ошибки, не учитывать программу курса и критерии оценивания, что приведет к некачественной обратной связи [3]. Использование ИИ преподавателем может не только ускорить процесс оценивания письменных работ, но и снизить субъективность и влияние личного предубеждения проверяющего на оценку. Обратная связь ИИ может содержать неточности и ошибки, результат может быть искаженным из-за обучения модели на данных, содержащих погрешности [12].

В данной работе мы рассмотрим возможности и ограничения ИИ-ассистентов при обучении профессионально ориентированному английскому языку в вузе.

Для анализа были выбраны УМК Market Leader уровня pre-intermediate и advanced и 3 генеративные модели ChatGPT, DeepSeek, Perplexity (бесплатные версии), которые мы протестировали при выполнении всех заданий из Unit 1 каждого учебника (Unit 1 Careers в учебнике Market Leader уровня pre-intermediate и Unit 1 First impressions в учебнике Market Leader уровня advanced). В качестве промпта использовались формулировки заданий их учебника. При этом ряд упражнений можно было протестировать только с помощью ChatGPT, т.к. базовая версия Perplexity не работает с изображениями, а DeepSeek допускает загрузку изображений, но извлекает из них только текст. Из 3 используемых ИИ-ассистентов DeepSeek предоставлял самые многословные ответы. Perplexity периодически привязывал ответы на вопросы к геолокации. ChatGPT предоставил наиболее точные ответы.

Каждый раздел в учебнике Market Leader начинается с вводных заданий по теме, где предполагается, что обучающиеся отвечают на вопросы с опорой на собственный опыт. Perplexity отвечал на вопросы от имени ИИ, описывая планы на будущее, перспективы развития технологии. DeepSeek предоставил список ситуаций, в которых могут задавать вопросы о карьерных планах, а в качестве примера ответа были даны общие рассуждения. ChatGPT выполнил все вводные задания, но в ответах не было конкретных данных, не было упоминаний о личном опыте.

В учебниках уровня pre-intermediate и advanced есть ряд заданий, содержащих открытые вопросы для обсуждения в группах. Стоит отметить, что были получены одинаковые ответы на вопрос о том, какую сферу деятельности из предложенных обучающийся желает выбрать (все ИИ-ассистенты выбрали R&D), и были даны похожие объяснения выбора. ИИ-ассистенты дали похожие ответы на вопрос, что нужно делать, чтобы продвинуться по карьерной лестнице (в задании было дано 8 советов, из которых нужно выбрать 4 и объяснить выбор). При этом ChatGPT не только выбирает варианты из предложенных, но и ранжирует их по степени значимости (хотя в промте такой инструкции не было). DeepSeek предлагает более развернутые комментарии и объясняет, почему не были выбраны другие варианты.

Задания на установление соответствий и заполнение пропусков в предложениях все 3 ИИ-ассистента выполнили без ошибок. С упражнением, где необходимо заполнить пропуски глаголами в соответствующей форме и дать определение каждому глаголу, все 3 ИИ-ассистента справились (глаголы подобраны по смыслу, поставлены в нужную форму), но DeepSeek не дал определения, ChatGPT предоставил краткие определения, а Perplexity – развернутые.

При выполнении заданий по тексту все ИИ-ассистенты справились с выбором заголовка к тексту, были предоставлены близкие по смыс-

лу объяснения. Отвечая на вопрос по тексту «Should staff be allowed to use social-networking sites during the working day?», DeepSeek приводит перечень аргументов «за» и «против», предлагает компромиссный вариант и советы о рациональном использовании социальных сетей в рабочее время. Определенную трудность для ИИ-ассистентов представляет работа с текстом статьи, в котором необходимо найти слова и выражения с указанным значением (уровень advanced). В задании было предложено 7 определений. Perplexity дал 7 правильных ответов, DeepSeek допустил одну ошибку, а ChatGPT только к 1 определению подобрал правильный эквивалент из текста.

ИИ-ассистенты справляются и с кейсами, которые завершают каждый раздел в учебниках Market Leader. Если ChatGPT и Perplexity выполнили задание (pre-intermediate), в котором необходимо провести интервью по заданному плану, строго в соответствии с инструкцией в промпте, DeepSeek добавляет информацию о базовом образовании интервьюируемого и профессиональных навыках, которые не упоминались в кейсе. При выполнении похожего кейса из учебника Advanced ChatGPT представил самый лаконичный диалог (ситуация во время кофе-брейка на международной конференции), упустив важные элементы, указанные в промпте (обменяться визитными карточками, представить коллегу, обсудить прошлую конференцию, найти общие интересы, упомянуть место работы и город каждого из собеседников, пригласить на ужин). Perplexity предлагает диалог в соответствии с инструкцией в промпте, при этом использует геолокацию (собеседники Иванов и Петрова работают в московских компаниях). DeepSeek предлагает самый объемный диалог (в три раза по объему превышает диалог от ChatGPT), в нем есть ряд подробных ремарок о месте действия и жестах собеседников. В целом коммуникативная задача решена в соответствии с инструкциями, хотя есть ряд упущений (собеседники не представляются в начале диалога, не называют место работы, хотя и обсуждают основные проекты, над которыми работают в настоящее время).

ИИ-ассистенты по-разному подошли к советам, как себя вести в ситуации неформального общения (networking). В задании (Market Leader advanced) предлагается выбрать из пяти советов те, которым необходимо придерживаться в стране обучающегося (в промпте была указана Россия), а также те действия, которые следует избегать. ИИ-ассистенты не только приводят список советов, но дают комментарий (а DeepSeek еще и предлагает примеры микродиалогов) для каждого совета. ChatGPT и Perplexity рассматривают данные советы в российском контексте, используют слово «svyazi», говоря о роли отношений в российской корпоративной культуре. DeepSeek рассматривает приведенные советы в контексте британской корпоративной культуры. Несмотря на то, что ИИ-ассистенты не всегда правильно определяют культурный контекст, почти все их ответы совпадают (как и объяснения, почему те или иные действия важны, и от чего стоит воздержаться). Perplexity и DeepSeek не рекомендуют «go for a drink together with each other's boss», в то время как ChatGPT утверждает, что это желательно, но делать нужно с осторожностью. Несмотря на совпадения в первой части задания, дополнительные советы о неформальном общении в профессиональной среде, которые дают ИИ-ассистенты, не повторяются.

Работа с анализом изображений доступна только в базовой версии ChatGPT (DeepSeek допускает использование изображений, но работает только с текстом на них, а Perplexity не работает с изображениями в базовой версии). ChatGPT не справился с решением кроссворда, попросив изображение с более высоким разрешением или задание в текстовом формате с указанием количества букв в каждом искомом слове.

ChatGPT было предложено написать отчеты на основе линейного графика (занятость в реальном секторе экономики и в сфере услуг) и гистограммы (инвестиции в строительство автомобильных и железных дорог). В обоих случаях ChatGPT представил отчет, который, на первый взгляд, соответствовал промпту, но при внимательном изучении и сравнении с линейным графиком и гистограммой был выявлен ряд несоответствий. Стоит отметить, что в 2023 году уже предпринимались попытки выявить задания, которые представляют трудность для ИИ [9]. Творческие задания, кейсы, предполагающие анализ данных, в т.ч. в графической форме, представляли трудности для ИИ. Но в 2023 году при выполнении анализа графика или гистограммы ИИ ограничивался набором советов, как описать график, а сейчас создает отчет, внешне похожий на искомый, но цифры, приведенные на графике, используются случайным образом, неправильно указаны единицы измерения параметров.

При работе с кейсом (Market Leader pre-intermediate) предлагается обсудить три кандидатуры на вакантную должность, определить сильные стороны, выбрать достойного кандидата и написать письмо

от имени HR-специалиста региональному директору компании. Все ИИ-ассистенты выбирают одного и того же кандидата, приводят похожую аргументацию. ChatGPT предлагает самый лаконичный ответ, а в письме ограничивается общими фразами, не приводя конкретных примеров из биографии кандидата. DeepSeek дает самый развернутый ответ, а в письме не только называет сильные стороны кандидата, упоминая в качестве примера опыт и прошлые достижения, но и аргументирует, почему остальные кандидаты не соответствуют данной должности. Необходимо отметить, что использованию ИИ-ассистентов при обучении письму на иностранном языке (в первую очередь, на английском) посвящен целый ряд статей российских [1, 2] и зарубежных исследователей [4, 6]. Упомянутые выше экспериментальные исследования посвящены изучению системы автоматизированной оценки Criterion для обучения письму на иностранном языке. Данный инструмент позволяет оценивать не только орфографию, но и синтаксис, грамматику, лексику, стиль, содержание. Как отмечают исследователи, преподаватели часто ограничиваются оценкой сочинения с точки зрения формы и содержания, пренебрегая остальными этапами создания текста, таким образом, целью становится поставить оценку, а не помочь обучающемуся сформировать навыки письма [4]. Процессный подход к обучению письму, включающий этапы планирования, написания текста и редактирования, с использованием инструмента Criterion позволяет диагностировать трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, получать персонализированную обратную связь в режиме реального времени. Такие инструменты, как Criterion, не заменяют преподавателя, а выступают помощником, позволяя сконцентрировать внимание на ошибках, которые не выявляются автоматически. Если Criterion, Grammarly и другие подобные сервисы позволяют исправлять ошибки в сочинениях, написанных самими обучающимися, ИИ-ассистент, например, ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, может сгенерировать текст сочинения по предложенному промпту, что ставит под сомнение полезность данного инструмента в обучении письму. Тем не менее, по данным экспериментального исследования [8], Gemini оказал существенное положительное влияние на формирование навыков письма у обучающихся на английском языке как иностранном. Кроме того, отмечается, что использование данного инструмента в образовательном процессе мотивирует обучающихся и повышает их интерес [8, 11].

Сравнительный анализ 3 ИИ-ассистентов позволил выявить их возможности при выполнении заданий из учебников Market Leader pre-intermediate и advanced. Все модели успешно справляются с лексико-грамматическими заданиями на подстановку и установление соответствия, с вопросами по содержанию текста. Соответственно, при выполнении заданий такого типа самостоятельно (в рамках домашнего задания) при наличии доступа к ИИ-ассистентам обучающийся может полностью делегировать работу ИИ, а факт академической нечестности будет доказывать невозможно.

Наибольшую сложность для ИИ представляют задания творческого характера, задания, где требуется провести анализ графических данных. Безусловно, ИИ может использоваться как генератор идей при их выполнении, может исправить формулировки в написанном тексте, но при бесконтрольном делегировании этих заданий ИИ будет получен неудовлетворительный результат. ИИ успешно выполняет письменные задания, где есть четкие требования к структуре, набор клише (например, деловая переписка). С одной стороны, есть риск злоупотреблений со стороны обучающихся при выполнении этих заданий самостоятельно при наличии доступа к ИИ. С другой стороны, ИИ может использоваться обучающимися как генератор идей и устройство автоматической проверки орфографии, грамматических и стилистических погрешностей. В этом случае снижается нагрузка для преподавателя при проверке таких работ. Но, вероятно, необходимо пересмотреть подход к их оцениванию (например, домашние письменные работы оцениваются по дихотомической шкале, а оценки/баллы выставляются за письменные работы в рамках рубежного контроля в очном формате без использования ИИ-ассистентов).

Отдельно необходимо отметить задания с открытыми вопросами с опорой на личный опыт обучающегося или культурный контекст. Если в промпт не будет добавлено детальное описание личного опыта, ИИ-ассистенты при ответе на вопросы ограничиваются общими фразами. Если задания подразумевают опору на культурный контекст, ИИ предлагает стереотипное представление о культуре страны. В этом случае использование ИИ-ассистентов будет очевидным для преподавателя.

Литература

1. Прибыtkова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке:

результаты экспериментальной проверки // Вестник ТГУ. 2024. № 2. С. 378–389.

2. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. 29(1). С. 99–108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>

3. Al-Zahrani A.M. Unveiling the Shadows: Beyond the Hype of AI in Education // Heliyon. 2024. 10(9). e30696. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30696>

4. Algburi E., Razali A.B., Nimehchisalem V., Ismail L. Combination of AWE (Criterion) Feedback with the Process Approach and Its Impact on EFL Writing Content/Idea Development and Organization // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2024. 13(1). P. 793–803. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20082>.

5. Balalle H., Pannilage S. Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity // Social Sciences & Humanities Open. 2025. 11(11), 101299. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>

6. Hoang G. Feedback precision and learners' responses: A study into ETS Criterion automated corrective feedback in EFL writing classrooms // The JALT CALL Journal. 2022. 18. P. 444–467. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n3.775>.

7. Lo J., Wong C., Ng A., Wong P., Cheung D., & Lai P. Stretching AI's reach: Assessing an AI-driven feedback system for extended academic writing // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. 10. 100511. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100511>

8. Ng Miew, Al-gaithi A., Behforouz B. The Effect of Gemini on EFL Learners' Writing Skills and Motivation. 2025. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6428474/v1>.

9. Olshvang O.Yu., Kolotnina E.V. Online Course "English for Scientists": Students vs Artificial Intelligence // Innovative Approaches in Computer Science within Higher Education – InnoCSE-2023. 2024. С. 43–45.

10. Pallant J.L., Blijlevens J., Campbell A., Jopp R. Mastering knowledge: the impact of generative AI on student learning outcomes // Studies in Higher Education. 2025. P. 1–22. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2487570>

11. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // Frontiers in Psychology. 2023. 14(14), 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

12. Swiecki Z., Khosravi H., Chen G., Martinez-Maldonado R., Lodge J.M., Milligan S., Selwyn N., Gašević D. Assessment in the age of artificial intelligence // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. 3(3). 100075. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075>

ON TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITY IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Inozemtseva K.M., Olshvang O.Yu.

Bauman Moscow State Technical University

This article discusses teaching English for specific purposes at university. The capabilities and limitations of three AI assistants ChatGPT, DeepSeek, and Perplexity were tested using Market Leader pre-intermediate and advanced textbooks. It was found that the AI performs well in lexical and grammar exercises involving fill-in-the-gap sentences and matching, as well as in text-based tasks (answering questions) and business correspondence. Tasks were also identified that present the greatest challenge for AI (analyzing graphic data), as well as tasks where the use of AI would be obvious to the teacher. The results of the study allow for a refined approach to assessing student work and selecting assignments for independent work and midterm assessments. Suggestions are presented for how students can use AI to develop writing skills and reduce the burden on teachers when grading assignments.

Keywords: English for specific purposes (ESP), generative artificial intelligence (AI), academic integrity, AI assistant, assessment.

References

1. Pribytkova A.A., Tormyshova T.Yu., Khaustov O.N. Using the Criterion Automated Assessment System in Teaching Foreign Language Essay Writing to Students of Language Specialties: Results of an Experimental Test // Vestnik TSU. 2024. No. 2. Pp. 378–389.

2. Tormyshova T.Yu., Ryazantseva T.Yu., Sukhanova N.I. Teaching Foreign Language Students to Write Essays Using the Criterion Automated Assessment System // Vestnik of Tambov University. Series: Humanities. 2024. 29(1). Pp. 99–108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>

3. Al-Zahrani A.M. Unveiling the Shadows: Beyond the Hype of AI in Education // Heliyon. 2024. 10(9). e30696. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30696>

4. Algburi E., Razali A.B., Nimehchisalem V., Ismail L. Combination of AWE (Criterion) Feedback with the Process Approach and Its Impact on EFL Writing Content/Idea Development and Organization // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2024. 13(1). P. 793–803. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20082>.

5. Balalle H., Pannilage S. Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity // Social Sciences & Humanities Open. 2025. 11(11), 101299. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>

6. Hoang G. Feedback precision and learners' responses: A study into ETS Criterion automated corrective feedback in EFL writing classrooms // The JALT CALL Journal. 2022. 18. P. 444–467. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n3.775>.

7. Lo J., Wong C., Ng A., Wong P., Cheung D., & Lai P. Stretching AI's reach: Assessing an AI-driven feedback system for extended academic writing // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. 10. 100511. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100511>

8. Ng Miew, Al-gaithi A., Behforouz B. The Effect of Gemini on EFL Learners' Writing Skills and Motivation. 2025. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6428474/v1>.

9. Olshvang O.Yu., Kolotnina E.V. Online Course "English for Scientists": Students vs Artificial Intelligence // Innovative Approaches in Computer Science within Higher Education – InnoCSE-2023. 2024. Pp. 43–45.

10. Pallant J.L., Blijlevens J., Campbell A., Jopp R. Mastering knowledge: the impact of generative AI on student learning outcomes // Studies in Higher Education. 2025. P. 1–22. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2487570>

11. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the effectiveness of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // Frontiers in Psychology. 2023. 14(14), 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

12. Swiecki Z., Khosravi H., Chen G., Martinez-Maldonado R., Lodge J.M., Milligan S., Selwyn N., Gašević D. Assessment in the age of artificial intelligence // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. 3(3). 100075. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075>

Клишкова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физики Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: n.v.kpn@ya.ru

Максимова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: marin-vikt@yandex.ru

Новикова Наталия Георгиевна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры биологической и медицинской физики Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Санкт-Петербург
E-mail: nnov2006@yandex.ru

В статье обсуждаются методические указания при выполнении курсантами лабораторной работы. Практическая направленность дисциплины «Физика» необходима для формирования профессиональных и личностных качеств военного инженера. При реализации этой идеи использовались: метод анализа курса общей физики с выделением элементов знаний, метод систематизации, основанный на выяснении связи между физическими теориями и метод обобщения, приводящий к построению новых лабораторных работ по дисциплине «Физика». В то же время авторы исходили из предположения, что совершенствование умений и навыков при выполнении лабораторных работ эффективно в контексте информатизации образования.

Таким образом, статья представляет собой значимый вклад в научное осмысление методических аспектов проведения лабораторных работ в военной академии, предлагая новые пути и инструменты для повышения эффективности.

Ключевые слова: образование, лабораторная работа, метод обучения, метод систематизации, метод обобщения, системно-деятельностный подход.

Введение

Научно-технический прогресс, информатизация всех сфер жизнедеятельности людей – все это влияет на отношение курсантов к процессу обучения и не только позитивно. К сожалению, возникают проблемы развития умственных и творческих способностей, формирования коммуникативных и трудовых умений, и др.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, к содержанию и уровню подготовки военного инженера должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность:

- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий;
- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

В курсе дисциплины «Физика» выделить материал, включающий профессионально значимые знания, которые применяются при овладении специальностью военного инженера, то есть как в процессе изучения предметов общепрофессионального цикла, так и в профессиональном обучении.

Цель данного исследования заключается в методике проведения лабораторных работ по дисциплине «Физика» в военной академии. Исследование фокусируется на выявлении современных подходов и методов, которые способствуют повышению эффективности обучения курсантов.

Научная новизна исследования заключается в разработке методических указаний и рекомендаций при проведении лабораторных работ, учитывающей специфику образовательной среды военных академий и современные тенденции в педагогике высшей школы.

Материалы и методы исследований

Лабораторные комплекты нового поколения является частью образовательной среды по физике, необходимые для обучения, развития и воспитания курсантов военной академии. В комплекте с поставляемым оборудованием имеются методические пособия, но указывается не большое количество лабораторных работ. В такой ситуации преподавателям в военной академии необходимо разрабатывать методику проведения лабораторных работ.

Одним из методов обучения, который поможет учащимся понять суть происходящих явлений является лабораторная работа. Термины «лаборатория», «лабораторный» (от лат. labor – труд, работа, трудность; laboro – трудиться, стараться, хлопотать, заботиться, преодолевать затруднения) связаны с использованием умственных и физических усилий для нахождения путей и средств для разрешения научных и жизненных задач. В дидактике лабораторная работа рассматривается и как метод, так и как форма обучения.

Лабораторная работа – рассматривается Ю.К. Бабанским как метод обучения, главной функцией которого является создание контроля и самоконтроля в процессе обучения, и сопутствующие функции – организационно-познавательная, стимулирующая, мотивационная и регуляторная [7, с. 90]. По В.А. Сластенину – это метод контроля эффективности педагогического процесса. Лабо-

торная работа – форма обучения, направленная на получение практических навыков работы материальными объектами. По Т.И. Шамо-вой при выполнении лабораторных работ ставятся следующие цели: освоение новых знаний, закрепление знаний, формирование умений и навыков [9, с. 55].

Итак, под лабораторной работой будем понимать метод обучения, который предполагает наличие элемента исследования, по которому курсанты под руководством преподавателя и по определенному плану выполняют задания для закрепления теоретического материала по дисциплине «Физика».

Задачи лабораторной работы:

- применение знаний на практике;
- формируют необходимые для курсантов практические знания и умения;
- вырабатывают такие качества личности, как трудолюбие, настойчи-вость, кропотливость, целеустремленность [10, с. 34].

Функции лабораторной работы:

- 1) обучающая (ускоряет процесс усвоения учебного материала);
- 2) развивающая (развивает воображение, память, пространствен-ное мышление, креативность, внимание);
- 3) воспитывающая (влияет на различные черты характера: органи-зованность, ответственность, самостоятельность и др.);
- 4) мотивационно-стимулирующая (создает ситуацию для включе-ния курсантов в деятельность по активному исследованию и преоб-

разованию учебной информации, что активизирует познавательную деятельность);

5) рефлексивная (способствует познанию обучающимся себя в де-ятельности в сравнении с другими; развитию умений контролировать и анализировать свои действия, находить и исправлять ошибки, оцени-вать результаты своих действий и вносить в них коррективы) [3, с. 7];

6) диагностическая (позволяет преподавателю выявить особенно-сти личности курсанта, уровень усвоения им знаний и умений).

Лабораторные работы классифицируются по разным признакам: «1) По содержанию (механика, молекулярная физика, оптика, элек-тричество и магнетизм, квантовая физика); 2) По методам выполнения и обработки результатов (количественные исследования функциональ-ной зависимости величин, наблюдения, измерительные работы, каче-ственные опыты); 3) По степени самостоятельности учащихся (прове-рочные, эвристические, творческие); 4) По дидактической цели (изу-чение нового, повторение, закрепление, формирование практических умений и навыков, развитие умений и навыков исследовательского характера); 5) По месту в учебном процессе (предваряющие, иллюстра-тивные, итоговые и т.д.); 6) По месту проведения (классные, домаш-ние, в заводских лабораториях) [11, с. 141]; 7) По способу организации (фронтальные, физический практикум); 8) По времени выполнения (кратковременные фронтальные опыты, часовые фронтальные лабо-раторные работы, физический практикум с двухчасовыми работами)» [6, с. 68]. Изучение научно-методической литературы по данной теме [2; 6; 7; 8; 9] дало возможность обобщить сведения о них в таблице 1.

Таблица 1. Виды лабораторных работ по дисциплине «Физика»

Признаки	Вид лабораторной работы		
	Фронтальная	Практикум	С использованием лабораторного комплекса
Цель	Изучение физических явлений, закономер-ностей и Методов наблюдения и измерения. Прививаются элементарные практические умения обращения с прибо-рами.	Направлен на развитие самостоятель-ности курсантов, обеспечение получения конкретных, четких и Действительных знаний и приобретения ценных практических навыков политех-нического характера.	Позволяет погрузить курсантов в совре-менные измерительные технологии сбора и обработки информации, наглядно представить получаемые в ходе эксперимента данные в табличной, графической и аналитической формах.
Место в образовательном процессе	Вовремя изучения соответствующих мате-риалов.	После изучения определенного раздела курса физики.	Определяется наличием необходимого обо-рудования для проведения измерений.
Оборудование	Лабораторное оборудование.	Лабораторное оборудование.	Использование лабораторного комплекса.
Длительность выполнения	Кратковременные опыты 10–15 минут, двух-часовые фронтальные ЛР.	Двухчасовые и четырехчасовые фи-зические практикумы.	Кратковременные и длительные измерения.
Содержание	Курсанты сами воспроизводят и наблюдают физические явления или проводят измерение физических величин. Все курсанты проводят одинаковый эксперимент.	Курсанты делятся на группы, каждая из которых получает различные задания усложненного содержания.	Курсанты делятся по два человека и вы-полняют лабораторные задания различного уровня сложности. Возможно выполнения одного эксперимента всеми группами или наличие у каждой индивидуального задания.
Форма организации	Фронтальная	Групповая, индивидуальная	Групповая, индивидуальная
Степень самостоятельности	Минимальнаяили средняя	Средняяили максимальная	Средняяили максимальная

Выбирая тот или другой метод выполнения лабораторного экспе-римента, преподаватель в основном руководствуется тем, что каждая работа должна обеспечивать выполнение программных требований к экспериментальной подготовке курсантов.

Результаты и обсуждения

Методические рекомендации – учебно-методическое издание, содер-жащее материалы по методике самостоятельного изучения, а также практического освоения обучающимися учебной дисциплины и под-готовке к проверке знаний по ней [8, с. 74]. Методические указания – учебное издание, содержащее материалы по методике выполнения разнообразных видов учебного процесса: лабораторных и практиче-ских работ, и т.п. В данные указания, как правило, включают деталь-но разработанные поэтапное описание выполнения различных видов учебного процесса [5]. Термин «указания» используют в тех случаях, когда в содержании предложен определённый алгоритм действий, ко-торому для получения точного результата необходимо неукоснительно

следовать. Это такая инструкция, которая носит разъясняющая характер и последовательность действий при выполнении учащимися конкретной учебной задачи [2, с. 302].

При проведении лабораторных работ (практических занятий) нельзя, чтобы повторялись вопросы, которые уже прозвучали на те-оретических занятиях, так как это понижает интерес курсантов [1, с. 15].

Методические указания по выполнению лабораторных работ (практических занятий) разрабатываются по определенной схеме:

- Титульный лист;
- Учебные цели;
1. Воспитательные цели;
- Расчет учебного времени;
2. Учебно-материальное обеспечение;
3. Методические рекомендации преподавателю по подготовке и проведению лабораторной работы;
4. Литература, рекомендованная преподавателю;

5. Требования безопасности при выполнении лабораторной работы;

Приложения: 1.Задание на лабораторную работу; 2. Описание лабораторной работы.

Задания на лабораторную работу указываются:

Тема занятия;

Учебные вопросы;

1. Задание и указания курсантам по подготовке и выполнению лабораторной работы

2. Перечень литературы и учебно-методических материалов для подготовки к занятию и выполнения задания;

3. Отчетные материалы, сроки их представления и защиты;

4. Требования безопасности при выполнении лабораторной работы [4, с. 105].

Методические указания по выполнению лабораторной работы раскрывают последовательность приемов и методов, обеспечивающих выполнение заданий по получению, обработке и представлению заданного материала в форме, отвечающим требованиям для проведения его анализа.

Выводы

При проведении нашего исследования, в ходе которого под лабораторной работой мы понимаем метод обучения, который предполагает наличие элемента исследования, по которому курсанты под руководством преподавателя и по определенному плану выполняют задания для закрепления теоретического материала по дисциплине «Физика». При проведении лабораторных работ используется лабораторный комплекс, который позволяет познакомить курсантов с различными физическими явлениями в более упрощенной форме проведения, облегчается и ведение отчетности. При этом больше внимания уделяется сущности изучаемых процессов и физических явлений. Главным является то, что лабораторный комплекс позволяет заменить огромное количество традиционных приборов, а процесс получения знаний курсантами становится более интегрированным и современным.

В целом проведенное нами исследование доказывает, что выполнение лабораторных работ позволяет формированию основных компетенций курсантов.

В то же время проведенное исследование поднимает ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения:

– деятельность преподавателей на занятиях, связанных с организацией образовательного процесса, при выполнении лабораторных работ курсантами;

– эффективность подготовки преподавателей к занятиям для повышения качества образования курсантов.

Литература

1. Беспалько В.П. Персонализированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – 17с.

2. Буров В.А. Фронтальные лабораторные занятия по физике в 7–11 классах общеобразовательных учреждений: книга для учителя / В.А. Буров, Ю.И. Дик, Б.С. Зворыкин и др.; под ред. В.А. Букова и Г.Г. Никифорова. – М.: Просвещение, 1996. – 368 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М. – 2005. – 12 с.

4. Кондратьев А.С. Методика обучения физике на современном этапе развития науки // Современные технологии обучения физике в школе и вузе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 344 с.

5. Огорельцева М.Г. Методические рекомендации по составлению и оформлению учебно-методических изданий [Электронный ресурс]. <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1768069370&tld=ru&lang=ru&name=mr-po-oforml-uchebno-metod-izdani.pdf&text> (Дата обращения: 10.01.2026).

6. Орехов В.П. Методика преподавания физики в 8–10 классах средней школы. Ч. 1. / В.П. Орехов, А.В., И.К. Турышев и др.; под ред. В.П. Орехова и А.В. Усовой. – М.: Просвещение. – 1980. – 320 с.

7. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение. – 1983. – 608 с.

8. Покровский А.А. Практикум по физике в средней школе: пособие для учителя / А.А. Покровский, В.А. Буров, А.И. Глазырин, А.Г. Дубов, Б.С. Зворыкин, И.М. Румянцев; под ред. А.А. Покровского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. 224 с.

9. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 368 с.

10. Старикова Л.Д. Методика профессионального обучения: практикум / Л.Д. Старикова, Ю.С. Касьянова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та. – 2013. – 131 с.

11. Шишова Т.А., Полякова Т.А. Лабораторные работы как средство мотивации и активизации учебной деятельности учащихся // Омский научный вестник. – 2015. – № 4 с. 141.

LABORATORY WORK AS A METHOD OF TRAINING CADETS AT A MILITARY ACADEMY

Klishkova N.V., Maximova M.V., Novikova N.G.

Military Academy of Communications named after S.M. Budyonny, Military Medical Academy named after S. M. Kirov

This article discusses the guidelines for laboratory work performed by cadets. When implementing this idea, the following methods were used: the method of analyzing the general physics course to identify knowledge elements, the method of systematization based on identifying the relationship between physical theories, and the method of generalization, which leads to the creation of new laboratory works in the Physics discipline. At the same time, the authors assumed that improving skills and abilities in laboratory work is effective in the context of informatization of education.

Thus, this article represents a significant contribution to the scientific understanding of the methodological aspects of conducting laboratory work at a military academy, offering new ways and tools for improving efficiency.

Keywords: education, laboratory work, teaching method, systematization method, generalization method, system-activity approach.

References

1. Bepal'ko, V.P. Personalized Education / V.P. Bepal'ko // Pedagogy. – 1998. – No. 2. – 17 p.

2. Burov, V.A. Frontal Laboratory Classes in Physics for Grades 7–11 in General Education Institutions: A Teacher's Book / V.A. Burov, Yu.I. Dick, B.S. Zvorykin, et al.; edited by V.A. Burov and G.G. Nikiforov. – Moscow: Prosveshchenie, 1996. – 368 p.

3. Vygot'sky L.S. Pedagogical Psychology / edited by V.V. Davydov. – M. – 2005. – 12 p.

4. Kondratiev A.S. Methods of Teaching Physics at the Modern Stage of Science Development // Modern Technologies of Teaching Physics at School and University. – SPb.: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University, 1999.

5. Ogorel'tseva M.G. Methodological recommendations for compiling and formatting educational and methodological publications [Electronic resource]. <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1768069370&tld=ru&lang=ru&name=mr-po-oforml-uchebno-metod-izdani.pdf&text> (Accessed on January 10, 2026).

6. Orekhov, V.P. Methods of Teaching Physics in the 8th–10th Grades of Secondary Schools. Part 1. / V.P. Orekhov, A.V., I.K. Turyshev, et al.; edited by V.P. Orekhov and A.V. Usova. – Moscow: Prosveshchenie. – 1980. – 320 p.

7. Pedagogy: Textbook for Students of Pedagogical Institutes / Edited by Yu.K. Babansky. – M.: Prosveshchenie. – 1983. – 608 p.

8. Pokrovsky, A.A. Physics Workshop in Secondary Schools: A Guide. For teachers / A.A. Pokrovsky, V.A. Burov, A.I. Glazyrin, A.G. Dubov, B.S. Zvorykin, I.M. Rumyantsev; edited by A.A. Pokrovsky. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1963.

9. Sitarov V.A. Didactics: A textbook for students. higher pedagogical studies establishments / Edited by V.A. Slastenin. – 2nd edition, stereotype. – Moscow: Publishing Center "Academy". – 2004. – 368 p.

10. Starikova L.D. Methods of Vocational Training: A Practical Guide / L.D. Starikova, Yu.S. Kasyanova. – Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University. – 2013. – 131 p.

11. Shirshova T.A., Polyakova T.A. Laboratory Work as a Means of Motivating and Activating Students' Learning Activities // Omsk Scientific Bulletin. – 2015. – No. 4, p. 141

Формирование профессионально значимых качеств студентов гуманитарных направлений средствами русского языка

Ишматова Шоира Абдуганиевна,

к.п.н., доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, ГОУ «ХГУ имени акад. Б. Гафурова»
Email: Shoira-510@mail.ru

В статье рассматривается роль дисциплины «Русский язык» в формировании профессиональной культуры и профессионально значимых личностных качеств студентов гуманитарных неязыковых вузов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля в условиях модернизации высшего образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и анализ педагогического потенциала русского языка как средства профессионального и личностного становления обучающихся. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи: выявить значение языковой подготовки в структуре профессиональной компетентности студентов; проанализировать влияние изучения русского языка на развитие индивидуально-психологических особенностей личности; определить возможности современных педагогических технологий в формировании профессионально значимых качеств будущих специалистов. В работе использованы методы теоретического анализа и обобщения психолого-педагогической литературы, сравнительный и системный подходы, а также элементы эмпирического исследования (наблюдение, анкетирование, анализ результатов учебной деятельности студентов). Полученные результаты свидетельствуют о том, что системное и целенаправленное изучение русского языка способствует развитию коммуникативных навыков, эмпатии, ответственности и способности к профессиональному прогнозированию, что в целом повышает уровень профессиональной готовности студентов гуманитарных направлений подготовки.

Ключевые слова: русский язык в неязыковом вузе; профессиональная культура; профессиональная компетентность; личностное развитие; гуманитарное образование; профессионально значимые качества; эмпатия; коммуникативные навыки; социализация личности; профессии типа «человек–человек»; педагогические технологии; формирование личности.

Русский язык, изучаемый в неязыковых вузах, является важным элементом процесса становления профессиональной культуры студентов, а также формирования их социокультурного фона. К сожалению, зачастую его изучению уделяется недостаточно внимания, а его использование ограничено, что негативно сказывается на профессиональной подготовке будущих специалистов.

При этом, всестороннее развитие личности учеников, раскрытие ее потенциала, невозможны без использования русского языка, изучение которого необходимо в подготовке специалистов юридического, философского, психологического профилей.

Как показали многочисленные исследования, русский язык положительно влияет на все аспекты профессионального развития личности обучающихся. В первую очередь внимание исследователей привлекает изучение индивидуально-психологических особенностей личности будущего специалиста, что обусловлено многообразием методов изучения. В первую очередь – эмпирический, который позволяет изучать не только общие, но и индивидуальные черты, характер и особенности, оказывающие непосредственное влияние на профессиональную сферу. Особое внимание индивидуальным чертам личности уделяют профессиональные психологи, для которых наличие или отсутствие в личности тех или иных черт может говорить о профессиональной пригодности студента к выбранной профессии. Предложенные специалистами методики в этом случае позволяют не только понять, насколько выбранная профессия подходит данному обучающемуся, но более глубоко изучить его особенности и понять, какие действия необходимо предпринять, чтобы в будущем стать профессионалом своего дела.

Указанные методики дают возможность изучать как отдельные черты характера, так и их комплексное влияние на результативность специалиста в выбранной сфере профессиональной деятельности.

Зачастую исследование черт характера студентов сводится к практическому применению тех или иных особенностей в практической деятельности. Многочисленные профессиональные пробы включают комплекс оценочных исследований, которые постепенно переходят от аналитического подхода к интегративному изучению особенностей личности.

Благодаря этому удастся гораздо глубже изучить объект, получить более достоверные сведения, более точно предположить профессиональную успешность исследуемого студента, а также оценить, какие факторы и в какой степени будут оказывать на его деятельность большее влияние, снижая или повышая результативность работы [7, с. 134].

Например, такая черта, как социализация личности, будет наиболее востребована в профессиях, типа «человек– человек» (педагог, юрист, психолог, социолог и тд). В данном случае оценке и прогнозированию будет подвергаться не только профессиональная деятельность, но и действия специалиста в экстремальных условиях, выходящих за рамки его подготовки. Важно помнить, что правильное реагирование и выстраивание деятельности в таких ситуациях требует знаний не только из профессиональной области, но и умения сохранять хладнокровие, ответственность, возможность прогнозировать результат каждого своего действия. Важно добиться от студента понимания ответственности не только за себя, но и окружающих. Ведь именно от специалистов гуманитарных сфер в первую очередь требуют наличия высоких морально– этических качеств [3].

При определении содержания образовательного процесса для студентов гуманитарных неязыковых вузов важно помнить об определяющих функциях, которые следует развивать: внимание, концентрация, память, коммуникативные и языковые навыки, интуиция, эмпатия, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию [6].

Помимо них важно уделять внимание эмоциональной сфере личности, так как она играет важную роль при выполнении профессиональных обязанностей. Также важно помнить, правильное понимание психологических процессов, происходящих с личностью, помогают не только в работе, но и при решении различных бытовых ситуаций. Верное понимание природы психологических проявлений укладывается в определение понятия «эмпатия», процесса, который стимулирует развитие ключевых компонентов профессиональной этики специалиста, относящегося к профессиям типа «человек– человек».

От того, насколько эффективно будет сформирована профессиональная компетентность будущего специалиста, будет зависеть степень применения им полученных знаний. Это значит, что при использовании новейших образовательных технологий этой сфере следует уделить максимум внимания. Само понятие «технология» стало широко применяться в педагогической науке относительно недавно, порядка шестидесяти лет назад. В это время данный термин включал в себя систему действий, совершаемых систематически и целенаправленно для достижения ключевых образовательных целей. С течением времени понятие «технология» расширилось и сейчас подразумевает любую форму (методику, средства) организации образовательного процесса. Применение современных образовательных технологий делает процесс подготовки студентов эффективнее благодаря учету их потребностей [4].

Данный вопрос неоднократно исследовался учеными. Например, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов в «Новом словаре методических терминов и понятий» в определение «педагогическая технология» вкладывают перечень наиболее эффективных способов подготовки студентов, позволяющих выпустить специалиста с минимальными усилиями в максимально короткий срок. В этом случае образовательные технологии описываются как перечень методик, позволяющих студентам овладеть навыками языка, а преподавателям достичь поставленных образовательных целей [1, с. 165].

Таким образом оптимизация процесса обучения становится способом эффективного достижения цели, при учете специфики ситуаций. Важно отметить – применение данных технологий на практике требует от педагогов высокого уровня мастерства, глубины знаний предмета и профессионализма [5].

Однако следует учитывать, как рекомендует исследователь Н.В. Бордовская, что любая инструментальная технология должна быть наполнена смыслом и человеческим содержанием, учитывать индивидуальные особенности обучающихся и коллектива в целом, быть неразрывно связанной с личностью педагога и условиями образовательной среды [2]. В этой связи дидактическое обеспечение образовательного процесса начинает играть решающую роль при формировании личности будущего выпускника и становлении его профессиональных компетенций. Подготовка студентов гуманитарной сферы особенно сильно нуждается во всесторонней проработке содержания образовательного процесса. Важно своевременно обновлять не только его средства, технологии, формы и методы образования, но и учитывать условия для формирования личностных и профессиональных качеств будущего специалиста.

При современном подходе к разработке содержания образовательного процесса важно использовать не только традиционные, но и инновационные методы. К современным, безусловно, следует отнести мультимедийные средства обучения, интерактивные приложения и образовательные платформы, позволяющие сделать образовательный процесс более наглядным, насыщенным и динамичным. Для студентов, являющихся носителями цифровой культуры, это особенно важно. Применение в ходе обучения аудио и видео фрагментов, помогает более полному погружению в языковую среду, получению практических навыков для работы в различных ситуациях.

Инновационная составляющая образовательного процесса невозможна без применения активных методов обучения, способствующих развитию мышления, самостоятельности и стимулирующих использование накопленного опыта в решении различных практических задач. Согласно проведенным исследованиям, именно использование в работе инновационных методик становится ключевым фактором формирования компетентностного подхода при подготовке будущих специалистов. Благодаря этому заметно повышается интерес студентов к изучаемому предмету, мотивируется учебно – деятельностная сфера, проявляются творческие задатки обучающихся, что позволяет создать ту образовательную атмосферу, в которой решение воспитательных, развивающих и обучающих задач достигается в кратчайшие сроки.

Важно отметить, что одну из центральных ролей при этом играет игровая деятельность, позволяющая моделировать различные ситуации, отслеживать и прорабатывать возможные ошибки, дающая возможность проводить рефлексию, формировать важнейшие навыки специалиста – ораторские, управленческие, а также создавать предпосылки для развития инновационного мышления [8]. При этом одной из важнейших категорий игр можно считать деловые, использование которых дает возможность уделить внимание трансформационной и активной роли обучающихся в собственном образовании. Обучающие игры должны иметь несколько вариантов решения, один из которых будет оптимальным при заданных условиях. Однако и рассмотрение иных вариантов должно производиться максимально полно и аргументированно.

Этот инновационный и наиболее эффективный подход позволяет получить наиболее успешный результат, так как учитывает, а в большинстве случаев активно стимулирует, индивидуальные и творческие особенности студентов. Использование этого метода дает возможность обучающимся самостоятельно создавать и защищать собственные работы (сочинения, исследования, рефераты, проекты), освещающие актуальные темы изучаемой специальности. В этой связи основной целью и смыслом использования педагогических инноваций становится применение современных (мультимедийных) средств обучения и технологий, стимулирующих развитие личности обучающихся.

Важно отметить, что проектное обучение эффективно и при изучении русского языка. Оно позволяет достичь основной цели – развития познавательных навыков и способностей студентов, их самостоятельности, умения легко ориентироваться в многообразии информационных источников, отбирать наиболее достоверные и эффективные, проводить их критический анализ и развивать творческие способности.

Проектная деятельность также стимулирует самостоятельность обучающихся, умение эффективно работать не только индивидуально, но и в группе, паре. Важно отметить, что данный вид деятельности легко интегрируется в любую образовательную систему, давая возможность применять в работе современные методики, интегрировать данные из различных областей науки в решение поставленной педагогической задачи. Мультимедийные средства обучения и современные технологии лишь усиливают положительный эффект проектного обучения, так как позволяют не только применить полученные знания на практике, но и закрепить приобретенные навыки, развивать креативность и исследовательскую активность будущих специалистов.

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. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии. – М., 2010.
3. Журкин Л.Н. Организационно-педагогические условия профильной дифференциации обучения в милицейских классах и старших классах: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.Н. Журкин. – Самара, 2004. – 26 с
4. Останина С.А., Птицына С. Современные образовательные технологии в высшем образовании: обобщение теоретического и практического опыта // Проблемы современного образования – № 6. – 2018. С 150–153
5. Птицына Е.В., Останина С.В., Останин С. Особенности использования образовательных технологий в системе высшего образования // Вестн. Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. № 10. – С. 141–146
6. Романова Е.С. 99 популярных профессий. психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – 2-е изд. – СПб: Питер 2004. – 464
7. Руднева Т.И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография / Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова; Федср. агентство по образованию. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2007. – 249 с.с. 131
8. Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективная возможность или непреодолимая проблема // Управление качеством. – 2012. № 1. – С. 76–84

DEVELOPING PROFESSIONALLY RELEVANT COMPETENCIES OF HUMANITIES STUDENTS VIA THE RUSSIAN LANGUAGE

Ishmatova Sh.A.

Khujand State University named after Academician B. Gafurov

The article examines the role of the discipline "Russian Language" in the formation of professional culture and professionally significant personal qualities of students of humanities-oriented non-linguistic universities. The relevance of the study is determined by the need to improve the quality of professional training of future specialists in the social sciences and humanities within the context of modernization of higher education. The aim of the research is to provide a theoretical justification and analysis of the pedagogical potential of the Russian language as a means of professional and personal development of students. In accordance with this aim, the following objectives are identified: to determine the significance of language training in the structure of students' professional competence; to analyze the influence of studying the Russian language on the development of individual psychological characteristics of personality; and to identify the possibilities of modern pedagogical technologies in the formation of professionally significant qualities of future specialists. The study employs methods of theoretical analysis and generalization of psychological and pedagogical literature, comparative and systemic approaches, as well as elements of empirical research (observation, questionnaires, and analysis of students' academic performance). The results indicate that systematic and purposeful study of the Russian language

contributes to the development of communication skills, empathy, responsibility, and the ability for professional forecasting, which overall increases the level of professional readiness of students in humanities programs.

Keywords: russian language in non-linguistic universities; professional culture; professional competence; personal development; humanities education; professionally significant qualities; empathy; communication skills; socialization of personality; person-to-person professions; pedagogical technologies; personality development.

References

1. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: IKAR Publishing, 2009. – 448 p.
2. Bordovskaya, N.V. Modern Educational Technologies. Moscow, 2010.
3. Zhurkin, L.N. Organizational and Pedagogical Conditions of Profile Differentiation in Police Classes and Senior Classes: Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation / L.N. Zhurkin. Samara, 2004. – 26 p.
4. Ostanina, S.A., Ptitsyna, S. Modern Educational Technologies in Higher Education: Generalization of Theoretical and Practical Experience // Problems of Modern Education, No. 6, 2018. P. 150–153.
5. Ptitsyna, E.V., Ostanina, S.V., Ostanin, S. Features of Using Educational Technologies in Higher Education // Bulletin of Vyatka State Humanitarian University, 2015, No. 10, P. 141–146.
6. Romanova, E.S. 99 Popular Professions: Psychological Analysis and Professionograms / E.S. Romanova. 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2004. – 464 p.
7. Rudneva, T.I., Astakhova, S.V., Lapshova, E.S. Professional Training of Humanities Specialists: Monograph. Federal Education Agency. Samara: Samara University Publishing, 2007. – 249 p. (p. 131).
8. Skripko, L.E. Implementation of Innovative Teaching Methods: Prospective Opportunity or Insurmountable Problem? // Quality Management, 2012, No. 1, P. 76–84.

Викторина как форма учебного занятия по русскому языку как иностранному: результаты педагогического исследования (на материале темы «Москва – столица России»)

Казакова Елена Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры
«Русский язык как иностранный» Инжинирингового центра
ДПО Российского биотехнологического университета
(РОСБИОТЕХ)

E-mail: kazakovaev@mgupp

Исследование направлено на выявление педагогического потенциала викторины как самостоятельной формы учебного занятия по РКИ. Теоретическую основу составляют коммуникативный метод Е.И. Пассова, психолингвистическая концепция речевой деятельности А.А. Леонтьева и социокультурный подход В.В. Сафоновой. Проведён формирующий эксперимент с измерениями «до-после» на базе подготовительного отделения университета. Выборка: 24 обучающихся (возраст 18–25 лет, $M=21.3$, $SD=2.1$), уровни владения русским языком А2 (42%) и В1 (58%). Период: сентябрь 2023 – январь 2024 года. Разработана и апробирована структурная модель викторины на материале темы «Москва – столица России», интегрирующая языковые, социокультурные и коммуникативные компоненты. Викторина включала три этапа: письменный (актуализация знаний), видео-аудитивный (ввод информации), устный (командное обсуждение). Всего проведено 10 занятий-викторин. Количественный анализ с применением парного t -критерия Стьюдента показал статистически значимые изменения ($p<0.05$) по четырём показателям речевой активности. Активный тематический словарь вырос на 38% (с 8.3 ± 2.1 до 11.5 ± 2.4 единиц за 10 минут устного высказывания, $p<0.001$). Частота развёрнутых высказываний увеличилась на 42% (с 3.2 ± 1.5 до 4.5 ± 1.7 за занятие, $p<0.001$). Проявления коммуникативной инициативы возросли на 46% (с 2.8 ± 1.9 до 4.1 ± 2.0 за занятие, $p=0.002$). Частота переходов на родной язык снизилась на 34% (с 6.5 ± 2.3 до 4.3 ± 1.8 за занятие, $p<0.001$). Данные свидетельствуют, что викторина как форма занятия эффективно интегрирует языковой, социокультурный и коммуникативный компоненты обучения РКИ, способствует снижению языковой тревожности и активизирует речевую деятельность у обучающихся уровней А2–В1. Модель адаптируема к различным лексико-тематическим группам и может быть рекомендована для внедрения в практику преподавания РКИ.

Ключевые слова: викторина, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, социокультурный компонент, речевая активность, формирующий эксперимент, игровые методы обучения, языковая тревожность, активные формы занятий, педагогический эксперимент.

Введение

Настоящая работа обусловлена практической проблемой, часто встречающейся в педагогической практике РКИ. Обучающиеся демонстрируют удовлетворительное владение грамматическими структурами и лексическим материалом при выполнении письменных заданий, однако испытывают затруднения при порождении устных высказываний. Преподаватель задаёт базовый вопрос: «Расскажите, что вы делали вчера?» – и получает минимальную вербальную реакцию: две-три фразы с длительными паузами. Либо обучающиеся переходят на английский язык, если группа международная. Особенно явно проблема проявляется на уровнях А2–В1, когда языкового материала достаточно для коммуникации, но психологические барьеры препятствуют спонтанной речи.

Причины речевой пассивности множественны. Во-первых, обучающиеся испытывают страх ошибки, который блокирует речепорождение. На традиционном занятии вопрос преподавателя воспринимается как ситуация контроля: необходимо дать корректный ответ, и ошибка становится публичной. Во-вторых, культурологическая информация часто подаётся в формате лекции: преподаватель рассказывает о Москве, традициях, а обучающиеся пассивно воспринимают. Мотивация к говорению при этом не формируется. В-третьих, недостаточно форматов работы, требующих быстрой речевой реакции, когда нет времени на длительное обдумывание каждого слова. Именно такая быстрая реакция необходима в реальном общении.

Теоретические основы проблемы разработаны в методике обучения иностранным языкам. Е.И. Пассов [2] сформулировал принцип, что речевые навыки формируются исключительно в процессе речевой деятельности, а не через механическое заучивание правил. Его коммуникативный метод основан на создании ситуаций реального общения с коммуникативной задачей. А.А. Леонтьев [3] в рамках психолингвистической теории показал, что речь – это активный процесс, включающий мотив (целеполагание), замысел (планирование содержания) и реализацию. Мотив является центральным компонентом: при его отсутствии речепорождение не инициируется. И.А. Зимняя [4] развила данные идеи, продемонстрировав необходимость личной вовлечённости обучающегося в процесс для эффективного усвоения языка.

Современные исследования активно изучают игровые методы в языковом образовании. Smith в 2023 году [12] провёл систематический обзор и доказал, что игровые элементы повышают мотивацию и улучшают устную продукцию. Dewaele и MacIntyre [11] в 2023 году опубликовали работу о языковой тревожности, выявив прямую связь между положительными эмоциями на занятии и готовностью к говорению. Чем комфортнее атмосфера, тем ниже порог страха вербализации.

Однако викторина в практике преподавания РКИ используется эпизодически: в начале занятия как речевая разминка или в конце при наличии остаточного времени. В качестве самостоятельного формата занятия она почти не рассматривается. Между тем викторина обладает потенциалом для интеграции нескольких компонентов: языковой практики, освоения культурного контекста и создания психологически безопасной среды, в которой допустима ошибка.

Гипотеза исследования: если викторина проводится системно как полноценная форма занятия, а не эпизодически, показатели речевой активности обучающихся увеличатся статистически значимо. Конкретно: вырастет объём активного словаря, частота развёрнутых высказываний, проявления коммуникативной инициативы; снизится частота переходов на родной язык.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность викторины как формы учебного занятия по РКИ для активизации речевой деятельности обучающихся уровней А2–В1.

Задачи исследования:

1. Определить место викторины в системе форм обучения РКИ и её дидактический потенциал.
2. Разработать структурную модель викторины, интегрирующую языковые, социокультурные и коммуникативные компоненты.
3. Провести формирующий эксперимент с обучающимися А2–В1 на материале темы «Москва – столица России».

4. Измерить динамику показателей речевой активности методом «до-после».

5. Сформулировать практические рекомендации по применению урока-викторины в практике преподавания РКИ.

Методология исследования

Исследование построено как формирующий эксперимент с дизайном «до-после» (pre-test/post-test). Измерения проводились до введения экспериментального воздействия (викторины) и после его завершения. Участники: 24 обучающихся подготовительного отделения, период исследования: сентябрь 2023 – январь 2024 года. Применялись методы: педагогическое наблюдение, аудиозапись устных ответов с последующей транскрипцией, количественная обработка данных с применением парного t-критерия Стьюдента. Подробная методология представлена в соответствующем разделе статьи.

Форма обучения определяется как способ организации учебной деятельности: фронтальная (преподаватель – вся группа), групповая (работа в малых группах), индивидуальная (автономная работа). Викторина представляет гибридную форму, совмещающую индивидуальную и командную работу. Включает элемент соревнования при одновременном сотрудничестве внутри команды.

Ключевое отличие викторины от традиционного опроса – психологический контекст. Опрос воспринимается как контроль знаний, где ошибка нежелательна. Викторина – игровая деятельность. В ней также требуется правильный ответ, но ошибка не несёт негативных последствий, поскольку это «часть игры». Временное ограничение на ответ изменяет когнитивный процесс: необходима быстрая реакция без длительных раздумий. Это моделирует реальную коммуникацию, где, как отмечает А.А. Вербицкий [5] в концепции контекстного обучения, учебная ситуация приближена к жизненной, и ошибка – естественный элемент процесса.

Согласно теории А.А. Леонтьева [3], речепорождение включает три этапа: мотивационный (появление причины для высказывания), планирование (мысленное конструирование высказывания), произнесение. Викторина активирует все три этапа.

Мотив формируется через игровую механику и соревнование. Обучающийся стремится ответить правильно, принести баллы команде. Это внутренний мотив, а не внешний («ответь, иначе низкая оценка»).

Планирование осуществляется в сжатые сроки (15–30 секунд). Нет времени на перебор всех вариантов. Это благоприятствует беглости речи, поскольку обучающиеся часто застревают на этапе планирования, стремясь к идеальной правильности, что приводит к молчанию. Викторина не допускает такой стратегии. Согласно гипотезе самоконтроля Крашена, при ограниченном времени человек меньше контролирует форму речи, что повышает её беглость.

Произнесение происходит публично, в группе. Присутствует немедленная обратная связь: преподаватель подтверждает или корректирует ответ, другие обучающиеся реагируют. Это способствует закреплению материала.

Дополнительный фактор – снижение языковой тревожности. Dewaele и MacIntyre [11] в 2023 году доказали, что положительные эмоции на занятии обратно коррелируют с уровнем тревожности и прямо коррелируют с готовностью к говорению. Викторина создаёт эмоционально позитивную атмосферу: обучающиеся смеются, переживают за команду, увлекаются процессом – и страх вербализации снижается.

В.В. Сафонова [7] определяет социокультурную компетенцию как способность общаться с учётом культурного контекста. Традиционно культурная информация подаётся в лекционном формате: преподаватель рассказывает о Красной площади, Кремле, обучающиеся пассивно слушают. Затем отвечают на вопросы кратко – тема закрывается.

Викторина организует работу с культурным материалом иначе. Культурная информация не сообщается, а становится инструментом игры. Чтобы ответить на вопрос, необходимо не только вспомнить факт, но и использовать языковые средства. Часто требуется объяснение, сравнение, выражение мнения. Язык становится инструментом познания культуры. Н.Д. Гальскова [6] указывает, что для формирования межкультурной компетенции недостаточно знания фактов – необходимо их интерпретировать, сравнивать, выражать отношение. Викторина соответствует данной задаче.

Научная новизна и практическая значимость

Во-первых, викторина рассматривается не как дополнительный приём, а как самостоятельная форма занятия по РКИ. Насколько известно автору, в методике РКИ это ранее не предпринималось системно.

Во-вторых, разработана структурная модель викторины, интегрирующая коммуникативный, деятельностный и социокультурный подхо-

ды. Обычно данные подходы описываются отдельно, здесь они функционируют синергетически.

В-третьих, получены количественные данные о влиянии викторины на речевую активность. Часто исследования игровых методов ограничиваются общими утверждениями («это хорошо», «обучающимся нравится») без конкретных измерений.

Разработанная модель викторины универсальна и может быть применена преподавателями РКИ. Тема «Москва» – иллюстративный пример. Структура адаптируема к любым темам: города России, праздники, традиции, кухня, литература, кино. Представлены таблицы с конкретными заданиями, которые можно модифицировать под специфику группы и уровень владения языком.

Методология исследования

Тип исследования – формирующий педагогический эксперимент. Исследователь не наблюдает естественный процесс, а вводит изменение (викторины) и анализирует результат. Дизайн «до-после» (pre-test/post-test): измерение показателей до эксперимента, проведение экспериментального воздействия, повторное измерение показателей.

Период: февраль 2025 – июнь 2025 года.

Ограничение: отсутствие контрольной группы. Это пилотное исследование. Без контрольной группы невозможно на 100% утверждать, что изменения обусловлены исключительно викторинами. Возможна альтернативная интерпретация: обучающиеся улучшили речь за три месяца обучения в целом. Для первоначальной проверки гипотезы данный дизайн приемлем. В перспективе необходим эксперимент с контрольной группой и рандомизацией.

Участники

Выборка: 24 обучающихся подготовительного отделения Российского биотехнологического университета.

Возраст: 18–25 лет. Средний возраст 21.3 года (стандартное отклонение SD=2.1).

Уровень владения русским языком по CEFR:

A2: 10 человек (42%)

B1: 14 человек (58%)

Уровни определены входным тестированием в начале учебного года на основе дескрипторов CEFR.

Измеряемые показатели

Выбраны показатели, отражающие речевую активность и поддающиеся объективному измерению.

Показатель 1: Активный тематический словарь

Определение: количество уникальных тематических лексических единиц, использованных обучающимся в устном высказывании на тему «Москва» за 10 минут.

Процедура измерения: Задание: «Расскажите о столице России» (время 10 минут). Аудиозапись. Проведение в начале эксперимента (сентябрь) и в конце (январь, через две недели после последней викторины).

Транскрипция записи, подсчёт уникальных тематических слов: названия мест (Кремль, Красная площадь, Большой театр), топонимы (Москва-река, Арбат), понятия, связанные с городом (метро, столица, памятник). При повторах слово учитывается однократно.

Пример: обучающийся говорит: «Москва – столица. В Москве Кремль. Кремль красный. Там Красная площадь.» Подсчёт: Москва, столица, Кремль, Красная площадь – 4 единицы.

Показатель 2: Развёрнутые устные высказывания

Определение: количество эпизодов за занятие (45 минут), когда обучающийся произнёс высказывание из трёх и более связанных предложений.

Процедура измерения: Протоколирование занятия. Фиксация случаев, когда обучающийся говорил развёрнуто: отвечал на вопрос несколькими предложениями, объяснял, рассуждал.

Критерий: минимум три предложения, связанных по смыслу. Отдельные реплики («Да», «Не знаю», «Правильно») не учитывались.

Показатель 3: Коммуникативная инициатива

Определение: количество эпизодов за занятие, когда обучающийся проявил речевую инициативу самостоятельно, без прямого вопроса преподавателя.

Процедура измерения: Фиксация в протоколе всех случаев, когда обучающийся:

задал вопрос (преподавателю или другому обучающемуся);

прокомментировал чужой ответ;

дополнил сказанное;

инициировал диалог с членом группы.

Пример: преподаватель говорит: «Кремль находится в центре Москвы.» Обучающийся спрашивает: «А сколько лет Кремлю?» – это иници-

циатива. Или другой обучающийся ответил на вопрос, а данный добавляет: «Да, и ещё там красивые башни!» – также инициатива.

Показатель 4: Переходы на родной язык

Определение: количество эпизодов за занятие, когда обучающийся переключился на родной язык или английский как язык-посредник.

Процедура измерения: Фиксация преподавателем каждого случая: обращение к соседу на родном языке, просьба перевести слово, комментарий не на русском языке.

Данный показатель – индикатор языковой тревожности. Чем чаще обучающийся «уходит» в родной язык, тем ниже уверенность в русском языке.

Процедура эксперимента

Этап 1. Входные измерения (февраль 2025)

Проведены измерения всех четырёх показателей. Обучающимся дано устное задание о Москве (показатель 1), проведено наблюдение обычных занятий (показатели 2, 3, 4).

Этап 2. Экспериментальное воздействие (март– май дека 2025)

В течение трёх месяцев раз в неделю проводилось занятие-викторина. Всего 10 викторин на материале темы «Москва: история, культура, достопримечательности». Структура викторины трёхэтапная: письменная часть, видео-часть, устная часть. Детальное описание приведено в разделе «Практический кейс».

Этап 3. Итоговые измерения (июнь 2025)

Через две недели после последней викторины проведены повторные измерения по той же процедуре.

Статистическая обработка

Применялись методы:

1. Описательная статистика: расчёт среднего (M) и стандартного отклонения (SD) для каждого показателя до и после эксперимента.

2. Парный t-критерий Стьюдента: проверка статистической значимости различий между измерениями «до» и «после». Порог значимости $p < 0.05$.

3. Процент прироста: расчёт процентного изменения каждого показателя для наглядности.

Обработка данных выполнена в Microsoft Excel с применением встроенных функций для t-теста.

Результаты

Таблица 1 представляет основные результаты эксперимента. Для каждого показателя приведены среднее значение до и после эксперимента, процент прироста, значение t-критерия и уровень статистической значимости p.

Таблица 1. Динамика показателей речевой активности (N=24)

Показатель	До M(SD)	После M(SD)	Прирост %	t	p
Активный словарь (слов за 10 мин)	8.3 (2.1)	11.5 (2.4)	38%	5.67	<0.001
Развёрнутые высказывания (за занятие)	3.2 (1.5)	4.5 (1.7)	42%	4.89	<0.001
Коммуникативная инициатива (за занятие)	2.8 (1.9)	4.1 (2.0)	46%	3.45	0.002
Переходы на родной язык (за занятие)	6.5 (2.3)	4.3 (1.8)	-34%	-4.12	<0.001

Примечание: M – среднее, SD – стандартное отклонение, t – значение t-критерия, p – уровень значимости.

Интерпретация результатов

Активный словарь. Прирост 38%, статистически высоко значимый ($p < 0.001$). До эксперимента обучающиеся использовали в среднем 8.3 тематических слова в 10-минутном ответе, после – 11.5. Данные свидетельствуют, что викторина способствует переводу лексики из пассивного запаса в активный. Обучающиеся начинают свободнее оперировать тематической лексикой без длительного поиска слова.

Развёрнутые высказывания. Прирост 42% ($p < 0.001$). Обучающиеся стали чаще продуцировать связные фрагменты из трёх и более предложений вместо односложных реплик. Это существенный результат, поскольку основная проблема – тенденция к минимальным ответам. Викторина приучает к развёрнутым ответам, так как часто требуется не только назвать ответ, но и аргументировать.

Коммуникативная инициатива. Прирост 46% ($p = 0.002$) – наибольший из всех показателей. Обучающиеся существенно чаще задавали

вопросы, комментировали, вступали в диалог самостоятельно. До эксперимента среднее количество проявлений инициативы за занятие – 2.8, после – 4.1. Результаты показывают изменение не только языковой, но и психологической сферы: обучающиеся преодолели страх. Они поняли, что говорение на русском языке допустимо, ошибки приемлемы, можно задавать вопросы без риска выглядеть некомпетентным.

Переходы на родной язык. Частота снизилась на 34% ($p < 0.001$). До эксперимента – в среднем 6.5 эпизодов за занятие, после – 4.3. Это один из наиболее показательных результатов. Переход на родной язык – защитная реакция: когда обучающийся не знает, как выразить мысль, или боится ошибиться, он «уходит» в безопасную зону. Снижение таких переходов означает рост уверенности. Обучающиеся стремятся объяснить мысль на русском языке, даже при отсутствии точного слова: используют синонимы, жесты, описательные конструкции. Это признак реальной коммуникативной компетенции.

Индивидуальная динамика показателей

Анализ индивидуальных данных по 24 обучающимся показал следующее:

21 человек (87.5%) продемонстрировали рост активного словаря на $\geq 30\%$;

19 человек (79.2%) увеличили количество развёрнутых высказываний;

20 человек (83.3%) показали рост коммуникативной инициативы;

22 человека (91.7%) снизили частоту переходов на родной язык.

Три обучающихся не показали существенной динамики по отдельным показателям. Анализ выявил, что эти обучающиеся имели исходно высокий уровень речевой активности (эффект потолка), и дальнейший рост был ограничен верхней границей возможностей данного уровня владения языком.

Обсуждение

Результаты соответствуют теоретической рамке исследования. Е. И. Пасов [2] утверждал, что речевые навыки формируются исключительно в реальной коммуникации. Викторина создаёт такую коммуникацию: обучающимся необходимо решать коммуникативные задачи (ответить, аргументировать, убедить команду), а не воспроизводить заученные фразы. Результаты подтверждают эффективность подхода.

Согласно А. А. Леонтьеву [3], ключевой элемент речевой деятельности – мотив. При его отсутствии речепорождение не запускается. В викторине мотив естественный: игра, соревнование, стремление помочь команде. Обучающийся говорит не потому, что «обязан ответить преподавателю», а потому, что «хочет принести баллы команде». Это качественно иная установка.

И. А. Зимняя [4] подчёркивала важность личностной вовлечённости. Викторина обеспечивает вовлечённость: обучающиеся эмоционально переживают процесс, смеются, радуются правильному ответу, огорчаются ошибке. Это не пассивное восприятие лекции, а активное участие, что способствует лучшему усвоению материала.

Данные Dewaele и MacIntyre [11] о связи положительных эмоций и готовности к говорению также подтверждаются результатами. На викторинах атмосфера была эмоционально позитивной: обучающиеся расслаблялись, забывали про страх ошибки. Результаты показывают, что после этого они стали активнее и на обычных занятиях.

Механизмы эффективности викторины

Анализ процесса позволил выделить механизмы, объясняющие эффективность викторины.

Снижение языковой тревожности. Игровой формат изменяет восприятие ошибки. Ошибка в игре – естественный элемент процесса. Ошибка на опросе – провал, публичный стыд. Переключение фокуса с «правильности» на «содержание» снимает блокировку речи страхом.

Ограничение времени на ответ. Когда на ответ отведено 15–30 секунд, нет времени на долгие размышления. Необходимо отвечать немедленно. Парадоксально, но это «некогда» благоприятствует беглости. Обучающиеся перестают контролировать каждое слово (чрезмерный контроль снижает беглость) и говорят более спонтанно. Это автоматизирует навык выбора языковых средств.

Социальное взаимодействие. Командный формат требует обсуждения внутри команды. Обучающиеся должны договориться, какой ответ дать. Для этого необходимо общение. На русском языке, поскольку в команде могут быть представители разных стран, и русский – единственный общий язык. Возникает естественная коммуникативная ситуация. Концепция зоны ближайшего развития Выготского реализуется через взаимопомощь: более сильные обучающиеся в команде помогают слабым, объясняют, подсказывают. Это обучение через взаимодействие.

Немедленная обратная связь. В викторине обратная связь мгновенная. Ответил – сразу узнал результат. Преподаватель комментирует, другие обучающиеся реагируют. Это позволяет оперативно корректировать понимание. В обычном режиме при выполнении письменного упражнения результат становится известен только на следующем занятии – эффект существенно ниже.

Полученные результаты согласуются с данными международных исследований. Smith [12] в систематическом обзоре 2023 года показал, что игровые элементы в языковом обучении дают прирост устной продукции в диапазоне 35–40%. Наши данные (прирост активного словаря +38%, развёрнутых высказываний +42%) находятся в этом диапазоне, что подтверждает надёжность результатов.

Данные о снижении языковой тревожности соответствуют выводам Dewaele и MacIntyre [11] 2023 года, которые доказали, что положительные эмоции на занятии снижают тревожность и повышают готовность к говорению. Снижение переходов на родной язык на 34% в нашем исследовании – индикатор снижения тревожности.

Важное отличие настоящего исследования от предыдущих работ: викторина рассматривается не как отдельный игровой элемент, встроенный в традиционное занятие, а как целостная самостоятельная форма занятия. Это расширяет представление о дидактическом потенциале викторины и открывает новые возможности для методики РКИ.

Необходимо учитывать ряд ограничений, влияющих на интерпретацию результатов.

Отсутствие контрольной группы. Сравнивается одна группа до и после эксперимента, но нет сравнения с группой, обучавшейся без викторин. Поэтому невозможно на 100% утверждать, что рост показателей обусловлен исключительно викторинами. Возможны альтернативные объяснения: обучающиеся улучшили речь за три месяца обучения в целом, влияние других дисциплин, увеличение общения вне аудитории. Для более строгого доказательства необходим эксперимент с контрольной группой: одна группа с викторинами, другая без них.

Малая выборка. 24 человека – статистически ограниченная выборка. Все обучающиеся из одного университета, одного факультета. Обобщаемость результатов на всю популяцию обучающихся РКИ требует дополнительных исследований с большими выборками и разнообразием контингента.

Краткосрочность наблюдения. Эксперимент длился три месяца, итоговые измерения проведены через две недели после окончания. Остаётся вопрос: сохраняются ли результаты через полгода, через год? Или эффект временный? Необходимо отсроченное измерение для проверки долгосрочности эффекта.

Отсутствие рандомизации. Участники не распределялись случайным образом, использована существующая группа. Это добавляет риск систематической ошибки отбора.

Субъективность части измерений. Показатели 2, 3, 4 (развёрнутые высказывания, инициатива, переходы на родной язык) фиксировались преподавателем вручную во время занятия. Присутствует элемент субъективности. Оптимально привлечение второго независимого наблюдателя для проверки согласованности оценок (inter-rater reliability). Это не было реализовано из-за ресурсных ограничений.

Указанные ограничения не отменяют ценность результатов, но требуют осторожности в выводах. Это пилотное исследование, демонстрирующее работоспособность идеи. Необходимы дополнительные более строгие эксперименты.

Практическое значение для преподавателей РКИ

Результаты исследования позволяют сформулировать практические рекомендации:

1. Викторину целесообразно использовать не только как речевую разминку, но и как полноценное занятие. Можно выделить отдельный урок раз в две недели или раз в месяц для проведения такой викторины.

2. Разработанная модель универсальна. Исследование проведено на материале темы «Москва», но структура адаптируема к любым темам: Санкт-Петербург, русские праздники, кухня, литература, кино, история. Структура неизменна: письменная часть (актуализация), видео-часть (ввод информации), устная часть (обсуждение и аргументация).

3. Количественные данные могут служить аргументом для администрации образовательного учреждения или для самого преподавателя: викторина – не просто развлечение, а методически обоснованный инструмент с измеримыми результатами.

Типология викторин

Анализ опыта позволяет выделить типы викторин по различным основаниям.

По дидактической цели:

Контрольно-обобщающие – проводятся в конце изучения темы для проверки усвоения материала. Аналог контрольной работы в игровой форме. Обучающиеся воспринимают их легче, чем традиционный тест.

Мотивационно-вводные – проводятся в начале темы для актуализации знаний и формирования интереса. Например, перед темой «Русская кухня» викторина «Что вы знаете о русской еде?» создаёт познавательную мотивацию.

Тренировочные – для отработки конкретных навыков (лексика, грамматика) в коммуникативном контексте. Например, викторина на глаголы движения или падежную систему.

По содержанию:

Лингвистические – о самом языке (фразеология, словообразование, этимология). Пример: «Откуда пришло слово «спасибо»?»

Страноведческие – о России (история, география, традиции).

Интегрированные – совмещают язык и культуру. Кейс «Москва» в настоящем исследовании – интегрированная викторина.

По форме:

Индивидуальные – каждый обучающийся работает автономно.

Командные – работа в группах.

Смешанные – часть заданий выполняется индивидуально, часть командно.

В настоящем исследовании использована интегрированная командная викторина. Опыт показывает, что данный формат наиболее эффективен для активизации речи.

Практический кейс: викторина «Москва – столица России»

Общая структура

Викторина организована в три этапа по 15 минут каждый.

Этап 1. Письменная часть (15 мин) – обучающиеся индивидуально отвечают на вопросы. Цель: актуализация имеющихся знаний или языковая догадка.

Этап 2. Видео-часть (15 мин) – просмотр короткого видео о Москве (5–7 минут), затем ответы на вопросы по видео. Цель: ввод новой информации.

Этап 3. Устная часть (15 мин) – командное обсуждение вопросов, требующих мнения, аргументации, сравнения. Цель: активизация речи.

Данная структура обеспечивает постепенное усложнение: сначала индивидуальная письменная работа (наименее сложная), затем восприятие (рецепция), затем устное обсуждение в команде (продукция). Переход плавный, обучающиеся успевают «разогреться» (табл. 2–5).

Таблица 2. Письменная часть викторины (индивидуально, 15 мин)

Тип задания	Пример	Дидактическая функция
Выбор ответа	Сколько станций метро в Москве? а) 150 б) 200 в) 250 г) >250	Актуализация числительных, общие знания
Соответствие	Соедините: Арбат – пешеходная улица; Красная площадь – главная площадь	Лексика мест, конструкции «что – это что»
Открытый вопрос	Назовите три достопримечательности Москвы	Активная лексика, проверка предварительных знаний

Таблица 3. Видео-часть (15 мин)

Тип задания	Пример	Дидактическая функция
Общее понимание	О чём видео? а) о Кремле б) о транспорте в) о Красной площади	Понимание основной идеи
Детали	Сколько башен у Кремля? а) 10 б) 15 в) 20	Извлечение конкретной информации
Лексика	Найдите в видео 5 слов, связанных с архитектурой	Расширение словаря через контекст

Таблица 4. Устная часть (командно, 15 мин)

Тип задания	Пример	Дидактическая функция
Аргументация	Какое место в Москве вы посоветуете туристу? Почему?	Развёрнутое высказывание, конструкции рекомендации и обоснования
Сравнение	Сравните Москву и столицу вашей страны	Навык сравнения, межкультурная компетенция

Тип задания	Пример	Дидактическая функция
Интерпретация	Почему Красную площадь называют «красной»?	Интерпретация культурных смыслов, конструкции предположения

Таблица 5. Примеры заданий к видео «Московский Кремль»

Задание	Уровень	Проверяемый навык
Сколько раз в видео звучит слово «Кремль»?	A2	Селективное восприятие
Назовите башни Кремля, упомянутые в видео	B1	Детальное понимание
Почему Кремль называют «сердцем Москвы»?	B1	Интерпретация метафоры
Согласны ли вы, что Кремль – самое важное место Москвы? Почему?	B1	Выражение мнения и аргументация

Методические рекомендации

Формирование команд. Оптимально создавать смешанные команды: в каждой присутствуют обучающиеся уровнями A2 и B1. Сильные помогают слабым, а слабые не чувствуют себя аутсайдерами. Размер команды – 4–5 человек (при большем размере часть обучающихся может оставаться пассивной).

Управление временем. Важно строго ограничивать время. На письменный вопрос – 15–30 секунд. На обсуждение устного вопроса в команде – 1–2 минуты. Это создаёт динамику и предотвращает застревание в длительных раздумьях. Рекомендуется использовать таймер на проекторе для визуализации оставшегося времени.

Система оценивания. Система должна быть простой и прозрачной. За правильный ответ – 1 балл. Если команда даёт не только ответ, но и объяснение или дополнительную информацию – бонусный балл. Это стимулирует развёрнутую речь.

Роль преподавателя. Преподаватель выступает в роли ведущего викторины: задаёт вопросы, контролирует время, начисляет баллы, комментирует ответы. Ключевой принцип – доброжелательность. При ошибке команды не следует критиковать, необходимо объяснить правильный ответ в позитивном ключе. Атмосфера должна оставаться игровой, а не экзаменационной.

Обратная связь. В конце викторины обязательно выделить 5–7 минут на рефлексию. Вопросы: «Какие вопросы были сложными?», «Что нового узнали?», «Что удивило?». Это переводит фокус с соревновательного аспекта на познавательный. Обучающиеся осознают, что не просто играли, а реально освоили новый материал.

Адаптация. Структура легко адаптируется к любой теме. Ключевое условие – сохранить три этапа (письменный, видео, устный) и баланс типов заданий (закрытые вопросы, открытые вопросы, вопросы на мнение).

Заключение

Гипотеза исследования подтвердилась: викторина как форма занятия статистически значимо способствует росту речевой активности обучающихся РКИ уровней A2–B1. Активный словарь увеличился на 38%, количество развёрнутых высказываний – на 42%, проявления коммуникативной инициативы – на 46%, частота переходов на родной язык снизилась на 34%. Все изменения статистически значимы ($p < 0.05$).

Эффективность викторины обусловлена интеграцией нескольких подходов. Коммуникативный подход Пассова реализуется через наличие реальной коммуникативной задачи. Деятельностный подход – через активное участие обучающихся, а не пассивное восприятие. Социокультурный подход – через изучение культуры посредством языка и языка посредством культуры. Игровая форма снижает страх ошибки и создаёт эмоционально окрашенный процесс, что улучшает запоминание.

Практически это означает, что разработанная модель может быть применена любым преподавателем РКИ. Тема «Москва» – иллюстративный пример. Структура адаптируема к любым темам: города России, праздники, традиции, кухня, литература, кино. Структура универсальна: письменная часть для актуализации, видео для ввода информации, устная часть для обсуждения. Таблицы с конкретными заданиями представлены выше и могут быть модифицированы под специфику темы и уровень группы.

Перспективы дальнейших исследований: проведение эксперимента с контрольной группой (одна группа обучается с викторинами, дру-

гая без них – сравнение результатов); увеличение выборки (минимум 100 обучающихся для повышения статистической мощности); долгосрочное наблюдение (измерения через полгода, через год для проверки устойчивости эффекта); сравнение различных типов викторин (индивидуальные vs командные, лингвистические vs страноведческие); апробация модели на других уровнях владения языком (B2, C1).

Настоящее исследование демонстрирует: викторина – не просто развлечение или заполнение времени. Это полноценный методический инструмент, решающий реальную проблему речевой пассивности обучающихся РКИ. И это работает.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2017. 448 с.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. 536 с.
4. Зимняя И.А. Лингвистическая психология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 432 с.
5. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 39–46.
6. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2019. № 7. С. 2–9.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, 2001. 311 с.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. 3-е изд. М.: Академия, 2009. 272 с.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.
10. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
11. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. Foreign language enjoyment and anxiety: The role of teacher variables // Language Teaching Research. 2023. Vol. 27, № 1. P. 96–118.
12. Smith A.B. Gamification in language learning: A systematic review // Computer Assisted Language Learning. 2023. Vol. 36, № 4. P. 567–589.
13. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 2020. Vol. 70, № 2. P. 125–132.
14. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 432 p.
15. Bygate M., Skehan P., Swain M. Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. London: Routledge, 2022. 287 p.
16. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2023. 398 p.
17. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World // Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2021. P. 541–557.
18. Nation I.S.P., Macalister J. Language Curriculum Design. 2nd ed. New York: Routledge, 2022. 256 p.
19. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 260 p.
20. Дорофеева Т.М. Интерактивные методы в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2022. № 3. С. 45–51.

QUIZ AS A FORM OF EDUCATIONAL SESSION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: RESULTS OF A PEDAGOGICAL STUDY

Kazakova E.V.

Russian Biotechnology University

The study aims to reveal the pedagogical potential of a quiz as an independent format of RFL lesson. Theoretical framework draws on E.I. Passov's communicative approach, A.A. Leontiev's psycholinguistic theory of speech activity, and V.V. Safonova's sociocultural approach. A formative experiment with pre/post measurements was conducted at a university preparatory department. Sample: 24 students (aged 18–25, $M=21.3$, $SD=2.1$), Russian proficiency levels A2 (42%) and B1 (58%). Period: September 2024 – January 2025. A structural quiz model integrating linguistic, sociocultural, and communicative components was developed and tested on "Moscow – Capital of Russia" material. The quiz included three stages: written (knowledge activation), video-auditory (information input), oral (team discussion). Ten quiz sessions were conducted in total. Quantitative analysis using paired t-test revealed statistically significant changes ($p < 0.05$) across four indicators of speech activity. Active thematic vocabulary increased 38% (from 8.3 ± 2.1 to 11.5 ± 2.4).

units per 10-minute oral statement, $p < 0.001$). Frequency of extended utterances grew 42% (from 3.2 ± 1.5 to 4.5 ± 1.7 per lesson, $p < 0.001$). Communicative initiative manifestations rose 46% (from 2.8 ± 1.9 to 4.1 ± 2.0 per lesson, $p = 0.002$). Native language switches decreased 34% (from 6.5 ± 2.3 to 4.3 ± 1.8 per lesson, $p < 0.001$). The data indicate that quiz as a lesson format effectively integrates linguistic, sociocultural, and communicative components of RFL instruction, reduces language anxiety, and activates speech activity among A2-B1 level learners. The model is adaptable to various lexico-thematic groups and can be recommended for implementation in RFL teaching practice.

Keywords: quiz, Russian as a foreign language, communicative competence, sociocultural component, speech activity, formative experiment, game-based methods, language anxiety, active learning formats, pedagogical experiment.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow: IKAR Publ., 2017. 448 p. (In Russian).
2. Passov E.I. Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 223 p. (In Russian).
3. Leontiev A.A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii: izbrannyye psikhologicheskie trudy [Language and Speech Activity in General and Educational Psychology: Selected Psychological Works]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2003. 536 p. (In Russian).
4. Zimnyaya I.A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti [Linguopsychology of Speech Activity]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2010. 432 p. (In Russian).
5. Verbitsky A.A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podkhode [Contextual Learning in the Competence Approach]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2004, no. 11, pp. 39–46. (In Russian).
6. Galskova N.D. Obrazovanie v oblasti inostrannykh yazykov: novye vyzovy i priority [Foreign Language Education: New Challenges and Priorities]. Inostrannyye yazyki v shkole, 2019, no. 7, pp. 2–9. (In Russian).
7. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyi podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam [Sociocultural Approach to Foreign Language Teaching]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2001. 311 p. (In Russian).
8. Polat E.S. Novyye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. 3rd ed. Moscow: Akademiya Publ., 2009. 272 p. (In Russian).
9. Shcherba L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language System and Speech Activity]. Leningrad: Nauka Publ., 1974. 428 p. (In Russian).
10. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
11. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. Foreign language enjoyment and anxiety: The role of teacher variables. Language Teaching Research, 2023, vol. 27, no. 1, pp. 96–118.
12. Smith A.B. Gamification in language learning: A systematic review. Computer Assisted Language Learning, 2023, vol. 36, no. 4, pp. 567–589.
13. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 2020, vol. 70, no. 2, pp. 125–132.
14. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 432 p.
15. Bygate M., Skehan P., Swain M. Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. London: Routledge, 2022. 287 p.
16. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2023. 398 p.
17. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2021, pp. 541–557.
18. Nation I.S.P., Macalister J. Language Curriculum Design. 2nd ed. New York: Routledge, 2022. 256 p.
19. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 260 p.
20. Dorofeeva T.M. Interaktivnye metody v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Interactive Methods in Teaching Russian as a Foreign Language]. Russkii yazyk za rubezhom, 2022, no. 3, pp. 45–51. (In Russian).

Клишкова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физики Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: n.v.kpn@ya.ru

Максимова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: marin-vikt@yandex.ru

Новикова Наталия Георгиевна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры биологической и медицинской физики Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова
E-mail: nnov2006@yandex.ru

В статье обсуждается способ подачи методологических основ физики с помощью системы структурно-логических схем. Для формирования профессиональных и личностных качеств военного инженера требуется преподавать знания по дисциплине «Физика» системно и структурировано. При реализации этой идеи использовались: метод структурно-логического анализа курса общей физики с выделением элементов знаний, метод систематизации, основанный на выяснении связи между физическими теориями и метод обобщения, приводящий к построению новых обобщенных схем дисциплины «Физика». В то же время авторы исходили из предположения, что совершенствование умений и навыков эффективно в контексте информатизации образования.

Таким образом, статья представляет собой значимый вклад в научное осмысление методических аспектов системы структурно-логических схем в военной академии, предлагая новые пути и инструменты для повышения эффективности.

Ключевые слова: образование, структурно-логическая схема, метод систематизации, метод обобщения, системно-структурный подход.

Введение

Возрастание объема научной информации характеризуется современным этапом развития общества. В практике обучения встречаются факты, когда знания курсантов не находят последовательного развития в новых формах деятельности.

При изучении физики как прикладной дисциплины в военной академии на первое место выходят ее профессиональная направленность и соответствующие этой функции, прикладные знания. Но прикладных знаний как следствий физических теорий недостаточно для развития современного мировоззрения.

Один из возможных путей преодоления подобных недостатков заключается в усилении внимания преподавателя на способ подачи методологических основ физики с помощью системы структурно-логических схем. При реализации этой идеи использовались: метод структурно-логического анализа курса общей физики с выделением элементов знаний, метод систематизации, основанный на выяснении связи между физическими теориями и метод обобщения, приводящий к построению новых обобщенных схем этого курса.

Цель данного исследования заключается в оптимизации структурно-логического анализа дисциплины «Физика» в военной академии. Исследование фокусируется на выявлении современных подходов и методов, которые способствуют повышению эффективности обучения курсантов.

Научная новизна исследования заключается в разработке системно-структурного подхода, учитывающей специфику образовательной среды военных академий и современные тенденции в педагогике высшей школы.

Материалы и методы исследований

Применение системно-логических схем широко обсуждается в отечественной дидактике и методике преподавания физике. В учебных курсах физики и других естественнонаучных дисциплин используются схемы разного уровня обобщения и систематизации. Для курса общей физики наиболее распространены систематические схемы, которые последовательно в соответствии с логикой изложения материала раскрывают основные понятия и законы каждой темы курса [10, с. 400; 12, с. 55]. Систематические схемы, как правило, используются преподавателями и курсантами в качестве опорных конспектов на любом этапе процесса обучения [11, с. 425]. Наряду с систематическими в методике преподавания физике выделяют обобщенные схемы, материал в которых представлен в соответствии со структурой крупных методологических образований: фундаментальной физической теории, физической картины мира, фундаментальной физической идеи и т.п. [8, с. 24]. В обобщенных схемах представлено системное изложение курса физики, например для каждой физической теории определены: основание, ядро и следствия. Для фундаментальных естественнонаучных и физических теорий такие схемы созданы Л.Я. Зориной [1, с. 1], И.С. Карасовой и др. В рамках разделов применяется структурирование знаний вокруг частных физических теорий. Такие обобщенные схемы для отдельных разделов курса общей физики представлены в методическом пособии [3, с. 104].

Согласно Л.И. Анциферову, В.И. Земцовой «Структурно-логическая схема (СЛС) – модель, отражающая основное содержание изучаемого объекта и являющаяся ориентировочной основой действий. СЛС по конкретному информационному блоку содержит ключевые слова и фразы, расположенные в определенной логической последовательности, отражая некоторую целостность. СЛС – дидактическое средство (логическое, наглядное, техническое), применяемое для рационального усвоения информации» [2, с. 577].

Структурно-логическая схема (СЛС) – графическая модель, отражающая основное содержание отдельных тем или разделов изучаемой дисциплины [3, с. 102].

Структурно-логические схемы – это методический прием для активизации познавательных способностей учащихся, к которым относятся восприятие, воображение, память, представление, мышление [4, с. 215].

Если обобщить все приведенные выше понятия, то структурно-логическая схема (СЛС) – это логическая структура, содержащая си-

стему элементов учебного материала, составляющих единое целое на основе причинно-следственных связей и правил формальной логики.

Результаты и обсуждения

К СЛС, интерпретирующим эволюцию физических теорий, относятся модели, авторами которых являются: М. Планк (1914 г.), Г. Гамов, Д.Д. Иваненко, Л.Д. Ландау (1927 г.), М.П. Бронштейн (1932), В. Паули (1934 г.), А. Зельманов (1964 г.), М. Штраус (1966 г.) [9, с. 75]. Длительное время приоритет принадлежал модели «куб Зельманова».

В предложенных обобщенных СЛС недостаточно для курса общей физики, так как они не показывают различия между классическими, релятивистскими и квантовыми теориями. Необходимо показать принципиальные отличия в этих теориях, с одной стороны, и преемственность, с другой стороны. Такие схемы позволили бы сформировать у курсантов современное научное физическое мировоззрение, которое не ограничивается знаниями общей физики [6, с. 159]. Конечно, элементы этих знаний отражены в учебниках по общей физике, но не во всех и недостаточно подробно для решающего влияния на мировоззрение. Очень мало обобщенных СЛС, чей вклад позволяет понять связи, эволюцию и развитие объектов и теорий в разных областях естествознания. К таким схемам относятся: в химии периодическая система Д.И. Менделеева, в физике куб Зельманова и др. Периодическая система Д.И. Менделеева позволяет объяснить строение и свойства химических элементов, закон периодического изменения свойств элементов в зависимости от строения атомов. На основании периодической системы можно предсказывать физические и химические свойства новых элементов.

Методика применения структурно-логических схем при обучении физике курсантов военной академии определяет систему целей:

- формирования общей культуры, выработки адекватных представлений о физическом мире, сути физических явлений и процессов;
- достижения уровня компетентности;
- формирования системы ценностей и развитие индивидуальности в данной сфере;
- выработки навыков образовательной деятельности в различных условиях и обеспечение необходимым для этого багажом знаний [7, с. 62].

Появляется необходимость подойти к обучению, предварительно сформулировав систему принципов, отвечающих целому ряду требований, способствующих более рациональному, с точки зрения дидактики и законов обучения, конструированию содержания. К таким принципам отнесём:

- принцип целеполагания;
- принцип кооперации;
- принцип компетентности;
- принцип оптимальности;
- принцип продуктивности.

Принцип целеполагания, как основа планирования СЛС. Принцип кооперации, как опора на коллективное творчество при применении системно-логических схем. Принцип компетентности, как компетентность педагога при создании СЛС. Принцип оптимальности, как широкое использование системно-логических схем, позволяющий получить планируемый результат обучения курсантов. Согласно принципу продуктивности главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение курсантов.

Так же, методика применения структурно-логических схем при обучении физике курсантов военной академии имеет несколько этапов:

1. Обоснование значения и места физической теории, соответствующей изучаемому разделу дисциплины «Физика»
2. Показ связи между классическими и современными теориями с помощью обобщающей схемы в начале и в конце изучения соответствующей темы или раздела курса физики.
3. Применение систематических схем разделов и тем, обобщающих схем физических теорий в ходе изучения соответствующих тем или разделов курса физики.

Схем в вузовских учебниках общей физики нет, осмыслить все константы и переходы от одной теории к другой можно лишь имея все необходимые знания основ этих теорий. Можно предложить схему элементов структуры теории (рис. 1)

На представленной схеме показаны основания физических теорий: объект, предмет, границы применимости и эмпирический базис. В основаниях физических теорий входят идеализированные объекты, группа понятий, основные законы и принципы. Приложения физических теорий образуют уравнения – следствия основных законов и практические приложения.

Так в разделе «Физические основы механики», «Основы молекулярной физики и термодинамики», «Электродинамика» необходимо

рассматривать фундаментальные физические законы в области механики, термодинамики, электродинамики; теории и методы научного исследования для выявления естественнонаучной сущности проблем в физике и технике; использовать физические законы при анализе и решении проблем профессиональной деятельности.

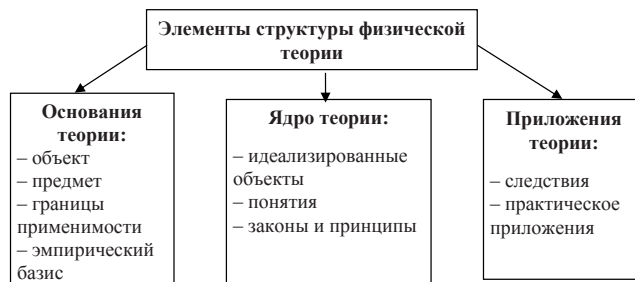


Рис. 1. Элементы структуры физической теории

Как отмечает Клишкова Н.В. «преподаватель планирует: ход физического эксперимента (демонстрационного, лабораторного), решение физических задач разных типов (алгоритм или алгоритмическое предписание), конкретные результаты обучения, неразрывно связанные с правильно поставленными тактическими целями (при внедрении компетентностного подхода цели формулируются через компетенции и их составляющие); деятельность преподавателя и курсантов (во взаимодействии) при изучении нового материала, закреплении, при повторении, при обобщении, при опросе, при диагностике усвоения, при конструировании физико-технических устройств, самостоятельную подготовку курсантов» [5, с. 140]. Мы согласны с Клишковой Н.В., так как максимальный эффект включения СЛС в образовательный процесс возможен только при своевременном их использовании.

Представленные СЛС таким образом обеспечивают:

1. Эффективное зрительное восприятие за счёт чёткой структуры смыслового содержания темы.
2. Создание в воображении курсантов целостной картины изучаемого материала при помощи её наглядно-образной систематизации.
3. Легкость восприятия за счёт структурированности материала.
4. Оптимальность смысловой и информационной нагрузки.
5. Восстановление целостной картины из смысловых фрагментов.
6. Формирование умений устанавливать причинно-следственные связи.

Выводы

Военному инженеру нужны фундаментальные знания физики, но они должны быть хорошо структурированы. При изучении дисциплины «Физика» в военной академии необходимо применять два вида структурно-логических схем: систематические и обобщенные. Обобщенные схемы нужны в начале и конце изучения разделов, с их помощью осуществляется предварительное и итоговое обобщение. Систематические схемы применяются в процессе изучения разделов и выполняют роль опорных конспектов, усиливая тем самым наглядность темы.

Итак, СЛС можно использовать в образовательном процессе как:

- ресурс для самостоятельной работы курсантов;
- ресурс для подготовки педагога к занятию;
- ресурс для практической работы на занятии;
- ресурс для организации внеаудиторной работы курсантов по предмету.

Литература

1. Зорина М.Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования: Монография. М.: РАО, 1993. 163 с.
2. Земцова В.И., Кичигина Е.В. Структурно-логические схемы как средство развития естественнонаучной образованности студентов педагогического направления гуманитарных профилей // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3–3. – 576–580 с.
3. Карасова И.С., Потапова М.В., Пекин П.В. Фундаментальные физические теории в школе: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2016. 336 с.
4. Кочергина Н.В., Машиньян А.А., Ломакина Е.В. Методика применения структурно-логических схем при изучении общей физики в техническом вузе // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). 211–225 с.
5. Клишкова Н.В. Максимова М.В., Бареева Р.С., Новикова Н.Г. Методика подготовки и проведения лекций на кафедре физики военной академии связи // Современное педагогическое образование 2025. – № 5. – 134–140 с.

6. Ломакина Е.В., Герасимова Э.О., Бею В.В. Активные технологии обучения при проведении занятий по курсу физики при подготовке бакалавров по направлению подготовки 19.03.02 Продукты питания из растительного сырья // Теория и практика современной науки. № 7. 2018. 156–160 с.

7. Марон Е.А. Опорные конспекты и разноуровневые задания. Физика. 11 класс. СПб.: ООО «Виктория плюс», 2013. 80 с.

8. Машиньян А.А. Теоретические основы создания и применения технологий обучения физике: Монография. Москва. 1999. 180 с.

9. Пурешева Н.С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. М.: Прометей, 1993. 161 с.

10. Трофимова Т.И. Физика в таблицах и формулах: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Дрофа, 2002. 432 с.

11. Филиппова Ю.А., Ломакина Е.В. Особенности преподавания дисциплин физико-математического цикла в условиях дистанционного обучения // в сборнике конференции Актуальные проблемы преподавания математических и естественно-научных дисциплин в образовательных организациях высшего образования. Кострома, 2021. 425–432 с.

12. Mashinyan A.A., Kochergina N.V. Dynamic means of graphical clarity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSB S. 2019. 432–439 p.

THE SYSTEM OF STRUCTURAL AND LOGICAL SCHEMES AS A METHOD OF PRESENTING THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PHYSICS DISCIPLINE AT A MILITARY ACADEMY

Klishkova N.V., Maximova M.V., Novikova N.G.

Military Academy of Communications named after S.M. Budyonny, Military Medical Academy named after S. M. Kirov

This article discusses the method of presenting the methodological foundations of physics using a system of structural and logical schemes. In order to form the professional and personal qualities of a military engineer, it is necessary to present the knowledge of the discipline "Physics" in a systematic and structured manner. To implement this idea, the following methods were used: the method of structural and logical analysis of the general physics course, which involves identifying the elements of knowledge; the method of sys-

tematization, which involves identifying the connections between physical theories; and the method of generalization, which involves constructing new generalized schemes for the discipline «Physics». At the same time, the authors assumed that the improvement of skills and abilities is effective in the context of the informatization of education.

Thus, the article represents a significant contribution to the scientific understanding of the methodological aspects of the system of structural and logical schemes in the military academy, offering new ways and tools for improving efficiency.

Keywords: education, structural and logical scheme, systematization method, generalization method, and system-structural approach.

References

1. Zorina M. Ya. Didactic Aspects of Natural Science Education: Monograph. M.: RAO, 1993. 163 p.
2. Zemtsova V.I., Kichigina E.V. Structural and logical schemes as a means of developing the natural science education of students of the pedagogical direction of the humanities // Fundamental research. – 2012. – No. 3–3. – Pp. 576–580.
3. Karasova I.S., Potapova M.V., and Pekin P.V. Fundamental Physical Theories in School: Textbook. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University, 2016. 336 p.
4. Kochergina N. V., Mashinyan A.A., Lomakina E.V. Methodology for Applying Structural and Logical Schemes in the Study of General Physics at a Technical University // Prospects for Science and Education. 2021. No. 6 (54). 211–225 p.
5. Klishkova N.V. Maksimova M.V., Bareeva R.S., Novikova N.G. Methods of Preparing and Conducting Lectures at the Department of Physics at the Military Academy of Communications // Modern Pedagogical Education 2025. – No. 5. – pp. 134–140.
6. Lomakina E.V., Gerasimova E.O., Beyu V.V. Active Learning Technologies in Teaching Physics to Bachelor's Degree Students in the Field of 19.03.02 Food Products from Plant Raw Materials // Theory and Practice of Modern Science. No. 7. 2018. 156–160 p.
7. Maron E.A. Reference notes and multi-level tasks. Physics. 11th grade. St. Petersburg: Victoria plus LLC, 2013. 80 p.
8. Mashinyan A.A. Theoretical foundations of creating and applying technologies for teaching physics: Monograph. Moscow. 1999. 180 p.
9. Puryseva N.S. Differentiated Teaching of Physics in Secondary Schools. Moscow: Prometheus, 1993. 161 p.
10. Trofimova T.I. Physics in Tables and Formulas: A Textbook for University Students. Moscow: Drofa, 2002. 432 p.
11. Filippova Yu.A., Lomakina E.V. Features of Teaching Physical and Mathematical Disciplines in Distance Learning // in the collection of the conference Actual Problems of Teaching Mathematical and Natural Sciences in Educational Organizations of Higher Education. Kostroma, 2021. 425–432 p.
12. Mashinyan A.A., Kochergina N.V. Dynamic means of graphical clarity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSB S. 2019. 432–439 p.

Повышение мотивации иностранных учащихся с помощью геймификации обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки в МАДИ

Иванова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Русский язык и прикладная лингвистика», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)
E-mail: eivanova53@mail.ru

Кременецкая Людмила Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Русский язык и прикладная лингвистика», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)
E-mail: kremenetskaya.l@mail.ru

В статье авторы предлагают решить проблему спада мотивации у иностранных учащихся, изучающих русский язык на этапе довузовской подготовки, путем активного использования на занятиях заранее подготовленных преподавателем для конкретных слушателей интерактивных мультимедийных заданий в одном из современных бесплатных онлайн сервисов. Авторы подробно рассматривают возможности данной цифровой платформы: от использования уже готовых упражнений, размещенных на сайте, до предложенных шаблонов для разработки собственных заданий. В статье также даются рекомендации, какие интерактивные учебные задания можно использовать для отработки того или иного лексического и грамматического материала. Применение игровых механик позволит создать интерактивную окружающую среду, что, в свою очередь, улучшит не только качество обучения, но и атмосферу в учебной аудитории.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, повышение мотивации с целью интенсификации процесса обучения, интерактивные мультимедийные задания.

На современном этапе качественное и эффективное обучение иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки становится все более сложной задачей для преподавателей [1, с. 111].

При обучении иностранцев русскому языку, который зачастую является первым иностранным языком, а, значит, учащиеся еще не имеют опыта серьезной, времязатратной работы с грамматикой и лексикой чужого языка и не всегда в полной мере осознают, что им предстоит, преподаватели сталкиваются с большим количеством факторов, замедляющих и усложняющих учебный процесс, которые в дальнейшем влекут за собой более серьезные проблемы, а именно спад у учащихся интереса к учебе, снижение посещаемости, и, как результат, ухудшение успеваемости, пассивное поведение и жалобы на учебный процесс и даже на преподавателя [1, с. 111–112].

Итак, для эффективной работы с иностранными учащимися необходимы учет национальных и психологических особенностей, организация языковой поддержки, формирование комфортной и толерантной образовательной среды, иногда оказание преподавателем психологической помощи и, конечно, разработка специальных современных методических материалов, соответствующих уровню подготовки наших учащихся [2, с. 25–27].

В данной статье хотелось бы обратить внимание педагогов и методистов на мотивационный аспект обучения «вчерашних школьников» из разных стран мира, у которых зачастую преобладают внешние мотивы и еще не в полной мере развит профессиональный интерес. Одной из основных эффективных стратегий повышения мотивации у современных учащихся и студентов младших курсов является геймификация обучения, которая включает в себя внедрение игровых элементов, систему баллов и уровней, виртуальные награды и рейтинги.

Не так давно, прослушивая курс по повышению квалификации для преподавателей русского языка как иностранного, мы еще раз (так как раньше проблема поддержания мотивации в иностранной, достаточно взрослой аудитории не стояла так остро) обратили внимание на онлайн сервис для создания и использования на занятиях интерактивных упражнений в игровой форме LearningApps.org [3], который уже около 10 лет используется в России для обучения школьников разным учебным дисциплинам в качестве вспомогательных материалов. Сервис бесплатный, содержит более 30 категорий (предметов), включая русский язык как иностранный, и позволяет преподавателям быстро создавать увлекательные и полезные задания на любом уровне обучения и для любого контингента обучающихся. Преподаватель выбирает тип заданий из 20 представленных шаблонов (или аудио и видео контент) и создает ориентированное на его учащихся задание, содержащее необходимый для проверки или закрепления и тренировки учебный материал. Очень эффективным инструментом для обучения русскому языку иностранцев является возможность добавления аудио и видео изображений (в том числе записанных преподавателем самостоятельно именно к этому заданию). Все модули представлены в виде разнообразных игр, что, бесспорно, помогает заинтересовать учащихся и повысить их мотивацию. Для применения данного сервиса преподавателю нужно создать аккаунт, затем выбрать шаблон и наполнить его необходимым учебным материалом, сопроводив краткой инструкцией к выполнению. Кроме того, преподаватель создает ответное на успешное завершение задания сообщение, которое учащийся будет видеть в конце. Далее преподаватель копирует ссылку (или QR код) и делится ими с учащимися. Для выполнения заданий учащимся не нужно регистрироваться. Интересно, что в базе сервиса уже есть огромное количество заданий по разным учебным дисциплинам, которые ежедневно создают другие пользователи. У каждого пользователя есть свой личный кабинет, в котором можно хранить созданные задания.

Хотелось бы более подробно рассмотреть возможности использования данного сервиса на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Крайне важно, что в базе уже есть примеры заданий по культурологии, морфологии, синтаксису, орфографии и фонетике, которые могут стать моделью для преподавателей, создающих здесь мультимедийные интерактивные упражнения для своих учащихся. Эти готовые задания, бесспорно, полезны, но нам представляется, что каждый преподаватель будет создавать свои уникальные задания, ориен-

тированные на своих учащихся, их уровень и изучаемый (или изученный) материал.

Как уже было сказано выше, сервис содержит 20 шаблонов, которые мы далее проанализируем.

1. Задание «Найти пару», в котором учащиеся должны найти соответствия (например, название и изображение), может быть представлено с озвучиванием, что расширяет возможности преподавателя при создании задания (например, это может быть работа с видовременной системой глаголов, синонимами или антонимами разных частей речи).

2. Задание «Классификация» требует распределения по 2–3 группам слов или словосочетаний (что к чему относится). Например, можно использовать эту игру при работе с вводно-фонетическим курсом (ударные слоги), при отработке категории рода имен существительных или видовых глагольных пар.

3. Задание «Хронологическая линейка» представляет собой хронологическую прямую, где нужно разместить, например, какие-то события. Нам видится, что эта игра может быть использована при расположении пунктов плана текста (или даже картинок) в правильной последовательности (в том числе и для его дальнейшего пересказа).

4. Задание «Простой порядок» ставит своей целью исключительное определение правильной последовательности событий или этапов, поэтому может быть альтернативой предыдущей игре (в зависимости от предпочтений преподавателя по оформлению задания).

5. Задание «Ввод текста» требует от учащихся самостоятельного ввода текста и выполняется с помощью аудио записи, подготовленной преподавателем. С нашей точки зрения, это задание очень полезно на начальном этапе обучения и может быть реализовано как фонетический или словарный диктант.

6. Задание «Сортировка картинок» предлагает учащимся соотнести картинку и надписи, что может быть использовано преподавателями, например, при проверке уровня усвоения новой лексики (имена существительные, цвета, ответ на вопрос «сколько времени» и т.д.).

7. Задание «Викторина с выбором правильного ответа» требует от учащихся проанализировать, таблицу или карточку и выбрать правильный вариант ответа (из предложенных преподавателем). Нам кажется эффективным использовать эту игру для отработки очень похожих ответов (например, притяжательные местоимения). Очень интересно было бы наглядно представить что-то, чтобы учащиеся вспомнили название и определили род (двойная трудность – вспомнить слово/определить род по окончанию). Также эта игра может быть использована при работе с текстом и ответах на вопросы (правда/ неправда/не сказано).

8. Задание «Заполнить пропуски» предлагает учащимся вставить в текст подходящую по смыслу лексику, которая дана (или не дана) заранее. Еще одним видом работы в этой игре может быть просмотр видео (например, из интернета) с последующим ответом на предложенные вопросы.

9. Задание «Кто хочет стать миллионером?» полностью копирует известную всем игру, поэтому прекрасно подходит для любого вида контроля с выбором правильной формы (в том числе итогового, так как вопросы викторины могут контролировать любые изученные темы).

10. Задание «Пазл «Угадай-ка» ставит своей целью соотнести любые предложенные понятия, связанные между собой, но представлено в виде открывающихся при правильном ответе элементов картинки.

11. Задание «Кроссворд» представлено в виде обычного кроссворда, состоящего из любой лексики, выбранной преподавателем. При нажатии учащимся на слово появляется описание или картинка, а ему нужно впечатать слово самостоятельно. Данная игра может быть использована на занятиях по русскому языку как иностранному при контроле уровня усвоения лексики (в том числе и с помощью языка посредника).

12. Задание «Слова из букв» представляет собой известное преподавателям задание, часто применяемое для проверки лексического материала. В квадрате, заполненном буквами, нужно найти определенные слова.

13. Задание «Где находится это ...?» дает учащимся возможность соревноваться друг с другом в правильности ответов и в скорости (также можно играть одному, соревнуясь с компьютером), что добавляет учащимся интереса и азарта. В основе задания обычно лежит наглядный материал, но могут быть представлены и материалы, содержащие запрашиваемую информацию.

14. Задание «Угадывание слов» представляет собой игру в слова, где буквы пропущены и прекрасно подходит для использования на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, когда преподавателю необходимо проверять знание орфографии русского языка. Кроме того, игра успешно используется для проверки уровня усвоения новой лексики при наличии языка посредника (или с использованием

картинок) или для отработки ответных реплик в диалогах (на элементарном уровне).

15. Задание «Скачки» также дает учащимся возможность соревноваться друг с другом или с компьютером в правильности ответов и в скорости и является подобием игры «Где находится это ...?», но с большим разнообразием изучаемых тем.

16. Задание «Парочки» представляет собой известную детскую настольную игру на запоминание пар слов. Мы предлагаем использовать ее, например, для запоминания исключений (категория рода имен существительных). Важно, что успех игрока определяется еще и количеством совершенных ходов.

17. Задание «Оцените» предполагает, на наш взгляд, скорее формат головоломки или контроль знания статистических данных, но, бесспорно, может использоваться при изучении порядковых и количественных числительных, например, учащиеся видят написанное числительное и должны внести соответствующую цифру. Играть можно с друзьями или с компьютером (на правильность и на скорость).

18. Задание «Таблица соответствий» предлагает учащимся поработать с таблицами, выбирая правильный ответ из уже имеющихся.

19. Задание «Заполнить таблицу» требует от учащихся заполнить таблицу в соответствии с заданием преподавателя. Нам кажется, что особенно эффективным было бы использование данной игры при отработке видовременной системы (спряжение глаголов), отработке падежных окончаний или степеней сравнения прилагательных (в том числе 2 превосходных степени сравнения). Игра похожа на игру «Таблица соответствий», но требует не выбора, а самостоятельного заполнения полей. Очень важным нам представляется тот факт, что учащиеся могут проверить правильность своих внесенных ответов.

20. Задание «Викторина с вводом текста» предлагает учащимся впечатывать слова или ответы на вопросы. Задание допускает большое количество вопросов, имеет подсказки преподавателя (слова, которые следует использовать в ответах), поэтому может быть использовано как итоговый опросник на любом этапе работы с любыми грамматическими темами.

Необходимо отметить, что в случае ошибочного ответа игра начинается с начала, но очередность представленных ответов меняется, что способствует повторению материала и заставляет учащихся каждый раз размышлять над ответом. Многие из предложенных сервисом игр несколько однотипны, но это дает преподавателю возможность выбрать наиболее комфортную и понравившуюся его учащимся форму. Кроме того, основное различие игр – выбор или самостоятельное продуцирование ответа. С примерами упражнений, которые используются нами на занятиях, можно ознакомиться по ссылкам [4].

Итак, мы рекомендуем преподавателям, работающим с иностранными учащимися не обходить своим вниманием создание интерактивной окружающей среды, по возможности обеспечивая разнообразие форматов обучения, связывать теоретические знания с практическими, поддерживать позитивную атмосферу в учебной аудитории, поощрять активную работу учащихся на занятиях и обязательно использовать современные технологии в образовательном процессе.

Повышение мотивации иностранных учащихся к изучению языка, на котором им предстоит освоить программу вуза, с помощью геймификации обучения и описанного выше онлайн сервиса позволит создать систему постоянной обратной связи между учащимися и преподавателем, позволит учащимся самостоятельно отслеживать свой прогресс и, главное, повысит их академическую активность. Также педагогам необходимо помнить, что успешное обучение иностранных учащихся в другой стране зависит от комплексного подхода, включающего в себя и академическую, и социально-психологическую поддержку.

Литература

1. Иванова Е.В. К вопросу о проведении промежуточных контрольных мероприятий при обучении русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». Вып. № 1 (24) Тула: Изд-во ТулГУ, 2025. – С. 110–112.
2. Касарова В.Г., Белоус А.А. Особенности адаптационного процесса иностранных учащихся на подготовительных факультетах (отделениях) в российских вузах // Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2023. № 4 (16). С. 25–32.
3. Образовательная онлайн-платформа LearningApps [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learningapps.org>. (Дата обращения: 20.02.2026)
4. Образовательная онлайн-платформа LearningApps. Степени сравнения прилагательных (антонимы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learningapps.org/display?v=pup4a20h325> (Дата обращения: 20.02.2026)

INCREASING THE MOTIVATION OF FOREIGN STUDENTS THROUGH THE GAMIFICATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING AT MADI

Ivanova E.V., Kremenetskaya L.S.

Moscow automobile and road construction state technical university

In this article, the authors propose a solution to the problem of motivation loss among foreign students studying Russian at the pre-university stage by actively using interactive multimedia assignments prepared by the teacher for specific students in one of the modern free online services. The authors provide a detailed review of the capabilities of this digital platform, from using ready-made exercises available on the website to using the provided templates to create their own assignments. The article also provides recommendations on how to use interactive learning assignments to practice specific vocabulary and grammar concepts. The use of game mechanics will create an interactive learning environment, which will improve not only the quality of education, but also the atmosphere in the classroom.

Keywords: foreign students, Russian as a foreign language, increasing motivation in order to intensify the learning process, interactive multimedia tasks.

References

1. Ivanova E.V. On the issue of conducting intermediate control measures when teaching the Russian language to foreign students at the stage of pre-university training// Bulletin of TulSU. Series «Modern educational technologies in the teaching of natural sciences.» No. 1 (24) Tula: Publishing House of TulSU, 2025. – P. 110–112
2. Kasarova V.G., Belous A.A. Features of the adaptation process of foreign students at preparatory faculties (departments) in Russian universities//Methodology and technology of continuing professional education. 2023. № 4 (16). P.25–32.
3. LearningApps educational online platform [Electronic resource]. – Access mode: <https://learningapps.org>. (Date of access: 20.02.2026)
4. LearningApps educational online platform. Degrees of comparison of adjectives (antonyms) [Electronic resource]. – Access mode: <https://learningapps.org/display?v=pu-p4a20h325> (Date of access: 20.02.2026)

Воспитательная работа с несовершеннолетними, содержащимися в учреждениях уголовно-исполнительной системы: педагогические основы и организационные аспекты

Кряжева Светлана Геннадьевна,

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России)
E-mail: kryazheva_sg@mail.ru

Соболев Николай Гургенович,

кандидат психологических наук, доцент, Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России)
E-mail: sobolev-nikolay@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты воспитательной работы с несовершеннолетними, содержащимися в учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения эффективности ресоциализации данной категории лиц с учетом их социально-демографических, индивидуально-психологических и иных особенностей. Авторами раскрываются цель, задачи и ключевые принципы воспитательной работы с несовершеннолетними, обосновывается необходимость реализации дифференцированного и комплексного подходов. Особое внимание уделяется роли сотрудника уголовно-исполнительной системы как субъекта воспитательной деятельности: анализируются требования к его профессионально-личностной позиции, педагогической компетентности и нравственному облику. В заключении сформулированы условия, при которых возможно достижение устойчивых результатов в исправлении и ресоциализации несовершеннолетних.

Ключевые слова: несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые и осужденные; воспитательная работа; исправление; ресоциализация; уголовно-исполнительная система.

Воспитательная работа в учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (далее – УИС) представляет собой сложный, многоаспектный социально-педагогический процесс, направленный на их исправление и ресоциализацию, формирование устойчивых моделей правоуповнушенного поведения. Особую значимость эта работа приобретает в отношении несовершеннолетних, чья личность и психика находятся в стадии активного становления, что обуславливает их повышенную восприимчивость как к деструктивным, так и позитивным влияниям. В этой связи своевременные и адекватные меры по профилактике и коррекции асоциальных форм поведения в условиях изоляции приобретают особое значение, позволяя минимизировать риски как для самого несовершеннолетнего, так и для общества в целом.

Ключевой целью воспитательной работы в отношении несовершеннолетних, пребывающих в местах лишения свободы, является целенаправленное формирование у них устойчивой правовой культуры и социально адаптивных поведенческих паттернов, обеспечивающих в перспективе конструктивную жизнедеятельность после освобождения, отказ от криминальных сценариев поведения. Данная целевая установка носит комплексный характер и реализуется через решение ряда взаимосвязанных задач психолого-педагогического и социально-реабилитационного характера.

К первоочередным задачам воспитательной работы следует отнести воспитание у несовершеннолетних уважения к закону, общественным нормам, трудовой деятельности, к системе общечеловеческих ценностей. Не менее значимым представляется привитие начальных профессиональных навыков и позитивных трудовых установок, а также содействие в осознании личной ответственности за совершенные противоправные действия и их последствия. Одной из важнейших задач воспитательной работы выступает создание устойчивой психологической установки на восстановление и поддержание социально-полезных связей, формирование реалистичной, социально одобряемой жизненной позиции, способствующей постановке просоциальных жизненных целей. Обязательным направлением также является правовое просвещение несовершеннолетних, профилактика рецидивной преступности, а также работа с семейным окружением несовершеннолетнего, направленная на диагностику и коррекцию детско-родительских отношений.

Воспитательная работа с несовершеннолетними должна основываться на дифференцированном подходе, предполагающем учет следующих факторов: возраст, индивидуально-психологические особенности, уровень интеллектуального развития, степень социальной зрелости и дезадаптации, а также характер и мотив совершенного преступления [1]. Обязательным элементом воспитательной работы является создание условий для получения несовершеннолетними общего и профессионального образования, по востребованным на рынке труда специальностям. Это создает необходимый фундамент для последующей трудовой адаптации.

Вместе с тем, следует отметить, что закрытая, жестко регламентированная среда пенитенциарного учреждения сама по себе может создавать риски негативной социализации несовершеннолетнего. Эти риски многократно усиливаются при доминировании в подростковой среде норм и ценностей криминальной субкультуры. Данное обстоятельство требует от сотрудников не просто передачи знаний, но и высокого уровня педагогического мастерства, личностной зрелости для противостояния этому влиянию. Существуют исследования, свидетельствующие о том, что недостаточно подготовленные к проведению воспитательной работы с несовершеннолетними сотрудники могут испытывать затруднения на этапе установления первичного психологического контакта с несовершеннолетними, в установлении доверительных отношений [2]. Это актуализирует вопрос о необходимости переосмысления профессионально-личностной позиции сотрудника УИС, непосредственно взаимодействующего с несовершеннолетними. Требуется четкое определение и развитие ключевых компетенций, конкретизация решаемых им педагогических задач, оптимизация используемого методического инструментария. В этой связи вопрос о роли сотрудника как ключевого элемента воспитательного процесса приобретает первостепенное значение.

В.А. Сухомлинский указывал, что воспитатель обязан быть носителем высоких нравственных качеств, являться для подростка живым

примером «богатства духовной жизни», и только при соблюдении этого условия он обретает моральное право на воспитательное воздействие [3]. В современных условиях этот тезис не только сохраняет актуальность, но и наполняется новым содержанием. Сегодня эффективным может быть только высококвалифицированный специалист, отличающийся профессиональной гибкостью, способностью к постоянному саморазвитию и творческому применению научных знаний. Такой сотрудник должен быть ориентирован на рефлексивную профессиональную позицию, на глубокое понимание и эмпатическую поддержку сложного процесса взросления подростка, переживающего двойной кризис – личностного становления и изоляции от общества.

Развивая эту мысль, можно отметить мнение И.И. Купцова, Т.В. Пивоваровой о том, что личностное развитие несовершеннолетнего в значительной мере происходит через механизм идентификации с конкретными значимыми взрослыми, олицетворяющими позитивный нравственный образ [4]. В условиях изоляции именно сотрудники учреждения в силу постоянного и интенсивного контакта с несовершеннолетними нередко становятся такими референтными фигурами. Этот факт имеет прямые и значимые практические следствия, которые необходимо учитывать при проведении воспитательных мероприятий. Например, воспитательные беседы о вреде курения или иных деструктивных привычках будут обесценены несовершеннолетним, если сам проводящий их сотрудник демонстрирует приверженность к ним. Аналогично, лекции о культуре речи и уважительном взаимодействии теряют всякий смысл, если в повседневной практике сотрудник регулярно использует ненормативную лексику.

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустов в своем научном труде отмечают, что исходной точкой воспитания являются ценности профессиональной деятельности сотрудника как воспитателя, главной из которых является развитие ребенка как личности [5]. В этом случае сотрудник берет на себя ответственность за развитие несовершеннолетнего, его интересов и возможностей, создает условия для его самореализации и саморазвития, активной жизнедеятельности детей. При этом ему необходимо удерживать баланс: с одной стороны, демонстрировать твердость, принципиальность и последовательность, необходимые для поддержания правопорядка и дисциплины, а с другой, – проявлять выдержку, терпение, эмпатию, принятие и т.д.

Организация и проведение эффективной воспитательной работы требует от сотрудников не только наличия определенных личностных и профессиональных качеств, но и строгого следования системе педагогических принципов, адаптированных под условия пенитенциарной системы. Помимо базовых общепедагогических принципов (гуманизм, законность, справедливость), можно выделить ряд дополнительных, отражающих специфику работы с несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными:

1. Принцип целенаправленности предполагает, что вся воспитательная деятельность должна выстраиваться вокруг четко сформулированной стратегической цели (профилактика рецидива, формирование законопослушной личности и т.д.) и конкретно сформулированных задач.

2. Принцип соответствия цели, средств, форм и методов индивидуальным особенностям несовершеннолетнего является практическим воплощением индивидуального подхода и требует гибкого выбора педагогических технологий в зависимости от психофизиологических, социальных и криминологических характеристик подростка.

3. Принцип активности несовершеннолетнего утверждает, что максимальный эффект от воспитательной работы достигается лишь при условии субъектной включенности самого несовершеннолетнего в деятельность, при наличии у него внутренней мотивации к изменениям. При этом, на наш взгляд, задачей сотрудника, взаимодействующего с несовершеннолетним, является создание ситуаций, стимулирующих такую активность в социально одобряемом контексте.

4. Принцип системности требует рассматривать воспитательную работу как целостную систему взаимосвязанных элементов (целей, содержания, методов, субъектов взаимодействия).

5. Принцип конфиденциальности и толерантности диктует необходимость соблюдения этических норм, уважения к частной жизни и достоинству несовершеннолетнего, создания атмосферы принятия и психологической безопасности.

Наряду с соблюдением принципов, необходимым условием повышения результативности воспитательной работы является реализация комплексного подхода, подразумевающего согласованную деятельность всех заинтересованных служб и отделов учреждения: не только психологической и воспитательной, но и режимных, оперативных подразделений. При этом такое скоординированное воздействие должно начинаться на максимально раннем этапе – с момента поступления несовершеннолетнего в следственный изолятор, поскольку раннее

начало воспитательной работы позволяет минимизировать негативное влияние криминальной среды в карантинном периоде и сформировать первичную установку на сотрудничество и позитивные изменения.

Таким образом, воспитательная работа с несовершеннолетними, содержащимися в учреждениях УИС, представляет собой многомерный, дифференцированный и комплексный процесс, охватывающий все этапы нахождения несовершеннолетнего в изоляции – от следственного изолятора до воспитательной колонии. При этом успешность воспитательного процесса является производной от последовательной реализации комплексного подхода. Этот подход должен интегрировать: сбалансированное применение различных форм, средств и методов работы; учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей несовершеннолетних; динамический мониторинг психоэмоционального состояния и поведения несовершеннолетнего; налаженное взаимодействие всех служб и отделов учреждения; непрерывное, системное повышение профессионально-педагогической компетентности персонала, направленное как на обновление знаний, так и на профессиональное, личностное развитие и профилактику эмоционального выгорания. Только при соблюдении указанных условий можно достичь устойчивых результатов в вопросе исправления и ресоциализации несовершеннолетних.

Литература

1. Фадеева С.А. Педагогическая поддержка несовершеннолетних осужденных: проблемы и стратегии // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2024. № 9. С. 58–62.
2. Кряжева С.Г., Ковтуненко Л.В. Развитие профессионально-педагогической компетентности сотрудников УИС, взаимодействующих с несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, в системе профессиональной подготовки: монография. М.: ФКУ НИИ ФСИН России, 2023. 181 с.
3. Наumenko Н.М., Шаврыгина О.С. В.А. Сухомлинский о воспитании педагогической деятельности учителя // Вестник ОГУ. 2023. № 3 (239). С. 119–126.
4. Купцов И. И., Пивоварова Т.В. Особенности познавательных интересов и представлений об идеалах несовершеннолетних осужденных женского пола // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1. С. 172–177.
5. Демакова И.Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2018. № 2. С. 100–108.

EDUCATIONAL WORK WITH MINORS DETAINED IN PENITENTIARY INSTITUTIONS: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND ORGANIZATIONAL ASPECTS

Kryazheva S.G., Sobolev N.G.

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

This article examines the theoretical and applied aspects of educational work with minors detained in penitentiary institutions of the Russian Federation. The relevance of this topic stems from the need to improve the effectiveness of the resocialization of this category of individuals, taking into account their socio-demographic, individual psychological, and other characteristics. The authors explore the goals, objectives, and key principles of educational work with minors, substantiating the need for a differentiated and comprehensive approach. Particular attention is paid to the role of penal system employees as agents of educational work: the requirements for their professional and personal position, pedagogical competence, and moral character are analyzed. The conclusion formulates the conditions under which sustainable results in the correction and resocialization of minors can be achieved.

Keywords: juvenile suspects, accused, and convicted offenders; educational work; correction; resocialization; penal system.

References

1. Fadeeva S.A. Pedagogicheskaya podderzhka nesovershennoletnih osuzhdennykh: problemy i strategii // Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noj sistemy. 2024. № 9. S. 58–62.
2. Kryazheva S.G., Kovtunenkov L.V. Razvitiye professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti sotrudnikov UIS, vzaimodeystvuyushchikh s nesovershennoletnimi podozrevayemyimi, obvinayemyimi i osuzhdennymi, v sisteme professional'noj podgotovki: monografiya. M.: FKU NII FSIN Rossii, 2023. 181 s.
3. Naumenko N.M., Shavrygina O.S. V.A. Suhomlinskij o vospitanii pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya // Vestnik OGU. 2023. № 3 (239). S. 119–126.
4. Kupcov I. I., Pivovarov T.V. Osobennosti poznatel'nykh interesov i predstavleniy ob idealah nesovershennoletnih osuzhdennykh zhenskogo pola // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. 2012. № 1. S. 172–177.
5. Demakova I.D. Pedagog kak vospitatel': znachimye harakteristiki vospitatel'noj deyatel'nosti, princip sobytynosti v vospitanii // Pedagogicheskoe iskusstvo. 2018. № 2. S. 100–108.

Кузьминова Ирина Александровна,

доцент, канд. филол.н., Донской государственный технический университет
E-mail: irinagomulko@yandex.ru

Фомина Ольга Анатольевна,

доцент, канд. филол.н., Донской государственный технический университет
E-mail: lelik8181@list.ru

Потанина Ольга Юрьевна,

старший преподаватель, Донской государственный технический университет
E-mail: olgapotanina2007@yandex.ru

В данной статье обсуждается важность экологического воспитания студентов, с акцентом на роль речевого этикета как элемента культуры общения. Рассматриваются особенности проведения уроков, направленных на развитие коммуникативных навыков, где речевой этикет занимает ключевую позицию. В условиях цифровизации образования необходимо сочетание традиционных методов обучения с современными технологиями, что требует нового подхода к формированию речевых умений. Авторы статьи анализируют экологический подход к речевому этикету, подчеркивая, что экология языка охватывает не только грамматические и лексические аспекты, но и культурные традиции, которые нужно сохранять и развивать. В заключение авторы подчеркивают необходимость внедрения экологических принципов в учебные планы высших учебных заведений, что позволит не только повысить уровень владения иностранными языками, но и сформировать у студентов ответственное отношение к языковым и культурным традициям.

Ключевые слова: экология, экологическое образование, речевой этикет, язык, традиции.

Введение. Актуальность исследования

В современном образовательном процессе преподавание языковой культуры становится важной составляющей формирования коммуникативных навыков учащихся. Тема «Преподавание языковой культуры: от экологии к этикету» исследует взаимосвязь между языковой экологией и нормами общения, подчеркивая важность сохранения языкового разнообразия и уважения к культурным особенностям.

Культура слова напрямую связана с понятием воспитания личности. Образование, как известно, является основной категорией в любом учебном заведении, и это не только отличные знания, но и формирование у человека образа мышления и поведения в обществе.

В связи с этим Государственный образовательный стандарт предусматривает процесс гуманизации технического образования, а следовательно, и включение в учебный план технического факультета дисциплины «Русский язык и культура речи», программа которой направлена на обучение студентов культуре общения в различных сферах коммуникации, это необходимое решение администрации любого вуза.

Сфера гуманитарных знаний обращена к человеку, к взаимоотношениям индивида и его окружения. Многие ученые сходятся во мнении, что образованный человек должен иметь гуманитарное образование, а не специальное. Немыслимо быть профессионалом в какой-либо деятельности и при этом совершенно не разбираться в особенностях родного языка, не знать культуру и самобытность нации.

Слабая культура речи существенно снижает статус делового человека. Очевидно, что подготовка высококвалифицированных специалистов невозможна без обучения их русскому языку. Инженер, обладающий обширными техническими знаниями, но не умеющий правильно связывать свою речь и подбирать нужные слова, всегда будет проигрывать на фоне специалистов с серьезной языковой подготовкой.

Основная часть

Учебная дисциплина «Русский язык и культура речи» традиционно считается лингвистическим учебным курсом. Однако программа этого курса часто односторонняя, сводится лишь к повторению основ орфографии и пунктуации или к изучению языка делового общения. Поэтому необходимо помнить, что филология является основой всех языковых дисциплин.

Филология – это совокупность наук о языке и культуре. До XX века эта область знаний объединяла лингвистику, литературоведение, стилистику и поэтику. Филология всегда была связана с различными проблемами словотворчества: возникновением и развитием языков, составлением толковых словарей, культурой речи.

Основоположниками русской филологии считаются М.В. Ломоносов, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, А.А. Шахматов, В.М. Жирмунский и другие. Так, наиболее точно выразился о русском языке и культуре речи великий педагог К.Д. Ушинский: «Это самая живая, самая обильная и крепкая связь, соединяющая ушедшие, ныне живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое».

Культура речи появилась как особая лингвистическая дисциплина сравнительно недавно. Огромный вклад в ее формирование внесли такие русские лингвисты XIX–XX веков, как Б.Н. Головин, С.И. Ожегов, Л.В. Щерба, В.И. Чернышев и другие. В своих работах эти ученые уделяли особое внимание изучению литературных норм. Кроме того, лингвисты пропагандировали любовь к родной русской речи и стремились популяризировать грамотность. По размышлениям С.И. Ожегова, «вопросы культуры речи не могут быть решены на основе личных, субъективных оценок. Язык всегда находится в движении, развивается вместе с развитием общества. Поэтому правильная, объективная оценка современного состояния русского языка и его норм должна основываться не на сумме субъективных мнений, а на анализе исторических закономерностей и современных тенденций развития языка».

Следовательно, культура речи, прежде всего, направлена на грамотную демонстрацию примеров правильного словоупотребления, а также на объяснение причин отклонения от норм в настоящее время.

Во многом культура речи также близка к такой дисциплине, как риторика – наука об ораторском искусстве. Риторика зародилась в Древней Греции. В Древней Руси эта наука называлась с помощью следующую

щих слов: благовразие, доброе речение, лукавство, красногласие, златоуст и красное речение.

Современные лингвисты рассматривают риторику как дисциплину, связанную с проблемой выразительности и убедительности человеческой речи. Неслучайно особое внимание в риторике уделяется судебному красноречию – искусству ведения судебных выступлений. Суть этого красноречия заключается в умении говорить грамотно по содержанию и мастерски по форме. Также необходимо отметить растущий интерес к риторике среди будущих инженеров. Студенты стремятся овладеть приемами сильной «языковой личности» с богатым словарным запасом и умением использовать русский язык как инструмент эффективного профессионального и межличностного общения.

Потребность общества в высокообразованных людях, владеющих навыками всех видов речевой деятельности, сегодня настолько высока, что уже заметен процесс возвращения риторики в систему высшего технического образования. Будущие специалисты осознают, что профессиональные навыки могут привести к успеху только при наличии высокого культурного уровня личностного развития.

Введение курса «Русский язык и культура речи» в перечень обязательных предметов, изучаемых в технических вузах, приведет к появлению инженера высокого класса, способного овладеть не только необходимыми специальными знаниями, но и готового применять их в ситуациях письменного и устного делового общения, четко и недвусмысленно формулирующего инженерные и технические задачи, обосновывающего их, выдвигающего и отстаивающего гипотезы, различные идеи. Логичная, осмысленная, правильная речь должна стать характерной чертой инженера, представителя технической интеллигенции.

Таким образом, идея гуманизации языка в техническом вузе становится доминирующим направлением в системе образования.

Необходимо отметить важность лингвистической экологии, которая изучает язык в контексте общества и культуры. В современных условиях, когда наше общество сталкивается с различными вызовами, вопросы языка и его роли становятся особенно актуальными.

Лингвистическая экология рассматривает язык не просто как инструмент общения, а как важную часть культурной среды, требующую бережного отношения. В эпоху глобализации и быстрого технического прогресса язык может изменяться, что иногда приводит к утрате культурной идентичности и снижению речевой культуры. Поэтому важно осознавать, что язык – это культурное наследие, которое нужно сохранять и развивать.

Появление новых моральных и культурных концепций, таких как экология языка и экология культуры, помогают понять, что язык – это не просто набор слов и правил, а живая система, отражающая изменения в истории и культуре.

Речевой этикет является важной частью культуры народа. Он отражает социальные отношения и моральные нормы, существующие в конкретной культуре. Речевой этикет помогает устанавливать и поддерживать связи между людьми, а также показывает культурную идентичность и традиции.

Формулы речевого этикета, такие как приветствия и вежливые обращения, играют ключевую роль в эффективной коммуникации. Их использование позволяет создать положительное впечатление и избежать недопонимания между людьми из разных культур. Например, то, что считается вежливым в одной культуре, может восприниматься иначе в другой. Знание этих различий помогает избежать конфликтов и способствует более гармоничному взаимодействию.

В условиях глобализации и роста межкультурных контактов знание речевого этикета становится особенно важным. Преподавание этих аспектов помогает студентам не только овладеть языком, но и лучше понять культуру носителей языка. Это знание облегчает адаптацию в новой языковой среде и способствует более эффективному общению.

Таким образом, включение знаний о речевом этикете в образовательный процесс является важным шагом к формированию культурной компетенции студентов. Это обогащает их опыт и развивает уважение к другим культурам, что необходимо для успешного общения в многонациональном мире.

Речевой этикет – это свод правил и формул, которые помогают людям общаться друг с другом в разных ситуациях. Он зависит от культурных и социальных норм, что означает, что способы общения могут отличаться в зависимости от контекста и статуса собеседников. Например, в официальной обстановке мы используем более формальные выражения, а в дружеской – более непринужденные.

Эти правила не являются случайными, они представляют собой систематизированный подход к общению, который помогает устанавливать и поддерживать контакт между людьми. Знание речевого этикета

важно для эффективного общения, так как оно позволяет избежать недопонимания и конфликтов, особенно когда речь идет о межкультурных взаимодействиях. В целом, речевой этикет способствует тому, чтобы общение было более комфортным и приятным для всех участников.

Речевой этикет играет значительную роль в культуре и социальной жизни народов. Примеры из разных культур показывают, как язык и традиции взаимодействуют, создавая уникальные формы общения, отражающие исторические и культурные особенности.

Приветствия и обращения – это не просто способы общения, но и знаки идентичности, которые могут указывать на социальный статус, возраст и другие характеристики. Разные народы имеют свои специфические формы приветствий, которые могут меняться в зависимости от ситуации. Это подчеркивает, насколько важно понимать культурные нюансы при общении с людьми из других сообществ.

В России, как и в других странах, язык и речевой этикет также меняются со временем, отражая изменения в обществе и его ценностях. Например, использование слов «гражданин» и «товарищ» в прошлом и их замена более современными терминами показывает, как язык адаптируется к новым условиям.

Создание универсального обращения, которое было бы приемлемо для всех, – это актуальная задача. В условиях глобализации важно находить способы общения, которые учитывали бы разнообразие и уважали индивидуальность каждого человека. Это может помочь улучшить взаимодействие между людьми разных культур.

Следовательно, речевой этикет не только помогает нам общаться, но и отражает общество, его историю, ценности и изменения.

Заметим, что аспекты речевого этикета действительно варьируются в зависимости от культурных традиций и исторического контекста. Каждая культура развивает свои уникальные нормы общения, отражающие её ценности, социальные структуры и исторические условия.

В европейских странах, например, приветствие через рукопожатие символизирует открытость и равенство, тогда как в восточноазиатских культурах, таких как Япония и Китай, акцент на уважение и иерархию часто выражается через более формальные и сдержанные формы приветствия. Это подчеркивает важность контекста и отношений между собеседниками.

Кроме того, язык и культурные нормы влияют на восприятие вежливости и уважения. В Японии, где выбор между вежливыми и фамильярными формами глаголов является важной частью общения, взаимодействие становится более сложным и многослойным. Это требует от собеседников внимательности к нюансам языка и социальным ожиданиям.

Китайская традиция, например, иллюстрирует глубокие корни коллективизма и уважения к иерархии. Здесь акцент на уважение к собеседнику и избегание прямого взгляда служит не только знаком вежливости, но и отражает более широкие культурные установки, связанные с социальной гармонией и взаимным уважением.

Изучение речевого этикета разных культур позволяет лучше понять не только языковые различия, но и глубинные культурные установки, которые формируют поведение людей в обществе. Это знание может быть особенно полезным в условиях глобализации, когда взаимодействие между культурами становится всё более частым.

Умение общаться с людьми является высокой личностной характеристикой человека любой профессии. Чем выше уровень речевой культуры, тем продуктивнее будущий специалист будет решать задачи своей профессиональной сферы. Проблема повышения уровня коммуникативной культуры для высшего технического образования особенно актуальна.

Способность демонстрировать высокую культуру общения в целом и культуру делового общения в частности, знать и соблюдать основные законы, правила и принципы бесконфликтного общения, эффективно организовываться и правильно взаимодействовать в кризисных ситуациях – важнейшее условие достижения жизненного и профессионального успеха.

Заключение

Преподавание языковой культуры, рассматриваемое через призму экологии и этикета, представляет собой важный аспект формирования гармоничного и ответственного общества. Языковая экология подчеркивает значимость сохранения языкового разнообразия и уважения к культурным особенностям, что способствует не только индивидуальному развитию, но и укреплению межкультурных связей. В то же время, нормы этикета в общении формируют уважительное и конструктивное взаимодействие между людьми.

Интеграция этих концепций в образовательный процесс позволяет студентам развивать не только коммуникативные навыки, но и социальную ответственность, что является необходимым в условиях гло-

бализации и многообразия культур. Использование интерактивных методов и практических подходов в преподавании языковой культуры способствует более глубокому пониманию и усвоению этих принципов.

Таким образом, акцент на языковой культуре как на связующем звене между экологией языка и нормами общения открывает новые горизонты для образования, помогая подготовить студентов к жизни в многоязычном и многокультурном мире. Это, в свою очередь, создает условия для более уважительного и ответственного общения, что является основой для построения гармоничного общества.

Литература

1. Аристотель (384–322 до н.э.). Сочинения: в 4 т. / Аристотель. Т. 4 / [ред. и авт. вступ. ст. А.И. Доватур, Ф.Х. Кессиди; примеч. В.В. Бибикина и др.]. – Москва: Мысль, 1975–, 1983. – 830 с.
2. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета: около 6000 этикетных слов и выражений / А.Г. Балакай. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: АСТ [и др.], 2007. – 767 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский Язык. Большая российская энциклопедия, 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Дрофа, 1997. – 721 с.
4. Культура русской речи: учебник для вузов / [Виноградов С.И., Платонова О.В., Граудина Л.К. и др.]; отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – Москва: Норма: ИНФРА-М, 1998. – 549 с.
5. О.А. Фомина. Понятийно-терминологическое пространство лингвистической экологии: когнитивный и функционально-семантический аспекты: на материале русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, КубГУ, 2011. – 214 с.
6. Н.И. Формановская. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – Изд. 4-е. – Москва: URSS, 2008. – 156.
7. Н.И. Формановская. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – Москва: ИКАР, 2007. – 478 с.

TEACHING LANGUAGE CULTURE: FROM ECOLOGY TO ETIQUETTE

Kuzminova I.A., Fomina O.A., Potanina Olga Yu.
Don State Technical University

This article discusses the importance of environmental education for students, with a focus on the role of speech etiquette as an element of communication culture. It examines the specifics of conducting lessons aimed at developing communication skills, where speech etiquette plays a crucial role. In the context of digitalization in education, it is necessary to combine traditional teaching methods with modern technologies, which requires a new approach to the development of speech skills. The authors of the article analyze the ecological approach to speech etiquette, emphasizing that the ecology of language encompasses not only grammatical and lexical aspects, but also cultural traditions that need to be preserved and developed. In conclusion, the authors emphasize the need to incorporate environmental principles into the curricula of higher education institutions, which will not only improve students' proficiency in foreign languages but also foster a responsible attitude towards language and cultural traditions.

Keywords: ecology, enviromental education, speech etiquette, language, traditions.

References

1. Aristotle (384–322 BC). Works: in 4 volumes / Aristotle. Vol. 4 / [ed. and authors of the introduction A.I. Dovatur, F. Kh. Cassidy; notes V.V. Bibikhin and others]. – Moscow: Mysl, 1975–, 1983. – 830 p.
2. Balakai A.G. Dictionary of Russian speech etiquette: about 6000 etiquette words and expressions / A.G. Balakai. – 3rd ed., corrected. and enlarged. – Moscow: AST [and others], 2007. – 767 p.
3. Karaulov Yu.N. Russian Language. The Great Russian Encyclopedia, 2nd ed., revised. and enlarged. – Moscow: Drofa, 1997. – 721 p.
4. The Culture of Russian Speech: a textbook for universities / [Vinogradov S.I., Platonova O.V., Graudina L.K., et al.]; eds. L.K. Graudina, E.N. Shiryayev; Russian Academy of Sciences, V.V. Vinogradov Institute of Russian Language. – Moscow: Norma: INFRA-M, 1998. – 549 p.
5. O. A. Fomina. Conceptual and Terminological Space of Linguistic Ecology: Cognitive and Functional-Semantic Aspects: Based on the Russian Language: Abstract of Cand. Sci. (Philology). Krasnodar, KubSU, 2011. – 214 p.
6. N. I. Formanovskaya. Russian Speech Etiquette: Linguistic and Methodological Aspects / N.I. Formanovskaya. – 4th ed. – Moscow: URSS, 2008. – 156.
7. N. I. Formanovskaya. Speech Interaction: Communication and Pragmatics / N.I. Formanovskaya. – Moscow: IKAR, 2007. – 478 p.

Лаврова Ольга Аркадьевна,

доцент, Петербургский государственный университет путей
сообщения (ПГУПС)
E-mail: lavrolga@mail.ru

В статье рассматриваются возможности применения искусственного интеллекта в обучении иностранцев русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. Представлен анализ перспективных направлений использования ИИ, включая автоматизацию проверки и оценки письменных работ, разработку чат-ботов и виртуальных ассистентов для практики разговорного русского языка, а также ИИ-анализ ошибок и трудностей в изучении грамматики. Обсуждаются преимущества и ограничения внедрения ИИ в образовательный процесс, а также потенциальные вызовы, связанные с этическими и методическими аспектами. Статья подчеркивает, что нейросети могут служить мощным инструментом для улучшения эффективности обучения РКИ и РКН, способствуя персонализации учебного процесса, расширению доступа к образованию и повышению мотивации учащихся. Подчеркивается необходимость дальнейших исследований в области разработки и апробации новых ИИ-ориентированных методик обучения русскому языку.

Ключевые слова: искусственный интеллект, РКИ, РКН, обучение русскому языку, автоматическая проверка, чат-боты, виртуальные ассистенты, машинное обучение, грамматика, анализ ошибок.

Введение

В современном мире русский язык продолжает играть важную роль в международном общении, культуре и образовании. В связи с этим возрастает потребность в эффективных методах обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. Традиционные подходы к обучению языку, безусловно, важны, однако стремительное развитие технологий искусственного интеллекта открывает новые перспективы для повышения качества и доступности языкового образования. Использование ИИ может революционизировать процесс обучения, предлагая персонализированные, интерактивные и эффективные инструменты для изучающих русский язык. В данной статье рассматриваются ключевые возможности применения ИИ в сфере обучения РКИ и РКН, анализируются существующие разработки и предлагаются направления для дальнейших исследований.

Целью данного исследования является всесторонний анализ потенциала и возможностей искусственного интеллекта в контексте обучения иностранцев русскому языку.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе возможностей применения ИИ в различных аспектах обучения РКИ и РКН. В отличие от существующих исследований, которые часто фокусируются на отдельных аспектах применения ИИ в языковом образовании, данная работа предлагает целостный взгляд на проблему, рассматривая возможности ИИ для автоматической проверки и оценки письменных работ учащихся, разработки чат-ботов и виртуальных ассистентов для практики разговорного русского языка, а также для анализа ошибок и трудностей в изучении грамматики с целью оптимизации учебных материалов.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования использованы научные публикации отечественных и зарубежных специалистов в области лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного и неродного, а также в области искусственного интеллекта и машинного обучения. Методологической основой исследования является анализ и синтез научной литературы, а также обобщение и систематизация данных, полученных в ходе анализа. Был проведен критический обзор существующих подходов к применению ИИ в обучении РКИ и РКН с целью выявления наиболее перспективных направлений для дальнейших исследований и разработок.

Результаты и обсуждения

Использование ИИ для автоматической проверки и оценки письменных работ иностранцев, изучающих русский язык

Автоматическая проверка и оценка письменных работ представляют собой одну из наиболее перспективных областей применения искусственного интеллекта в сфере образования, особенно в контексте обучения иностранцев русскому языку. Традиционные методы оценки письменных работ, выполняемые преподавателями, отличаются трудоемкостью, субъективностью и требуют значительных временных затрат. В условиях растущего числа изучающих русский язык в мире внедрение ИИ для автоматической проверки и оценки становится не просто желательным, а необходимым шагом для оптимизации образовательного процесса.

Существующие системы автоматической оценки текстов на основе ИИ используют различные методы и алгоритмы машинного обучения. Одним из наиболее распространенных подходов является использование методов обработки естественного языка, которые позволяют анализировать грамматическую структуру текста, лексическое разнообразие, стилистические особенности и смысловое содержание [8, с. 303]. С помощью NLP ИИ может выявлять грамматические и орфографические ошибки, пунктуационные неточности, стилистические погрешности, а также оценивать связность и логичность изложения мыслей.

Современные системы автоматической проверки и оценки письменных работ на основе ИИ обычно состоят из нескольких компонентов. Первым компонентом является модуль обнаружения ошибок, который использует алгоритмы для выявления различных типов ошибок в тексте. Этот модуль может включать в себя грамматический ана-

лизатор, орфографический корректор, модуль проверки пунктуации и модуль стилистического анализа. Второй компонент – это модуль оценки, который на основе анализа текста присваивает оценку работе в соответствии с заданными критериями. Критерии оценки могут включать в себя грамматическую правильность, лексическое разнообразие, связность текста, логичность изложения и соответствие теме. Третий, и крайне важный, компонент – это модуль обратной связи, который генерирует подробный отчет об ошибках и предоставляет рекомендации по улучшению текста. Этот отчет может быть представлен в различных форматах, включая текстовые комментарии, выделение ошибок в тексте и графическое представление статистики ошибок.

Одним из главных плюсов применения ИИ для автоматической проверки письменных работ является возможность давать индивидуальные отзывы. В отличие от обычной оценки, которая часто бывает общей, ИИ может предоставить подробный разбор ошибок и предложить конкретные советы по их исправлению [2, с. 143]. Это помогает учащимся эффективнее работать над своими ошибками и улучшать навыки в языке. Также ИИ может подстраивать сложность отзыва под уровень знаний и нужды каждого учащегося.

В то же время надо помнить об ограничениях современных систем автоматической проверки. Во-первых, ИИ пока не всегда хорошо понимает смысл и тонкости человеческого языка. Он может ошибаться в оценке сложных стилей и устойчивых выражений. Во-вторых, ИИ может осуществлять проверку, основываясь на формальных правилах, не учитывая содержание и новизну мысли. В-третьих, для хорошей работы системе нужно много качественных данных, чтобы обучать алгоритмы машинного обучения.

Чтобы решить эти проблемы необходимо продолжать изучение методов разработки улучшенных алгоритмов NLP и машинного обучения, а также обращать внимание на создание качественных учебных наборов данных. Важно также объединять ИИ с другими образовательными технологиями, такими как онлайн-курсы и платформы для дистанционного обучения [7, с. 308].

Применение ИИ для автоматической проверки и оценки письменных работ дает новые возможности для улучшения преподавания РКИ и РКН. Автоматизация обычных задач позволяет преподавателям сосредоточиться на более интересных и сложных аспектах обучения, а индивидуальная обратная связь помогает учащимся лучше изучать русский язык. Несмотря на имеющиеся недостатки, развитие ИИ-технологий дает надежду на дальнейшее улучшение систем автоматической проверки и оценки письменных работ и их широкое применение в образовании. В конечном счете, это приведет к улучшению качества языкового образования и результатов обучения студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Разработка чат-ботов и виртуальных ассистентов на основе ИИ для практики разговорного русского

Разработка чат-ботов и виртуальных ассистентов на основе искусственного интеллекта представляет собой инновационный подход к практике разговорного русского языка. Традиционные методы обучения, включающие аудиторные занятия и выполнение домашних заданий, часто оказываются недостаточными для развития беглости речи и уверенности в использовании языка в реальных коммуникативных ситуациях. Чат-боты и виртуальные ассистенты предлагают альтернативный способ практики, обеспечивая персонализированное, интерактивное и доступное обучение в любое время и в любом месте [6, с. 123].

В основе создания эффективных чат-ботов для практики РКИ и РКН лежит использование методов обработки естественного языка и машинного обучения. NLP позволяет боту понимать и интерпретировать речь пользователя, анализировать грамматическую структуру предложений, выявлять семантические связи и определять намерения. ML, в свою очередь, позволяет боту обучаться на больших объемах текстовых и звуковых данных, улучшая свои навыки в распознавании речи, генерации ответов и понимании контекста.

Современные чат-боты для практики РКН могут выполнять различные функции. Они могут поддерживать диалоги на заданные темы, отвечать на вопросы, предлагать варианты ответов, исправлять ошибки и давать рекомендации по улучшению речи. Более продвинутые боты могут имитировать различные коммуникативные ситуации, такие как заказ еды в ресторане, бронирование отеля, покупка билетов в кино или обсуждение новостей. Они также могут адаптироваться к уровню знаний пользователя, предлагая задачи и упражнения соответствующей сложности [1, с. 6].

Одним из ключевых преимуществ чат-ботов является возможность предоставления немедленной обратной связи. Бот может мгновенно исправлять грамматические и лексические ошибки, указывать на неточности в произношении и предлагать более подходящие варианты

выражений. Эта обратная связь позволяет обучающимся осознавать свои ошибки и сразу же исправлять их, что способствует более эффективному усвоению материала. Кроме того, бот может отслеживать прогресс пользователя и предоставлять отчеты о его достижениях, что помогает поддерживать мотивацию и интерес к изучению языка.

Виртуальные ассистенты, в отличие от простых чат-ботов, обладают более широкими возможностями. Они могут выполнять не только коммуникативные задачи, но и предоставлять информацию о грамматике, лексике и культуре русского языка. Они могут предлагать упражнения для самостоятельной работы, рекомендовать книги и фильмы на русском языке, а также помогать в поиске информации в интернете. Виртуальные ассистенты могут быть интегрированы с другими образовательными платформами и приложениями, что позволяет создать комплексную систему поддержки для изучающих РКИ и РКН.

Создание чат-ботов и виртуальных ассистентов требует внимания к нескольким вещам. Первое – нужно хорошо продумать, как будут строиться разговоры и какие темы выбрать. Эти разговоры и темы должны быть понятными, интересными и полезными для тех, кто будет пользоваться ботом. Второе – важно, чтобы бот хорошо понимал речь и правильно отвечал. Он должен понимать, что ему говорят, с небольшим количеством ошибок и давать ответы, которые звучат естественно и без ошибок в грамматике. Третье – нужно сделать так, чтобы бот мог подстраиваться под каждого пользователя, учитывая его знания. Бот должен предлагать задания, которые подходят по сложности, и давать советы, учитывая, что каждый учится по-своему [3, с. 501].

Хотя плюсы очевидны, в создании чат-ботов есть свои трудности. Во-первых, чтобы сделать соответствующий бот, нужны немалые средства на разработку и обучение алгоритмов искусственного интеллекта. Во-вторых, важно защищать личные данные пользователей и обеспечивать их безопасность. В-третьих, нужно помнить о культуре и языке разных стран, чтобы бот мог общаться с людьми из разных уголков мира.

Разработка чат-ботов и виртуальных ассистентов на основе ИИ представляет собой перспективное направление в обучении РКИ и РКН. Эти технологии позволяют создать персонализированную, интерактивную и доступную среду для практики разговорного русского языка, способствуя развитию беглости речи, улучшению произношения и повышению уверенности в использовании языка.

ИИ-анализ ошибок и трудностей в изучении русской грамматики для оптимизации учебных материалов

ИИ-анализ ошибок и трудностей в изучении русской грамматики предполагает использование методов обработки естественного языка и машинного обучения для анализа больших объемов текстовых данных, содержащих ошибки, допущенные иностранными студентами. Эти данные могут быть получены из различных источников, таких как письменные работы, результаты онлайн-тестов, записи разговорной речи и сообщения на форумах и в социальных сетях.

Алгоритмы NLP позволяют анализировать грамматическую структуру предложений, выявлять нарушения правил, определять типы ошибок и классифицировать их по различным категориям (например, ошибки в падежных окончаниях, ошибки в согласовании слов, ошибки в употреблении времен глаголов). ML позволяет выявлять закономерности в частотности и характере ошибок, а также определять факторы, влияющие на их возникновение. Например, ML может установить связь между уровнем владения языком, родным языком учащегося и типом допускаемых ошибок.

ИИ-анализ важен для определения когнитивных проблем, с которыми сталкиваются студенты, когда изучают русскую грамматику. Некоторые грамматические аспекты, такие как род, падежи и виды глаголов, могут оказаться трудными для тех, чей родной язык не имеет подобных конструкций или они устроены по-другому [5, с. 533]. ИИ может помочь понять, какие именно грамматические элементы сложнее всего даются разным группам студентов, и создать подходящие методы обучения.

Выводы, полученные с помощью нейронных сетей при анализе ошибок и трудностей, могут улучшить учебные материалы по русской грамматике. Можно определить наиболее частотные ошибки и больше внимания уделять их объяснению в учебниках и упражнениях. Можно создавать специальные упражнения для преодоления конкретных сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся. Можно настраивать учебные материалы под разные группы студентов, учитывая их уровень знания языка, родной язык и особенности обучения [10, с. 118]. Кроме того, результаты ИИ-анализа могут быть использованы для разработки автоматизированных систем проверки грамматических ошибок и предоставления обратной связи учащимся. Такие системы могут не только выявлять ошибки, но и объяснять их причины и предлагать варианты

исправления [4, с. 103]. Это позволяет учащимся самостоятельно работать над своими ошибками и улучшать свои грамматические навыки.

Важным аспектом ИИ-анализа является обеспечение качества данных, используемых для обучения алгоритмов ML. Необходимо тщательно отбирать данные, удалять шум и ошибки, а также обеспечивать разнообразие выборки, чтобы алгоритмы могли адекватно работать с различными типами текстов и пользователями.

Несмотря на значительный потенциал ИИ-анализа, необходимо учитывать и его ограничения. Во-первых, ИИ пока еще не в полной мере способен понимать контекст и нюансы человеческого языка. Он может допускать ошибки в интерпретации сложных грамматических конструкций и идиоматических выражений. Во-вторых, для эффективной работы ИИ необходимо наличие больших объемов качественных данных, что может быть проблемой в некоторых случаях. В-третьих, необходимо учитывать этические аспекты использования ИИ в образовании, обеспечивая прозрачность и справедливость процессов анализа и оценки [9, с. 107].

В заключение необходимо отметить, что анализ ошибок и сложностей в изучении русской грамматики с помощью ИИ – это действенный способ улучшить учебные материалы и преподавание для иностранцев. Применение методов NLP и ML позволяет выявлять общие ошибки и закономерности, определять трудности учащихся в понимании материала и разрабатывать подходящие стратегии обучения.

Выводы

Исследование позволило всесторонне рассмотреть возможности и перспективы применения технологий искусственного интеллекта в обучении иностранцев русскому языку. В результате анализа и систематизации научных публикаций, посвященных этой тематике, выявлены ключевые области, в которых ИИ способен существенным образом трансформировать традиционные подходы к преподаванию русского языка.

Одним из наиболее перспективных направлений является автоматическая проверка и оценка письменных работ. Использование алгоритмов машинного обучения позволяет не только оперативно выявлять грамматические и стилистические ошибки, но и формировать развернутую обратную связь для обучающихся, указывая на конкретные области, требующие улучшения. Это существенно экономит время преподавателей и позволяет им сосредоточиться на более сложных аспектах обучения, таких как развитие коммуникативных навыков и формирование социокультурной компетенции.

Разработка чат-ботов и виртуальных ассистентов на основе ИИ открывает новые возможности для практики разговорного русского языка. Интерактивные платформы, имитирующие реальные жизненные ситуации, позволяют обучающимся активно использовать язык в аутентичном контексте, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию коммуникативной уверенности. Возможность взаимодействовать с виртуальным собеседником в любое время и в любом месте делает изучение русского языка более доступным и удобным.

Важным аспектом применения ИИ является анализ ошибок и трудностей, возникающих у изучающих русскую грамматику. Алгоритмы машинного обучения способны выявлять закономерности в частоте и характере ошибок, что позволяет разрабатывать более эффективные учебные материалы и адаптировать методики преподавания к потребностям конкретных групп учащихся. Индивидуализация обучения на основе данных, полученных при помощи ИИ, позволяет существенно повысить результативность образовательного процесса.

В заключение следует отметить, что искусственный интеллект представляет собой мощный инструмент для совершенствования системы обучения РКИ и РКН. Однако необходимо учитывать, что применение ИИ не должно подменять собой роль преподавателя. ИИ следует рассматривать как помощника, который позволяет оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность и сделать изучение русского языка более доступным и интересным.

Литература

1. Алимухамедова, С., Чернобровкина, И. (2023). Значение изучения иностранных языков в межкультурном пространстве. Вестник науки и творчества, (8(90)). С. 5–7.
2. Бичер Омер Применение искусственного интеллекта при обучении студентов РКИ // Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 2025 г. С. 136–150.
3. Герасимов М.В. Психолого-педагогическая безопасность в системе профессионального обучения: вызов современности и инновационные решения // Образование и право. – 2025. – № 7. – С. 499–504.

4. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115.

5. Султанова, И.В. Роль и значение дистанционных технологий при обучении английского языка в условиях образовательного пространства вуза / И.В. Султанова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 6–1. – С. 533–538.

6. Султанова, И.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов технических специальностей в процессе проектной деятельности / И.В. Султанова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 4–3(118). – С. 120–123.

7. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика, 2024 г. С. 300–317.

8. Черкашина, Е.Л. Обучение деловому иностранному (русскому) языку в техническом вузе (на примере НИУ МГСУ) / Е.Л. Черкашина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 302–305.

9. Черкашина, Е.Л. Время строить: Учебное пособие по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных студентов. Инженерно-строительный профиль / Е.Л. Черкашина. – Санкт-Петербург: Издательство «Наукоемкие технологии», 2022. – 156 с.

10. Черкашина, Е.Л. Язык специальности как важная составляющая при обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе / Е.Л. Черкашина // Интерактивность как катализатор развития вузов: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Москва, 11 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: ООО Издательский дом «Сциентиа», 2024. – С. 117–122.

CAPABILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO INTERNATIONAL STUDENTS (RFL, RKN)

Lavrova O.A.

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

This article examines the potential of artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language and Russian as a second language to foreigners. It analyzes promising areas for AI use, including automated assessment and evaluation of written assignments, the development of chatbots and virtual assistants for practicing spoken Russian, and AI-based analysis of errors and difficulties in learning grammar. The advantages and limitations of integrating AI into the educational process are discussed, as well as potential challenges related to ethical and methodological aspects. The article emphasizes that neural networks can serve as a powerful tool for improving the effectiveness of teaching Russian as a foreign language and Russian as a second language, facilitating the personalization of the learning process, expanding access to education, and increasing student motivation. It also emphasizes the need for further research in the development and testing of new AI-based methods for teaching Russian.

Keywords: Artificial intelligence, Russian as a Foreign Language, Russian Language Training (RKN), Russian language teaching, automated proofreading, chatbots, virtual assistants, machine learning, grammar, error analysis.

References

1. Alimukhamedova, S., Chernobrovkina, I. (2023). The importance of learning foreign languages in the intercultural space. Bulletin of Science and Creativity, (8(90)). pp. 5–7.
2. Bicher Omer The use of artificial intelligence in teaching RCT students // Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 2025. pp. 136–150.
3. Gerasimov M.V. Psychological and pedagogical safety in the vocational training system: the challenge of modernity and innovative solutions // Education and law. – 2025. – No. 7. – pp. 499–504.
4. Strelchuk E.N. Prospects of online teaching of Russian as a foreign language in Russian universities // Russian Studies. 2021. Vol. 19. No. 1. pp. 102–115.
5. Sultanova, I.V. The Role and Importance of Distance Learning Technologies in Teaching English in the Context of a University's Educational Space / I.V. Sultanova // Pedagogical Journal. – 2021. – Vol. 11, No. 6–1. – Pp. 533–538.
6. Sultanova, I.V. Formation of Foreign Language Sociocultural Competence of Students of Technical Specialties in the Process of Project Activities / I.V. Sultanova // International Research Journal. – 2022. – No. 4–3 (118). – Pp. 120–123.
7. Sysoev P.V., Filatov E.M. Artificial Intelligence Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language // Russistics, 2024. Pp. 300–317.
8. Cherkashina, E.L. Teaching a Business Foreign (Russian) Language at a Technical University (using the National Research University Moscow State University of Civil Engineering as an example) / E.L. Cherkashina // Baltic Journal of the Humanities. – 2021. – Vol. 10, No. 1(34). – Pp. 302–305.
9. Cherkashina, E.L. Time to Build: A Textbook on the Russian Language (Scientific Style of Speech) for Foreign Students. Engineering and Construction Profile / E.L. Cherkashina. – St. Petersburg: Science-Intensive Technologies Publishing House, 2022. – 156 p.
10. Cherkashina, E.L. The language of the specialty as an important component in teaching Russian as a foreign language in a non-linguistic university / E.L. Cherkashina // Interactivity as a catalyst for the development of universities: Collection of articles from the VI International Scientific and Practical Conference, Moscow, April 11, 2024. – St. Petersburg: OOO Publishing House "Scientia", 2024. – P. 117–122.

Ли Диюй,

студент, Цзянсуский университет науки и технологий
E-mail: 3340964768@qq.com

Ши Сяоян,

студент, Цзянсуский университет науки и технологий
E-mail: 3262029629@qq.com

Ван Шуан,

студент, Цзянсуский университет науки и технологий
E-mail: yrzsbq_2024@qq.com

Чжоу Яньян,

старший преподаватель Института иностранных языков,
Цзянсуский университет науки и технологий
E-mail: zhouyu105@163.com

В конце XIX – начале XX века в условиях глубокого национального кризиса и утраты морского суверенитета выдающийся китайский мыслитель и промышленник Чжан Цзянь выдвинул уникальную концепцию «спасения страны через морское образование», сформулированную в программном тезисе: «Право на рыболовство есть морской суверенитет, образование есть национальная оборона». Цель данной статьи – систематизировать исторические предпосылки, ключевые идеи и практический путь реализации морской образовательной мысли Чжан Цзяня, а также оценить её современное значение. В статье показано, что его концепция представляла собой целостную систему, объединявшую стратегическое целеполагание, методологию «единства познания и действия», модель симбиоза промышленности и образования и принципы инклюзивности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что идейное наследие Чжан Цзяня сохраняет актуальность для современной стратегии строительства морской державы, в частности в сферах комплексной защиты морских прав, подготовки кадров, интеграции производства и образования и обеспечения образовательной справедливости.

Ключевые слова: Чжан Цзянь; морской суверенитет; морское образование; право на рыболовство; интеграция производства и образования; подготовка кадров; Наньтунская модель.

Введение

На исходе XIX столетия Китай столкнулся с беспрецедентным нападением извне: военные и промысловые суда иностранных держав свободно действовали у его побережья, а традиционное представление о приоритете континентальной безопасности над морской утратило состоятельность. Вопрос о том, каким путём отстоять суверенные права на море и вывести государство из кризиса, приобрёл первостепенную остроту. Чжан Цзянь – чжуаньюань и промышленник – предложил нестандартный ответ, сформулировав концепцию «спасения страны через морское образование». В его программном тезисе из десяти иероглифов – «право на рыболовство есть морской суверенитет, образование есть национальная оборона» – охрана морских рубежей была напрямую увязана с системным развитием образования как средством взращивания национального потенциала для освоения океана.

В условиях обострения глобальной конкуренции за морские ресурсы изучение исторических моделей защиты морского суверенитета через образование приобретает особую актуальность.

Целью настоящей работы является анализ морской образовательной концепции Чжан Цзяня – её истоков, ключевых идей и институционального воплощения – и оценка её значения для современного морского образования Китая. Для этого выявляются исторические предпосылки формирования концепции, раскрывается её содержание, прослеживается практическая реализация и определяется современный потенциал.

Объектом исследования выступает просветительская и предпринимательская деятельность Чжан Цзяня (конец XIX – начало XX в.), предметом – его концепция «спасения страны через морское образование», включая теоретические основания, методологические принципы и институциональные формы.

Научная новизна состоит в системной реконструкции этой концепции как целостного модернизационного проекта, объединяющего стратегическое видение суверенитета, кадровую подготовку и промышленное развитие.

Источниковую базу составляют «Полное собрание сочинений Чжан Цзяня» в двух изданиях (8-томное под ред. Ли Минсюня и Ю Шивэя, 2012; нанкинское изд., 1994), «Собрание сочинений Чжан Кайюаня» (2015), а также исследовательские работы Чэн Цзе, Дун Цзяньвэня, Ли Цяньхуа, Ван Чжихуа, Чжан Юнбина, Чжэн Чжуня и Чжан Тэнсяня, посвящённые образовательной мысли Чжан Цзяня и морской культуре Китая Нового времени

Результаты исследования

К концу XIX века страна испытывала одновременное давление извне и глубокий внутренний упадок. Поражение в Японо-китайской войне и навязанный Симоносекский договор, предусматривавший отторжение Тайваня и Пэнхуледао, а также выплату крупной контрибуции, открыли японским рыболовным судам путь в Восточно-Китайское и Жёлтое моря. Лишившееся флота цинское правительство не могло противодействовать промыслу в собственных территориальных водах. Чжан Цзянь зафиксировал условия договора в дневнике и с горечью констатировал: «Почти истощены жизненные силы Китая, не говоря уже о государственном суверенитете» [3, с. 5].

Стремительный провал реформ года у-суй (1898 г.) укрепил его убеждение в том, что наращивание военно-морской мощи без просвещения населения даёт лишь временный эффект. В связи с этим он обосновал необходимость создания рыбопромышленных компаний в каждой прибрежной местности: по его замыслу, губернаторы должны были отобрать подходящих представителей из числа шэньши и купцов, сформировать акционерный капитал, учредить пробные предприятия и обеспечить их патрульное сопровождение военными кораблями [2]. Так было положено начало его концепции связи рыболовных прав с суверенитетом на море. Поездка в Японию в 1903 году позволила ему окончательно оформить упомянутый десятислоговый тезис, а в 1904–1905 годах он последовательно инициировал учреждение рыбопромышленной компании, рыбохозяйственного училища и мореходной школы, переводя тем самым масштабный замысел национального спасения в плоскость конкретных институтов.

Финансирование: статья выполнена на основе Студенческого инновационного учебного проекта Цзянсуского университета науки и технологий на 2025 год «Исследование системы морской концепции Чжан Цзяня на основе неопубликованных местных архивов».

Проникновение западных знаний на Восток: интеллектуальный контекст формирования мысли

Распространение западного знания в Китае стало существенным интеллектуальным ресурсом для концепции Чжан Цзянь. Исследователи Чжэн Чжун и Чжан Тэнсинь объясняют его быструю эволюцию от традиционного учёного-чиновника к национальному промышленнику «прилежанием в учёбе, пылкостью и активным усвоением западных знаний» [3]. Ещё в юности через журнал «Гэцжи хуэйбянь» он познакомился с основами морской аквакультуры и устройством паровых судовых машин, а после 1882 года самостоятельно изучил «Географическое описание заморских государств» и «Краткое описание мира», проникшись идеей государства, опирающегося на море. Уничтожение Бэйянской эскадры в 1895 году убедило его в том, что технологическое отставание коренится в образовательном. В ответ он выдвинул ряд предложений: привлекать иностранных офицеров для обучения, направлять чиновников на учёбу за рубеж и основать в каждой провинции военные училища [4]. Западная наука была, таким образом, переосмыслена им не как предмет пассивного заимствования, а как инструмент практического решения задачи контроля над морским пространством.

Личный опыт и пробуждение современного морского сознания: осознанный поиск мыслящего субъекта

Взгляды Чжан Цзянь формировались на пересечении собственных наблюдений и идейных течений эпохи. Он предпочитал опираться на увиденное, а не на услышанное, и на конкретные факты, а не на умозрительные построения [5]. Морские пейзажи юности, контраст между британскими пароходами и местными парусными джонками, отмеченный в зрелые годы, – всё это питало его размышления. Во время поездки в Японию в 1903 году он подробно изучил устройство сельскохозяйственных школ и аквакультурных павильонов, придя к выводу, что этот опыт наиболее применим в его родном Тунчжоу [6].

Одновременно в Китае на протяжении Нового времени, с приходом Запада с моря, постепенно вызревало «морское мышление» – взгляд на океан как на пространство возможностей, а не только угрозы [1; 7]. Путь от настороженности Линь Цзэсюя и Вэй Юаня до системных построений самого Чжан Цзянь отразил этот поворот. Тревогу усиливали действия иностранцев – в частности, создание немецкими предпринимателями рыбопромышленной компании в заливе Цзяочжоу, расценённое как посягательство на суверенитет страны на море [8], а также разработка в ходе войны Цзя-у стратегий речной и морской обороны и увязывание освоения целинных земель с финансированием береговой защиты. Чжан Цзянь стал наиболее последовательным выразителем этого перехода от пассивной реакции на внешние вызовы к целенаправленному созиданию.

Ключевые идеи морской образовательной концепции Чжан Цзянь

Концепция Чжан Цзянь представляла собой не набор разрозненных суждений, а логически выстроенную систему, в которой стратегическая цель – выведение страны из кризиса – достигалась посредством целенаправленной подготовки кадров. Она органично сочетала китайские и западные подходы, была тесно связана с промышленной практикой и отличалась выраженной рациональностью.

Цель и позиционирование: «спасение страны через образование» как фундаментальная основа строительства морского суверенитета

Чжан Цзянь придал образованию стратегическое значение, поставив от него в прямую зависимость сохранение суверенитета на море. В речи, посвящённой второму году работы основанного им училища, он обрисовал тревожное положение страны: война между Японией и Россией, вне зависимости от её исхода, грозила обрушить бедствие на Китай, тогда как осознающих эту опасность соотечественников насчитывалось «не более одного-двух на десять тысяч». Используя образ ласточек и воробьёв, беспечно гнездящихся под чужой крышей, он связал массовую неосведомлённость с отсутствием системного просвещения и заключил, что иного пути к пробуждению народного сознания, кроме образования, не существует [9].

Из этого следовал практический вывод: военные корабли и оружие бесполезны без подготовленных людей, а протяжённые морские рубежи невозможно удержать без населения, способного сообщать их защищать. Поэтому охрана суверенитета на море должна начинаться с просвещения и профессиональной подготовки. Каждое из учреждённых им учебных заведений отвечало определённой задаче: рыбохозяйственное училище готовило технических и управленческих специалистов для укрепления промысловых прав; мореходное училище и училище речного и морского строительства обеспечивали кадрами сферы

морских перевозок и береговой обороны. В перспективе Чжан Цзянь планировал выстроить непрерывную цепочку подготовки – от всеобщего образования в прибрежных провинциях до военно-морских средних и высших учебных заведений [10], добиваясь «органического единства образования и строительства морского суверенитета» [11].

Методологическая специфика: практическая философия «сочетания китайских и западных элементов» и «единства познания и действия»

В вопросах организации учебного процесса и воспитания Чжан Цзянь придерживался принципа «опираться на себя, сочетая китайское и западное» [13, с. 55], сознательно преодолевая распространённую тогда механистичную формулу «китайская сущность при западной полезности». С одной стороны, он знакомил учащихся с западными идеями свободы, равенства и верховенства закона, призывая каждого видеть в исполнении долга основу подлинной свободы, а во всеобщем просвещении – путь к равенству [6, с. 75]. С другой – он опирался на традиционные ценности, в частности «добродетель бережливости», утверждая, что она закаляет характер, формирует нравственную основу и расширяет возможности как для промышленного дела, так и для образования [6, с. 77]. При этом он настаивал на адаптации западных знаний к местным условиям: требовал переработки учебников и проведения практических занятий в прибрежных водах Китая, чтобы содержание обучения соответствовало реальным потребностям страны.

Не менее важным был для него принцип «единства познания и действия». Он критиковал оторванное от жизни образование, ведущее к праздности, и утверждал, что трудолюбие определяет успех, тогда как бездействие влечёт поражение, а потому школа обязана приучать к труду во всём [6, с. 194]. Эта установка получила институциональное оформление: при педагогическом училище, например, подписывалось организовать школу-площадку, на базе которой будущие педагоги могли проверять теоретические знания в условиях реального учебного процесса [12]. Принцип «обучения через практику» последовательно проводился во всех созданных Чжан Цзянем профессионально-технических учебных заведениях и был направлен на подготовку специалистов, способных сочетать интеллектуальный и физический труд при решении конкретных прикладных задач.

Система обеспечения: взаимодействие «промышленность – образование» и создание системной общедоступной структуры

Устойчивое функционирование образовательного проекта Чжан Цзянь опиралось на продуманный механизм обеспечения, центральным элементом которого выступал принцип симбиоза «образование – отец, промышленность – мать» [13]. Согласно этой модели, промышленность снабжает учебные заведения финансами и площадками для практической подготовки, тогда как образовательная сфера возвращает предприятиям квалифицированных специалистов и технологические решения. Данный принцип получил институциональное закрепление: в уставе прядильной фабрики «Дашэн» предусматривалось, что после выплаты фиксированных дивидендов и пополнения резервного фонда десятая часть свободной прибыли отчисляется на содержание Тунчжоуского педагогического училища. Предприятия одновременно выполняли роль стажировочных баз, что обеспечивало не только финансовую стабильность учебных заведений, но и практическую направленность учебных программ, замыкая цикл взаимного усиления промышленности и образования.

На макроуровне Чжан Цзянь предложил разветвлённую национальную модель, подразделив образование на пять направлений: всеобщее, педагогическое, профессионально-техническое, высшее и военное. Параллельно он инициировал строительство сопутствующей инфраструктуры – библиотек, музеев, метеостанций, учебных судов, – формируя единую ресурсную сеть. При этом он настаивал на гибком учёте региональной специфики и одновременно – на создании координирующего центра, способного исключить дублирование функций и нерациональное расходование средств.

Концепция отличалась выраженной гуманистической направленностью. Вопреки консервативным нравам эпохи Чжан Цзянь выступил за женское образование, указывая, что без просвещения женщин невозможно полноценное семейное воспитание, и открыл женское педагогическое училище. В уставе Тунчжоуского педагогического училища он детально закрепил механизмы снижения платы за обучение, материальной помощи и комплексной поддержки по формуле «стипендия + работа в период учёбы + производственная практика». Тем самым морская образовательная концепция приобрела характер завершённого проекта, объединявшего стратегическое видение с конкретными мерами реализации.

Практический путь и институциональное оформление морской образовательной концепции Чжан Цзяня

Чжан Цзянь был прежде всего практиком: его идеи быстро воплощались в конкретные институты и общественные инициативы. Практические шаги, сфокусированные на трёх целях – защите морского суверенитета, развитии промышленности и подготовке кадров, – образовали взаимосвязанную систему, по существу, представлявшую ранний модернизационный проект.

Защита права на рыболовство: создание рыбопромышленных компаний и рыбохозяйственного образования

В условиях, когда иностранные державы посягали на рыбные ресурсы Китая, Чжан Цзянь обратился к одновременному развитию промышленности и образования. В докладе цинскому двору 1904 года он обосновал тезис о том, что рыболовство теснейшим образом связано с морским суверенитетом, и призвал к учреждению отечественных рыбопромышленных компаний в прибрежных провинциях с последующей организацией патрулирования силами военных судов. Замысел состоял в экономическом закреплении суверенитета над территориальными водами посредством организованного и технически оснащённого промысла, способного противостоять хищнической добыче иностранных судов.

Вместе с тем Чжан Цзянь понимал, что компания без подготовленных специалистов в области лова, переработки и разведения останется нежизнеспособной. Это побудило его начать подготовку к открытию рыбохозяйственного училища, призванного обеспечить компании техническими кадрами. Так замысел перешёл от общей идеи защиты суверенитета к стадии конкретного институционального оформления – в виде учебных уставов, регламентов промысла и положений о компаниях.

Подготовка специалистов: создание Училища речного и морского строительства и Мореходного училища

Острая нехватка инженерных кадров в области гидротехники, выражавшаяся в частых наводнениях и отставании портового строительства, побудила Чжан Цзяня в 1914 году представить доклад об учреждении специализированного училища речного и морского строительства. Предполагалось отбирать выпускников средних школ с сильной подготовкой по математике, черчению, физике и английскому языку и привлекать к преподаванию иностранных инженеров. Принципиальным было уставное требование: каждый выпускник обязан проработать определённый срок на государственных или местных проектах на условиях практикантского вознаграждения. Такое положение жёстко связывало личное профессиональное становление с потребностями страны, формируя полный цикл – от набора через обучение к служению.

Параллельно, для подготовки судоводителей и механиков, Чжан Цзянь содействовал созданию Усунского мореходного училища, ориентированного на обслуживание морских коммуникаций и пополнение оборонного резерва.

Наньтунская модель: региональный эксперимент интеграции производства и образования

Наньтун – родной город Чжан Цзяня – стал главной площадкой практической реализации описанной выше концепции симбиоза. Промышленные предприятия (прядельная фабрика «Дашэн», мелиоративно-животноводческая компания «Тунхай»), рыбопромышленная компания) обеспечивали стабильное финансирование учебных заведений и одновременно служили базой производственной практики учащихся. Так, открытие специального текстильного училища было непосредственно обусловлено потребностью промышленности в технических кадрах, а его учебный процесс строился вокруг реального производства. Выпускники, в свою очередь, пополняли кадровый состав предприятий, способствуя техническому и управленческому прогрессу. В Наньтуне сложилась иерархичная образовательная сеть – от начальных школ и педагогических училищ до профессиональных и специальных учебных заведений, – обслуживавшая комплексное развитие региона.

Образовательная методология «единства познания и действия»

Принцип «единства познания и действия» был институционально встроен в учебный процесс. В педагогическом образовании это выражалось в обязательном наличии при училище практической площадки, где студенты вели реальные уроки и исправляли реальные ошибки, немедленно применяя теоретические знания. Помимо этого, учащиеся привлекались к социальным опросам, участвовали в ликвидации последствий стихийных бедствий и благотворительных акциях, таких как «пост на овощах и сбор пожертвований», что превращало нравственное воспитание и гражданскую ответственность из абстрактных понятий в непосредственный опыт. Целью такого подхода являлось формиро-

вание специалистов, сочетающих профессиональную компетентность, личностную зрелость и патриотическое сознание.

Обсуждение результатов

Концепция Чжан Цзяня складывалась в эпоху борьбы за национальное выживание. Исторический контекст изменился, однако ключевые идеи – о природе морского суверенитета, значении кадрового потенциала, путях образовательной подготовки и системном планировании – сохраняют ориентирующую ценность для современной стратегии строительства морской державы.

Связав рыболовные права с морским суверенитетом, Чжан Цзянь вышел за рамки узко-военного понимания и показал, что экономические права составляют фундамент суверенитета. Эта логика актуальна и сегодня, когда защита морских интересов приобрела многомерный характер, охватывая политику, экономику, военную сферу, науку, право и экологию. Необходимо параллельно развивать морскую экономику (рыболовство, судоходство, энергетику, биоресурсы), продвигать научно-технические инновации, совершенствовать законодательство и участвовать в глобальном морском управлении. Устойчивый суверенитет достижим лишь при взаимной опоре экономического потенциала, научно-технических возможностей, правовой эффективности и оборонной мощи.

Сведение конкуренции за морской суверенитет к конкуренции за кадры – тезис, актуальность которого возрастает в условиях экономики знаний и технологических революций. Государственная политика подтверждает стратегическое значение подготовки морских специалистов и необходимость системного подхода к формированию кадрового потенциала. Реализация этого принципа предполагает выстраивание непрерывной цепи: от популяризации морской тематики в школах через профессиональное образование к подготовке инновационных лидеров в вузах и аспирантуре. Долгосрочные инвестиции в кадровый фундамент – в области океанологии, инженерных технологий, стратегического менеджмента, международного права – обеспечивают стабильное пополнение специалистов, без которого невозможно устойчивое присутствие страны в морском пространстве.

Исторический опыт симбиоза промышленности и образования, описанный выше, представляет собой прототип современной модели интеграции. Возрастающая технологическая сложность морской индустрии требует более глубокого сращивания высшего и профессионального образования с производственным сектором. Параллельно необходимо развивать «сближение науки и образования»: превращать крупные научно-исследовательские проекты в передовых областях – глубоководные исследования, полярные регионы, голубой углерод – в образовательные ресурсы, позволяя студентам расти через участие в реальных исследовательских задачах. Механизм синергии, при котором производство формулирует задачи, образование готовит решения, а наука обеспечивает поддержку, создаёт условия для подготовки комплексных специалистов, способных отвечать на практические вызовы морской сферы.

Кадровая система морской державы предполагает многообразие профилей: от ведущих учёных и инженеров до квалифицированных техников, управленцев и линейного персонала. Это требует стратегической оптимизации расположения, иерархии и профессиональной структуры морских образовательных учреждений с целью исключения дублирования и нерационального распределения ресурсов. Не менее важна справедливость доступа: политические стимулы и цифровые технологии должны гарантировать качественное морское образование жителям отдалённых прибрежных районов, островов, детям рыбаков. Всеобъемлющая система, сочетающая стремление к высокому уровню подготовки с обеспечением равных возможностей, способна дать морскому делу наиболее устойчивый кадровый ресурс.

Заключение

Сформулированный Чжан Цзянем более ста двадцати лет назад принцип «образование есть национальная оборона» сохраняет значение и сегодня. В основе его системы лежит убеждённость в том, что защита морского суверенитета невозможна без системной и практико-ориентированной подготовки кадров, а действенным механизмом этой подготовки служит симбиоз промышленности и образования. По мере продвижения Китая к статусу морской державы переосмысление наследия Чжан Цзяня позволяет использовать исторический опыт для формирования открытой, интегрированной и эффективной системы морского образования. Патриотизм, практическая направленность и системное мышление, пронизывающие его идеи, продолжают служить ориентиром на пути строительства морской державы.

Литература

1. Чэн Цзе. Морская культура в текстах Мин и Цин и формирование современного сознания современными интеллектуалами // Журнал Хэнаньского университета (издание по социальным наукам). 2016. 56(04). С. 121–128. DOI: 10.15991/j.cnki.cn411028.2016.04.015. (на китайском языке)
2. Дун Цзяньвэнь. Анализ педагогической мысли Чжан Цзяня // Мир Лантай. 2013. (24). С. 1–2. (на китайском языке)
3. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 1. Официальные документы. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
4. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 2. Переписка (Часть 1). Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
5. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 3. Письма и телеграммы (Часть 2). Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
6. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 4. Рассуждения и речи. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
7. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 5. Постановления, правила, объявления, краткие пояснения и отчеты. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
8. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 6. Различные сочинения по литературе и искусству. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
9. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 7. Стихи и двустихия. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
10. Ли Минсюнь, Ю Шивэй. Полное собрание сочинений Чжан Цзяня. Том 8. Дневник из соломенной хижины Люси. Шанхай: Шанхайское лексикографическое издательство, 2012. (на китайском языке)
11. Ли Цянхуа. Мысли и практика Чжан Цзяня о морской мощи: содержание, характеристики и просветление // Журнал Лудунского университета (издание по философии и социальным наукам). 2020. 37(04). С. 1–7. (на китайском языке)
12. Чжан Кайюань. Собрание сочинений Чжан Кайюаня. Том 4. Ухань: Издательство Хуачжунского педагогического университета, 2015. (на китайском языке)
13. Чжэн Чжун, Чжан Тэнсинь. Формирование и причины педагогической мысли Чжан Цзяня об «интеграции китайского и западного образования» // Журнал Цзянсуского педагогического университета (издание по философии и социальным наукам). 2025. 51(04). С. 50–61. DOI: 10.16095/j.cnki.cn32-1833/c.2025.04.004. (на китайском языке)

ZHANG JIAN'S MARITIME EDUCATIONAL CONCEPT: THEORY, PRACTICE, AND MODERN SIGNIFICANCE

Li Diyu, Shi Xiaoyang, Wang Shuang, Zhou Yanyan
Jiangsu University of Science and Technology

In the late 19th and early 20th centuries, amid a profound national crisis and the loss of maritime sovereignty, the prominent Chinese thinker and industrialist Zhang Jian advanced a unique concept of “national salvation through maritime education,” encapsulated in his programmatic thesis: “Fishing rights constitute maritime sovereignty; education constitutes national defense.” This article systematically examines the historical origins, core ideas, and practical implementation of Zhang Jian’s maritime educational thought, and evaluates its contemporary significance. The study demonstrates that his concept formed a coherent system integrating strategic goal-setting, a methodology of “unity of knowledge and action,” an industry-education symbiosis model, and principles of inclusivity. The findings suggest that Zhang Jian’s intellectual legacy remains highly relevant to the modern strategy of building a maritime power, particularly regarding comprehensive protection of maritime rights, human resource development, industry-education integration, and educational equity.

Keywords: Zhang Jian; maritime sovereignty; maritime education; fishing rights; industry-education integration; human resource development; Nantong model.

References

1. Cheng J. Maritime culture in Ming-Qing texts and the construction of modern consciousness by modern intellectuals // Journal of Henan University (Social Sciences). 2016. Vol. 56(04). pp. 121–128. DOI 10.15991/j.cnki.cn411028.2016.04.015
2. Dong J.W. An analysis of Zhang Jian’s educational thought // Lantai World. 2013. No. 24. pp. 1–2
3. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 1: Official Documents. – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
4. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 2: Correspondence (Part 1). – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
5. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 3: Correspondence (Part 2). – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
6. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 4: Essays and Speeches. – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
7. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 5: Regulations, Rules, Announcements, Summaries, and Accounts. – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
8. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 6: Literary and Miscellaneous Writings. – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
9. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 7: Poetry and Couplets. – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
10. Li M.X., You S.W. Complete Works of Zhang Jian. Vol. 8: Liuxi Caotang Diary and Se Weng’s Self-Compiled Chronicle. – Shanghai: Shanghai Cishu Publishing House, 2012
11. Li Q.H. Zhang Jian’s maritime-rights thought and practice: content, characteristics, and implications // Journal of Ludong University (Philosophy and Social Sciences). 2020. Vol. 37(04). pp. 1–7
12. Zhang K.Y. Collected Works of Zhang Kaiyuan. Vol. 4. – Wuhan: Central China Normal University Press, 2015
13. Zheng Z., Zhang T.X. The formation and causes of Zhang Jian’s educational thought of “integrating Chinese and Western learning” // Journal of Jiangsu Normal University (Philosophy and Social Sciences). 2025. Vol. 51(04). pp. 50–61. DOI 10.16095/j.cnki.cn32-1833/c.2025.04.004

Лощилова Марина Андреевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
юриспруденции, Западный филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
E-mail: loshchilova-ma@ranepa.ru

Теслева Елена Павловна,

кандидат физико-математических наук, доцент отделения
промышленных технологий Юргинского технологического
института Национального исследовательского Томского
политехнического университета
E-mail: tesleva@tpu.ru

Зубакина Ольга Александровна,

магистрант ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный
университет»
E-mail: zubakina0202@mail.ru

Яковенко Вероника Андреевна,

руководитель учебного центра дополнительного
профессионального образования ООО «Румтим»
E-mail: yakovenkoveronika@mail.ru

В условиях ценностного поворота в социальной и экономической жизни, перехода от событий-услуг к событиям-опытам, возникает потребность в научной рефлексии феномена событий, целенаправленно транслирующих и формирующих определенные ценности. Недостаточная концептуализация этого понятия в научной литературе ограничивает возможности его практического применения в социокультурном менеджменте и проектировании.

Данная статья посвящена теоретическому исследованию понятия «ценностно-ориентированное событие», которая последовательно раскрывается через систему взаимосвязанных отношений между основными понятиями: «ценность», «ценностные ориентации», «событие» и «ценностно-ориентированное событие».

В работе раскрыты философские, психолого-педагогические аспекты дефиниции для уточнения и конкретизации ее содержания; использован комплекс теоретических методов: системный и сравнительный анализ научной литературы по философии, социологии, событийному менеджменту, концептуальный анализ, а также методологический синтез. На основе анализа предложено авторское определение ценностно-ориентированного события как специально спроектированного и организованного социокультурного явления, в котором разделяемая целевой аудиторией и организаторами базовая идея (ценность) является системообразующим ядром, определяющим его цель, содержание, форматы коммуникации и формируемую атмосферу.

Выделены и описаны содержательные компоненты понятия: аксиологическое ядро, целеполагание, сообщество участников, опыт.

Данная работа предназначена для исследователей и практиков, занимающихся вопросами развития ценностно-ориентированных событий в образовательных организациях.

Ключевые слова: ценность, ориентация, ценностные ориентации, событие, образовательное событие, ценностно-ориентированное событие, событийный подход.

Актуальность данной темы исследования обусловлена рядом социально-культурных, управленческих и коммуникативных факторов.

Во-первых, наблюдаемая тенденция в социальном поле, где на смену обществу потребления постепенно начинает приходить новая формация – общество смыслов. Именно поэтому растет спрос на события, которые транслируют и разделяют конкретные ценности, такие как «экологичность», «инклюзивность», «здоровый образ жизни», «личностный рост», «локальная идентичность», «профессиональные достижения» и др.

Во-вторых, сопровождающие эту тенденцию кризис идентичности и активизация поиска подходящих сообществ. В условиях цифровизации и глобализации люди разных возрастов часто испытывают дефицит подлинного человеческого общения и принадлежности, поскольку упомянутые условия сводят на нет многие факторы естественного формирования офлайн-сообществ (профессиональные, бытовые, досуговые), ранее практически безотказно скреплявшие случайно оказавшихся временно или постоянно на одной территории людей (рабочее пространство, учебная аудитория, придомовая территория, досуговое учреждение). Происходит это путем формирования постоянно существующей виртуальной альтернативы, которая может полнее удовлетворять запросу индивида, в то же время снижая его коммуникативные навыки в реальной жизни. Ценностно-ориентированные события выступают механизмом формирования «воображаемых» и реальных сообществ вокруг разделяемых идей, создавая социальные связи, усиливая групповую идентичность, возвращая индивидам важность и пользу офлайн-взаимодействий [5].

В-третьих, имеет место трансформация событийной индустрии. От развлекательных и информативных мероприятий отрасль движется к формирующим глубокий эмоционально-смысловой опыт. Понимание сущности «ценностно-ориентированных событий» становится ключевым для профессионалов в области управления, стремящихся к долгосрочному воздействию на аудиторию.

В-четвертых, важно преодолеть терминологическую разрозненность и приступить к формированию научного аппарата для междисциплинарного анализа событийной деятельности через призму аксиологии, поскольку в научной литературе понятия «мероприятие» и «событие» часто рассматриваются с функциональной или экономической точек зрения, хаотично заменяют друг друга, в то время как их аксиологический аспект остается размытым или фрагментарным. Отсутствуют терминологические границы между понятиями: «тематическое событие», «идеологическое событие», «событие с миссией». То есть важна концептуализация именно ценностно-ориентированного события как самостоятельного феномена.

Таким образом, значимость данной темы исследования определяется переходом к ценностно-ориентированной экономике, социальным запросом на формирование сообществ.

Практическая значимость заключается в предоставлении четкого концептуального аппарата и методологической основы для проектирования, реализации и оценки событий, трансформирующих установки и поведение через разделяемые ценности, что в итоге повышает их социальную и экономическую эффективность.

Целью исследования является теоретический анализ и определение сущности и содержания понятия «ценностно-ориентированное событие», его ключевых признаков и отличия от смежных категорий.

Разрешение сложной проблемы создания ценностно-ориентированных событий в воспитательной деятельности образовательных организаций в условиях модернизации российского образования связано с необходимостью определения составляющих этого многогранного ключевого понятия [10].

С этой целью в психолого-педагогических исследованиях изучены и уточнены такие дефиниции как: «ценность», «ориентация», «ценностные ориентации», «событие», «образовательное событие».

В определениях античных мыслителей понятие «ценности» выражается как совершенствование человека в его стремлении к идеальному и божественному бытию (Сократ, Аристотель, Платон).

В эпоху Возрождения сущностное наполнение ценности переходит от культа религиозного превосходства к культу творческого начала, отмечается вера в безграничные возможности человека, рассматривается самоценность человеческой личности. Более поздние исследо-

вания оставались в этой мета-парадигме, варьируя лишь выходящие на первый план ценности, исходя из исторических и социальных обстоятельств, в которых пребывал мыслитель.

Позднее В. Франкл в своих исследованиях ввел представление о ценностях как о ценностно-смысловых универсалиях (ориентациях), выражающихся в результате обобщения различных ситуаций, событий, с которыми сталкивается общество и человечество.

Интересна трактовка феномена «ценность» в самостоятельной области философии – аксиологии, которая возникла в западной философии в конце XIX – начале XX веков как наука о ценностях, деятельности которой пытаются разрешить сложную проблему формирования ценностных ориентаций.

Концептуальная идея классиков-аксиологов (В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, П.А. Сорокина, М.М. Бахтина и др.) сохраняет значимость и сегодня: личностный смысл ценностей – это отношение к потребностям человека [1].

Таким образом, ценности выступают как смыслообразующие основания человеческого бытия, задают направленность и мотивацию человеческой жизни, деятельности, конкретным деяниям и поступкам. А также внутренне освещают жизнь человека, наполняя её гармонией, что ведет к подлинной свободе творческих возможностей – неизменных, но динамичных на протяжении жизни [8].

В педагогике понятие «ценность» имеет стержневое значение, активно изучается представителями отечественной и зарубежной науки. Учитывая научные разработки на эту тему, на законодательном уровне было сформулировано определение «традиционные ценности» в значении нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение граждан России, передаваемых от поколения к поколению, лежащих в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющих гражданское единство, нашедших свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [9].

Наиболее же полным и современным в рамках реализации воспитательной деятельности выступает перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утвержденный Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», куда вошли: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [4]. Они отражают смысловое наполнение российской культуры, определяя основы общего мировоззрения.

Выбору той или иной ценности способствует феномен «ориентация» – необходимый компонент любой сферы жизнедеятельности: труд, познание, искусство, общение, творчество и может быть рассмотрен как процесс и результат (Д.И. Фельдштейн). Ориентация личности на выбор ценностей осуществляется осознанно и способствует принятию на их основе жизненно важных решений (С.Л. Рубинштейн).

В психологических исследованиях «ценностные ориентации» рассматриваются как потребности личности (А. Маслоу), личностный смысл (А.Н. Леонтьев), установки на жизненные ценности (Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов), смысловые ценности (Б.С. Братусь), отношение личности к жизненным ценностям (И.А. Зимняя, В.Н. Мясичев), внутренняя позиция человека (Л.И. Божович), направленность на жизненные ценности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм).

Обобщение различных определений рассматриваемых дефиниций приводит к следующим выводам:

- Понятия «ценность» и «ценностные ориентации» определяются по отношению к личности и ее активности, проявляемой в деятельности.
- Ценность выражается как отношение к объектам действительности, к деятельности и ее результатам с базовых позиций «добро», «справедливость», «истинность», «красота» и их противопоставления антиподам.
- Исток ценностно-ориентированного подхода – положение о системе ценностей.

Синтезируя различные подходы, можно определить ценностные ориентации как способность личности выбирать в качестве ориентира в соответствующий момент своей деятельности определенную ценность (ориентироваться в ценности), а также осознавать и воспринимать социально значимые ценности как собственные. Как следствие, ценностно-ориентированный подход есть способ организации, способ выполнения деятельности, получения и использования ее результатов с позиций тех или иных ценностей [7]

Ценностно-ориентированное событие представляет собой специфическую форму организации образовательного и досугового процессов, комбинирующую традиционные формы учебной работы (самостоятельную работу и групповую работу, эвристические и проектные задания, рефлексию и пр.) в виде уникального целенаправленного педагогически обоснованного события, позволяющего получить участникам совместное проживание опыта, развитие необходимых навыков и формирование эмоционально-ценностного отношения к совместной деятельности [3].

Анализ сущности понятия «ценностно-ориентированное событие» позволил определить ее структуру и представить как системное единство четырех взаимосвязанных компонентов:

1. Аксиологическое (ценностное) ядро как базовая идея или принцип (например, экологическая устойчивость, инновационность, культурная идентичность, социальная справедливость), вокруг которого выстраивается событие. Ядро – источник смысла и главный дифференцирующий признак.

2. Целеполагание и проектная модель отражают перевод абстрактной ценности в конкретные цели, задачи, форматы и программу события. Он включает в себя механизмы инкапсуляции ценности в деятельностные, коммуникативные и перцептивные формы, доступные участникам.

3. Сообщество как субъектная основа события (адресная аудитория и организаторы) подразумевает группу людей, разделяющих, принимающих или готовых к диалогу вокруг транслируемой ценности, включая роли организаторов как носителей этой ценности.

4. Сгенерированный целостный эмоционально-интеллектуальный опыт, проживаемый через погружение в тематический нарратив события, его атмосферу, ритуалы и взаимодействия, характеризует событие со стороны участника. Этот компонент напрямую определяет эффект от события: сформировалось ли ценностное переживание, укрепилась ли идентичность.

Их взаимосвязь носит циклический характер: ценностное ядро определяет цели и формат; специально спроектированный формат привлекает соответствующее сообщество; вовлеченное сообщество, взаимодействуя в заданных рамках, сотворяет уникальный опыт; этот опыт, в свою очередь, усиливает изначальную ценность, завершая цикл и создавая основу для будущих событий.

Такая структура демонстрирует динамическую взаимосвязь между замыслом, воплощением, аудиторией и конечным эффектом, перевода абстрактную ценность в конкретный, проживаемый опыт участников; создает основу для дальнейших исследований, в том числе для разработки типологии и эмпирических методик оценки эффективности подобных событий [2,6].

Проведенное теоретическое исследование позволило осуществить комплексную концептуализацию понятия «ценностно-ориентированное событие», которое было выделено в качестве самостоятельной и актуальной категории в рамках событийного менеджмента и социокультурного проектирования.

Главным результатом работы стало определение сущности данного феномена как специально спроектированного социокультурного явления, в котором разделяемая идея-ценность выступает не факкультативной темой, а системообразующим ядром, пронизывающим и определяющим все его элементы. Это позволяет чётко дифференцировать ценностно-ориентированные события от тематических, развлекательных или информационно-деловых, где ценность выступает фоновым эффектом.

Литература

1. Андреев В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2025. – 220 с.
2. Блинова А.В. Становление ценностного отношения студентов социально-педагогического колледжа к профессиональной деятельности. – Петрозаводск, 2022. – 160 с.
3. Богатырева М.Р. Региональные особенности ценностных ориентаций социально-профессиональной группы учителей (на материалах республик Башкортостан и Ингушетии): дисс... канд. соц. наук. – Уфа, 2009. – 117 с.
4. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека, Культуры и Нравственности: Исходные посылы поиска подхода к воспитанию. – Ростов – н/д., 1993. – С. 17–24
5. Лощилова М.А. Сетевое взаимодействие в профессиональном образовании // Педагогика № 10. – 2015. – С. 79–83
6. Лощилова М. А., Похорук О.Ю. Тенденции и закономерности поликультурного образования российской обучающейся молодежи // Молодой учёный. – 2026. № 3 (606), С. 544–548.

7. Михальцова Л.Ф. Структурно-функциональная модель формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования // «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве»: материалы 9 Международной научной конференции. – Мадрид – М.: МАНПО, 2012. – С. 325–331.

8. 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.

9. Никитина Е.А. Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 12 (77).

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. Gil L. B., Chekhovskikh K.A., Tesleva E.P., Danilov V.I., Nozrizoda S.S., Popova A.E. Developing students' teamwork skills through collaborative learning [Electronic resources] // 11th International Technology, Education and Development Conference (INTED2017): Proceedings, Valencia, March 6–8, 2017. – Barcelona: IATED, 2017 – p. 8401–8408. – Mode of access: <https://library.iated.org/view/GIL2017DEV> [283104–2017]

CREATION OF VALUE-ORIENTED EVENTS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

Loshchilova M.A., Tesleva E.P., Zubakina O.A., Yakovenko V.A.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Yurginsky Institute of Technology of the National Research Tomsk Polytechnic University, Siberian Federal University, LLC «Rumtim»

In the context of the shift in values in social and economic life, the transition from service-based events to experiential events, there is a need for scientific reflection on the phenomenon of events that purposefully convey and shape specific values. The insufficient conceptualization of this concept in the scientific literature limits its practical application in sociocultural management and design.

This article is devoted to the theoretical study of the concept of «value-oriented event», which is consistently revealed through a system of interconnected relationships between the main concepts: «value», «value orientations», «event» and «value-oriented event».

The paper explores the philosophical, psychological, and pedagogical aspects of the definition to clarify and concretize its content; it utilizes a range of theoretical methods: a systems and comparative analysis of scientific literature on philosophy, sociology, and event management, conceptual analysis, and methodological synthesis.

Based on this analysis, the author proposes a definition of a value-oriented event as a specially designed and organized sociocultural phenomenon in which a core idea (value) shared by the target audience and organizers serves as the system-forming core, determining its purpose, content, communication formats, and the resulting atmosphere. The conceptual components of the concept are identified and described: axiological core, goal-setting, participant community, and experience. This work is intended for researchers and practitioners involved in the development of value-oriented events in educational organizations.

Keywords: value, orientation, value orientations, event, educational event, value-oriented event, event approach.

References

1. V. I. Andreev. Conceptual Pedagogical Prognostics: Monograph. – Kazan: Center for Innovation Technologies, 2025. – 220 p.
2. A. V. Blinova. Formation of the Value Attitude of Students of the Social and Pedagogical College Towards Professional Activity. – Petrozavodsk, 2022. – 160 p.
3. M. R. Bogatyreva. Regional Features of Value Orientations of the Socio-Professional Group of Teachers (Based on Materials from the Republics of Bashkortostan and Ingushetia): Diss. Cand. of Social Sciences. – Ufa, 2009. – 117 p.
4. E. V. Bondarevskaya. Education as the Revival of the Citizen, Man, Culture and Morality: Initial Assumptions for the Search for an Approach to Education. – Rostov – n / d., 1993. – P. 17–24
5. Loshilova M.A. Network interaction in professional education//Pedagogy No. 10. – 2015. – P. 79–83
6. Loshilova M.A., Pokhorukov O. Yu. Trends and patterns of multicultural education of Russian student youth // Young scientist. – 2026. No. 3 (606), P. 544–548.
7. Mikhaltsova L.F. Structural and functional model of the formation of value-semantic orientations of future teachers towards creative self-development in the context of continuous education // "Europe and modern Russia. Integrative function of pedagogical science in a single educational space": Proceedings of the 9th International scientific conference. – Madrid – М.: МАНПО, 2012. – P. 325–331.
8. Oleynikova, A.V. Actualization of the Problem of Formation of Value-Semantic Orientations in Adolescence / A.V. Oleynikova // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. – 2011. – No. 2. – P. 12–18.
9. Nikitina, E.A. Eventfulness as a Substantive and Semantic Characteristic of Modern Education // The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2022. No. 12 (77).
10. Parsons, T. The System of Modern Societies / T. Parsons; trans. from English by L.A. Sedova, A.D. Kovaleva; scientific editor of the translation. M.S. Kovaleva. – Moscow: Aspect Press, 1998. – 269 p. – ISBN 5-7567-0225-3.
11. Gil L. B., Chekhovskikh K.A., Tesleva E.P., Danilov V.I., Nozrizoda S.S., Popova A.E. Developing students' teamwork skills through collaborative learning [Electronic resources] // 11th International Technology, Education and Development Conference (INTED2017): Proceedings, Valencia, March 6–8, 2017. – Barcelona: IATED, 2017 – p. 8401–8408. – Mode of access: <https://library.iated.org/view/GIL2017DEV> [283104–2017]

Лаврова Ольга Аркадьевна,

доцент, Петербургский государственный университет путей
сообщения (ПГУПС)
E-mail: lavrolga@mail.ru

В статье рассматривается проблема интеграции технологий искусственного интеллекта в курс «Русский язык и деловые коммуникации» с целью повышения эффективности обучения и формирования профессиональных компетенций у студентов. Исследуются возможности использования ИИ для автоматизации проверки и персонализации обратной связи при обучении деловой переписке, анализа коммуникативных стратегий в деловых текстах и создания интерактивных упражнений, а также для развития навыков устной деловой коммуникации. Анализируются существующие подходы к применению нейросетей, выявляются преимущества и ограничения использования ИИ в данном контексте. Предлагаются рекомендации по эффективной интеграции инструментов на основе ИИ в образовательный процесс, направленные на развитие различных аспектов деловой коммуникативной компетенции у студентов. Подчеркивается значимость использования ИИ для подготовки конкурентоспособных специалистов, владеющих русским языком и навыками деловой коммуникации в условиях цифровой экономики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, русский язык, деловая коммуникация, автоматизация, персонализация, обучение, анализ текста, интерактивные упражнения, устная деловая речь, лингводидактика.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительным внедрением технологий искусственного интеллекта во все сферы жизни, включая образование. В условиях глобализации и расширения международных деловых связей возрастает потребность в специалистах, владеющих не только иностранными языками, но и навыками эффективной деловой коммуникации. Обучение русскому языку, в частности, курс «Русский язык и деловые коммуникации», требует постоянной адаптации к новым вызовам и возможностям, предоставляемым технологиями ИИ. Их интеграция в образовательный процесс позволяет оптимизировать обучение, повысить его эффективность и подготовить студентов к реальным условиям деловой среды, где использование ИИ становится все более распространенным. Данная статья посвящена исследованию возможностей и перспектив применения ИИ в курсе «Русский язык и деловые коммуникации», а также оценке его влияния на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Целью данного исследования является систематизация и анализ существующих подходов к использованию искусственного интеллекта в курсе «Русский язык и деловые коммуникации», выявление преимуществ и ограничений интеграции ИИ в процесс обучения, а также разработка рекомендаций по эффективному применению нейросетей для повышения качества подготовки специалистов, владеющих русским языком и навыками деловой коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе возможностей применения нейросетей в курсе «Русский язык и деловые коммуникации» с акцентом на развитие различных аспектов деловой коммуникативной компетенции.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования использованы научные статьи и публикации, посвященные вопросам применения ИИ в образовании и лингвистике, а также методические разработки и практический опыт использования ИИ в курсах по деловому общению. Методология исследования включала анализ, синтез и обобщение научной литературы, контент-анализ публикаций по теме исследования, а также сравнительный анализ различных подходов к использованию ИИ в курсе «Русский язык и деловые коммуникации».

Результаты и обсуждения

В контексте растущей доступности и развития технологий ИИ автоматизация проверки и персонализация обратной связи становятся не просто желательным улучшением, а необходимостью для повышения качества обучения и оптимизации рабочего времени преподавателя. Системы на основе ИИ способны выполнять широкий спектр задач, включающих в себя грамматическую и стилистическую проверку текста, выявление орфографических и пунктуационных ошибок, оценку соответствия текста заданным критериям и нормам делового стиля, а также анализ логической структуры и аргументации.

Применение ИИ даёт возможность оперативной и беспристрастной обратной связи. Это помогает учащимся быстро находить и исправлять ошибки, лучше понимать правила деловой переписки. Нейросети анализируют стиль письма и коммуникативные подходы каждого студента, предлагая индивидуальные советы по улучшению письменных работ. Такой подход позволяет учитывать уровень подготовки, скорость обучения и особенности восприятия каждого учащегося.

Для автоматической проверки и персонализированной обратной связи необходима интеграция разных технологий, таких как машинное обучение, обработка естественного языка и анализ тональности. Важно помнить, что для создания работающей ИИ-системы потребуются большие усилия по разработке и обучению моделей, а также по адаптации системы к задачам и требованиям курса [6, с. 242].

При создании автоматизированных систем проверки и персонализированной обратной связи можно пойти разными путями. Первый – применять готовые программные продукты от разных компаний. Обычно в них есть проверка грамматики и стиля, поиск плагиата, средства для анализа текста и подготовки откликов. Второй – разработать свою систему, используя открытые библиотеки и инструменты искусственного интеллекта. Это труднее и требует более опытных

разработчиков, зато система будет учитывать все особенности курса и учебные задачи.

Когда внедряются автоматизированные системы проверки и откликов, важны не только технические детали, но и обучение. Важно, чтобы система не просто находила ошибки, а объясняла их причины и предлагала, как их исправить. Нужно также, чтобы студенты понимали, как система работает и как применять полученную информацию, чтобы улучшить свои навыки.

Несмотря на значительный потенциал, использование ИИ в обучении деловой переписке сопряжено с рядом вызовов и ограничений. Во-первых, системы на основе ИИ не всегда способны учитывать контекст и нюансы деловой коммуникации, что может приводить к ошибочным оценкам и неадекватной обратной связи. Во-вторых, системы на основе ИИ могут быть подвержены предвзятости, что может привести к дискриминации студентов по различным признакам [10, с. 85]. В-третьих, необходимо обеспечить защиту персональных данных студентов и предотвратить несанкционированный доступ к их письменным работам.

Таким образом, автоматизация проверки и персонализация обратной связи с использованием ИИ представляют собой перспективное направление в обучении деловой переписке, обладающее значительным потенциалом для повышения эффективности обучения и оптимизации рабочего времени преподавателя. Однако, успешная интеграция ИИ в образовательный процесс требует тщательной проработки технических, педагогических и этических аспектов, а также постоянного мониторинга и совершенствования системы. Необходим баланс между технологическими возможностями и традиционными педагогическими подходами, чтобы искусственный интеллект стал инструментом, усиливающим, а не заменяющим роль преподавателя в образовательном процессе. Только в этом случае можно достичь оптимального результата в формировании профессиональных коммуникативных навыков студентов.

Использование искусственного интеллекта для анализа коммуникативных стратегий в деловых текстах и создания интерактивных упражнений открывает новые перспективы в области обучения деловому общению и повышает эффективность усвоения материала. Традиционный подход к обучению часто ограничивается изучением теоретических основ и разбором типовых примеров, что не всегда позволяет студентам в полной мере осознать и освоить сложные коммуникативные приемы, используемые в реальных деловых ситуациях [1, с. 243]. Внедрение нейросетей позволяет автоматизировать анализ больших объемов текстовых данных, выявлять закономерности в использовании тех или иных коммуникативных стратегий, а также создавать персонализированные и интерактивные упражнения, направленные на развитие необходимых навыков.

В деловом общении крайне важно выбрать подходящую стратегию для достижения целей. Разные ситуации требуют разных подходов, поэтому важно анализировать ситуацию и выбирать наиболее подходящий вариант. ИИ может автоматически анализировать деловые тексты, чтобы определять используемые стратегии, такие как убеждение, аргументация, компромисс и конфронтация. ИИ учитывает такие факторы, как адресат, цели, культура и этика.

На основе результатов анализа коммуникативных стратегий, проведенного с использованием нейросетевых технологий, может быть разработан комплекс интерактивных упражнений, направленных на развитие навыков выбора и применения различных стратегий в деловой коммуникации [2, с. 33]. Такие упражнения могут включать в себя различные типы заданий, такие как:

Имитация реальных ситуаций: студентам предлагается описание реальной деловой ситуации и несколько вариантов ответа, отражающих различные коммуникативные стратегии. Студенты должны выбрать наиболее подходящий вариант ответа и обосновать свой выбор [9, с. 122]. ИИ может анализировать ответы студентов и давать им обратную связь, объясняя, почему тот или иной вариант является оптимальным, и предлагая альтернативные варианты.

Анализ кейсов: обучающимся предлагается проанализировать реальные деловые тексты и определить, какие коммуникативные стратегии используются автором и насколько эффективно они применены. ИИ может помочь студентам в проведении анализа, предоставляя информацию о лингвистических характеристиках текста и предлагая варианты интерпретации.

Создание деловых текстов: студенты пробуют написать деловой текст в заданной ситуации, используя определенную коммуникативную стратегию. Нейросеть может анализировать тексты студентов и давать им обратную связь, оценивая эффективность использования выбранной стратегии, соответствие текста заданным требованиям и грамматическую правильность.

Преимуществом использования ИИ для создания интерактивных упражнений является возможность персонализации обучения и адаптации заданий к уровню подготовки и индивидуальным потребностям каждого студента [5, с. 61]. ИИ может анализировать прогресс студентов и предлагать им задания, направленные на развитие тех навыков, которые им необходимо улучшить. Кроме того, он может предоставлять студентам мгновенную обратную связь, что позволяет им оперативно выявлять и исправлять ошибки.

Однако необходимо учитывать, что использование ИИ для анализа коммуникативных стратегий и создания интерактивных упражнений сопряжено с рядом сложностей. Во-первых, разработка моделей, способных точно и надежно анализировать коммуникативные стратегии, требует значительных усилий и большого объема данных для обучения. Во-вторых, необходимо обеспечить, чтобы упражнения, созданные с помощью ИИ, были не только эффективными, но и интересными и вовлекающими для студентов. В-третьих, необходимо учитывать этические аспекты использования ИИ в образовании, такие как защита персональных данных студентов и предотвращение предвзятости.

Таким образом, использование ИИ для анализа коммуникативных стратегий в деловых текстах и создания интерактивных упражнений представляет собой перспективное направление в обучении деловому общению. Это позволяет сделать процесс обучения более эффективным, персонализированным и интерактивным, а также подготовить студентов к требованиям современного рынка труда. Развитие и совершенствование технологий ИИ в данной области открывает новые возможности для улучшения качества обучения и формирования профессиональных компетенций.

Внедрение технологий искусственного интеллекта в обучение деловому общению на русском языке – это свежий взгляд на подготовку специалистов, умеющих хорошо общаться на работе. Привычные способы обучения, где нужно учить правила и делать упражнения, не всегда помогают уверенно и грамотно говорить, особенно когда ситуация на работе напряженная. При этом умные инструменты могут создать живую и личную среду обучения, имитируя настоящие диалоги.

Одно из интересных направлений – использование систем распознавания речи для автоматической оценки того, как человек произносит слова, насколько грамматически правильно он говорит и какие слова использует. ASR может сразу сказать студентам, где они ошиблись, и подсказать, как исправить ошибки. ASR может находить проблемы с уверенностью, скоростью речи и четкостью произношения, и тогда можно будет специально работать над этими проблемами.

Другим важным инструментом являются чат-боты и виртуальные ассистенты, способные имитировать реальные деловые диалоги и предоставлять студентам возможность практиковать навыки ведения переговоров, презентаций и деловых бесед в безопасной и контролируемой среде [3, с. 37]. Чат-боты могут быть запрограммированы на различные сценарии делового общения, требующие от студентов использования определенной лексики, грамматических конструкций и коммуникативных стратегий. Важным преимуществом чат-ботов является их доступность в любое время и в любом месте, что позволяет студентам практиковаться в удобном для них темпе и режиме. Более того, чат-боты могут собирать данные о взаимодействиях со студентами, анализируя их ответы, реакции и задаваемые вопросы, и на основе этих данных адаптировать сложность и содержание последующих упражнений [7, с. 211].

Виртуальные тренажеры представляют собой еще один инструмент, основанный на ИИ, который позволяет студентам практиковать навыки устной деловой коммуникации в реалистичных виртуальных средах [4, с. 493]. Такие тренажеры могут имитировать различные деловые ситуации, такие как совещания, презентации, телефонные переговоры и встречи с клиентами. Студенты получают возможность взаимодействовать с виртуальными собеседниками, которые реагируют на их реплики и поведение, создавая ощущение реального взаимодействия. Виртуальные тренажеры могут быть настроены на различные уровни сложности и адаптированы к индивидуальным потребностям каждого студента. Важным элементом виртуальных тренажеров является возможность записи и анализа речевых высказываний студентов, что позволяет преподавателям и самим студентам оценивать прогресс и выявлять области для улучшения.

Помимо перечисленных инструментов ИИ может быть использован для создания персонализированных образовательных материалов, адаптированных к индивидуальному стилю обучения, языковому уровню и профессиональным интересам каждого студента. На основе анализа данных о прошлых успехах и неудачах ИИ может автоматически генерировать упражнения и задания, направленные на развитие конкретных навыков и устранение выявленных пробелов в знаниях. Это

позволяет существенно повысить эффективность обучения и сделать его более привлекательным и мотивирующим для студентов.

Несмотря на значительный потенциал, интеграция инструментов на основе ИИ в обучение устной деловой коммуникации на русском языке сопряжена с рядом сложностей. Во-первых, разработка эффективных инструментов на основе ИИ требует значительных финансовых и технических ресурсов, а также глубокого понимания специфики деловой коммуникации. Во-вторых, необходимо обеспечить, чтобы инструменты на основе ИИ были простыми в использовании и доступными для преподавателей и студентов, не обладающих специальными техническими знаниями. В-третьих, необходимо учитывать этические аспекты использования ИИ в образовании, такие как защита персональных данных студентов и предотвращение предвзятости.

В заключение следует отметить, что интеграция инструментов на основе ИИ для развития навыков устной деловой коммуникации на русском языке представляет собой перспективное направление, способное значительно повысить эффективность и качество обучения.

Выводы

Результаты нашей работы указывают на важность внедрения искусственного интеллекта в курс «Русский язык и деловые коммуникации». Изучение литературы и практики показало, что ИИ может заметно улучшить процесс обучения, упростить формирование компетенций делового общения у студентов и настроить обучение под каждого учащегося.

В данной работе мы выяснили, что автоматическая проверка и личная обратная связь при обучении деловой переписке с помощью нейросетей не только берегут время преподавателя, но и дают более точный и своевременный разбор ошибок студентов, предлагая индивидуальные советы по их исправлению [8, с. 537]. Это помогает лучше понимать правила деловой переписки на русском языке, а также развивать навыки самопроверки.

Внедрение инструментов ИИ для анализа коммуникативных стратегий в деловых текстах и создания интерактивных упражнений позволило значительно повысить вовлеченность студентов в учебный процесс и развить их аналитические способности. Использование нейросетей для разбора реальных бизнес-кейсов и моделирования различных коммуникативных ситуаций дало возможность студентам не только усвоить теоретические знания, но и применить их на практике, что особенно важно для формирования навыков эффективной деловой коммуникации.

Интеграция инструментов на основе ИИ для развития навыков устной деловой коммуникации, включающая в себя системы распознавания речи, чат-боты и виртуальные тренажеры, открывает новые возможности для практики и совершенствования устной речи на русском языке. Студенты получают возможность отрабатывать навыки ведения переговоров, презентаций и деловых бесед в безопасной и интерактивной среде, получая мгновенную обратную связь и корректируя свое поведение в реальном времени.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что ИИ является мощным инструментом для повышения качества преподавания русского языка и деловой коммуникации, позволяя преподавателям сосредоточиться на более творческих и сложных задачах, требующих индивидуального подхода к каждому студенту. Однако, следует отметить, что успешная интеграция ИИ в образовательный процесс требует тщательной разработки методических материалов, обучения преподавателей работе с новыми инструментами и учета этических аспектов использования ИИ в образовании.

Литература

1. Дзюба Е.В. Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? // Русистика, 2024 г. С. 242–261.
2. Инина, В.В. Возможности использования искусственного интеллекта в обучении РКИ / В.В. Инина // Молодые учёные России: сборник статей XXII Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч., Пенза, 12 декабря 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 30–33.
3. Инновации, тенденции и проблемы в области экономики, управления и бизнеса / О.Л. Брянская, В.М. Глущенко, С.В. Глушков [и др.]. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2020. – 234 с.
4. Костюкович, Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 492–496.
5. Магомедов Ш.Б., Давыдова Т.Т. «Использование систем искусственного интеллекта для поддержки и совершенствования гибких навыков (SOFTSKILLS) у персонала гражданской авиации в частности,

языковой и коммуникативной компетенции» // В сборнике: Феномены медиа: социокультурная и философская реальность. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2023. С. 59–64.

6. Минаков, А.В. Цифровые маркетинговые технологии и их применение в современных бизнес-моделях / А.В. Минаков, А.Е. Суглобов // Russian Journal of Management. – 2023. – Т. 11, № 3. – С. 238–249.

7. Родоманченко А.С., Сорокина Е.В. Использование нейросетей для развития письменно-речевых умений, языковых навыков и критического мышления в курсе «Английский язык в сфере деловой коммуникации» // Вестник Томского государственного университета, 2024 г. С. 206–216.

8. Султанова, И.В. Роль и значение дистанционных технологий при обучении английского языка в условиях образовательного пространства вуза / И.В. Султанова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 6–1. – С. 533–538.

9. Султанова, И.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов технических специальностей в процессе проектной деятельности / И.В. Султанова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 4–3(118). – С. 120–123.

10. Шефиева, Э.Ш. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) / Э.Ш. Шефиева, Т.Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10 (78). – С. 84–89.

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE COURSE «RUSSIAN LANGUAGE AND BUSINESS COMMUNICATIONS»

Lavrova O.A.

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

This article examines the integration of artificial intelligence technologies into the “Russian Language and Business Communications” course to improve learning effectiveness and develop professional competencies in international students. It explores the potential of using AI to automate the verification and personalization of feedback in teaching business correspondence, analyze communication strategies in business texts, and create interactive exercises, as well as to develop oral business communication skills. Existing approaches to the use of neural networks in teaching Russian are analyzed, identifying the advantages and limitations of using AI in this context. Recommendations are offered for the effective integration of AI-based tools into the educational process, aimed at developing various aspects of students’ business communication competence. The importance of using AI for training competitive specialists proficient in Russian and business communication skills in the digital economy is emphasized.

Keywords: artificial intelligence, Russian language, business communication, automation, personalization, training, text analysis, interactive exercises, oral business speech, linguodidactics.

References

1. Dzyuba, E.V. Russian Lessons for Foreigners: Artificial Intelligence Techniques or the Art of Technology? // Russistics, 2024, pp. 242–261.
2. Inina, V.V. Possibilities of Using Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language / V.V. Inina // Young Scientists of Russia: Collection of Articles from the XX-II All-Russian Scientific and Practical Conference. In 2 parts, Penza, December 12, 2024. – Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), 2024. – pp. 30–33.
3. Innovations, Trends, and Problems in Economics, Management, and Business / O.L. Bryanskaya, V.M. Glushchenko, S.V. Glushkov [et al.]. – Nizhny Novgorod: NPO “Professional Science”, 2020. – 234 p.
4. Kostyukovich, E. Yu. Application of Artificial Intelligence in Teaching English at the University // Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 1. – P. 492–496.
5. Magomedov Sh. B., Davydova T.T. “Using Artificial Intelligence Systems to Support and Improve Soft Skills (SOFTSKILLS) of Civil Aviation Personnel, in Particular, Language and Communicative Competence” // In the collection: Media Phenomena: Sociocultural and Philosophical Reality. Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. St. Petersburg, 2023. Pp. 59–64.
6. Minakov, A.V. Digital Marketing Technologies and Their Application in Modern Business Models / A.V. Minakov, A.E. Suglobov // Russian Journal of Management. – 2023. – Vol. 11, No. 3. – Pp. 238–249.
7. Rodomanchenko A.S., Sorokina E.V. Using neural networks to develop written and speech skills, language skills and critical thinking in the course “English in Business Communication” // Bulletin of Tomsk State University, 2024. Pp. 206–216.
8. Sultanova, I.V. The role and importance of distance learning technologies in teaching English in the educational space of a university / I.V. Sultanova // Pedagogical journal. – 2021. – Vol. 11, No. 6–1. – Pp. 533–538.
9. Sultanova, I.V. Formation of foreign language socio-cultural competence of students of technical specialties in the process of project activities / I.V. Sultanova // International research journal. – 2022. – No. 4–3 (118). – P. 120–123.
10. Shefieva, E. Sh. Use of artificial intelligence in the educational process of higher educational institutions (on the example of teaching foreign languages) / E. Sh. Shefieva, T. Ye. Isaeva // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2020. – No. 10 (78). – P. 84–89.

Геймификация физкультурно-оздоровительной деятельности как средство повышения мотивации студентов медицинского колледжа

Михайлина Римма Ильясовна,

преподаватель физической культуры, Алтайский педагогический университет; преподаватель физической культуры, Сургутский государственный университет
E-mail: rimmahailina@yandex.ru

В современных реалиях среднего профессионального медицинского образования наблюдается парадоксальная ситуация: будущие специалисты, которые призваны охранять здоровье населения, сами демонстрируют весьма низкий уровень физической активности и высокую подверженность факторам риска. Классические методы физвоспитания, по-видимому, исчерпали свой ресурс воздействия на цифровое поколение студентов. Это порождает противоречие между профессиональной необходимостью в высокой физической резистентности медработников и отсутствием действенных инструментов ее формирования в учебном процессе. Цель – обосновать потенциал геймификации как механизма трансформации внешней мотивации студентов к занятиям физкультурой во внутреннюю, осознанную потребность. Автор анализирует специфические мотивационные барьеры обучающихся в медколледжах (дефицит времени, академические перегрузки) и обосновывает, что интеграция игровых механик помогает эффективно преодолевать эти ограничения. В статье сделан вывод о том, что наибольшую результативность демонстрирует не тотальная цифровизация спорта, а гибридная модель, в которой совмещаются традиционные занятия с геймифицированными элементами, содержательно связанными с будущей профессией (например, профилактика профессионального выгорания). Изложенные материалы будут полезны руководителям учреждений среднего профессионального образования, преподавателям физической культуры, методистам, сфокусированным на модернизации воспитательного процесса.

Ключевые слова: геймификация, здоровый образ жизни, медицинский колледж, мотивация студентов, профессиональное образование, физическая культура, цифровые технологии

Введение

Проблема снижения физической активности студенческой молодежи приобрела масштаб, который требует поиска принципиально новых подходов к организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях. Особую озабоченность вызывает состояние здоровья студентов средних профессиональных медицинских учебных заведений, для которых физическое благополучие является как личным ресурсом, так и профессиональной необходимостью. Согласно российским исследованиям, только 36% студентов-медиков демонстрируют среднюю двигательную активность (от 10000 до 12499 шагов в день). Это существенно ниже рекомендуемых ВОЗ норм [3, 4].

Привычные методы мотивации к занятиям физкультурой зачастую оказываются неэффективными в реалиях цифровизации образовательного пространства. Студенты медколледжей сталкиваются с высокими учебными нагрузками, дефицитом времени. В данном контексте геймификация представляется перспективным инструментом повышения мотивации к регулярной физической активности. В российских изысканиях отмечается, что внедрение игровых элементов способствует увеличению ежедневной активности пользователей на 20%. По-видимому, соответствующие механики активируют внутренние мотивационные механизмы, которые сопряжены с потребностью в признании и самореализации.

Значимость обращения к теме продиктована необходимостью научного осмысления потенциала геймификации как средства формирования устойчивой мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях среднего профессионального медицинского образования.

Материалы и методы

В современных публикациях отражены различные исследовательские ракурсы, которые дают возможность обосновать потенциал геймификации физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательной среде медколледжа.

Так, Т.Г. Адушева, Ю.В. Чаупионик рассматривают интеграцию информационных технологий в физвоспитание как фактор повышения вовлеченности обучающихся [1]. В.Н. Давиденко, А.Е. Пономарев анализируют психолого-педагогические детерминанты мотивации студентов медицинских специальностей к занятиям физкультурой [2]. О.В. Ивлева раскрывает взаимосвязь двигательной активности и приверженности здоровому образу жизни [3]. Е.В. Каерова и соавторы обосновывают диагностический подход к оценке физического состояния обучающихся [4]. Ж.Б. Набережная и коллеги исследуют исходный уровень мотивации студентов-медиков к здоровьесберегающему поведению [5]. А.Ю. Осипов, В.А. Филиппович, Е.А. Земба демонстрируют возможности цифровых коммуникационных технологий и элементов геймификации для повышения двигательной активности [6]. А.К. Пром, В.В. Иваненко, Т.С. Дьяченко описывают игровые механики как инструмент формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни [7]. А.Э. Страдзе, А.В. Гаврилов анализируют digital-платформенные решения мотивации молодежи на примере спортивного проекта [8]. В.К. Таланцева с соавторами рассматривают педагогические методы стимулирования интереса к занятиям физкультурой [9]. А.А. Шестёра с коллегами представляют сравнительный анализ физического развития студентов профессионального медицинского образования [10].

Выбор указанных выше источников объясняется тем, что они комплексно охватывают мотивационные, технологические, диагностические, педагогические аспекты проблемы, формируя междисциплинарный базис исследования. Между тем, выявляются пробелы, которые сопряжены с недостаточной разработанностью именно геймификационных методик для системы среднего медицинского образования и с ограниченным количеством экспериментальных сведений о долгосрочной мотивационной динамике. Противоречия в научной литературе проявляются в неоднозначности оценки устойчивости мотивационного эффекта (от краткосрочного повышения интереса до необходимости системной педагогической поддержки). В этой связи при подготовке статьи автор опирался на использование методов сравни-

тельного анализа, контент-оценки публикаций, систематизации, обобщения, поскольку они в совокупности позволяют объективно выявить влияние геймификационных механизмов на мотивационную сферу и физкультурную активность студентов медколледжа.

Результаты и обсуждение

Геймификация определяется как применение игровых механик в неигровом контексте с целью повышения вовлеченности, мотивации пользователей. В физической культуре она опирается на задействование средств (очки, значки, таблицы лидеров), динамики (прогрессирование, вознаграждение), эстетики. По сути, ее эффективность определяется созданием целостной системы мотивационных стимулов. При этом учитываются психологические особенности целевой аудитории [6, 7].

Развитие цифровых технологий открыло качественно новые возможности для реализации принципов геймификации. Анализ влияния digital-платформ на примере российского проекта «60 секунд спорта» помог выявить, что такие инструменты повышают уровень физической активности; они содействуют формированию позитивных поведенческих установок [8].

Студенты медицинских специальностей испытывают повышенные учебные нагрузки. Они связаны с освоением большого объема материала и практических навыков. Согласно результатам сравнительного анализа, предиктором низкого уровня физического развития является недостаток двигательной активности. А мероприятия по ее повышению являются наиболее доступной профилактикой заболеваний [10].

Анализ мотивационных барьеров дает возможность определить основные причины низкой двигательной активности: недостаток времени, отсутствие силы воли, несформированность мотивации к заботе о благополучии. У студентов недостаточно сформирована мотивация к оптимизации двигательной активности как профилактического фактора, отсутствуют навыки по ее контролю.

Геймификация способна преодолеть эти барьеры через несколько механизмов. Во-первых, игровые элементы делают активность эмоционально насыщенной, компенсируя восприятие дефицита времени. Во-вторых, обеспечивается постановка четких целей и мгновенная обратная связь – ключевые компоненты мотивации. В-третьих, социальный компонент удовлетворяет потребность в социальной принадлежности.

На рисунке 1 представлены варианты практических моделей геймификации для медицинских колледжей.



Рис. 1. Практические модели игровых механик для медколледжей

(составлено на основе [1, 2, 5, 9])

В целях систематизации основных компонентов геймификации целесообразно представить структуру элементов и их функциональное назначение в физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся (таблица 1).

Сравнение различных подходов к мотивации физкультурно-оздоровительной деятельности помогает выявить специфические преимущества и ограничения каждого из них. А это необходимо учитывать при проектировании системы физического воспитания в медицинских колледжах (табл. 2).

Таблица 1. Элементы геймификации (составлено на основе [1, 2, 6, 7])

Наименование	Функция	Пример применения
Система баллов	Оценка активности	Начисление за каждые 1000 шагов
Уровни достижений	Демонстрация прогресса	От «Новичка» к «Мастеру здоровья»
Таблицы лидеров	Социальное сравнение	Рейтинг групп по активности
Значки и награды	Признание достижений	Значок «Марафонец» за 10000 шагов
Челленджи	Краткосрочные цели	Недельный челлендж активности

Таблица 2. Сравнительный анализ подходов к мотивации (составлено на основе [2, 5, 9])

Направление	Преимущества	Ограничения
Традиционное физвоспитание	Проверенная методика, массовость	Низкая мотивация
Геймификация с цифровыми технологиями	Высокая вовлеченность, персонализация	Требует ресурсов. Цифровое неравенство
Профессионально-ориентированная подготовка	Связь с профессией	Ограниченная применимость игровых элементов

С опорой на проведенный анализ уместно сформулировать рекомендации по внедрению геймификации.

Так, целесообразно начать с пилотного проекта. Это поможет выявить проблемы и скорректировать подход. Назначение – снижение рисков при масштабировании.

Оптимально сочетание традиционных и геймифицированных элементов. Новизна проявляется в создании экосистемы физкультурно-оздоровительной деятельности, где различные формы взаимно усиливают друг друга.

Игровые элементы должны быть связаны с профессиональными темами:

- профилактика выгорания;
- здоровьесберегающие технологии в работе медперсонала.

Это решает проблему поверхностной геймификации.

Необходимы параллельные треки для обучающихся с различным уровнем подготовленности. Обоснование состоит в предотвращении демотивации и фокусе на личностном росте.

Наконец, данные о физической активности рекомендуется использовать на занятиях по дисциплинам «Основы здорового образа жизни», «Профилактическая медицина». Аргументация заключается в формировании исследовательских компетенций.

Заключение

Геймификация физкультурно-оздоровительной деятельности представляет собой перспективное средство повышения мотивации студентов медколледжей к регулярной физической активности. Перспективы дальнейших изысканий связаны с проведением лонгитюдных экспериментов по внедрению игровых механик в различных регионах России для оценки долгосрочных эффектов на формирование устойчивой мотивации к здоровому образу жизни. Актуальным направлением видится разработка специализированных мобильных приложений, в которых учитывается специфика профессиональной деятельности медицинских работников – сменный график, высокие нагрузки, необходимость поддержания функционального состояния.

Следует особо подчеркнуть, что геймификация не является панацеей. Но она представляет собой мощный дополнительный инструмент, который при грамотной интеграции в систему физического воспитания медколледжей способен существенно повысить вовлеченность обучающихся, сформировать устойчивые навыки самоконтроля здоровья, заложить «фундамент» для здоровьесберегающего профессионального поведения. По существу, инвестиции в здоровье будущих медработников через инновационные технологии мотивации – это вложения в качество медицинской помощи и здоровье нации в целом.

Литература

1. Адушева Т.Г., Чаупионюк Ю.В. Современные направления и перспективы развития физкультурно-оздоровительных и информационных технологий в физическом воспитании подрастающего поколения // Физическая культура и спорт: проблемы и перспективы. Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Сургут: 2025. – С. 261–266.

2. Давиденко В.Н., Пономарев А.Е. Основные факторы, определяющие мотивацию студентов-медиков и студентов-педагогов к физкультурно-оздоровительной деятельности // Актуальные вопросы психолого-педагогической кинезиологии, оздоровительной и адаптивной физической культуры. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону – Таганрог: 2024. – С. 9–15.

3. Иевлева О.В. Двигательная активность студентов-медиков как индикатор их приверженности здоровому образу жизни // Российский вестник гигиены. – 2021. – № 2. – С. 35–39.

4. Каерова Е.В., Шестёра А.А., Степанова И.С., Козина Е.А. Диагностическое тестирование физической подготовленности и параметров физического здоровья студенток первого курса медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 82.

5. Набережная Ж.Б., Набережная И.Б., Ромахова А.А., Захарова У.Д. Уровень мотивации поступивших студентов-медиков к здоровому образу жизни // Профилактическая медицина. – 2022. – Т. 25. – № 5–2. – С. 55.

6. Осипов А.Ю., Филиппович В.А., Земба Е.А. Повышение уровня двигательной активности студентов средствами цифровых коммуникационных технологий и геймификации // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 9 (235). – С. 76–79.

7. Пром А.К., Иваненко В.В., Дьяченко Т.С. Геймификация студентов как способ мотивации к здоровому образу жизни // Медико-этические и социокультурные вопросы профессиональной коммуникации. Сборник научных трудов, посвященный 90-летию ВолгГМУ. – Волгоград: 2025. – С. 175–181.

8. Страдзе А.Э., Гаврилов А.В. Цифровые платформы как инструмент мотивации молодежи к регулярной физической активности: опыт проекта «60 секунд спорта» // Вестник МГПУ «Естественные науки». – 2025. – № 2 (58). – С. 171.

9. Таланцева В.К., Алтынова Н.В., Петрова Т.Н. Повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 2. – С. 113.

10. Шестёра А.А., Каерова Е.В., Кику П.Ф., Степанова И.С., Козина Е.А. Результаты сравнительного анализа физического развития студентов среднего профессионального образования медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 67.

GAMIFICATION OF PHYSICAL FITNESS AND HEALTH-PROMOTING ACTIVITIES AS A MEANS OF ENHANCING MOTIVATION AMONG MEDICAL COLLEGE STUDENTS

Mikhailina R.I.

Altai Pedagogical University, Surgut State University

In the contemporary context of secondary vocational medical education, a paradoxical situation is observed: future healthcare professionals, who are expected to safeguard public health, themselves demonstrate low levels of physical activity and high exposure to risk factors. Traditional approaches to physical education appear to have exhausted their capacity to influence the digital generation of students. This creates a contradiction between the professional need for high physical resilience among healthcare workers and the lack of effective tools for its development within the educational process. The purpose of the study is to substantiate the potential of gamification as a mechanism for transforming students' external motivation to engage in physical activity into an internal, consciously perceived need. The author analyzes specific motivational barriers faced by medical college students (time constraints, academic overload) and argues that the integration of game mechanics helps effectively overcome these limitations. The article concludes that the highest effectiveness is achieved not through total digitalization of sports activities but through a hybrid model combining traditional classes with gamified elements that are meaningfully connected to the future profession (for example, prevention of professional burnout). The materials presented will be useful for administrators of secondary vocational education institutions, physical education instructors, and curriculum developers focused on modernizing the educational process.

Keywords: gamification, healthy lifestyle, medical college, student motivation, vocational education, physical education, digital technologies

References

1. Adusheva T.G., Chaupionok Yu.V. Modern Directions and Prospects for the Development of Physical Fitness, Health-Improving, and Information Technologies in the Physical Education of the Younger Generation // Physical Culture and Sport: Problems and Prospects. Proceedings of the XXIII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. – Surgut: 2025. – Pp. 261–266.
2. Davidenko V.N., Ponomarev A.E. Main Factors Determining the Motivation of Medical and Pedagogical Students for Physical Fitness and Health-Improving Activities // Current Issues of Psychological and Pedagogical Kinesiology, Health-Improving and Adaptive Physical Culture. Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference. – Rostov-on-Don – Taganrog: 2024. – Pp. 9–15.
3. Ievleva O.V. Physical Activity of Medical Students as an Indicator of Their Commitment to a Healthy Lifestyle // Russian Bulletin of Hygiene. – 2021. – No. 2. – Pp. 35–39.
4. Kaerova E.V., Shestyora A.A., Stepanova I.S., Kozina E.A. Diagnostic Testing of Physical Fitness and Physical Health Parameters of First-Year Female Medical University Students // Modern Problems of Science and Education. – 2019. – No. 1. – P. 82.
5. Naberezhnaya Zh.B., Naberezhnaya I.B., Romakhova A.A., Zakharova U.D. Motivation Level of Newly Enrolled Medical Students Toward a Healthy Lifestyle // Preventive Medicine. – 2022. – Vol. 25. – No. 5–2. – P. 55.
6. Osipov A.Yu., Filippovich V.A., Zemba E.A. Increasing the Level of Students' Physical Activity Through Digital Communication Technologies and Gamification // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. – 2024. – No. 9 (235). – Pp. 76–79.
7. Prom A.K., Ivanenko V.V., Dyachenko T.S. Gamification of Students as a Way to Motivate a Healthy Lifestyle // Medical-Ethical and Sociocultural Issues of Professional Communication. Proceedings Dedicated to the 90th Anniversary of Volgograd State Medical University. – Volgograd: 2025. – Pp. 175–181.
8. Stradze A.E., Gavrilov A.V. Digital Platforms as a Tool for Motivating Youth Toward Regular Physical Activity: The Experience of the "60 Seconds of Sport" Project // Bulletin of Moscow City University. Natural Sciences. – 2025. – No. 2 (58). – P. 171.
9. Talantseva V.K., Altynova N.V., Petrova T.N. Increasing Students' Motivation for Physical Education Classes // Theory and Practice of Physical Culture. – 2024. – No. 2. – P. 113.
10. Shestyora A.A., Kaerova E.V., Kiku P.F., Stepanova I.S., Kozina E.A. Results of a Comparative Analysis of the Physical Development of Students of Secondary Vocational Education at a Medical University // Modern Problems of Science and Education. – 2019. – No. 6. – P. 67.

Электронный русско-китайский глоссарий медицинских терминов как средство обучения специальной лексике иностранных студентов-медиков

Разуванова Мария Владимировна,

магистрант образовательной программы «Цифровые инновации в филологии», Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
E-mail: razuvanova-mv@rudn.ru

Бирюкова Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
E-mail: yu.birukova@gmail.com

В статье рассматривается роль электронного русско-китайского глоссария медицинских терминов как эффективного средства обучения профессиональной лексике для иностранных студентов-медиков (преимущественно из Китая). Описаны методическая значимость такого глоссария, особенности китайских студентов при освоении русской медицинской терминологии, а также структура и содержание созданного электронного двуязычного глоссария. Особое внимание уделено тому, как цифровой глоссарий помогает преодолеть лексико-грамматические трудности, связанные с различиями между русским и китайским языками, и способствует формированию терминологической компетенции. Делается вывод о высокой педагогической ценности цифрового ресурса: глоссарий не только систематизирует специальную лексику, но и интегрируется в учебный процесс, повышая мотивацию и эффективность усвоения терминов. Стиль изложения сочетает научную обоснованность с личным опытом автора, отражая взгляд студента-исследователя на проблему.

Ключевые слова: электронный глоссарий; медицинская терминология; китайские студенты; русский как иностранный; терминологическая компетенция; цифровые технологии в образовании.

Российские медицинские вузы ежегодно принимают всё больше студентов из Китая, и успешное обучение этих студентов невозможно без освоения русской медицинской терминологии. Будущие врачи должны свободно владеть профессиональной лексикой на русском языке для понимания лекций, работы с учебниками и общения с пациентами. Однако медицинские термины русского языка представляют особую сложность для китайских учащихся. Многие слова имеют греколатинские корни, сложное морфемное строение, многочисленные аббревиатуры, а также могут обладать несколькими значениями в разных контекстах. Всё это требует от иностранных студентов систематического подхода к учёбе и значительных усилий. Дополнительный барьер создают различия в языковых системах: китайский язык кардинально отличается от русского по фонетике, письму и способам словообразования. В китайском отсутствуют сходные с русским морфологические модели – каждое слово обычно соответствует одному иероглифу, не разделяемому на приставки и суффиксы. В результате длинные составные термины русского языка (например, гастроэнтерология, отоларингология) воспринимаются китайскими студентами как труднопонятные, тогда как в китайском аналоги состоят из нескольких иероглифов и звучат короче. Как отмечает О.П. Фролова, различия в принципах словообразования и письма приводят к тому, что китайские учащиеся испытывают дополнительные трудности при освоении русской терминологии [6]. Кроме того, традиционная китайская медицина оперирует собственной системой понятий, часто не совпадающих с западными. Д.Е. Попова и У.В. Хоречко указывают, что многие термины в китайской медицине не имеют прямых эквивалентов в европейской науке [5]. Например, концепты *ци*, *инь* и *ян* являются базовыми для китайской лечебной традиции, но не укладываются в рамки западной медицины. С другой стороны, современные медицинские термины китайского языка нередко представляют собой кальки с европейских языков: так, «анатомия» по-китайски – 解剖学 (jiěpōuxué, досл. «анатомия»), а «кардиология» – 心脏病学 (xīnzàngbìngxué, «наука о болезнях сердца») [5]. Несмотря на такую калькированность, понимание этих терминов усложняется культурными ассоциациями. Китайский термин 肝 (gān) обозначает печень, но в традиционной китайской медицине связан также с эмоциями и энергией человека; при изучении русского языка это может приводить к неверной интерпретации значения. Более того, попытки найти простой перевод русского медицинского слова на китайский не всегда успешны: порой прямой аналог отсутствует или отличается по объёму значения. Например, русское «инфаркт миокарда» точно соответствует китайскому 心肌梗死 (xīnjī gēngsǐ), но студенты склонны упрощать и говорить просто 心脏病 (xīnzàngbìng, «болезнь сердца»), что снижает точность высказывания. Таким образом, при освоении терминологии у китайских студентов возникают типичные затруднения: непривычная фонетика, сложное словообразование, отсутствие прямых соответствий и опасность смысловых ошибок.

Учитывая перечисленные сложности, встает методическая задача: найти эффективные способы формирования у китайской аудитории полноценного русского медицинского тезауруса. Традиционно преподавание русского языка для иностранцев включает профессионально-ориентированный этап начиная с уровня В1, когда студенты-медики переходят от разговорных тем к изучению специальных терминов. Ещё в советской методике было осознано, что без владения профессиональной лексикой невозможно подготовить квалифицированного врача-иностранца. Классические учебные пособия по РКИ (например, труд С.А. Хаврониной и А.И. Широченской) заложили основу для систематической работы над словарным запасом [8]. Тем не менее, современные подходы требуют учёта специфики родного языка учащихся и применения новых технологий. Китайские студенты – это взрослые учащиеся, для которых важна практическая направленность обучения и быстрое достижение результатов. Именно поэтому актуален андрагогический подход, при котором учебный процесс строится с опорой на мотивацию взрослых студентов и их профессиональные цели [3]. Например, Л.Г. Петрова и соавторы отмечают, что взрослые учащиеся-медики ориентированы прежде всего на прикладную ценность знаний и лучше усваивают материал, когда видят его связь с будущей работой [3]. В случае китайской аудитории это означает, что преподавание

терминологии должно быть максимально наглядным, связанным с реальными медицинскими ситуациями и избегать перегрузки абстрактной теорией.

В последние годы для решения этих задач активно внедряются цифровые образовательные технологии. Онлайн-платформы, электронные словари и мобильные приложения делают изучение языка более гибким и индивидуализированным. Для студентов из Китая цифровая среда особенно ценна, так как снимает ряд языковых барьеров. Во-первых, электронные ресурсы позволяют представить сложные понятия мультимедийно: через текст, звук, изображение, анимацию. При обучении медицинской терминологии это критично – одно лишь текстовое определение термина пневмония мало что скажет студенту, а вот дополненная изображением воспалённых лёгких или коротким видео о симптомах пневмонии информация усвоится гораздо лучше. Во-вторых, интерактивные инструменты дают возможность самостоятельной работы в комфортном темпе. Студент может сколько угодно раз переслушивать трудное слово, сверяться с переводом, выполнять тренировочные упражнения до тех пор, пока не будет достигнут уверенный результат. Как показывают современные исследования, цифровые технологии в терминологической подготовке специалистов открывают возможность неограниченного повторения материала, работы в собственном ритме и мгновенной проверки знаний [7]. Такой формат особенно снижает стресс у китайских студентов, которым зачастую требуется больше повторений из-за фонетических трудностей и непривычности русской морфологии. В-третьих, онлайн-формат облегчает доступ к материалам: заниматься можно дома, в дороге, в любое удобное время, что важно для иностранных учащихся в период адаптации к новой среде обучения. Наконец, цифровые решения позволяют комбинировать обучение с практикой. Например, платформа RUSLOVO, созданная Цифровым подготовительным факультетом РУДН для дистанционного обучения русскому языку, включает систему упражнений и тестирования: выучив новый термин, студент может сразу применить его в диалоговом тренажёре или пройти мини-тест. Подобное сочетание теории и практики существенно повышает эффективность запоминания.

Одним из ключевых инструментов цифровой среды выступает электронный глоссарий. В контексте исследования был разработан электронный русско-китайский глоссарий медицинских терминов, нацеленный на студентов уровня В1. Глоссарий представляет собой двуязычный словарь-справочник с расширенным функционалом, учитывающим потребности китайской аудитории. Его методическая ценность заключается в том, что он одновременно служит и источником справочной информации, и тренажёром для отработки лексики. Для отбора терминов в глоссарий были определены чёткие критерии. Прежде всего, лексика должна соответствовать уровню В1 и быть реально востребована в обучении и практике. Это означает, что в базу включены наиболее частотные и значимые термины из учебников анатомии, физиологии, терапии, которые студент обязательно встретит в процессе обучения (например, артерия, пульс, инфекция, перелом и т.п.). Узкоспециализированные названия редких синдромов или сложные многоэлементные термины, встречающиеся только в научных статьях, на начальном этапе изучения исключены. Такой отбор соотносится с принципом практической значимости лексики: студенты сразу видят пользу выученных слов для будущей профессии [4]. Далее, учитываются типичные трудности китайских студентов: слова с непривычными сочетаниями согласных (рентген, психиатрия), термины с латинскими/греческими корнями (гастроэнтерология, гематология), многочисленные аббревиатуры (ЭКГ, ВИЧ, МРТ). Эти категории представлены в глоссарии, причём каждое такое слово снабжено дополнительными пояснениями, транскрипцией и примером употребления, чтобы повысить шансы на успешное усвоение. Наконец, учитывается принцип системности: термины группируются по тематическим разделам медицины (анатомия, патология, диагностика, фармакология и пр.). Тематическая группировка позволяет изучать лексику блоками и выстраивать в сознании логические связи между понятиями. Так, изучая тему «Сердечно-сосудистая система», студент одновременно охватывает слова сердце, артерия, вена, капилляр, кровоток, давление, что облегчает понимание их взаимосвязей. Одновременное введение однородных по теме терминов также предотвращает эффект перегруженности: новая лексика усваивается последовательными частями, а не всей сразу, что соответствует рекомендациям методистов избегать лексического «шока» у учащихся [4]. В целом подход к наполнению глоссария базируется на сочетании частотного и тематического принципов отбора, скорректированных с учётом специфики китайской аудитории.

Электронный глоссарий разработан таким образом, чтобы обеспечить наибольшее разнообразие способов усвоения терминов и макси-

мальное удобство поиска. Одним из преимуществ алфавитного указателя является то, что он позволяет учащимся в любое время найти нужное слово по первой букве, как в обычном словаре. С другой стороны, доступна навигация по разделам медицины, что поддерживает тематическое обучение. Поскольку он объединяет плюсы систематического изучения и справочной оперативности, этот комбинированный формат наиболее подходит для преподавания профессионального языка. Например, когда вы готовитесь к уроку по теме «Опорно-двигательный аппарат», вы можете открыть раздел «Анатомия» глоссария и повторить все ключевые термины, связанные с костями, мышцами и суставами, в одном контексте. Тем не менее, поиск всегда может помочь быстро найти любой термин, который вам не знаком, независимо от темы. Многослойная структура ресурса обеспечивает равновесие между возможностью полного освоения материала и возможностью обращения к любому слову.

Особое место в глоссарии отведено структуре словарной статьи – каждой отдельной записи терминов. В отличие от печатного двуязычного словаря, где обычно приводятся только перевод и, возможно, краткая справка, этот электронный глоссарий даёт комплекс сведений о термине. Каждая словарная статья включает следующие компоненты: русский термин (базовая форма слова, выделенная полужирным шрифтом); фонетическая транскрипция и аудиозапись произношения (помогают китайскому студенту освоить звучание нового слова, отработать трудные звуки и интонацию); перевод на китайский язык, представленный двояко – иероглифами и в системе пиньинь (это облегчает понимание значения и одновременно связывает термин с привычной графической формой); толкование на русском языке понятным, простым языком, соответствующим уровню В1 (чтобы студент уловил точный смысл термина без усложнённых научных формулировок); пример употребления в контексте – предложения из медицинской практики или учебника, демонстрирующее слово «в действии»; синонимы или распространённые сокращения, если они имеются (например, указание, что электрокардиограмма = ЭКГ, инфаркт миокарда известен в разговорной речи как сердечный приступ); иллюстрация – рисунок, схема или фотография, связанная с термином (визуальный образ органа, процесса, инструмента и т.д.). Дополнительно каждая статья может содержать ссылки на учебные упражнения, связанные с данным словом, или видеоматериалы (например, короткая анимация медицинской процедуры). Таким образом, один термин предстаёт перед учащимся сразу в нескольких измерениях: и звучит, и выглядит, и объясняется на обоих языках, и показывается в употреблении. Подобный многокомпонентный формат соответствует современным представлениям о глубоком овладении словом. Известно, что знание лексической единицы включает форму, значение и употребление, и важно развивать все эти аспекты параллельно [11]. В традиционном обучении иностранцы нередко заучивают перевод слова, оставаясь неуверенными в произношении или не умея употребить термин в предложении. Этот электронный глоссарий устраняет этот разрыв: он предлагает одновременно выучить, как слово пишется и звучит, что именно оно означает и как используется на практике. Подход с мультимодальной подачей материала полностью согласуется с принципами эффективного усвоения лексики, установленными лингводидактикой: многократное столкновение с новым словом в разных форматах существенно повышает прочность запоминания [10].

Разработанный глоссарий выполняет сразу несколько педагогических функций. Во-первых, он служит надёжным справочником для студентов. Будучи двуязычным, глоссарий позволяет быстро найти перевод незнакомого термина на родной язык, что особенно важно на начальном этапе обучения, когда ещё ограничен словарный запас. При этом наличие толкования и примера на русском языке стимулирует постепенный переход к мышлению на языке специальности без постоянной опоры на родной язык. Во-вторых, глоссарий выступает как тренажёр для самостоятельной работы. Студент может регулярно повторять пройденные термины, проверять себя, пытаться воспроизвести определение или перевод, затем сверяться с материалом глоссария. Наличие аудио позволяет отрабатывать произношение, а иллюстрации и ссылки на упражнения – сразу применять термин. Такая интеграция справочной и практической составляющих повышает мотивацию: работа со словарём превращается в активное упражнение, а не в скучное листание страниц. М.М. Горшков отмечает, что эффективность цифровых инструментов обусловлена именно их интерактивностью и возможностью сразу проверить усвоение материала [2]. В-третьих, электронный глоссарий становится связующим звеном между аудиторной и внеаудиторной работой. Преподаватель может на занятии ссылаться на глоссарий: «Посмотрите дома в глоссарии значение слов рентген и томография и подготовьте описание процедуры на русском». Студенты, выполнив задание, на следующем уроке будут уже знакомы с тер-

минологией, что экономит время и повышает качество участия в практике. Таким образом, достигается преемственность: термин, впервые встреченный на лекции, затем прорабатывается в глоссарии, а потом снова актуализируется на практических занятиях или контрольных мероприятиях. По сути, глоссарий интегрируется в учебный процесс как еще один элемент методической системы. Это подтверждает выводы педагогов о том, что соединение классических приёмов с цифровыми технологиями обогащает обучение и ведёт к более прочному результату [1][7].

Наконец, важно подчеркнуть, какую роль электронный глоссарий играет в формировании у китайских студентов именно терминологической компетенции – умения оперировать профессиональными понятиями точно и уместно. Терминологическая компетенция включает не только знание перевода или определения, но и умение правильно произнести термин, распознать его в аудировании, употребить в речи или письме, понять в контексте. Этот глоссарий создаёт условия для развития всех этих умений. Студенты отмечают, что двуязычные пояснения и аудиосопровождение снимают страх перед сложными терминами: слово уже не кажется «чужим», если можно услышать его произношение и сопоставить с родным аналогом. Визуальные образы (схемы, рисунки) облегчают запоминание за счёт ассоциаций: например, после просмотра картинки с изображением артерий студенту легче вспомнить термин артерия, потому что перед глазами стоит конкретный образ. Контекстуальные примеры демонстрируют употребление терминов в типичных профессиональных ситуациях, что помогает избежать механического заучивания. Вместо того чтобы просто зазубрить «пневмония – воспаление лёгких», студент видит фразу: «Пациент поступил с диагнозом пневмония». Это сразу помещает новое слово в реальную коммуникативную рамку, приближая обучающегося к тому, как термин используется на практике. По отзывам самих студентов, такой подход значительно повышает уверенность: термины перестают быть набором непонятных звуков и превращаются в знакомые инструменты языка медицины.

Электронный глоссарий также обладает существенной ценностью. Он экономит время при подготовке занятий – больше нет нужды раздавать распечатки со списками новых слов или тратить часть урока на запись терминов в тетрадь. Все необходимые слова по теме уже есть в готовом виде, их можно заранее прикрепить в электронной системе курса или дать ссылку на соответствующий раздел глоссария. Кроме того, глоссарий дисциплинирует отбор лексики: преподаватель сам придерживается списка и не перегружает студентов лишними терминами вне списка, если они не являются критически важными. Это устраняет хаотичность в подаче материала. Наконец, использование глоссария позволяет объективизировать контроль знаний: на основе его содержимого легко составить тесты, кроссворды, терминологические викторины, зная точно, какие слова студент должен был выучить.

Таким образом, цифровой глоссарий становится частью единого учебно-методического комплекса, объединяющего лекции, практические занятия и самостоятельную работу. Его внедрение в учебный процесс отвечает актуальным тенденциям цифровизации образования и в то же время опирается на проверенные методические принципы. Это синтез традиционного и инновационного: фундаментальная задача обучения терминологии (актуальная и несколько десятилетий назад) решается с помощью новых средств, которые делают этот процесс более эффективным и прозрачным для всех участников.

Литература

1. Вереитинова М.М. Медицинская терминология в системе обучения русскому языку китайских учащихся медико-биологического профиля // Материалы конф. «Ломоносовские чтения». – 2024.
2. Горшков М.Д. Виртуальная реальность и искусственный интеллект в медицинском образовании. – Москва: Росомед, 2023.

3. Петрова Л. Г., Свойкина Л.Ф., Польщикова О.Н. Андрагогический подход в обучении иностранных студентов медицинской терминологии. – 2018.

4. Плоцкая Ю.В. Постепенное усложнение заданий при обучении медицинской терминологии иностранных студентов. – 2020.

5. Попова Д. Е., Хоречко У.В. Терминология китайской медицины: к постановке вопроса. – 2015.

6. Фролова О.П. Словообразование в терминологической лексике современного китайского языка. – М., 2011.

7. Хабарова Т. С., Коровина И.А., Заболотная С.Г. Цифровые образовательные технологии в терминологической подготовке будущего специалиста здравоохранения // Современные проблемы науки и образования. – 2023.

8. Хавронина С. А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях (учебное пособие). – 30-е изд., М.: Русский язык, 2016.

9. Хоречко У. В., Гончарова А.В. К вопросу образования китайских медицинских терминов. – 2010.

10. Nation I. S.P. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

11. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

AN ELECTRONIC RUSSIAN–CHINESE GLOSSARY OF MEDICAL TERMS AS A TOOL FOR TEACHING SPECIALIZED VOCABULARY TO INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS

Razuvanova M.V., Biryukova Yu.N.

Peoples' Friendship University of Russia named after P. Lumumba

The article examines the role of an electronic Russian–Chinese glossary of medical terms as an effective tool for teaching professional vocabulary to international medical students, primarily from China. The linguistic and methodological difficulties faced by Chinese students in mastering Russian medical terminology, caused by differences in language systems and cultural traditions, are analyzed. The principles of term selection, structure, and functional features of the developed electronic bilingual glossary are described. Special attention is paid to the potential of the digital glossary in overcoming lexical and grammatical difficulties, developing terminological competence, and increasing learners' motivation. The study concludes that the electronic glossary has high pedagogical value and can be effectively integrated into the educational process of teaching Russian as a foreign language in medical universities.

Keywords: electronic glossary; medical terminology; Chinese students; Russian as a foreign language; terminological competence; digital technologies in education.

References

1. Vereitina, M.M. Medical Terminology in Teaching Russian to Chinese Students of Medical and Biological Specialties. In: Proceedings of the Conference "Lomonosov Readings". 2024.
2. Gorshkov, M.D. Virtual Reality and Artificial Intelligence in Medical Education. Moscow: Rosomed, 2023.
3. Petrova, L. G., Svoikina, L. F., Polshchikova, O.N. Andragogical Approach to Teaching Medical Terminology to International Students. 2018.
4. Plotskaya, Yu.V. Gradual Increase in Task Complexity in Teaching Medical Terminology to International Students. 2020.
5. Popova, D. E., Khorechko, U.V. Terminology of Chinese Medicine: Toward Problem Definition. 2015.
6. Frolova, O.P. Word Formation in the Terminological Vocabulary of the Modern Chinese Language. Moscow, 2011.
7. Khabarova, T. S., Korovina, I. A., Zabolotnaya, S.G. Digital Educational Technologies in Terminological Training of Future Healthcare Specialists. Modern Problems of Science and Education. 2023.
8. Khavronina, S. A., Shirochenskaya, A.I. Russian Language in Exercises. 30th edition. Moscow: Russkii Yazyk, 2016.
9. Khorechko, U. V., Goncharova, A.V. On the Formation of Chinese Medical Terms. 2010.
10. Nation, I. S.P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
11. Schmitt, N. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Сатина Анастасия Олеговна,
старший преподаватель, МГТУ имени Н.Э. Баумана

Сатин Александр Анатольевич,
доцент, МГТУ имени Н.Э. Баумана

Статья посвящена анализу возможностей искусственного интеллекта в дидактическом творчестве преподавателей иностранных языков технических вузов. Рассматриваются этические и правовые нормы использования искусственного интеллекта в образовательном процессе, типология технологических решений, методика работы с промптами, а также инструменты для проверки плагиата и контроля качества студенческих работ. На примере конкретных платформ (Perplexity, QuillBot, STEVE AI и др.) демонстрируется возможное применение ИИ-технологий в разработке заданий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся технических вузов различных уровней языковой подготовки. Статья носит практико-ориентированный характер и может быть использована преподавателями иностранных языков технических вузов в рамках современной цифровой дидактики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика преподавания, иностранные языки, дидактическое творчество, цифровые технологии, промпты, оценка качества текста.

Развитие технологий искусственного интеллекта в последние годы кардинально изменило образовательный ландшафт, создав как новые возможности, так и вызовы перед преподавателями иностранных языков. Традиционные подходы к разработке учебных материалов, оценке знаний студентов и контролю качества письменных работ постепенно дополняются и трансформируются благодаря внедрению ИИ-инструментов. Однако этот процесс требует осмысления как с точки зрения педагогической эффективности, так и с позиций этики и соответствия правовым нормам.

Целью данной статьи является комплексный анализ возможностей использования ИИ в дидактическом творчестве преподавателя иностранного языка в техническом вузе, выявление практических механизмов внедрения ИИ-решений в учебный процесс, а также рассмотрение сопутствующих этических и правовых вопросов. Актуальность темы обусловлена растущей интеграцией ИИ-технологий в высшее образование и необходимостью разработки методических рекомендаций для преподавателей иностранных языков, в частности, английского языка, в технических вузах.

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс не может осуществляться без должного рассмотрения этических и правовых норм. Преподавателю необходимо четко понимать границы допустимого использования ИИ-инструментов, как в контексте собственной деятельности, так и в деятельности обучающихся.

Основные этические принципы использования ИИ в обучении иностранным языкам включают в себя:

- принцип прозрачности. Согласно нему, преподаватель может использовать разработанные на базе ИИ материалы в своей педагогической деятельности, например, в качестве цитирования текстовые, графические и мультимедиа материалы, но со ссылкой на источник. Также могут быть проинформированы студенты об использовании преподавателем ИИ-инструментов при создании материалов, и о том, как это влияет на их обучение;
- принцип справедливости. Заключается в том, что ИИ-системы не должны допускать дискриминацию обучающихся различных уровней подготовки;
- принцип ответственности. Данный принцип гласит о том, что преподаватель несет ответственность за качество и содержание материалов, созданных при участии ИИ;
- принцип защиты данных. Один из самых важных в современном информационном мире принципов. Согласно нему, конфиденциальность персональной информации преподавателя и студентов должна соблюдаться при использовании облачных ИИ-платформ.

С правовой точки зрения, использование ИИ в образовательном процессе подпадает под действие законодательства о защите авторских прав, персональных данных и интеллектуальной собственности. Поэтому, преподавателю необходимо убедиться, что используемые им ИИ-инструменты соответствуют внутренней политике технического образовательного учреждения и не нарушают действующее законодательство РФ, а именно статья 1257 Гражданского кодекса РФ, которая гласит, что автором произведения науки, литературы или искусства признаётся гражданин, творческим трудом которого оно создано, а ИИ сам по себе ни при каких обстоятельствах не может быть признан автором. ИИ рассматривается в качестве инструмента при создании объекта авторских прав [4].

Развитие ИИ-технологий привело к появлению многообразия инструментов, которые могут быть использованы в обучении иностранным языкам. Технологические решения, которые могут являться инструментами эффективного дидактического творчества преподавателя иностранного языка в техническом вузе, могут быть классифицированы следующим образом:

1. Генеративные ИИ-модели – предназначены для создания учебных материалов, заданий, игр и другого контента, например ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Claude и др.
2. Системы проверки и оценки – используются для анализа студенческих работ, выявления ошибок, плагиата и признаков генерации ИИ, к примеру QuillBot, GPT Zero, Turnitin Checker и др.
3. Визуализационные инструменты – предназначены для трансформации текстовой информации в мультимедийный контент, среди них такие как STEVE AI, STELLAR AI и др.

4. Системы адаптивного обучения – персонализируют учебный процесс на основе индивидуальных характеристик студентов, например Elsa speak, Rosetta Stone, Memrise и др. Также для этих целей могут использоваться чат-боты и «умные тьюторы» – AutoTutor, AI Tutor и др.)

Каждый из этих типов решений может быть интегрирован в педагогический процесс с целью повышения качества преподавания и эффективности обучения. При этом важно понимать особенности функционирования каждого инструмента и правильно применять его в соответствии с образовательными целями [3].

Одной из ключевых компетенций современного преподавателя, работающего с ИИ, является умение формулировать эффективные промпты – текстовые инструкции, направляющие действия ИИ-системы. Качество результатов, получаемых от ИИ, прямо зависит от структурированности и точности сформулированного запроса.

Примером успешного использования ИИ в создании дидактического материала для студентов технического вуза может служить следующий базовый промпт, адаптированный для разработки заданий на развитие навыков монолога, диалога и навыков взаимодействия на английском языке, и введенный текстом:

«Generate an assignment for developing [monologue/dialogue/interaction/debate] skills in English for technical university students with [A1/A2/B1/B2/C1/C2] level:

1. Indicate the objective of the assignment;
2. The expected outcomes;
3. The stages of assignment implementation;
4. The task for the student;
5. The assessment criteria;
6. The forms of work;
7. The time for task completion. »

Используя этот общий, базовый промт, попробуем проверить, какие материалы мы можем получить в ИИ-поисковике DeepSeek, уточнив, что нас интересует уровень по CEFR B1 и формат «Дебаты». Ответ ИИ (рисунок 1) по разработке задания» для студентов технического вуза, которое он назвал «The Engineer's Dilemma» отвечает на каждый пункт поставленного нами запроса, а также предлагает вариации для усложнения или упрощения задания в зависимости от уровня знаний языка студентами.

Develop B1 Students' Debate Skills Assignment

Assignment: "The Engineer's Dilemma" – Structured Debate

- 1. Objective of the Assignment:**
To develop students' ability to formulate, present, and defend a structured argument in English on a topic related to technology and ethics, using appropriate B1-level functional language for expressing opinions, agreeing, disagreeing, and providing reasons.
- 2. Expected Outcomes:**
Upon completion, students will be able to:
- Construct a clear, simple argument with a main point and supporting reasons.
 - Use targeted vocabulary related to technology, safety, and progress.
 - Employ functional phrases for debate (e.g., "In my opinion...", "I agree because...", "I see your point, but...").
 - Respond directly to an opponent's points in a respectful manner.
 - Demonstrate improved fluency and confidence in online interaction.

Рис. 1. Пример сгенерированного задания для студентов технического вуза, разработанного с помощью ИИ

Далее приведем пример более специализированного промпта для студентов технических направлений по теме «Международная космическая станция (International Space Station)», нацеленного на разработку ролевой игры для студентов с уровнем B1. Данный специализированный запрос введен в поисковой блоке такой генеративной ИИ-модели, как Perplexity, что отражено на рисунке 2.

Design a role-play activity where B1 level students must act out a scenario on the ISS. Indicate the objective of the assignment, the expected outcomes, the stages of assignment implementation, the task for the student, the assessment criteria, the forms of work, the time for task completion. Develop a script that includes different possible situations on the ISS, asking questions about today's tasks, meal, inside and outside conditions and etc.

Ответ Источники: 9 Т-Маш

novakidschool
How to use role-play activities in the ESL

5 Minute English
Role-Playing in ESL: Practice Real-Life Scenarios

teflcourse
Role-Playing Scenarios for Real-Life Practice

American TESOL Institute
Enhancing English Learning Through Role Play Activities

Role-Play Activity: Life on the ISS for B1 Students

Objective of the Assignment

- To practice and develop speaking and listening skills in English through realistic, context-driven communication.
- To use topic-specific vocabulary related to daily routines, tasks, and life in space.
- To foster creativity, teamwork, and problem-solving in a simulated environment

Expected Outcomes

- Students will confidently use English to ask and answer questions about daily activities, meals, and conditions on the ISS.

Рис. 2. Специализированный ИИ-промпт для студентов технического вуза

При использовании такой структурированной формулировки, ИИ-система генерирует комплексный ответ, включающий все необходимые компоненты учебного задания, в том числе систему оценивания студентов по итогу выполнения задания. Вот краткая выдержка из полученного ответа:

«Role-Play Activity: Life on the ISS for B1 Students»

Objective of the Assignment: to practice and develop speaking and listening skills in English through realistic, context-driven communication: to use topic-specific vocabulary related to daily routines, tasks, and life in space and etc.

Expected Outcomes: students will confidently use English to ask and answer questions about daily activities, meals, and conditions on the ISS and etc.

Preparation (5 minutes): introduce the scenario: "Today, you are astronauts on the International Space Station (ISS)." Brainstorm and review relevant vocabulary (e.g., space station, mission, meal, airlock, spacewalk, equipment, emergency). Discuss possible situations and questions that might arise on the ISS.

Orientation and Instruction (5 minutes): explain the objectives and rules of the role-play. Assign roles: Commander, Engineer, Scientist, Doctor, Mission Control (if group is large). Distribute scenario cards or prompts with different situations.

Group Preparation (5 minutes): in pairs or small groups, students review their roles and prepare for the assigned scenario. Encourage students to think of questions and possible responses.

Role-Play Execution (15 minutes): students act out their scenarios, improvising dialogue and responding to each other in character. Teacher monitors, offers support, and takes notes for feedback.

Post-Session Discussion and Feedback (5 minutes): Groups share their experiences and discuss what language was useful. Teacher and peers give constructive feedback on language use and interaction (tab. 1).

Table 1. Assessment Criteria

Criterion	Description
Participation	Actively engages in the scenario and communicates with group members
Language Use	Uses relevant vocabulary and structures appropriately
Fluency	Speaks smoothly and responds spontaneously
Collaboration	Works cooperatively with others and supports group interaction
Creativity	Demonstrates imagination in handling situations and dialogue

Forms of Work: pair work or small group work (2–4 students per group); whole-class feedback and discussion.

Time for Task Completion: 30–35 minutes.

Script with Possible Situations and Prompts: situation 1 «Morning Briefing»; situation 2 «Meal Time»; situation 3 «Spacewalk Preparation»; situation 4 «Emergency Drill»

Результаты демонстрируют, что детализированные промпты с более продуманными и четкими требованиями позволяют получить высокоструктурированные и методически обоснованные материалы. Ключевыми принципами формулирования эффективных промптов являются: конкретность, то есть указание конкретного уровня языковой подготовки (A1–C2); структурированность, что подразумевает разбиение задачи на отдельные, четко обозначенные компоненты; методическая направленность, а именно учет целей развития конкретных лингвистических или коммуникативных компетенций; контекстуальность, то есть предоставление необходимого контекста для понимания задачи; полнота требований, а именно указание всех элементов, которые должны быть включены в результат.

После разработки и выдачи заданий студентам преподавателю необходимо осуществлять качественную проверку выполненных работ. Для этих целей также могут служить современные ИИ-инструменты, предоставляющие комплексные решения для контроля качества письменных работ, выявления ошибок и обнаружения признаков генерации текста с помощью искусственного интеллекта.

Например, такой инструмент как QuillBot AI представляет собой многофункциональную платформу (<https://quillbot.com/>), которая позволяет: – провести проверку на плагиат (выявление заимствованного контента); – обнаружить генерацию ИИ (определение текстов, созданных нейросетями); – провести проверку грамматики (выявление грамматических и пунктуационных ошибок); – переработать текст (предложить альтернативные варианты формулировок);

– использовать AI Humanizer – функцию, позволяющую трансформировать ИИ-генерированный текст для придания ему более естественного, человеческого характера.

Функция AI Humanizer в QuillBot особенно интересна с педагогической точки зрения, поэтому рассмотрим ее подробнее на примере письменного задания для студентов технического вуза, предполагающего написание текста объемом 120–150 слов по теме «If I were an Astronaut». Предположим, что студент использует ИИ для выполнения поставленной задачи, что запрещено делать, и было заранее оговорено и зафиксировано в условиях преподавателем. Представим, что студент изначально отправил просто сгенерированный ИИ текст, и получил ответ от преподавателя, что при выполнении этого задания использовать ИИ нельзя, и нужно еще поработать над текстом. Предположим, что студент просвещен о том, что ИИ-генерированный текст можно модифицировать таким образом, чтобы снизить вероятность его обнаружения ИИ-детекторами с помощью функции AI Humanizer, и «очеловечивает» свой текст с помощью этой функции (рис. 3). В свою очередь, преподаватель, при проверке текста, прошедшего через AI Humanizer, видит, что показатель, первоначально показывающий стопроцентную вероятность ИИ-генерации, снизился до 47%, но все же может предположить, что работа выполнялась студентом при помощи AI инструментов (рис. 3).

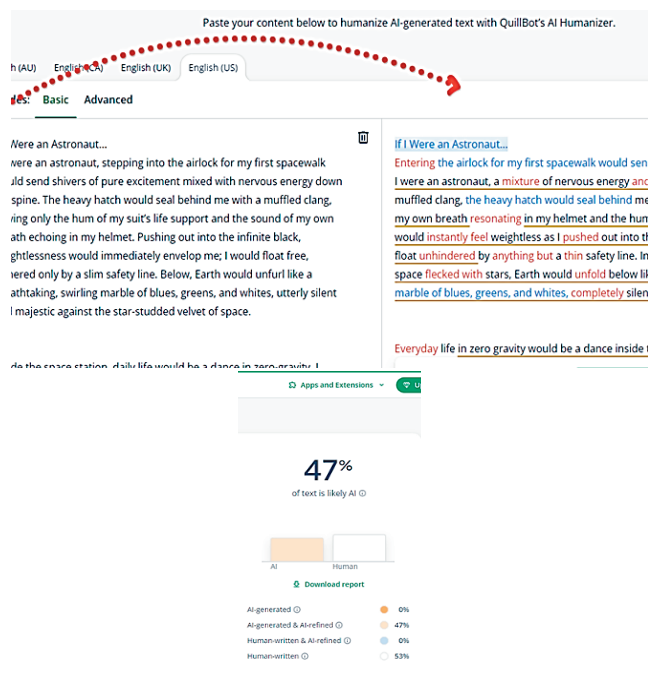


Рис. 3. Использование функции AI Humanizer в QuillBot

Процедура проверки студенческой работы с помощью ИИ-инструмента QuillBot AI может состоять из следующих этапов:

1. Загрузка работы студента в QuillBot AI;
2. Проверка на плагиат (рис. 3, кнопка «Plagiarism Checker»);
3. Проверка на наличие признаков ИИ-генерации (рис. 3, кнопка «AI Detector»);
4. Выявление грамматических ошибок и составление рекомендаций по их исправлению (рис. 3, кнопка «Grammar Checker»);
5. Предоставление студенту развернутой обратной связи.

Таким образом, QuillBot AI может использоваться преподавателем английского языка в техническом вузе как инструмент для создания, переформулирования, редакции собственных дидактических материалов, так и как помощник в проверке и оценивании студенческих работ.

Одним из немаловажных этапов работы с искусственным интеллектом в процессе обучения иностранному языку является трансформация текстовых материалов в визуальный и мультимедийный контент. Это позволяет повысить наглядность учебных материалов и вовлеченность студентов в учебный процесс, а также сделать их более практико-ориентированными, что очень важно для студентов технических специальностей [2]. Одной из ИИ-платформ, позволяющих сделать это, является STEVE AI (<https://app.steve.ai/dashboard>), предоставляющая возможность автоматического преобразования текстовых материалов в видеоконтент. Для студентов STEVE AI может быть рекомендован в качестве инструмента, позволяющего визуализировать результаты их письменных работ, создав презентационный или видеоматериал на основе подготовленного текста. Например, после написания своего собственного текста по теме «If I were an Astronaut», студент может

создать видео с помощью платформы STEVE AI, отображающее основные идеи из его письменной работы, и презентовать это своей группе (пример сгенерированного видео по теме «If I were an Astronaut» приведен по ссылке <https://disk.yandex.ru//i/GARAtYOPvZT9VA>). Преимуществом использования данной методики в нашем задании «If I were an Astronaut» является то, что она как и развивает письменно-речевые умения студента технического вуза, так и способствует приобретению им навыка работы с искусственным интеллектом при выполнении творческих и проектных учебных заданий. Это особенно важно для современного поколения молодежи, обладающего преимущественно клиповым мышлением, способного быстро воспринимать и обрабатывать фрагментарную, визуализированную информацию, и, соответственно, такие задания будут способствовать эффективному запоминанию учебного материала [1].

Подводя итог, можно сказать, что искусственный интеллект представляет собой мощный инструмент, который при грамотном применении значительно расширяет возможности дидактического творчества преподавателя иностранного языка в техническом вузе. Однако его внедрение требует четкого понимания этических норм, правовых ограничений и методологических принципов. Перспективы развития данного направления связаны с дальнейшей интеграцией ИИ-технологий в образовательный процесс технических вузов, разработкой новых методологических подходов, а также формированием культуры ответственного и этического использования ИИ в системе высшего образования.

Литература

1. Сатина А.О., Сатин А.А. Инновации в педагогической работе преподавателей вузов: вызовы нового времени/ В сборнике: Стратегические ориентиры развития высшего образования: управление кадровым потенциалом. Сборник статей I Всероссийского форума преподавателей высшего образования. Москва, 2025. С. 731–735
2. Сатина А.О., Сатин А.А. Мотивирующие факторы к изучению иностранного языка студентами направления «Ядерные реакторы и материалы» – В сборнике: Актуальные вопросы лингвистики и профессиональной лингводидактики: тенденции и перспективы. Материалы 6-й Международной научно-практической конференции. Москва, 2025. – С. 265–270.
3. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 20 24. Т. 27. № 2. С. 18–37.
4. Титова С.В., Чикризова К.В. Разработка и использование обучающих материалов на базе ИИ в вузах: правовые аспекты // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 91–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS AN EFFECTIVE TOOL FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Satina A.O., Satin A.A.

Bauman Moscow State Technical University

This article analyzes the potential of artificial intelligence in the didactic work of foreign language teachers at technical universities. It examines the ethical and legal norms for using artificial intelligence in the educational process, a typology of technological solutions, methods for working with prompts, as well as tools for plagiarism detection and quality control of student work. Using specific platforms (Perplexity, QuillBot, STEVE AI, etc.) as examples, it demonstrates the potential application of AI technologies in developing assignments for developing foreign language communicative competence in students at technical universities at various levels of language proficiency. This article is practice-oriented and can be used by foreign language teachers at technical universities within the framework of modern digital didactics.

Keywords: artificial intelligence, teaching methods, foreign languages, didactic creativity, digital technologies, prompts, text quality assessment.

References

1. Satina A.O., Satin A.A. Innovations in the Pedagogical Work of University Teachers: Challenges of the New Time / In the collection: Strategic Guidelines for the Development of Higher Education: Managing Human Resources. Collection of articles of the 1st All-Russian Forum of Higher Education Teachers. Moscow, 2025. pp. 731–735
2. Satina A.O., Satin A.A. Motivating Factors for Learning a Foreign Language by Students Majoring in Nuclear Reactors and Materials – In the collection: Current Issues in Linguistics and Professional Linguistics: Trends and Prospects. Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2025. – pp. 265–270.
3. Titova S.V. Technological Solutions Based on Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: An Analytical Review // Vestn. Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication. 20 24. Vol. 27. No. 2. Pp. 18–37.
4. Titova S.V., Chikrizova K.V. Development and Use of AI-Based Educational Materials in Universities: Legal Aspects // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. No. 6. Pp. 91–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111

Виноградова Ольга Сергеевна,

директор Муниципального автономного
общеобразовательного учреждения «Лицей № 82 г.
Челябинска»

E-mail: licey_82@mail.ru

Таран Татьяна Васильевна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Муниципального автономного общеобразовательного
учреждения «Лицей № 82 г. Челябинска»

E-mail: tatyana.taran@mail.ru

В статье рассматривается вопрос, связанный с важнейшей проблемой – приобщение обучающихся к прикладной экологической деятельности. Обосновывается подход перевода обучающегося из пассивного слушателя и наблюдателя в субъект активного обучения и субъект активного деятеля. В контекст рассматриваемых позиций включается презентация управленческой деятельности лица по приобщению обучающихся к прикладной экологической деятельности. Описывается практика эконаставничества и её результаты. Представляется гибкая (мягкая) методология управления экологизацией в лице. В частности, обосновывается создание педагогической системы данного процесса и реализация управленческого его цикла; поддержка активностей пространства экологической активности и профессионально мотивированной команды лица. Доказано, что выстраивание и реализация гибкой (мягкой) методологии управления экологизацией в лице, как создание ритмично действующих конструкций с периодическим пополнением пула задач, может выступать модельным (типовым) решением для других образовательных организаций.

Ключевые слова: управление процессом экологизации; методология управления; модель эконаставничества; эконаставник; детско-взрослый коллектив.

К сложным областям, требующим внимания со стороны всех субъектов отношений в организации экологического образования, существенная позиция в региональной политике отводится двум стратегическим направлениям, связанными:

- (1) с усилением прикладной направленности при организации экологической деятельности;
- (2) с осуществлением процесса управления системой непрерывного экологического образования (экологизации) в общем образовании [2; 8; 12].

Очерченные зоны явились смыслопорождающими для деятельности

лица в качестве региональной площадки «Управление развитием системы непрерывного экологического образования как индикатора повышения качества образования». В статье описываем результаты этой активности.

Рассматривая позицию, связанную с усилением прикладной направленности при организации экологической деятельности нужно обосновать указанную позицию и ответить на вопросы «Почему? Для чего? Как?».

В описываемом случае можно в лаконичной форме представить следующие обоснования и прогностические направления такой координаты как «приобщение обучающихся к прикладной экологической деятельности». К главному эффекту относим то, что необходим переход обучающегося из пассивного слушателя и наблюдателя, от важных разговоров про экологию и её проблемы и пассивных бесед в субъект активного обучения и субъект активного деятеля. В данном случае знания добываются через творческий поиск, интеракцию и решение ситуативных и практических экологических задач, где происходит приобщение обучающихся к прикладной экологической деятельности. Для лица важными стали следующие позиции:

создание в лице пространства экологической активности и управленческая поддержка данной координаты (постоянное расширение ресурсных и деятельностных зон для всех участников образовательных отношений);

формирование экологически ориентированного обучающегося, который в дальнейшем профессиональную деятельность будет организовывать свою деятельность, в том числе профессиональную только с позиции «зеленых императивов, приоритетов и аксиом»;

направленность рабочей программы воспитания лица, в том числе календарного плана воспитательной работы каждого классного руководителя, на экологическую деятельность составляющую (участие детско-взрослого коллектива лица в природоохранной деятельности; вовлечённость в экологические дела, конкурсы, акции, игры, квесты Движения Первых, Орлят России – трек «Эколог») [9];

генерация и направленность сюжетных линий/дидактических единиц учебных предметов, курсов внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных программ, внеурочной и внешкольной деятельности на приобщение обучающихся к прикладной экологической деятельности с девизом «учусь быть экологически грамотным – учусь управлять собой – учусь экологически действовать – учусь думать и действовать экологично» [1];

вовлечение обучающихся в экопространство (событийное, информационное и виртуальное), в личностно-значимые привлекательные мероприятия и события (экоакции, исследовательская, сенсорная, проектная, творческая, олимпиадная, волонтерская деятельность и т.п.);

способствование и культивирование интереса детей к прикладной экологической деятельности, в том числе направленное на улучшение обстановки своего Металлургического района и региона;

создание условий для реального взаимодействия детей с разными видами сред: природной средой, освоением технических процессов, цифровых технологий;

сконцентрированность управленческой деятельности лица по приобщению обучающихся к прикладной экологической деятельности на изучение/решение экопроблем, начиная с местной/региональной точки зрения с ориентацией на доминирующий результат [10; 11].

Представим первоначально описание нашей системы управления развитием экообразования по уровням образования, в том числе

в опоре на результат, коррелирующий с положениями федеральных образовательных стандартов общего образования, и с использованием слоганов (табл.) [4; 5; 6; 7].

Таблица. Основания для разработки типовой модели лица по управлению процессом экологизации в общем образовании

Уровни образования	Прогностический результат	Слоган этапа приобщения детей к прикладной экологической деятельности
Дошкольное образование	эколого-культурная грамотность	Что можно делать? Как правильно? Смогу ли я?
Начальное общее образование	экологическая грамотность	Я знаю. Я знаю как узнать? Смогу ли я? Можно ли?
Основное общее образование	экологическая компетентность	Знаю. Хочу. Могу. Желаю. Могу и смогу научить других.
Среднее общее образование	базовые основы экологической культуры	Знаю. Хочу. Просто не хочу и не могу по-другому. Не хочу и не могу иначе.

Рассматривая следующую позицию, связанную с управлением процессом экологизации лица, предлагаем для рассмотрения модель управления, доминантой которой послужила практика по организации эконоставничества «ЭКОнаставник: ученик – ученик». Данный проект в лицее успешно реализуется с 2022 года с использованием различных типов наставничества (личное реверсивное, группа-команда). Идея состоит в том, что обучающиеся 5–11 классов с высоким уровнем экограмотности, экоккомпетентности и сформированным экологически ответственным поведением осуществляют функции наставников для младших детей.

Особо можно отметить, что в лицее сложилась система подготавливания эконоставников. Осуществление происходит посредством: транспредметной экологизации предметного содержания, реализации курсов внеурочной деятельности и дополнительных общеобразовательных программ экологической направленности;

организации школьного научного общества, исследовательской и проектной деятельности («Интеллектуалы XXI века» «Шаг в будущее», «Юниоры науки»);

реализации календаря образовательных экособытий, к реализации которого привлекаются зачастую родители, педагоги, школьники из других школ, социальные партнёры (Экосубботы, лицеистов, эко-семья, эквоквесты, экодесант и др.);

формации лицейского самоуправления;

организации профильных смен для разных категорий детей и содержания наполнения экологической направленности.

Особо в лицее происходит отбор и присвоение престижного звания «эконоставник» (специальные знаки различия, благодарственность, информация на официальном сайте, информационные стенды, лицейская группа «Мах» и др.).

Нельзя не указать и на такие факторы как создание профессионально мотивированной команды лица; развитие способов взаимодействия команды профессионалов и их активного вовлечения в создание и развитие пространства экологической активности (симуляционные профмероприятия с идентификацией и формулированием проблемных зон, организация и проведение на базе лицея стажировок для региональной системы образования, стимулирование и поощрения и др.) [11].

К метрикам, можно отнести следующие основные показатели а) удельный вес лицейстов, которые включены в эконоставничество (процентное отношение к общему количеству лицейстов); б) создание профессиональной команды лица, мотивированной на участие в данной инновационной деятельности (процентное отношение к общему количеству педагогов).

В данном случае мы предложили гибкую и мягкую методологию управления экологизацией в лицее. Она отличается от классического «сверху вниз» («водопадного») подхода тем, что предполагает:

создание педагогической системы развития непрерывного лицейского экообразования с соответствующими компонентами «цели-задачи-условия-формы-методы-результаты» [3];

реализацию в лицее управленческого цикла описываемого процесса [10];

создание, поддержку и активацию пространства экологической активности;

создание и системную поддержку профессионально мотивированной команды лица;

реализацию частных локальных положений: непрерывность и интервальность циклов планирования – действия – контроль – корректи-

ровка» по каждому событию; регулярная демонстрация/экспозиция результатов интервальных циклов; обратная связь и оценка эффективности деятельности, которая осуществляется в обозначенном интервале.

К основным результатам деятельности по обозначенному направлению относим то, что а) постоянно увеличивается количество детей, включённых в эконоставничество (в 2025 году – 50%); б) получен высокий процент педагогов – 90%, участвующих в данной инновационной деятельности.

Таким образом, гибкая (мягкая) методология управления экологизацией в лицее – это создание педагогической системы его развития; реализация управленческого цикла описываемого процесса; поддержка активностей пространства экологической активности; поддержание профессионально мотивированной команды лица и реализация частных локальных положений. Мы показали, что выстраивание и реализация гибкой (мягкой) методологии управления экологизацией в лицее, как создание ритмично действующих конструкций с периодическим пополнением пула задач, может выступать модельным (типовым) решением и использоваться в других образовательных организациях.

Литература

- Дзятковская, Е.Н. Экологическая культура как вектор обновления основных образовательных программ // Управление образованием. Теория и практика. 2022. Т. 12, № 1. С. 207–2013.
- Концепция экологического образования в системе общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию – протокол от 29 апреля 2022 года № 2/22).
- Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; Под. ред. Н.В. Кузьминой. 2-е изд. – М.: Народное образование, 2002. – С. 7–52.
- Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
- Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
- Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
- Приказ Минпросвещения России от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».
- Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 5 октября 2020 г. № 01/2091 «Об утверждении Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области».
- Скрипова, Н.Е. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России как отражение личностного и социального смысла образования / Н.Е. Скрипова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. Т. 3. – № 19. – С. 112–117.
- Скрипова, Н.Е. Стратегии управления процессом экологизации в общем образовании: новая реальность, опции и контексты / Н.Е. Скрипова, А.В. Кисляков, Н.Ю. Хафизова // Современное педагогическое образование. – № 10. – 2025. – С. 119–122.
- Скрипова, Н.Е. Готовность руководящих работников к реализации стратегий управления развитием непрерывного экологического образования в образовательных организациях / Н.Е. Скрипова, А.В. Кисляков, Е.А. Доронина, Н.Ю. Хафизова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 4(65). – 2025. – С.
- Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

METHODOLOGY FOR MANAGING THE PROCESS OF GREENING THE LYCEUM: ECO-MENTORING AND EFFECTS

Vinogradova O.S., Taran T.V.
Lyceum No. 82 of Chelyabinsk

This article examines a critical issue: engaging students in applied environmental activities. The approach of transforming students from passive listeners and observers into active learners and active participants is substantiated. The context of these positions includes a presentation of the lyceum's management activities to engage students in applied envi-

ronmental activities. The practice of eco-mentoring and its results are described. A flexible (soft) methodology for managing greening at the lyceum is presented. In particular, the creation of a pedagogical system for this process and the implementation of its management cycle are justified. Supporting environmental activism activities and a professionally motivated lyceum team. It has been proven that developing and implementing a flexible (soft) methodology for managing environmentalization at the lyceum, as the creation of rhythmically functioning structures with a periodic replenishment of the task pool, this can serve as a model (standard) solution for other educational institutions.

Keywords: greening process management; management methodology; eco-mentoring model; eco-mentor; children-adult team.

References

1. Dzyatkovskaya, E.N. "Ecological Culture as a Vector for Renewing Basic Educational Programs" // *Education Management. Theory and Practice*. 2022. Vol. 12, No. 1. Pp. 207–2013.
2. The concept of environmental education in the general education system (approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education – protocol of April 29, 2022 No. 2/22).
3. Kuzmina, N.V. The concept of "pedagogical system" and criteria for its evaluation / N.V. Kuzmina // *Methods of systemic pedagogical research*; Ed. by N.V. Kuzmina. 2nd ed. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. – P. 7–52.
4. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 17, 2013 No. 1155 (as amended on January 21, 2019) "On approval of the federal state educational standard for preschool education".
5. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286 "On approval of the federal state educational standard for primary general education."
6. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of the federal state educational standard of basic general education."
7. Order of the Ministry of Education of Russia dated August 12, 2022 No. 732 "On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413".
8. Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region dated October 5, 2020 No. 01/2091 "On approval of the Concept of Continuous Environmental Education in the General Education System of the Chelyabinsk Region."
9. Skripova, N.E. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia as a reflection of the personal and social meaning of education / N.E. Skripova // *Psychology of education in a multicultural space*. – 2012. Vol. 3. – No. 19. – P. 112–117.
10. Skripova, N.E. Strategies for managing the greening process in general education: new reality, options and contexts / N.E. Skripova, A.V. Kislyakov, N. Yu. Khafizova // *Modern pedagogical education*. – No. 10. – 2025. – P. 119–122.
11. Skripova, N.E. Readiness of management personnel to implement strategies for managing the development of continuous environmental education in educational organizations / N.E. Skripova, A.V. Kislyakov, E.A. Doronina, N. Yu. Khafizova // *Scientific support for the system of advanced training of personnel*. – 4 (65). – 2025. – P. 5–17.
12. Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 No. 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation".

Комфортная лингвокультурная среда как условие эффективного обучения английскому языку в неязыковом вузе

Уманец Ирина Фаритовна,

доцент, кандидат социологических наук, высшая школа
лингводидактики, Тихоокеанский государственный
университет
E-mail: 000089@pnu.edu.ru

В статье рассматривается проблема низкой коммуникативной активности и высокой языковой тревожности у студентов неязыковых вузов при изучении английского языка. Автор обосновывает необходимость создания комфортной лингвокультурной среды как фактора, способствующего снижению психологических барьеров и повышению мотивации. На основе педагогического эксперимента, проведенного на базе технического вуза, представлена и апробирована модель формирования такой среды, включающей психологические, коммуникативные и культурные компоненты. Результаты исследования подтверждают эффективность предложенных методических приёмов. Материалы статьи могут быть востребованы преподавателями иностранных языков, методистами и разработчиками образовательных программ.

Ключевые слова: лингвокультурная среда, языковая тревожность, комфортная образовательная среда, преподавание английского языка, неязыковой вуз, коммуникативная активность, мотивация, педагогический эксперимент.

Современное высшее образование находится в условиях глубокой трансформации, обусловленной цифровизацией, международной интеграцией и ростом требований к иноязычной подготовке выпускников. Программа стратегического лидерства «Приоритет-2030» рассматривает владение иностранным языком в качестве фундамента профессиональной мобильности, академического общения и доступа к мировым знаниям, наряду с явным интересом студентов и магистрантов к изучению иностранных языков в Тихоокеанском государственном университете.

В теории и практике преподавания английского языка в неязыковых вузах все еще сохраняются существенные проблемы: низкая коммуникативная активность студентов, страх ошибки, отсутствие мотивации и культурная отчуждённость. Как правило, необходимость использовать иностранный язык в реальном общении порождает эмоциональный стресс и высокий уровень тревожности [3].

В своих предшествующих работах автор упоминает создание комфортной лингвокультурной среды одним из перспективных направлений образовательного пространства, в котором студент чувствует себя психологически защищённым, мотивированным к взаимодействию и включённому в культурный контекст целевого языка [15, 16].

Целью настоящего исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели формирования комфортной лингвокультурной среды на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Понятие лингвокультурной среды трактуется в научной литературе как совокупность условий, способствующих естественному усвоению языка через погружение в культурный контекст [6, 7]. В современной методике акцент смещается с простого овладения языковыми структурами на развитие интеркультурной коммуникативной компетенции [1], включающей знание культуры, способность к диалогу и толерантность к иному.

Язык согласно теории К. Крамша является способом культурного опыта, освоением культурных смыслов, норм, стереотипов и поведенческих моделей [2].

Однако даже при наличии культурного компонента обучение может оставаться неэффективным, если в аудитории отсутствует психологическая безопасность. Именно здесь проявляется важность понятия комфортной образовательной среды – пространства, в котором допускаются ошибки, поощряется участие, а оценка не ассоциируется со страхом.

Языковая тревожность порождает, по мнению Э. Хорвиц [3], страх перед говорением, боязнь критики, низкую самооценку и избегание коммуникации.

Первые занятия по иностранному языку для многих первокурсников становятся настоящим испытанием. Оживлённая школьная база сталкивается с требованиями университета, а необходимость говорить на профессиональные темы порой оборачивается молчаливым ступором и приступом волнения. Но именно это волнение, эта смесь страха и интереса, становится тем самым топливом, которое ведёт самых целеустремлённых студентов к настоящим вершинам.

Снижение тревожности, тесное сотрудничество преподавателя и студентов, погружение в реальную коммуникативную среду на основе аутентичного культурного контекста создаёт основу лингвокультурного окружения в вузе. Для подтверждения своей гипотезы были группы студентов 1–2 курсов, по направлениям «Прикладная информатика в экономике» и «Государственное и муниципальное управление» (уровень владения английским языком – A2–B1 по шкале CEFR).

Экспериментальная и контрольная группы состояла из 30 студентов и 2 преподавателей английского языка (стаж работы – от 5 лет).

На первом этапе была изучена и проанализирована научная литература; проводилось анкетирование с использованием адаптированной шкалы FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale);

На занятиях велись наблюдения за уровнем тревожности и стресса, диагностировался исходный уровень стресса с дальнейшим оцениванием полученных данных (табл. 1).

Таблица 1. Этапы эксперимента

Этап	Продолжительность	Основные действия
Констатирующий	2 недели	Анкетирование, тест мотивации, наблюдение
Формирующий	8 недель	Внедрение методических приёмов в ЭГ; в КГ – традиционное обучение
Контрольный	2 недели	Повторное анкетирование, интервью, сравнительный анализ

В результате проведенного эксперимента были использованы как методические задания, так и приемы развития коммуникативной активности, включая культурное погружение:

- мини-квесты (Virtual tour of London, Celebrating Halloween in the USA);
- тематические недели (British Music Week, American Holidays);
- проекты по сравнению культур (Education in the UK and Russia).

Результаты констатирующего этапа показали высокий уровень языковой тревожности в обеих группах (средний балл по FLCAS – 3,75), низкую коммуникативную активность (в среднем 1–2 реплики за занятие) и умеренную мотивацию (2,9 из 5). Студенты также описали свои впечатления о первом занятии английского языка. Позвольте привести один из примеров таких писем.

«Я хочу поделиться с вами своим опытом и наблюдениями. Возможно, это поможет вам успокоиться и увидеть в этих занятиях не только вызов, но и удивительные перспективы.

Первые шаги: страхи и реальность.

Давайте будем честны: первые занятия могут показаться сложными. Непривычный темп, академическая лексика, необходимость быстро переключаться – это действительно непросто. Я помню, как на первой практике мы играли в простую коммуникативную игру, и мой мозг словно «завис», пытаюсь подобрать нужные слова. Казалось, что все вокруг говорят свободнее и увереннее, чем я.

Но вот ещё одно открытие: вы не одиноки. Оглянувшись вокруг, я заметил, что почти у всех на лицах читался тот же вопрос: «Как же это работает?» Наши преподаватели (спасибо им огромное!) прекрасно это понимают. Они не ожидают от нас идеального оксфордского произношения с первой же пары. Они ждут от нас желания пробовать, ошибаться и снова пробовать.

От вызова к возможности: что меняется уже через месяц.

Самое удивительное началось позже. Постепенно я начал понимать, как всё устроено:

1. Английский перестал быть просто школьным предметом. Он стал инструментом. На лекциях мы обсуждаем не только грамматику, но и современные исследования, культуры разных стран и глобальные тренды. Язык словно ожил.

2. Практики – это не контрольные, а тренажеры. Здесь можно экспериментировать: дискутировать на актуальные темы, готовить проекты, разыгрывать диалоги. Ошибки здесь – не повод для «двойки» в журнале, а ценные указания на то, где нужно подтянуть знания.

3. Открываются новые горизонты. Доступ к научным статьям, лекциям зарубежных профессоров, международным образовательным программам – всё это становится ближе. Осознание того, что английский язык открывает двери в мир знаний и возможностей, невероятно мотивирует.

Советы от первокурсников первокурсникам

1. Смените фокус. Не стоит заикливаться на мысли «Я должен быть идеальным». Лучше сосредоточиться на маленьких шагах к цели: «Сегодня я попробую сказать/понять на одну фразу больше, чем вчера».

2. Используйте свои интересы. Если вам нравятся сериалы, игры, спорт или музыка, погружайтесь в англоязычный контент на эту тему. Это позволит вам незаметно и с удовольствием развивать свои навыки.

3. Не бойтесь тишины. Если на занятии вам нужно время, чтобы сформулировать мысль, не стесняйтесь взять паузу. Лучше сказать медленно, но уверенно, чем не сказать ничего.

4. Знакомьтесь и общайтесь. Найдите среди одногруппников тех, с кем вам комфортно, и практикуйтесь вместе. Поддержка друг друга – это уже половина успеха.

Первые занятия по английскому языку – это, своего рода, «языковой порог». Возможно, вам будет немного страшно его преодолеть, но как только вы это сделаете, перед вами откроется огромное пространство для роста.

Вы не только учитесь времена и артикли, но и развиваете своё мышление, учитесь выражать себя в новом формате и становитесь частью глобального диалога.

Это настоящее испытание, которое, я уверен, стоит преодолеть. До встречи на следующей паре!

С уважением, ваш однокурсник с первого курса, который уже не боится сказать: «Let's give it a try!»».

После 8-недельного формирующего эксперимента были получены следующие данные (табл. 2).

Таблица 2

Показатель	ЭГ (ДО)	ЭГ (ПОСЛЕ)
Уровень тревожности (FLCAS)	3,8	2,4
Коммуникативная активность (реплик за занятие)	1,2	3,6
Мотивация (шкала 1–5)	2,9	4,1

Анализ результатов

В экспериментальной группе зафиксировано снижение языковой тревожности на 36,8%.

Коммуникативная активность выросла в 3 раза.

Мотивация к изучению языка увеличилась на 41,4%.

Интервью с преподавателями подтвердили, что студенты ЭГ стали более уверенными в себе, охотнее участвовали в обсуждениях, проявляли интерес к культурным аспектам.

Таким образом внедрение конкретных методических приёмов (peer feedback, ролевые игры, культурные квесты) повышает мотивацию и коммуникативную активность. В качестве одного из приёмов был выбран ежегодно проводимый конкурс среди студентов и магистрантов неязыковых групп Professional English in Use.

В данном случае роль преподавателя играет ведущую роль как успешного «менеджера» и аналитика. Серия научно-тематических семинаров посвящённых развитию Дальнего Востока явилась одним и творческих приёмов снижающим уровень тревожности. Выступления были посвящены инновациям в развитии России и Дальневосточного региона став своеобразной связкой академического иностранного языка и местными проблемами в крае.

Что особенно важно, конкурс показал: английский язык перестаёт быть просто учебным предметом. Он становится инструментом – инструментом для поиска грантов, установления научных контактов, привлечения внимания к проблемам и достижениям региона на мировой арене. Студент, который месяц назад робел перед аудиторией, сегодня уверенно дискутирует о методологии своего исследования.

Конкурс «Professional English in Use – 2025» в очередной раз доказал, что образование – это не только получение знаний, но и укрепление характера. Он превратил тревогу первокурсников в уверенность молодых ученых, а локальные темы – в проекты международного уровня. И самое главное – он наглядно показал, что развитие возможностей молодежи Хабаровского края начинается здесь и сейчас, в стенах университета, где даже самый сложный английский текст становится понятным, когда за ним стоит искреннее желание изменить мир к лучшему.

Молодые ученые – будущие педагоги, экономисты, социологи, IT-специалисты – использовали международный язык, чтобы проанализировать и предложить решения для развития дальневосточной молодежи.

Основная цель данного мероприятия – создать аутентичную ситуацию общения, выходящую за рамки обычного учебного занятия, где студенты могут применить и развить свои навыки публичной речи на английском языке. В данном случае преподаватель играет ведущую роль успешного «менеджера» и аналитика при этом участники практикуют не просто грамматику и лексику, а:

- развитие метаязыковых и риторических умений;
- структурирование речи;
- применение риторических приёмов;
- работу с голосом;
- невербальную коммуникацию: жесты, зрительный контакт, позы;
- повышение мотивации и уверенности.

Соревновательный элемент и публичное признание служат сильным мотиватором. Успешное выступление укрепляет лингвистическую уверенность и снижает языковой барьер.

Перед конкурсом проводятся занятия по структуре речи, аргументации и подаче себя.

Критерии оценки (Assessment Criteria): Четкая рубрика (scoring rubric) является ключевым методическим инструментом для оценивания. Она обычно включает:

- языковую точность и диапазон (Language Accuracy & Range): грамматику, разнообразие и уместность лексики;
- четкость, интонацию, темп, отсутствие длительных пауз;

– зрительный контакт, жесты, уверенность, взаимодействие с аудиторией;
– способность увлечь, убедить или проинформировать аудиторию.
Преподаватель на этапе проведения конкурса исполняет перформанс консультанта или члена жюри с последующим анализом выступлений.

К ожидаемым образовательным результатам могут относиться
– повышенная языковая беглость и уверенность в аутентичной ситуации;
– улучшенные навыки самостоятельной подготовки речевого высказывания;
– понимание принципов эффективной публичной коммуникации на английском языке выход на неподготовленную коммуникацию.

В результате проведенного эксперимента можно считать, что создание благоприятной лингвокультурной языковой среды в неязыковом вузе является одним из наиболее эффективных способов повышения языковой компетенции студентов.

Литература

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
2. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.
3. Horwitz E. K., Horwitz M.B., Cope, J. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 1986. P. 125–132.
4. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.
5. Hein A. Experiential Learning: A Handbook for Education and Training. London: Kogan Page, 1998.
6. Леонтьев А.А. Основы общей психологии. М.: Смысл, 2001
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. М.: Русский язык. Культура, 2014.
8. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М.: Педагогика, 2013.
9. Архипова И.В. Лингвокультурная среда как фактор формирования иноязычной компетенции // Иностранные языки в школе. № 3. 2020. С. 12–18.
10. Петрова Т.А. Языковая тревожность студентов вуза: диагностика и пути преодоления // Вестник Московского университета. Серия 16: Психология. № 2, 2021. С. 45–58.
11. Долбик Н.Н. Формирование мотивации к изучению иностранного языка в вузе. Язык и культура. № 4(46), 2019. С. 178–190.
12. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education, 2007.
13. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. Oxford University Press, 2013.
14. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам (в вузе). М.: Издательский дом «Флинта», 2016.
15. Уманец И.Ф. Создание активной лингвокультурной образовательной среды вуза // Современное педагогическое образование. 2021. № 1. С. 28–31.

16. Уманец И.Ф. Моделирование нестрессовой лингвострановедческой образовательной среды для студентов заочного обучения // Социология. 2020. № 5. С. 318–323.

SUPPORTIVE LINGUOCULTURAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR EFFECTIVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Umanets I.F.

Pacific National University

The article is devoted to the problem of low communicative activity and high foreign language anxiety among the students at non-linguistic universities when studying English. The author substantiates the necessity of creating a supportive linguocultural environment as a factor that contributes to reducing the psychological barriers and enhancing motivation. Based on a pedagogical experiment conducted at a technical university, a model for developing such an environment is presented and validated; the model integrates the psychological, communicative, and cultural components. The results obtained confirm the effectiveness of the proposed teaching techniques. The materials of this paper may be of interest to foreign language teachers, methodologists, and educational program developers.

Keywords: linguocultural environment, language anxiety, comfortable linguocultural environment, English language teaching, non-linguistic university, communicative activity, motivation, pedagogical experiment.

References

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
2. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.
3. Horwitz E. K., Horwitz M.B., Cope, J. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 1986. P. 125–132.
4. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.
5. Hein A. Experiential Learning: A Handbook for Education and Training. London: Kogan Page, 1998.
6. Leontyev A.A. Fundamentals of general psychology. M.: Semantics, 2001.
7. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language communication. M.: The Russian language. Culture, 2014.
8. Shchukina G.I. Current issues of developing interest in learning. M.: Pedagogy, 2013.
9. Arkhipova I.V. Linguocultural environment as a factor in the formation of foreign language competence // Foreign languages at school. № 3. 2020. P. 12–18.
10. Petrova T.A. Language anxiety in university students: diagnostics and ways to overcome it // Moscow university bulletin. Series 16: Psychology. № 2. 2021. P. 45–58.
11. Dolbik N.N. Developing motivation for learning a foreign language at university. Language and culture. № 4(46). 2019. P. 178–190.
12. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education, 2007.
13. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. Oxford University Press, 2013.
14. Gal'skova N.D. Theory and practice of teaching foreign languages (at the university). M.: "Flinta" publishing house, 2016.
15. Umanets I.F. The far eastern component in a social oriented support of students in teaching a foreign language // Modern pedagogical education. 2021. № 1. P. 28–31.
16. Umanets I.F. Structural creating a non-stress linguistic and cultural educational environment for correspondence students // Sociology. 2020. № 5. P. 318–323.

Механизмы административного регулирования процессов диагностики и формирования «гибких навыков» у обучающихся педагогических вузов

Ху Бо,

магистр, старший преподаватель, Цзилиньский педагогический университет
E-mail: 368582552@qq.com

В статье проанализированы нормативные и организационные механизмы, посредством которых государственные структуры регулируют процессы выявления и развития надпрофессиональных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки. Рассмотрена роль ФГОС ВО 3++ и федерального проекта «Центры компетенций» президентской платформы «Россия – страна возможностей» в институционализации диагностики «гибких навыков». На материале отечественных исследований 2018–2025 гг. показаны противоречия между декларируемыми требованиями стандартов и реальной практикой подготовки будущих педагогов. Охарактеризованы внутривузовские инструменты оценки универсальных компетенций, проанализированы результаты диагностики на платформе «Россия – страна возможностей», приведены данные сопоставительного анализа запросов рынка труда и содержания ФГОС ВО 3++. В международном контексте рассмотрены подходы ОЭСР (Survey on Social and Emotional Skills) и Всемирного экономического форума (Future of Jobs Report 2025). Обоснована необходимость разработки рекомендательных методических документов, устанавливающих минимальный объём практик формирования универсальных компетенций в образовательных программах педагогических вузов.

Ключевые слова: гибкие навыки, soft skills, универсальные компетенции, педагогическое образование, ФГОС ВО 3++, диагностика компетенций, административное регулирование, центры компетенций, ОЭСР, демонстрационный экзамен.

Введение

Профессиональная подготовка педагога исторически предполагала нечто большее, чем освоение предметного содержания дисциплин. Коммуникативная грамотность, рефлексия, умение выстраивать групповую работу – всё перечисленное относится к «гибким навыкам» (soft skills). За последнее десятилетие они превратились из факультативного дополнения в нормативно закреплённый результат высшего образования. Л.Н. Степанова и Э.Ф. Зеер показали в 2019 г., что именно soft skills выступают предикторами жизненного самоосуществления студентов [1, с. 67]. Навыки самоорганизации и рефлексии определяют траекторию профессионального роста в большей мере, нежели предметные знания [1, с. 78].

Принятие ФГОС ВО 3++ в 2018 г. ознаменовало переход к единой системе универсальных компетенций (УК) – от критического мышления (УК-1) до гражданской позиции (УК-11) [2]. Для направления 44.03.01 «Педагогическое образование» обновлённый стандарт закрепил обязанность выпускника владеть навыками командной работы, делового общения, саморегуляции наравне с дидактическими умениями. Впервые на уровне нормативного акта гибкие навыки получили статус обязательного образовательного результата для педагога.

Между тем фиксация компетенций в стандартах и их реальное формирование – принципиально разные задачи. Л.К. Раицкая и Е.В. Тихонова провели масштабный опрос в шести ведущих вузах: МГИМО, РУДН, ВШЭ, МГУ, МГЛУ, Самарском госуниверситете [3, с. 355]. Результаты оказались тревожными. О soft skills слышали или имеют представление лишь 60% преподавателей и 38,8% студентов [3, с. 355]. Авторы подтвердили свою гипотезу о «точечных включениях soft skills в учебные программы» и отсутствии устойчивых практик их формирования [3, с. 358].

В педагогических вузах проблема удваивается. Будущий учитель должен не только обладать гибкими навыками, но и развивать их у школьников. Д.С. Ермаков (2020) продемонстрировал, что персонализированная модель образования требует от педагога осознанного владения рефлексивными и коммуникативными стратегиями [4, с. 108]. Знания предметной дидактики оказывается недостаточно. Педагог без сформированных soft skills не способен моделировать ситуации, развивающие эти навыки у учеников [4, с. 110].

Обратимся к вопросу, который пока недостаточно освещён в литературе. Каковы конкретные административные механизмы, регулирующие диагностику и формирование гибких навыков на уровне педагогического вуза? Содержательная сторона soft skills активно обсуждается в работах М.С. Добряковой и И.Д. Фрумина [5], Т.А. Ярковой и И.И. Черкасовой [6], М.А. Ступницкой с соавторами [7]. Однако управленческая инфраструктура – то, как нормативные документы, федеральные проекты и внутривузовские процедуры складываются в целостную систему, – остаётся на периферии исследовательского внимания. Настоящая работа направлена на восполнение данного пробела.

Цели и задачи исследования

Цель работы – выявить и систематизировать административно-регулятивные механизмы диагностики и формирования «гибких навыков» у обучающихся педагогических вузов Российской Федерации. Для достижения цели решались пять задач. Первая – охарактеризовать нормативную базу, закрепляющую требования к универсальным компетенциям выпускников педагогических направлений. Вторая – проанализировать проект «Центры компетенций» как федеральный инструмент массовой диагностики. Третья – рассмотреть внутривузовские инструменты оценки soft skills и их соотношение с внешней диагностикой. Четвёртая – соотнести российскую практику с международными подходами (ОЭСР, Всемирный экономический форум). Пятая – определить противоречия между регуляторными рамками и практикой формирования гибких навыков в образовательном процессе.

Методы исследования

Методологическую основу работы составил анализ нормативных документов (ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01, приказы Минобрнау-

ки) и систематический обзор отечественных публикаций 2018–2025 гг. по проблеме диагностики soft skills. Привлекались открытые данные проекта «Центры компетенций» (АНО «Россия – страна возможностей»), официальные сообщения Минобрнауки, материалы ТАСС. В международном контексте анализировались документы ОЭСР (Survey on Social and Emotional Skills, 2023) и Всемирного экономического форума (Future of Jobs Report, 2025). Выбор источников обусловлен необходимостью сочетания нормативного, эмпирического, сравнительного и аналитического подходов.

Международный контекст: подходы ОЭСР и Всемирного экономического форума

Прежде чем перейти к анализу российских административных механизмов, необходимо обозначить международную рамку. Проблема диагностики и формирования гибких навыков актуальна не только для России. Она занимает центральное место в повестке двух крупнейших международных организаций.

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) реализует масштабный проект Survey on Social and Emotional Skills (SSES). Исследование охватило девять городов мира: Хельсинки, Стамбул, Хьюстон, Сучжоу, Оттава, Богота, Тэгу, Синтра и другие [18]. Более 90% директоров школ в обследованных городах заявили, что развитие социально-эмоциональных навыков является стратегическим приоритетом, сопоставимым по значимости с академической успеваемостью [18]. Однако реальная картина не столь благополучна. Между образовательной политикой и практикой обнаруживается разрыв: учителя не всегда имеют инструменты и квалификацию для реализации SEL-программ. ОЭСР в 2024 г. запустила специальный проект «Rethinking Assessment of Social and Emotional Skills», нацеленный на разработку альтернативных методов оценки – поведенческих тестов, цифровых игр, виртуальной реальности [19]. Проект охватил обзор 57 инновационных подходов к оценке [19].

Показательны данные ОЭСР о возрастной динамике социально-эмоциональных навыков. 10-летние школьники набирают более высокие баллы по всем 15 шкалам, чем 15-летние [20, с. 153]. Это означает, что без целенаправленных интервенций социально-эмоциональные навыки не развиваются, а деградируют. Для педагогических вузов данный вывод имеет прямое значение: будущий учитель должен владеть методиками, препятствующими «просадке» SEL-навыков в подростковом возрасте.

Всемирный экономический форум (ВЭФ) в докладе Future of Jobs Report 2025 опросил более 1000 ведущих работодателей мира, представляющих 14 млн работников [21]. Наряду с технологическими навыками (AI, big data, кибербезопасность) ВЭФ выделяет группу soft skills, востребованность которых быстро растёт: креативное мышление, резилентность (устойчивость к стрессу), гибкость и адаптивность, любознательность и стремление к обучению на протяжении жизни [21]. По прогнозу ВЭФ, к 2030 г. 39% навыков, необходимых для работы, изменятся или станут неактуальными. Эта цифра задаёт контекст для любой национальной системы подготовки кадров, включая педагогическое образование.

Таким образом, международная практика демонстрирует три тенденции. Первая – признание soft skills обязательным компонентом образования на политическом уровне. Вторая – острый дефицит валидных инструментов диагностики. Третья – необходимость подготовки учителей к целенаправленному развитию социально-эмоциональных навыков у учащихся. Россия движется в русле этих тенденций, однако имеет свои институциональные особенности.

Нормативно-стандартизирующий уровень регулирования

Нами выделены два уровня административного регулирования в российской системе. Первый – нормативно-стандартизирующий. Он задаётся ФГОС ВО 3+, утверждённым приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121. Стандарт предусматривает 11 универсальных компетенций. Они сгруппированы по категориям: системное и критическое мышление (УК-1), разработка и реализация проектов (УК-2), командная работа и лидерство (УК-3), коммуникация (УК-4), межкультурное взаимодействие (УК-5), самоорганизация и саморазвитие (УК-6), безопасность жизнедеятельности (УК-8) и др. [2].

М.С. Добрякова и И.Д. Фрумин провели международные сопоставления. Российский перечень УК по структуре сближается с зарубежными рамками компетенций XXI века [5, с. 38]. Эти рамки объединяют три блока: компетенции мышления, компетенции взаимодействия и компетенции управления собой [5, с. 42]. Индикаторы достижения

УК определяются вузом самостоятельно. Стандарт задаёт лишь рамку, не фиксируя содержание оценочных процедур.

Какие последствия порождает подобная «рамочность»? Прежде всего – значительную вариативность подходов к описанию индикаторов. В одном университете индикатором достижения УК-3 служит участие в проектном задании. В другом – результат тестирования. В третьем – экспертная оценка преподавателя. Несопоставимость результатов оценивания между педвузами – прямое следствие этой ситуации. И.К. Чаликова и С.В. Пахотина (2019), проведя обзор данных Scopus и Web of Science, зафиксировали: в международном сообществе единых стандартизированных процедур измерения soft skills не существует [8, с. 194]. Российский опыт подтверждает общемировую картину.

Стандарт не обязывает вуз использовать конкретный диагностический инструментарий. Выбор остаётся за разработчиками ООП. Регулирование на данном уровне приобретает декларативный характер: ФГОС ВО 3+ определяет «что», но не определяет «как». Подобная ситуация, как показывает опыт ОЭСР, характерна и для зарубежных образовательных систем [18]. Различие состоит в том, что в ряде стран (Финляндия, Южная Корея) дефицит стандартизации компенсируется целевыми государственными программами подготовки учителей в области SEL [18].

Дополнительно отметим ещё одно ограничение. Перечень УК един для всех направлений бакалавриата – от инженерных до педагогических. Специфика педагогической профессии (владеть навыком и транслировать его ученикам) стандартом не учитывается. Т.А. Яркова и И.И. Черкасова ещё в 2016 г. указывали: профессиональный стандарт педагога содержит требования к коммуникативным и организационным умениям [6, с. 226]. Но ФГОС ВО эти требования не детализирует. Разрыв между профстандартом и ФГОС ВО 3+ порождает зону неопределённости. Вуз вынужден самостоятельно выстраивать мост между двумя нормативными документами.

Инфраструктурно-проектный уровень регулирования

Второй уровень – инфраструктурно-проектный. Он реализуется через проект «Центры компетенций». С августа 2021 г. по поручению Президента Минобрнауки совместно с АНО «Россия – страна возможностей» запустило программу диагностики надпрофессиональных навыков [9]. К августу 2025 г. центры работали в 271 вузе [9]. Диагностику прошли свыше 1 млн обучающихся. Более 100 тыс. выпускников получили «Паспорт компетенций» – документ с профилем 12 надпрофессиональных компетенций [9]. В июле 2024 г. количество участвующих вузов составило 232. Заместитель министра О.В. Петрова подчёркивала, что все педагогические университеты включены в проект [10].

Тестирование на платформе охватывает 12 компетенций: анализ информации, командное взаимодействие, лидерство, эмоциональный интеллект, планирование, управление проектами, ориентация на результат, клиентоориентированность, стратегическое мышление и другие. Диагностика включает несколько блоков: опросник мотиваторов, тест социально-эмоциональных навыков, опросник ценностных установок лидерства.

В 2024 г. инструментарий был обновлён. Опросник мотиваторов сокращён с 178 до 96 утверждений. Оптимизирован опросник ценностных установок лидерства (с 57 до 34 заданий). Дополнительно внедрён тест социально-эмоциональных навыков [11]. Сокращение объёма при сохранении диагностической точности – шаг к повышению доступности процедуры. Отметим параллель с проектом ОЭСР, где аналогичная оптимизация произошла с опросником SSES: исходная версия содержала 120 пунктов, краткая форма (SSES-SF), разработанная в 2024 г. с применением генетического алгоритма, – лишь 45 пунктов [22].

С административной точки зрения «Центры компетенций» представляют первый в российской практике механизм внешней массовой оценки soft skills студентов, не привязанный к конкретной ООП. Главная сильная сторона – единство инструментария, обеспечивающее сопоставимость данных между вузами. Однако нами отмечается принципиальное ограничение. Диагностика носит внешний характер по отношению к образовательному процессу. Она констатирует стартовый или итоговый уровень компетенций. При этом она не встраивается в учебный процесс и не влияет на промежуточную аттестацию. Допустимо ли рассматривать подобный формат как достаточный?

Демонстрационный экзамен как дополнительный механизм оценки

Наряду с «Центрами компетенций» следует упомянуть демонстрационный экзамен – формат, пришедший из методологии профессиональных соревнований WorldSkills (ныне – чемпионатное движение «Профессионалы»). В педагогическом образовании демонстрационный экзамен оценивает готовность студентов к профессиональной деятельности

через выполнение практических заданий в условиях, приближённых к реальным [23]. В 2024–2025 учебном году второй этап апробации демозамена охватил 512 студентов педагогических направлений [23]. Демонстрационный экзамен включает предметно-методические задания (кейсы) и компетентностно-ориентированные задания [24]. В отличие от тестирования «Центров компетенций», он оценивает компетенции в контексте конкретной профессиональной деятельности. Однако его фокус – преимущественно профессиональные (hard) компетенции, а не универсальные (soft). Soft skills проявляются в ходе демозамена косвенно: через способность студента организовать работу группы, справиться с нестандартной ситуацией, проявить коммуникативную компетентность. Но специальных шкал для оценки soft skills в структуре демозамена не предусмотрено. Это ограничивает его потенциал как инструмента диагностики гибких навыков.

Внутривузовские инструменты оценки

Параллельно с федеральными механизмами ряд педвузов создаёт собственные диагностические инструменты. М.А. Ступницкая, С.И. Алексеева и А.Н. Налобина (МГПУ) предложили авторский опросник из 55 утверждений по 11 шкалам [7, с. 224]. Шкалы охватывают: рецептивные умения, эмоциональную саморегуляцию, самоорганизацию, самореализацию, рефлексивность, коммуникативность, креативность, способность к кооперации, организаторские умения, толерантность, критическое мышление [7, с. 225–226]. Инструмент апробирован на двух потоках: 770 первокурсников и 646 четверокурсников Института естествознания и спортивных технологий МГПУ. Исследование продолжалось два года. Результаты оказались показательными. Наибольший прирост за четыре года обучения зафиксирован в организаторских умениях – 28,3% [7, с. 227]. Далее – креативность (25,0%), самореализация (23,2%), рецептивные умения (22,3%) и коммуникативность (21,9%). Самый низкий прирост – в самоорганизации (13,7%), толерантности (14,1%) и критическом мышлении (14,7%) [7, с. 227]. Авторы оценили сдвиги как «неудовлетворительные», отметив «дефицит результативных усилий, направленных на формирование мягких навыков» [7, с. 227] (табл. 1).

Таблица 1. Прирост самооценки soft skills у студентов МГПУ (4 курс vs 1 курс, % ответов «Это точно характеризует меня»)

Компетенция	Прирост, %	Статистическая значимость
Организаторские умения	28,3	p < 0,05
Креативность	25,0	p < 0,05
Самореализация	23,2	p < 0,05
Рецептивные умения	22,3	p < 0,05
Коммуникативность	21,9	p < 0,05
Эмоциональная саморегуляция	19,4	p < 0,05
Рефлексивность	18,5	p < 0,05
Умение работать в коллективе	16,0	–
Критическое мышление	14,7	–
Толерантность	14,1	–
Самоорганизация	13,7	–

Источник: составлено по данным Ступницкой, Алексеевой, Налобиной [7, с. 227].

Слабый прирост критического мышления (14,7% за четыре года) особенно тревожит. Эта компетенция закреплена как УК-1. Добрякова и Фрумин относят её к ключевым элементам «новой грамотности» [5, с. 44]. Между тем образовательный процесс в педвузе не обеспечивает её эффективного развития. Результаты МГПУ коррелируют с данными КГПУ им. В.П. Астафьева. В октябре 2024 г. 673 первокурсника (133 юноши, 540 девушек) прошли диагностику на платформе «Россия – страна возможностей» [12, с. 112]. «Компетентностный портрет» продемонстрировал относительно развитые коммуникативные навыки. Но компетенции управления задачами и саморазвития оказались слабыми [12, с. 115]. Факторный анализ в SPSS Statistics 22.0 подтвердил кластерную структуру компетенций [12, с. 118]. Оба инструмента – внутривузовский и федеральный – фиксируют сходную картину. Коммуникативные навыки развиты лучше, чем навыки самоорганизации, управления задачами и критического мышления. Совпадение на разных выборках говорит об устойчивости дефицита. Интересно сопоставить этот результат с данными ОЭСР: в обследовании SSES «просадка» навыков саморегуляции и стрессоустойчивости у 15-летних учащихся также фиксируется как устойчивый паттерн [20, с. 153].

Сопоставление внутренних и внешних инструментов диагностики

Для системного понимания ситуации необходимо сопоставить три основных диагностических подхода, функционирующих в поле педагогического образования (табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление диагностических инструментов оценки soft skills

Параметр	ФГОС ВО 3++ (вузовские ФОС)	Центры компетенций (РСВ)	Опросник МГПУ
Инициатор	Вуз	АНО «Россия – страна возможностей»	Научная группа
Число компетенций	11 УК	12	11 шкал
Формат	Определяется вузом	Онлайн-тестирование	Опросник (55 утверждений)
Привязка к учебному плану	Да	Нет	Нет
Сопоставимость между вузами	Низкая	Высокая	Возможна при стандартизации
Частота проведения	По дисциплинам	1–2 раза за период обучения	По решению исследователей
Статус результатов	Влияет на аттестацию	Информационный	Исследовательский
Диагностируемый уровень	Текущий/промежуточный	Стартовый/итоговый	Стартовый/итоговый

Источник: составлено автором на основе анализа [2, 7, 9, 11].

Как видно из таблицы, каждый инструмент занимает свою нишу, но ни один не обеспечивает полного цикла «диагностика – формирование – мониторинг – итоговая оценка». Вузовские фонды оценочных средств привязаны к учебному плану, но несопоставимы между организациями. «Центры компетенций» обеспечивают сопоставимость, но оторваны от учебного процесса. Опросник МГПУ представляет собой исследовательский инструмент, не встроенный в систему аттестации.

Разрыв между стандартами и запросами рынка труда

Дополнительное измерение проблемы обнаруживается при сопоставлении перечня УК с запросами работодателей. Е.Б. Сагитов (2024) проанализировал 2,2 млн вакансий на российских агрегаторах [13, с. 58]. Наиболее востребованы командная работа, грамотная речь, ответственность и аналитическое мышление [13, с. 60]. Ряд компетенций (ответственность, инициативность, стрессоустойчивость) не имеет прямого соответствия в категориях УК [13, с. 63].

Для педагогических вузов разрыв удваивается. Выпускники сталкиваются с профстандартом педагога, требования которого не совпадают ни с перечнем УК, ни с набором компетенций «Центров компетенций». Складывается ситуация тройной несогласованности: ФГОС ВО 3++ (Минобрнауки), профстандарт педагога (Минтруд) и диагностика РСВ оперируют разными классификациями. Педагогический вуз вынужден самостоятельно согласовывать три нормативных поля без методической поддержки федерального уровня.

Международное сопоставление обнажает дополнительный аспект. ВЭФ прогнозирует, что резилентность (устойчивость к стрессу), гибкость и адаптивность станут ключевыми навыками к 2030 г. [21]. В перечне УК ФГОС ВО 3++ эти качества отсутствуют как самостоятельные компетенции. Они могут подразумеваться в рамках УК-6 (самоорганизация), но не выделены эксплицитно. Между тем для педагога стрессоустойчивость – не абстрактное качество, а профессиональная необходимость, непосредственно влияющая на качество образовательного процесса.

Методики формирования soft skills: практики педагогических вузов

Проведённый анализ выявил «рамочный» характер регулирования. Стандарт задаёт перечень УК. Платформа предоставляет диагностику. Однако промежуточное звено – методики встраивания soft skills в дисциплины – остаётся зоной ответственности каждого вуза.

Б.А. Ускова и М.В. Фоминых (2022) предлагают комплексы заданий для развития коммуникативных, мыслительных, самоорганизационных и управленческих компетенций [14, с. 80]. Подход предполагает «насыщение» каждой дисциплины элементами формирования soft skills без кардинальной перестройки содержания [14, с. 83]. Например,

в курсе «Педагогика» можно включить дискуссионные занятия (развитие УК-4), групповые проекты (развитие УК-3), рефлексивные эссе (развитие УК-6). Подобный подход привлекателен минимальными ресурсными затратами. Но его реализация целиком зависит от инициативы преподавателя.

Д.Б. Кумахова (2025) анализирует интеграцию кейс-технологий и проектного обучения [15]. Кейс-метод развивает аналитическое мышление. Проектное обучение формирует системное мышление и навыки реализации идей. По данным ряда публикаций, студенты, участвующие в проектном обучении, демонстрируют на 40–50% более высокий уровень командной работы [15]. Сопоставим эту цифру с приростом критического мышления в МГПУ (14,7% за четыре года). Разница свидетельствует: целенаправленные интервенции значительно эффективнее «диффузного» подхода, при котором soft skills развиваются спонтанно в ходе лекций.

Т.А. Цквитария (2020) акцентирует другую сторону: преподаватели педвуза должны сами владеть soft skills [16]. По данным Раицкой и Тихоновой, 40% преподавателей ведущих вузов не имеют представления о soft skills [3, с. 356]. В региональных педвузах доля, вероятно, выше. Без повышения квалификации ППС формирование гибких навыков останется фрагментарным.

В.В. Грищенко с соавторами (2024) описывают опыт ДВФУ: включение цифровых платформ (Moodle, Google Classroom), геймификации и проектного обучения [17]. Экспериментальная группа продемонстрировала улучшение soft skills на 25–30% по сравнению с контрольной [17]. Проектное обучение дало максимальный эффект (+30%), онлайн-курсы обеспечили прирост на 25% [17]. Результаты обнадеживают, но получены на ограниченной выборке одного вуза. Масштабирование требует административных решений.

Перспективный сценарий: интеграция диагностики в учебный процесс

Одельного внимания заслуживает сценарий интеграции результатов «Центров компетенций» в промежуточную аттестацию. Если студент проходит тестирование и получает профиль компетенций, этот профиль может стать основой адресного формирования навыков. Подобная модель превратила бы «Центры компетенций» из констатирующего инструмента в формирующий.

Однако для реализации необходимо решить несколько вопросов. Валидность диагностических шкал для аттестационных целей пока не подтверждена. Правовой статус результатов внешней диагностики в образовательной программе не определён. Защита персональных данных требует дополнительных гарантий. На сегодняшний день эти механизмы нормативно не закреплены.

Международный опыт показывает, что подобная интеграция возможна. В Сучжоу (КНР) данные SSES ОЭСР используются школами для корректировки программ SEL [20]. В Хельсинки результаты оценки социально-эмоциональных навыков включены в систему школьного мониторинга [18]. Но в обоих случаях речь идёт о школьном уровне. Примеров интеграции внешней диагностики soft skills в вузовскую аттестацию в международной практике нами не обнаружено. Россия, таким образом, стоит перед уникальной возможностью создать прецедент.

Альтернативные сценарии развития регулирования

Можно выделить три альтернативных сценария. Первый – разработка Минобрнауки рекомендательных методических документов, фиксирующих минимальный объём и формы работы по формированию УК. По аналогии с примерными ООП. Преимущество – сохранение автономии при наличии ориентиров. Ограничение – риск формального исполнения.

Второй сценарий – установление обязательного модуля «Гибкие навыки» в учебных планах педагогического бакалавриата. Опыт ДВФУ [17] и данные о 40–50%-ном приросте soft skills при проектном обучении [15] свидетельствуют о потенциале такого подхода. Введение потребует пересмотра учебных планов и ресурсного обеспечения.

Третий сценарий – привязка показателей soft skills к аккредитационным параметрам. Логика: ФГОС ВО 3++ требует формирования УК, при аккредитации должен проверяться реальный уровень. Данные «Центров компетенций» пригодны как индикатор. Но подход сопряжён с рисками. Стандартизированное тестирование может привести к «натаскиванию» – эффект, известный из опыта ЕГЭ. Опыт ОЭСР также предостерегает: исследование в Сучжоу показало, что большинство механизмов школьной подотчётности не влияет или негативно влияет на социально-эмоциональные компетенции учащихся [25]. Механическое внедрение контроля без изменения содержания образования контрпродуктивно.

Оптимальной представляется комбинированная стратегия: рекомендательные документы (первый сценарий) дополняются пилотным внедрением модуля soft skills (второй сценарий) в ряде педвузов. Результаты пилотирования позволят обоснованно решить вопрос о включении данных «Центров компетенций» в аккредитационные процедуры.

Выводы

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие заключения. Нами выявлены два административных механизма регулирования диагностики и формирования soft skills: нормативно-стандартизирующий (ФГОС ВО 3++ с 11 УК) и инфраструктурно-проектный (проект «Центры компетенций», 271 вуз, свыше 1 млн обследованных к 2025 г.). Дополнительным инструментом служит демонстрационный экзамен, однако его диагностический потенциал в части soft skills ограничен.

Между двумя основными механизмами обнаружен разрыв – дефицит методического обеспечения. Отсутствуют единые подходы к встраиванию soft skills в дисциплины учебных планов. Эмпирические данные (МГПУ – 1416 студентов, КГПУ – 673 первокурсника) воспроизводят устойчивый паттерн: коммуникативная компетентность выражена, навыки самоорганизации и критического мышления – недостаточны. Прирост критического мышления за четыре года обучения – 14,7%, организаторских умений – 28,3%.

Дефицит координации между тремя нормативными полями (ФГОС ВО 3++, профстандарт педагога, диагностика «Центров компетенций») усугубляет ситуацию. Международный контекст (ОЭСР, ВЭФ) подтверждает глобальный характер проблемы, но также демонстрирует примеры продуктивных решений – целевые SEL-программы подготовки учителей, инновационные методы диагностики, интеграция данных оценки в школьный мониторинг.

Перспективным направлением представляется комбинированная стратегия: разработка рекомендательных методических документов Минобрнауки, устанавливающих минимальный объём практик формирования УК, в сочетании с пилотным внедрением обязательного модуля «Гибкие навыки» в ряде педагогических вузов. Принципиально важно сопровождать эти меры программами повышения квалификации ППС в области надпрофессиональных компетенций.

Литература

1. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 8. – С. 65–89.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121.
3. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350–363.
4. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. – 2020. – № 1(81). – С. 104–112.
5. Добрякова М.С., Фрумин И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. – 472 с.
6. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222–234.
7. Ступнищкая М.А., Алексеева С.И., Налобина А.Н. Инструментарий оценки универсальных компетенций (soft skills) у студентов педагогического вуза // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 222–233.
8. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 8. – С. 187–207.
9. Проект «Центры компетенций» за четыре года подготовил свыше 100 тыс. выпускников // ТАСС. – 2025. – 30 авг. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/24911413> (дата обращения: 05.02.2026).
10. Университетские Центры компетенций подвели итоги года // Минобрнауки. – 2024. – 30 июля. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/86465/> (дата обращения: 05.02.2026).
11. Диагностика универсальных компетенций снова доступна для студентов // АНО «Россия – страна возможностей». – 2024. – URL: <https://rsv.ru/news/1/7138/> (дата обращения: 05.02.2026).

12. Гибкие компетенции студентов-первокурсников: актуальный уровень и возможности развития // Вестник КГПУ. – 2025. – Т. 72. – № 2. – С. 110–125.

13. Сагитов Е.Б. Универсальные компетенции студентов: рынок труда vs высшее образование // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28. – № 3. – С. 56–67.

14. Ускова Б.А., Фоминых М.В. Методика формирования soft skills у студентов вузов // Вестник СГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 77–92.

15. Кумахова Д.Б. Кейс-технологии и проектное обучение как инструмент подготовки конкурентоспособного специалиста // Наука и Образование. – 2025. – Т. 8. – № 4.

16. Цквитария Т.А. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 14.

17. Грищенко В.В., Еловская Л.В., Котик А.О., Тычинина Е.В. Формирование soft skills у студентов педагогических специальностей с использованием современных образовательных технологий // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. – № 6А. – С. 115–124.

18. OECD. Social and Emotional Skills for Better Lives. – Paris: OECD Publishing, 2024.

19. OECD. Rethinking Assessment of Social and Emotional Skills. – 2024. – URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/rethinking-assessment-of-social-and-emotional-skills.html> (дата обращения: 05.02.2026).

20. What Matters for Students' Learning? The Roles of Social and Emotional Skills // ECNU Review of Education. – 2024. – P. 1–25.

21. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2025. – Geneva: WEF, 2025. – URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf (дата обращения: 05.02.2026).

22. Developing the Short Form of the Survey on Social and Emotional Skills (SSES-SF) // Journal of Personality Assessment. – 2024. – Nov. – P. 1–14.

23. Демонстрационный экзамен – новый формат оценки готовности студентов к профессиональной деятельности // Протокол УМЦ-3 от 21.05.2025. – Новосибирский государственный педагогический университет.

24. Демонстрационный (профессиональный) экзамен как оценочное средство сформированности компетенций выпускников // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 5.

25. School Accountability and Student Social-Emotional Learning: Evidence From the OECD's Survey on Social and Emotional Skills // ECNU Review of Education. – 2024. – Jan.

ADMINISTRATIVE REGULATION MECHANISMS FOR THE ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF “SOFT SKILLS” IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

НУ БО

Jilin Normal University

This article analyzes the regulatory and organizational mechanisms by which government agencies regulate the identification and development of supra-professional competencies in students majoring in pedagogy. The role of the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++ and the federal “Competence Centers” project of the presidential platform “Russia – Land of Opportunity” in the institutionalization of “soft skills” assessment is examined. Using domestic research conducted between 2018 and 2025, the article highlights the discrepancies between the stated requirements of the standards and the actual practice of training future teachers. The article characterizes the university's internal tools for assessing universal competencies, analyzes the results of assessments conducted on the “Russia – Land of Opportunity” platform, and presents data from a comparative analysis of labor market demands and the content of the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++. The approaches of the OECD (Survey on Social and Emotional Skills) and the World Economic Forum (Future of Jobs Report 2025) are considered in an

international context. The need for the development of recommended methodological documents establishing a minimum scope of practices for developing universal competencies in the educational programs of pedagogical universities is substantiated.

Keywords: soft skills, universal competencies, teacher education, Federal State Educational Standard of Higher Education 3++, competency assessment, administrative regulation, competence centers, OECD, demonstration exam.

References

1. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills as predictors of students' life self-fulfillment // Education and Science. – 2019. – Vol. 21. – No. 8. – Pp. 65–89.
2. On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education: order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 02/22/2018 No. 121.
3. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Soft skills in the perception of teachers and students of Russian universities in the context of international experience // Bulletin of RUDN University. Series: Psychology and Pedagogics. – 2018. – Vol. 15. – No. 3. – Pp. 350–363.
4. Ermakov D.S. A Personalized Education Model: Developing Soft Skills // Educational Policy. – 2020. – No. 1 (81). – P. 104–112.
5. Dobryakova M.S., Froumin I.D. Universal Competencies and New Literacies: From Slogans to Reality. – Moscow: HSE Publishing House, 2020. – 472 p.
6. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Developing Soft Skills in Students in the Context of Implementing the Professional Teacher Standard // Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian Studies. – 2016. – Vol. 2. – No. 4. – P. 222–234.
7. Stupnitskaya M.A., Alekseeva S.I., Nalobina A.N. Tools for assessing universal competencies (soft skills) in students of a pedagogical university // Education and Self-Development. – 2022. – Vol. 17. – No. 1. – Pp. 222–233.
8. Tsalkova I.K., Pakhotina S.V. Scientific research on the development of soft skills (a review of data in the Scopus and Web of Science databases) // Education and Science. – 2019. – Vol. 21. – No. 8. – Pp. 187–207.
9. The “Competence Centers” project has trained over 100,000 graduates in four years // TASS. – 2025. – August 30. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/24911413> (accessed: 05.02.2026).
10. University Competence Centers Summarized the Results of the Year // Ministry of Education and Science. – 2024. – July 30. – URL: <https://minobnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/86465/> (date of access: 05.02.2026).
11. Diagnostics of Universal Competencies Is Again Available for Students // ANO «Russia – Land of Opportunities». – 2024. – URL: <https://rsv.ru/news/1/7138/> (date of access: 05.02.2026).
12. Flexible Competencies of First-Year Students: Current Level and Development Possibilities // Bulletin of KSPU. – 2025. – Vol. 72. – No. 2. – Pp. 110–125.
13. Sagitov E.B. Universal Competencies of Students: Labor Market vs. Higher Education // University Management: Practice and Analysis. – 2024. – Vol. 28. – No. 3. – Pp. 56–67.
14. Uskova B.A., Fominykh M.V. Methodology for Developing Soft Skills in University Students // Vestnik of Saratov State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. – 2022. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 77–92.
15. Kumakhova D.B. Case Technologies and Project-Based Learning as a Tool for Training a Competitive Specialist // Science and Education. – 2025. – Vol. 8. – No. 4.
16. Tskvitaria T.A. Developing Soft Skills of Teaching Staff at a Specialized University // World of Science. Pedagogy and Psychology. – 2020. – Vol. 8. – No. 3. – P. 14.
17. Grishchenko V.V., Elovskaya L.V., Kotik A.O., Tychinina E.V. Formation of soft skills in students of pedagogical specialties using modern educational technologies // Pedagogical journal. – 2024. – Vol. 14. – No. 6A. – P. 115–124.
18. OECD. Social and Emotional Skills for Better Lives. – Paris: OECD Publishing, 2024.
19. OECD. Rethinking Assessment of Social and Emotional Skills. – 2024. – URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/rethinking-assessment-of-social-and-emotional-skills.html> (access date: 02/05/2026).
20. What Matters for Students' Learning? The Roles of Social and Emotional Skills // ECNU Review of Education. – 2024. – P. 1–25.
21. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2025. – Geneva: WEF, 2025. – URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf (access date: 02/05/2026).
22. Developing the Short Form of the Survey on Social and Emotional Skills (SSES-SF) // Journal of Personality Assessment. – 2024. – Nov. – P. 1–14.
23. Demonstration Exam – a New Format for Assessing Students' Readiness for Professional Activity // Protocol of UMC-3 dated May 21, 2025. – Novosibirsk State Pedagogical University.
24. Demonstration (professional) Exam as an Assessment Tool for the Development of Graduates' Competencies // Modern Problems of Science and Education. – 2024. – No. 5.
25. School Accountability and Student Social-Emotional Learning: Evidence From the OECD's Survey on Social and Emotional Skills // ECNU Review of Education. – 2024. – Jan.

Лингвокультурологический потенциал блокадных дневников 1941–1944 гг. в практике преподавания русского языка как иностранного

Чечик Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»
E-mail: ira_evl@mail.ru

Машнина Елена Викторовна,

кандидат культурологии, доцент, кафедра отечественной филологии и РКИ, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет»
E-mail: emashnina@mail.ru

Исследование посвящено актуальной проблеме методики преподавания русского языка как иностранного, связанной с усилением роли воспитательного компонента в процессе обучения. Актуальность исследования определяется необходимостью аксиологизации процесса обучения русскому языку как иностранному в целях формирования у учащихся лингвокультурологической компетенции. В исследовании подчеркивается особая важность формирования ценностного отношения к русскому языку и культуре, уважения к традиционным ценностям, выразителем которых служит русский язык. В этой связи был проанализирован лингвокультурологический потенциал аутентичных текстов – блокадных дневников 1941–1944 гг. с целью их использования на тематических занятиях по русскому языку, посвященным Великой Отечественной войне. В рамках исследования авторы предприняли попытку описать типы, отличительные характеристики и функции так называемых «наивных» дневников, а также выявили аксиологически детерминированную тематику, значимую в методических целях.

Ключевые слова: Лингвокультурологический подход, аксиологизация, лингвокультурема, «наивные» дневники, мемуары, русский язык как иностранный, Великая Отечественная война.

Глобализация, кризис идентичности, искажение традиционных ценностей выводят на первый план один из базовых принципов изучения иностранных языков – принцип неразрывной связи языка и культуры в процессе их функционирования. Данный принцип, реализуемый в рамках лингвокультурологического подхода, направлен не только на получение обучающимися знаний о культуре изучаемого языка, но и на формирование толерантного отношения к системе ценностей и норм, на осознание сходств и различий в ходе межкультурного общения и диалога культур [1].

В современных отечественных исследованиях в области лингвометодики обосновывается необходимость аксиологизации процесса обучения русскому языку как иностранному в целях формирования у обучаемых ценностного отношения к русской культуре, воспитания уважения и любви к России и к русскому языку как к источнику традиционных ценностей, духовно-нравственного потенциала для развития личности и способности к свободной коммуникации «на равных» в поликультурном мире [2].

Однако, несмотря на четко сформулированные цели открытым остается вопрос выбора оптимальной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций межкультурной коммуникации и диалога культур. Очевидно, что постижение иной культуры есть процесс не односторонний, он сопровождается сложнейшей интерференцией со стороны как самой личности реципиента, так и его родной культуры. Заложенные ценностные установки, стереотипы могут спровоцировать искажение в восприятии тех или иных явлений культуры и истории страны изучаемого языка вплоть до негативной эмоциональной реакции. Возникает парадокс – даже при удовлетворительном уровне осведомленности у обучаемого не возникает ни эмоциональной вовлеченности в контекст, ни положительного образа изучаемого языка и культуры.

Особенно остро эта проблема может встать при соприкосновении с такой значимой для российской культуры темой как Великая Отечественная война. Актуальность нашего исследования связана с острой необходимостью усовершенствовать существующую текстоцентрическую модель обучения русскому языку как иностранному, включив в методический контекст ценнейший «живой» контент – мемуарную литературу военного периода.

В рамках нашего исследования необходимо определить понятие «дневник», в том числе «наивный» дневник как жанр мемуарного творчества; выявить тождественные характеристики и функции учебных текстов культурологической направленности и аутентичных дневниковых записей; определить отличительные черты мемуарной литературы военного времени, положительно влияющие на процесс обучения русскому языку как иностранному и обозначить для методистов «зону особого внимания», связанную как со сложностью работы с неадаптированными текстами, так и с самой темой. Данный анализ позволит выявить лингвокультурологический потенциал аутентичных блокадных дневников.

В литературный процесс мемуарные произведения ввел В. Белинский. Размышляя над природой мемуарного жанра и его развитием в России, В. Белинский называет мемуары «истинными летописями», подчеркивая «близость общественно-познавательных функций летописания и мемуаристики, в разных исторических условиях выполнявших тождественные задачи по фиксации событий современной им жизни» [цит. по 3, с. 55].

Один из авторитетных исследователей мемуаристики, А.Г. Тартаковский, исходя из утверждения, что основой культуры является память, дает следующее определение этому типу текстов – это «овеществленная историческая память, одно из средств преемственности поколений и один из показателей уровня цивилизованности общества, его сознательного отношения к своему прошлому, а следовательно, и к бытию вообще» [3, с.3]. А.Г. Тартаковский отмечает, что мемуары проникают в современный повседневный быт через прессу, радио, телевидение, а также в различные сферы художественного творчества, с которыми мемуары успешно конкурируют.

До сих пор не существует универсальной классификации мемуарных произведений. Как правило, дневники представлены в тесной вза-

имосвязи с другими видовыми формами мемуаристики – письмами, автобиографиями, воспоминаниями. По мнению А.Г. Тартаковского, несмотря на то, что в качестве самостоятельного жанра дневники начинают формироваться в начале XVIII века, ещё долго дневники не выделяются в отдельный жанр [3].

Одним из ключевых классификационных критериев для определения видов мемуарных источников является направленность коммуникации. В рамках данного подхода выделяют три основные группы: – автокоммуникативные тексты (дневники), ориентированные, прежде всего, на автора;

– тексты с явно обозначенным адресатом (эпистолярные жанры – письма);

– мемуары и автобиографии, рассчитанные на потомков, широкую публику или исторического читателя [4, с. 467].

Еще одним важным свойством мемуарных источников является ретроспективность, то есть наличие временного разрыва между описываемыми событиями и их текстовой фиксацией. Как подчеркивает И.Л. Сиротина, ретроспективность присуща всем мемуарным формам: в письмах и дневниках она может быть минимальной, в воспоминаниях и автобиографиях значительной и даже существенной [5].

Таким образом, можно выделить:

– «непосредственные» тексты – записи, сделанные по первым впечатлениям (дневники, письма, путевые заметки и т.п.);

– «опосредованные» тексты – воспоминания и автобиографии, создаваемые спустя длительное время и переработанные памятью.

Дневники редко рассматриваются как отдельный жанр, они выступают частью более широкого комплекса письменных свидетельств, для которого не существует единой научной терминологии. В различных исследованиях для обозначения этих текстов, повествующих о прошлом и основанных на памяти авторов, используются следующие термины:

– «мемуары» и «мемуаристика»;

– «мемуарно-автобиографические жанры»;

– «источники личного происхождения»;

– «документальная проза»;

– «эго-документы», «эго-тексты».

Глобальный подъем в развитии русской мемуаристики наблюдался в годы Великой Отечественной войны. В обстановке предельного духовного подъема, связанного с необходимостью защиты своей родины от врага, индивид осознает свою общность не только с отдельной общественной группой, классом, но и со всем советским народом, ощущая неразрывность слияния своей личной судьбы с судьбой страны [6].

Публикация дневников в академической серии «Литературные памятники» во второй половине XX века стала признаком того, что дневниковые тексты перестали быть лишь вспомогательным историко-лингвистическим материалом и начали рассматриваться как самостоятельные литературные произведения, представляющие культурную ценность. В 1980-х годах и позже интерес к такого рода «человеческим документам» усилился под воздействием более широких культурно-познавательных сдвигов в гуманитарном познании: критика канона, расширение категорий культурной памяти. Появился акцент на восстановлении замалчиваемой истории – истории повседневности, возникла необходимость дать слово «маленьким людям». Мемуарные произведения долго рассматривались исключительно как источник фактологической информации. Такой подход не учитывал самой сути дневниковых записей – их личностного субъективного характера. Однако впоследствии появились исследователи, которые расценили субъективность мемуаров как достоинство: «...субъективность – не только слабая, но одновременно и сильная сторона, поскольку отражает дух своего времени, дух тех или иных социальных групп, к которым относятся авторы. Любое научное исследование без мемуаров теряет «изюминку»... мемуары как источник обладают неисчерпаемым научным потенциалом» [7, с. 3].

В связи с этим утверждением вопрос взаимосвязи аксиологического потенциала с художественной ценностью и эстетической структурой мемуарных текстов приобретает более широкое толкование. Актуальным в данном аспекте представляется выделение двух больших групп мемуаристики, в том числе и дневников:

– тексты «неписательские» – произведения людей, не связанных профессионально с художественным творчеством, где жанр выступает «естественным» языковым актом фиксации переживаний, а не художественной конструкцией;

– «писательские» мемуары и дневники, созданные профессиональными литераторами, где жанровая форма подчинена художественным законам и эстетическим стратегиям авторской выразительности.

Одним из первых в отечественной науке комплексное осмысление дневника и его жанровой природы предпринял Г.О. Егоров в монографии «Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра» [8]. Исследователь, опираясь на значительный корпус дневников русской литературы XIX века, предлагает широкую жанровую типологизацию, в которой дневник занимает промежуточное положение между документальной фиксацией и художественной литературой. Важным моментом в данном подходе является то, что объектом анализа он выбирает не только дневники профессиональных литераторов, но и тексты, созданные людьми, не причисляемыми к «писательской» среде. Таким образом, автор подчеркивает, что литературная образцованность не является обязательным предикатом жанровой самоидентификации дневника. И далее он цитирует другого современного исследователя: «потребность и способность вести дневник не является привилегией писателя – это скорее свойство личности, ощущающей необходимость в одних случаях поверять бумаге интимные переживания, в других – записывать для памяти примечательные события» [Цит. по 8, с. 15].

Данное утверждение представляется важным в контексте настоящего исследования, так как именно «наивные» дневники являются материалом изучения. В отечественной гуманитарной традиции первой попыткой системного анализа феномена «наивного письма» стала работа Н.Н. Козловой и И.И. Сандомирской [9]. Авторы подходят к «наивному» письму как социокультурному феномену, который находится на пересечении повседневной речевой практики и текстуальной рефлексии, обладающий выраженной авторской интенцией и культурной обусловленностью. В современной науке не существует общепринятого термина для обозначения указанной группы письменных текстов. Исследователи используют разные понятия. При этом во многих работах подчеркивается, что тексты такого рода не предназначались для официальной публикации или широкого тиражирования, они создавались авторами «спонтанно» для личных нужд или ограниченного круга адресатов. В них проявляется сильное авторское начало и стремление к литературной форме, несмотря на отсутствие профессионального художественного мастерства [10].

Фундаментальный вклад ученых В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина в разработку теоретических основ лингвострановедения дал возможность развиваться прогрессивной идее о том, что страноведческая информация подлежит извлечению из естественных форм языка и учебных текстов и не должна привноситься извне, искусственным, внешним по отношению к языку путём [11]. Ученые разработали методическую модель, применяемую на всем периоде обучения русскому языку как иностранному с использованием текстов лингвострановедческой направленности в целях аккультурации иностранных учащихся, определили критерии отбора текстов. Ученые доказали, что наравне с образовательной функцией учебный текст обладает и воспитательной. Работая в данном направлении, исследователи В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова описали культуросодержащие языковые компоненты – логозпистемы. [12] В дальнейшем данная модель многократно уточнялась и дополнялась [13, 14, 15].

В целях выявления лингвокультурологического потенциала в текстах блокадных дневников целесообразно рассмотреть понятие лингвокультурема, введенное В.В. Воробьевым, под которым понимается «совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак» [14, с. 353]. Ученый подчеркивает, что лингвокультурема, включающая в себя не только элементы языка, но и сегменты культурного поля, является своеобразной призмой, через которую происходит национально-специфическое видение мира носителем языка [14]. Лингвокультурологический комментарий в таком случае нацелен на прояснение связи той или иной языковой единицы с системой культурных ценностей в речи и менталитете носителей языка. Лингвокультуремой может быть как отдельное слово, так и фраза и сверхфразовое единство. Например, применительно к нашей теме, такие выражения, как «125 блокадных грамм», «Ленинградка», «Пискаревка», «Дорога жизни» и т.д. в методическом плане описание лингвокультурем, встречающихся в учебном или аутентичном тексте, в рамках лингвострановедческого комментария позволяет иностранным учащимся полнее представить систему ценностей ленинградцев, изменение потребностей жителей блокадного города и, что особенно важно, сравнить со своей.

Современные исследователи также акцентируют внимание на том, что глубокое и всестороннее проникновение в контекст инокультуры возможно только в условиях реализации аксиологического подхода в процессе изучения иностранного языка. [2, 15]

Аксиологически детерминированная тематика заключается в обращении к традиционным ценностям, таким как семья, Родина, вера, любовь, честь и достоинство и т.д. Она содержится не только в произ-

ведениях искусства и художественной или публицистической литературы, но и в «человеческих документах» – мемуаристике. Сквозь описание быта и ежедневных забот проступает рефлексия автора по поводу происходящих событий, их оценка, мечты и прогнозы на будущее. Обращение на занятиях по обучению русскому языку как иностранному к этим источникам способствует глубокому осмыслению субъективных смыслов, мотивов, что связано с бытовой и духовно-нравственной жизнью русского человека. При этом следует отметить, что информативность текстов, то есть их новизна должна соответствовать методической целесообразности, то есть уровню сформированности языковой компетенции учащихся, а также быть сопоставимой с их интеллектуальным и культурным уровнем. В этом есть сложность в отборе аутентичных текстов, особенно мемуаров военного времени, а также степени их адаптации для учебных целей.

Следует отметить, что существуют дневниковые записи, часто очень краткие, которые вовсе не нуждаются в адаптации. Достаточно лингвострановедческого комментария, а порой не нужно ничего. Ярким примером такого источника является дневник Тани Савичевой. Только 9 листочков из записной книжки, где 11-летний ребенок не описывает блокадный быт и бомбёжки, страдания ленинградцев, а записывает только даты смерти своих родных.

Невозможно умалить достоинства художественных произведений о Великой Отечественной войне. Образы, созданные писателями, режиссерами-фронтовиками, важны именно своей подлинностью, реалистичностью художественно-изобразительных средств, которые выбрали авторы.

Однако сам чувственный опыт ветеранов проходил проверку временем, был переосмыслен, отрефлексирован, а сюжетные линии выстроены по законам того или иного художественного жанра.

В то время, как дневниковая запись хранит уникальный отпечаток непосредственного истинного переживания, стихийно-живой реакции «здесь и сейчас», откровений, которыми не всегда делились даже с близкими людьми. Ценность этого «наивного» произведения содержится в той душевной работе, которую должен проделать именно читатель, окунаясь во внутренний мир мемуариста. Зачастую именно подлинность источника – свидетеля тех событий – «перевешивает» художественные достоинства литературного произведения.

Анализируя события и их последовательность, временные промежутки между записями, стиль и даже почерк, которым были написаны строки, читатель как бы вступает в диалог с мемуаристом, «берет у него интервью». В результате чего в структурах личности «интервьюера» происходят изменения – в процессе эмпатии зарождается новый эмоционально-окрашенный смысл, видоизменяя аксиологический потенциал читателя. Устанавливается духовный мост между представителями разных эпох и культур.

Для изучения темы блокады Ленинграда кроме учебных текстов и презентаций, содержащих фактологический материал, разнообразную предметно-изобразительную наглядность, на наш взгляд, необходимо обращаться к записям из блокадных дневников жителей Ленинграда: подростков, рабочих, служащих, ученых. Так, для домашнего чтения на уровень В1, а для студентов уровня В2 в качестве классного чтения можно предложить выдержки из дневника Юры Рябинкина периода начала блокады Ленинграда и января 1942 года [16]. Чтению должен предшествовать лингвострановедческий и лексико-грамматический комментарий, так как текст содержит реалии военного времени и разговорные языковые единицы. Важно предложить к прочтению именно несколько фрагментов, так как в них демонстрируется изменение и объективного положения мирного населения, и глубоко личные переживания подростка. Необходимо сформулировать вопросы к тексту, апеллируя к чувствам учащихся, предложить проанализировать трагическую тенденцию в развитии отношения подростка к жизни, к семье, выяснить его судьбу, предложить к прочтению другие опубликованные личные дневники. Данную работу необходимо продолжить во внеурочной деятельности – посещая музей блокады Ленинграда, музей истории города, памятные места, Пискаревский мемориал. Иностранные учащиеся должны увидеть, что память о героических защитниках Ленинграда жива в преемственности поколений и отражается в культуре России.

Построенная по данной методике учебная работа неизменно находит отклик в сердцах иностранных учащихся. Знакомясь с подвигами, ежедневным самоотверженным трудом советского людей во имя победы, трагическими страницами в истории Великой Отечественной войны, иностранные студенты не только узнают много нового, но и сопоставляют свой жизненный опыт, историю своей страны с увиденным и услышанным.

Таким образом, через тексты, транслирующие культурные ценности, обучаемый приобщается к национальной культуре. При этом ус-

ловию, по мнению Е.И. Пассова, становится возможным межкультурный диалог, который ведет к созданию модели культуры, способной представить систему ценностей народа, его менталитет, особенности его морально-нравственного облика. [1]

Как показывает практика, в аутентичных текстах блокадных дневников содержится богатый лингвокультурологический потенциал, при грамотной работе с которым у учащихся формируется так называемая лингвокультурологическая компетенция. Под данным термином мы, вслед за исследователями И.В. Харченковой и др. понимаем определенную «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенных в языке, готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка» [17,18].

Данное толкование лингвокультурологической компетенции позволяет развивать у обучаемого интерес к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка, даст возможность раскрыть творческий потенциал, воспитать его как личность, уважающую не только свою, но и чужую культуру, готовую к ответственному и плодотворному межкультурному диалогу.

Литература

1. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 161с.
2. Надха С.Э. Критерии отбора текстов культурологической направленности при реализации аксиологического подхода на занятиях по русскому языку как иностранному // Наука и школа, 2021 г. № 2. С. 179–186. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-kulturnologicheskoy-napravlennosti-pri-realizatsii-aksiologicheskogo-podhoda-na-zanyatiyah-po-russkomu> (дата обращения 3.02.2026)
3. Тартаковский А.Г. Русская мемуаристика XVIII– первой половины XIX в. М., 1991. – 288с.
4. Данилевский И.Н., Кабанов В.В., Медушевская О.М., Румянцев М.Ф. Источниковедение. – М., 2000. – 702с.
5. Сиротина И.Л. Отечественный тип философствования в мемуарах русской интеллигенции от XIX к XXI веку. – Саранск, 2002. – 112 с.
6. Машнина Е.В. Потребности человека в контексте культуры повседневноности военного времени: на материале дневников 1941–1945 гг.: автореферат дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Машнина Елена Викторовна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с.
7. Россия глазами мемуаристов: анализ неизвестных и малоизвестных воспоминаний. Мат. 36-й Всеросс. заочной науч. конф. – СПб., 2004. – 240 с.
8. Егоров Г.О. Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра. – М., 2003. – 280с.
9. Козлова Н.Н., Сандомирская И.И. Я так хочу назвать кино. «Наивное письмо»: опыт лингво-социологического чтения. – 1996. – 256 с.
10. Неклюдов С.Ю. Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика // Наивная литература: исследования и тексты. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – 246 с.
11. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., пер. и доп. М.: Рус. Яз., 1990. 246с.
12. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. – СПб., 2001. – 72с.
13. Бадмагалгаева Н.М. Культуроведческий текст как средство формирования этнокультурной личности // Вестн. Бурятского гос. Ун-та. 2012. № 1–1. С. 141–145. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturovedcheskiy-tekst-kak-sredstvo-formirovaniya-etnokulturnoy-lichnosti> (дата обращения 10.02.2026)
14. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Монография. – М.: РУДН, 2008. – 336с.
15. Левушкина О.И. Аксиологический текстоцентризм как направление аксиологической лингвометодики // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы): материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1 / науч.ред. А.Д. Дейкина; сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. М.6 МПГУ, 2019. С. 41–47
16. Дневник Юры Рябинкина // Адамович А., Гранин Д. Блокадная книга. Л.: Лениздат., 1984. – С. 262–542.
17. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале

креолизованных текстов при обучении немецкому языку. // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=10867> (дата обращения: 02.02.2026 г.).

18. Ван Синьюэ, Гармаева Т.И., Карымшакова Т.Г. Лингвокультурологическая компетенция и ее роль в обучении иностранным языкам // Научный сетевой журнал «Столыпинский вестник». 2023. № 6 URL: [file:///C:/Users/chech/Downloads/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-rol-v-obuchenii-inostrannym-yazykam%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chech/Downloads/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-rol-v-obuchenii-inostrannym-yazykam%20(1).pdf) (дата обращения: 02.02.2026 г.).

THE LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF THE 1941–1944 BLOCKADE DIARIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Chechik I.V., Mashnina E.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, Russian State Hydrometeorological University

The study is devoted to the urgent problem of teaching Russian as a foreign language, related to the strengthening of the role of the educational component in the learning process. The relevance of the research is determined by the need to axiologize the process of teaching Russian as a foreign language in order to form students' linguistic and cultural competence. The study highlights the special importance of forming a value attitude towards the Russian language and culture, respect for traditional values, which are expressed by the Russian language. In this regard, the linguistic and cultural potential of authentic texts – the blockade diaries of 1941–1944 was analyzed in order to use them in thematic Russian language classes dedicated to the Great Patriotic War. As part of the study, the authors attempted to describe the types, distinctive characteristics and functions of the so-called "naive" diaries, and also identified axiologically determined topics that are significant for methodological purposes.

Keywords: Linguistic and cultural approach, axiologization, linguoculturema, "naive" diaries, memoirs, Russian as a foreign language, the Great Patriotic War.

References

1. Passov, E.I. "The Program-Concept of Communicative Foreign Language Education. "Development of Individuality in the Dialogue of Cultures." Moscow: Prosveshchenie, 2000. 161 p.
2. Nadha, S.E. "Criteria for Selecting Cultural-Focused Texts in the Implementation of the Axiological Approach in Russian as a Foreign Language Classes." *Nauka i Shkola*, 2021, no. 2, pp. 179–186. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otboratextov-kulturologicheskoy-napravlenosti-pri-realizatsii-aksiologicheskogo-podhoda-nazanyatiyah-po-russkomu> (accessed February 3, 2026).
3. Tartakovsky, A.G. Russian memoirs of the 18th – first half of the 19th centuries. Moscow, 1991. – 288 pages.

4. Danilevsky I.N., Kabanov V.V., Medushevskaya O.M., Rummyantseva M.F. Source studies. – Moscow, 2000. – 702 pages.
5. Sirotina I.L. Domestic type of philosophizing in the memoirs of the Russian intelligentsia from the 19th to the 21st century. – Saransk, 2002. – 112 pages.
6. Mashnina E.V. Human needs in the context of the culture of everyday life in wartime: based on diaries from 1941–1945: abstract of dissertation ... candidate of cultural studies: 24.00.01 / Mashnina Elena Viktorovna; [Place of protection: Russian state ped. University named after A.I. Herzen]. – St. Petersburg, 2011. – 22 p.
7. Russia through the eyes of memoirists: an analysis of unknown and little-known memoirs. Proc. 36th All-Russian correspondence scientific conf. – St. Petersburg, 2004. – 240 p.
8. Egorov G.O. Russian literary diary of the 19th century. History and theory of the genre. – Moscow, 2003. – 280 p.
9. Kozlova N.N., Sandomirskaya I.I. I want to call the cinema that. "Naive writing": an experience of linguo-sociological reading. – 1996. – 256 p.
10. Neklyudov S. Yu. Folklore and post-folklore: structure, typology, semiotics // Naive literature: studies and texts. M.: Moscow Public Scientific Foundation, 2001. – 246 p.
11. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language. 4th ed., trans. and additional M.: Rus. Yaz., 1990. 246 p.
12. Burvikova N.D., Kostomarov V.G. Old wineskins and new wine. From observations of Russian word usage at the end of the twentieth century. – St. Petersburg, 2001. – 72 p.
13. Badmakhalgaeva N.M. Cultural text as a means of forming an ethnocultural personality // *Vestn. Buryat State Univ.* 2012. No. 1–1. pp. 141–145. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturovedcheskiy-tekst-kak-sredstvo-formirovaniya-etnokulturnoylichnosti> (date of access 10.02. 2026)
14. Vorobyov V.V. Lingvoculturology: Monograph. – M.: RUDN, 2008. – 336 p.
15. Levushkina O.I. Axiological textocentrism as a direction of axiological linguomethodology // Axiological linguomethodology: ideological and value aspects in school and university teaching of the Russian language (on the anniversary of professor A.D. Deikina and her scientific school): materials of the international scientific and practical conference: in 2 parts. Part 1 / scientific editor A.D. Deikina; compiled by A.D. Deykina, V.D. Yanchenko, O.N. Levushkina, O.E. Drozdova. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2019. Pp. 41–47
16. Yura Ryabinkina's Diary // Adamovich A., Granin D. The Blockade Book. Leningrad: Lenizdat, 1984. pp. 262–542.
17. Kharchenkova I.V. The Concept of Forming Linguocultural Competence of Students of Language Faculties Using Creolized Texts in Teaching German // *Modern Problems of Science and Education*. 2013. No. 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=10867> (accessed on February 2, 2026).
18. Wang Xinyue, Garmaeva T.I., Karymshakova T.G. Linguistic and cultural competence and its role in teaching foreign languages // Scientific online journal "Stolypin Bulletin". 2023. No. 6 URL: [file:///C:/Users/chech/Downloads/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-rol-v-obuchenii-inostrannym-yazykam%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chech/Downloads/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-rol-v-obuchenii-inostrannym-yazykam%20(1).pdf) (accessed: 02.02.2026).

Речевой этикет как компонент межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по китайскому языку: методика отбора и введения этикетных формул

Ягуфаров Руслан Ахнафович,

старший преподаватель высшей школы социальных и политических наук Тихоокеанского государственного университета
E-mail: yagufarov@mail.ru

Статья посвящена изучению речевого этикета как важнейшего компонента межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) в процессе освоения китайского языка. Автор подчеркивает важность преодоления механического запоминания стандартных выражений и формирования способности адекватно применять этикетные формулы в конкретных ситуациях общения. Основная цель работы заключается в разработке методики подбора и внедрения соответствующих формул в программу изучения делового китайского языка. Для достижения поставленной цели были использованы разнообразные методы, включая тщательный анализ учебно-методической литературы, разработку моделей дидактических ситуаций, проведение предварительного и заключительного тестирования, а также наблюдение и опрос участников эксперимента. Предложены четкие критерии выбора формальных элементов этикета и поэтапная схема их представления учащимся. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о снижении количества нарушений норм вежливости и повышении точности высказывания учащихся, однако сохраняется ряд проблем, обусловленных переносом стереотипов родного языка и недостаточным владением разными стилями речи.

Ключевые слова: речевой этикет; китайский язык; межкультурная коммуникативная компетенция; прагматическая компетенция; деловой китайский язык; ситуативно-сценарный подход

Обучение иностранному языку предполагает формирование не только языковой, но и межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающей эффективное взаимодействие представителей разных культур. Особое значение приобретает развитие умения правильно выбирать и употреблять формы речевого этикета, поскольку именно невербальные и вербальные проявления уважения и вежливости определяют успешность коммуникации. В современном мире глобализации особое внимание уделяется развитию компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в международной среде, особенно важно это для тех, кто изучает восточные языки, включая китайский, обладающий сложной системой социальных ролей и статусных различий.

Актуальность исследования обусловлена тем, что обучение китайскому языку в российских вузах развивается в условиях интернационализации образования и расширения международного взаимодействия, где эффективность общения определяется не только владением лексико-грамматическими средствами, но и соблюдением норм речевого поведения. Е. Г. Леонтьева подчеркивает, что интернационализация высшего образования ориентирована на подготовку специалистов к международному сотрудничеству и конкуренции, что усиливает требования к формированию межкультурной коммуникативной компетенции как практической способности действовать в межкультурном контакте [5]. В этих условиях методически значимым становится смещение акцента от заучивания «готовых» формул к обучению их ситуативно уместному использованию.

Проблема исследования заключается в несоответствии учебно-го освоения речевого этикета реальным коммуникативным нормам. В практике преподавания китайского языка этикетные формулы нередко усваиваются как переводные клише, тогда как реальная коммуникация требует выбора речевого средства с учетом роли участников, дистанции, степени официальности и контекста. В результате формулы вводятся и отрабатываются вне сценариев общения («кто кому, где и с какой целью»), что приводит к межкультурному переносу русских стратегий вежливости на китайский материал, формированию иллюзии «правильности» и росту прагматических ошибок. Следовательно, требуются методически обоснованные процедуры отбора и введения этикетных формул, обеспечивающие формирование у обучающихся навыка уместного употребления.

Цель статьи состоит в описании методики отбора и введения формул речевого этикета как компонента межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) на занятиях по китайскому языку. Логика исследования опирается на понимание речевого этикета как системы национально-специфичных правил речевого поведения, ориентированных на вступление в контакт и поддержание общения в зависимости от обстановки, социальных характеристик коммуникантов и их отношений [7].

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. уточнить место речевого этикета в структуре МКК и показать его связь с прагматическим и социокультурным компонентами;
2. определить критерии отбора этикетных формул для обучения;
3. предложить уровневую модель введения и закрепления формул (от распознавания нормы к продуктивному использованию);
4. описать инструменты контроля сформированности навыка уместного употребления;
5. представить пример минимодуля (фрагмента занятия), демонстрирующий практическую реализацию методики.

Объектом исследования является обучение китайскому языку в контексте формирования межкультурных компетенций. Предмет исследования – методика отбора и введения формул речевого этикета у русскоязычных обучающихся бакалавриата (уровень HSK2–HSK4), включая критерии отбора, этапы предъявления и отработки и условия перехода к ситуативно корректному употреблению в устной и письменной коммуникации.

Научная новизна состоит в разработке и обосновании модели отбора и введения китайских этикетных формул с учетом прагматических параметров уместности и социокультурных факторов ситуации общения. Практическая значимость определяется возможностью использовать предложенные критерии и алгоритм при проектировании

учебных модулей и оценочных средств, а также при разработке упражнений и сценариев ролевых заданий, направленных на снижение прагматических ошибок и повышение коммуникативной уместности.

В отечественной лингводидактике коммуникативная компетенция трактуется как способность выбирать и реализовывать речевое поведение в зависимости от параметров ситуации общения; данную позицию фиксирует М.Н. Вятюнцев [3]. Н.И. Гез подчеркивает, что коммуникативная компетенция включает умение соотносить высказывание с целями ситуации общения и учитывать культурные и социальные нормы коммуникативного поведения [6, с. 933]. В этой перспективе речевой этикет концептуально располагается на пересечении прагматического и социокультурного компонентов, поскольку обеспечивает нормативную уместность речевого действия в определенной социальной и культурной рамке. В.В. Сафонова, рассматривая речевую и социокультурную компетенции в структуре подготовки, также указывает на роль прагматического и дискурсивного аспектов [7].

Речевой этикет в работе понимается: 1) как система формул и правил их употребления, регулирующих контакт и поддержание взаимодействия; 2) как средство выражения вежливости, дистанции и статуса; 3) как «культурный код», сочетающий нормативность и вариативность. Н.И. Формановская обращает внимание на необходимость учитывать социальные признаки адресата (возраст, статус и др.) и соразмерять речевое поведение с контекстом, одновременно смягчая излишнюю категоричность [8]. В методическом плане это означает, что обучать следует не «перечню формул», а выбору стратегии и формы, соразмерных ситуации.

Специфика китайского речевого этикета проявляется в повышенной значимости ролевых отношений и статусности, в контекстной обусловленности (场合/语境) и в стратегичности (смягчение, избегание прямоты, косвенный отказ), а также в зависимости от регистра и соотношения устной и письменной нормы. Эти особенности усиливают риск прагматической интерференции и требуют обучения, ориентированного на сценарии общения и на развитие чувствительности к регистру. Следовательно, методически оправдано рассматривать параметризацию ситуации и контроль уместности как центральный измеряемый результат обучения.

Данное исследование проводилось на базе Тихоокеанского государственного университета. В нем участвовали четыре группы численностью 10–15 человек каждая; уровень владения китайским языком соответствовал диапазону HSK 2–4. Продолжительность модуля составила пять семестров, что позволило наблюдать динамику освоения этикетных средств и перенос навыка на новые коммуникативные ситуации.

Материал исследования включал корпус учебных диалогов и текстов, аудио- и видеоматериалы, ситуативные карточки, а также фрагменты учебников по деловому китайскому языку «卓越汉语·商务致胜» (тома 1–4) под редакцией Ван Хуэйлин и Чжоу Хун.[2] В качестве методов использовались анализ научной литературы и учебных материалов, лингводидактическое моделирование (разработка критериев и этапов), а также диагностический инструментарий (входной/итоговый контроль, наблюдение, анкетирование, экспертная оценка ролевых диалогов).

Эффективность методики оценивалась по следующим показателям: уместность выбора формулы; вариативность речевых средств; адресность (учет роли и дистанции); снижение прагматических ошибок (включая регистровые и социокультурные); осознанность выбора (способность аргументировать и корректировать речевое решение). Переход к «высокому» уровню связывался с умением демонстрировать соразмерную уместность вежливости, то есть выбирать не максимально усиленную, а соответствующую ситуации форму [8].

Отбор этикетных формул осуществлялся на основе комплекса принципов, ориентированных на формирование МКК и на последующую проверяемость результата. В качестве критериев отбора использовались: частотность и типичность для реальных деловых сценариев; функциональная значимость (приветствие, просьба, отказ, благодарность, извинение, просьба о повторе, смягчение); соответствие уровню обучающихся и «шагу сложности»; социолингвистическая уместность (официальность, дистанция, статус/возраст); культурная маркированность (зоны вероятной интерференции); вариативность (нейтральные, вежливые и официальные альтернативы); сочетаемость с изучаемой грамматикой и лексикой; возможность надежной проверки в контрольных процедурах.

Для снижения методических рисков применялись и критерии исключения: редкие формулы, не обеспечивающие дидактического «возврата»; узкодialeктные варианты; чрезмерно «книжные» единицы, не соответствующие задачам устного делового общения на уровнях HSK 2–4; формулы, провоцирующие калькирование искажающих

стратегий. Отбор подкреплялся принципом соразмерной уместности вежливости [8].

Результатом отбора стало «минимальное ядро» для HSK 2–4, включающее функциональные группы: установление контакта и представление; просьба и реакция на просьбу (включая смягчение); благодарность и реакция; извинение и реакция; отказ и альтернативное предложение; уточнение и просьба о повторе; завершение контакта и поддержание деловой корректности. Такое ядро обеспечивает покрытие типовых сценариев делового общения, реализуемых в учебной практике.

Модель введения строится как последовательный переход от распознавания уместности к управлению выбором и далее к автоматизации в диалоге. На первом этапе используются миникейсы «уместно/неуместно» и контрастивный комментарий, позволяющий выявить зоны межкультурного переноса. На втором этапе проводится семантикопрагматическое развертывание: обсуждается, какую степень вежливости и дистанции выражает формула, и какие ошибки возникают при неверном выборе регистра или роли; здесь нормативный ориентир задается требованием соразмерной уместности [8]. Третий этап реализуется через параметризацию ситуации и задания на множественный выбор с обоснованием, что обеспечивает формирование осознанного выбора. Четвертый этап включает ролевые диалоги и разветвляющиеся сценарии; особое внимание уделяется отказу и переговорам как зонам повышенного риска прагматических ошибок. Пятый этап обеспечивает рефлексии и обратную связь: чеклист уместности, самооценка и взаимная оценка закрепляют критерии выбора.

Встраивание формул в курс осуществляется по тематикосценарному принципу: каждая тема задает набор речевых актов, регистров и критериев контроля. В качестве опорных сценариев использовались блоки учебника «卓越汉语·商务致胜»: встреча/проводы в аэропорту (迎送), заселение в отеле (住宿), банкет (宴请), организация презентации новой продукции (产品推介会), переговоры (商务谈判).

Диагностика строилась на разграничении знания формулы и владения прагматикой ее употребления. Оценивались: знание формулы; уместность выбора; способность переформулировать (вариативность); соблюдение речевой роли и дистанции; предотвращение коммуникативного сбоя. Инструментами выступали ситуативный тест (выбор + обоснование), аудио/видеороль с экспертной оценкой, а также мини-портфолио диалогов по ключевым темам. Четырехуровневая шкала (низкий/базовый/достаточный/высокий) применялась к каждому критерию; достижение «достаточного/высокого» уровня связывалось с устойчивой уместностью, вариативностью и снижением прагматических ошибок при сохранении соразмерности речевого поведения [4].

Структура занятия включает: входную диагностику (3–5 минут), предъявление нормы (10–15 минут), управляемую практику (15–20 минут), ролевую практику (10–20 минут), рефлексии и домашнее задание (5–10 минут). Данная последовательность обеспечивает связку «обучение → измерение»: входной миниконтроль фиксирует исходную уместность, а ролевая практика позволяет наблюдать динамику ошибок и способность к самокоррекции.

Типовые задания: выбор формулы с объяснением уместности; переформулирование реплики (более вежливо/менее официально); задания на множественный выбор с обоснованием при изменении параметров статуса; ролевые диалоги «клиент–администратор» (отель) и «коллеги/партнёры» (переговоры), где контролируются адресность, вариативность, дискурсивная связность и отсутствие категоричности. Домашнее задание оформляется как элемент минипортфолио (диалог/аудиозапись + комментарий выбора), что обеспечивает накопительную базу для итоговой диагностики.

Обсуждение результатов апробации и ограничения

Апробация модели в группах HSK 2–4 выявила позитивную динамику по показателям уместности, адресности и снижению прагматических ошибок в типовых сценариях делового общения, а также рост уверенности в диалоге (готовность переформулировать и уточнять намерение). Вместе с тем устойчивыми трудностями оказались межкультурный перенос русских стратегий, ошибки степени официальности (включая «перевежливание») и шаблонность речевых решений, особенно в ситуациях отказа и переговоров. Эти наблюдения подтверждают необходимость целенаправленной работы с регистром и стратегиями смягчения, а также систематической рефлексии по критериям уместности и адресности.

Ограничения исследования связаны с небольшим объемом выборки и локальностью базы, а также с зависимостью результатов от конкретного учебного курса и преподавательской реализации. Несмотря на длительность модуля (пять семестров), материал апробации ограничен выбранными сценариями и учебником, что требует дальнейшей

проверки методики на иных корпусах ситуаций и в других образовательных условиях.

Предложенная система отбора этикетных формул основана на критериях типичности, функциональной значимости, уровневой доступности, социолингвистической уместности, культурной маркированности, вариативности, сочетаемости и проверяемости в контроле. Методически состоятельной показала себя пошаговая модель введения и отработки, обеспечивающая переход от распознавания нормы к осознанному выбору стратегии и автоматизации в диалоге при соблюдении соразмерной уместности [8]. Это усиливает МКК за счет формирования навыка ситуативно корректного речевого поведения и снижения прагматических ошибок в ключевых дискурсах делового общения.

Перспективы исследования включают расширение корпуса ситуаций, разработку цифровых тренажеров и сопоставление динамики формирования этикетных умений на разных уровнях владения китайским языком.

Литература

1. Бушуева, М. А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / М.А. Бушуева // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: Материалы международной научно-практической конференции, Пермь, 01–03 июня 2009 года / Л.А. Косолапова (отв. редактор). Том Часть I. – Пермь: ФГБОУ ВПО ПГГПУ, 2009. – С. 117–121.
2. Ван Хуэйлин, Чжоу Хун (отв. ред.). «Выдающийся китайский язык: успех в бизнес-коммуникации. Комплексный курс»: учебное пособие. Пекин: Изд-во Вайю цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ, 2012.
3. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004.
5. Леонтьева, Е.Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Е.Г. Леонтьева. – Томск, 2002. – 166 с.
6. Низаева, Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л.Ф. Низаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 933–935.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. диссерт. – М., 1993. – 47 с.
8. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – Изд. стереотип. – 2024. – 160 с.
9. Чупина, В.А. Интернационализация процесса высшего профессионального образования: проблемы и векторы развития / В.А. Чупина, А.Ю. Плешакова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 11. – С. 108–116

SPEECH ETIQUETTE AS A COMPONENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHINESE LANGUAGE CLASSES: A METHODOLOGY FOR SELECTING AND INTRODUCING ETIQUETTE FORMULAS

Yagufarov R.A.

Pacific National University

The article focuses on the study of speech etiquette as a crucial component of intercultural communicative competence (ICC) in learning Chinese language. The author emphasizes the importance of overcoming mechanical memorization of standard expressions and developing students' ability to appropriately apply etiquette formulas in specific communication situations. The main objective is to develop a methodology for selecting and introducing relevant formulas into the curriculum of business Chinese. To achieve this goal, various methods were employed including thorough analysis of educational materials, development of didactic situation models, pre-testing and post-testing, observation, and surveying participants. Clear criteria for choosing formal elements of etiquette and a step-by-step scheme for their presentation are proposed. Experimental results indicate a reduction in violations of politeness norms and an increase in accuracy of student statements, although certain problems remain related to transferring native-language stereotypes and insufficient mastery of different styles of speech.

Keywords: Keywords: speech etiquette; Chinese language; intercultural communicative competence; pragmatic competence; Business Chinese; situational– and scenario-based approach.

References

1. Bushueva, M.A. On the development of foreign-language communicative competence in students of non-linguistic higher education institutions / M.A. Bushueva. In: Koso-lapova, L. A. (ed.). Modern Trends in the Development of Pedagogical Thought and the Pedagogy of I.E. Schwartz: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Perm, June 1–3, 2009). Part I. Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2009, Pp. 117–121.
2. Wang Huiling; Zhou Hong (eds.). Outstanding Chinese: Success in Business Communication. Integrated Course: Study guide (textbook). Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe, 2012.
3. Vyatutnev, M.N. Communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools / M.N. Vyatutnev. Russian Language Abroad, 1977, No. 6, 38 p.
4. Galskova, N. D.; Gez, N.I. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methodology: Study guide for university students. Moscow: Akademiya, 2004.
5. Leontyeva, E.G. Internationalization of University Education: A Socio-Philosophical Analysis: PhD dissertation (Candidate of Philosophical Sciences), specialty 09.00.11. Tomsk, 2002, 166 p.
6. Nizaeva, L.F. Communicative competence: essence and component structure. Young Scientist, 2016, No. 28 (132), Pp. 933–935.
7. Safonova V.V. Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty: Abstract of a doctoral dissertation. – М., 1993.–47 p.
8. Formanovskaya, N.I. Russian Speech Etiquette: Linguistic and Methodological Aspects. Stereotype ed. 2024, 160 p.
9. Chupina, V. A.; Pleshakova, A. Yu. Internationalization of higher professional education: problems and vectors of development. Humanitarian Scientific Research, 2015, No. 11, Pp. 108–116.

Совместная работа логопеда и психолога по внедрению альтернативной коммуникации в работе с детьми с ментальными нарушениями

Гаврилова Юлия Александровна,

кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет
E-mail: gavriloa_ya@inbox.ru

Сейталиева Зейнеп Карабековна,

учитель-логопед ГККП, ясли-сад 25 «Таңшолпан»
E-mail: zenasejtalieva@gmail.com

Самосенко Ольга Михайловна,

заместитель руководителя по учебной работе КГУ «Специальная школа-интернат 1»
E-mail: ira.shaykhtudinova.78@.ru

Краморенко Зинаида Сергеевна,

педагог специальной организации, КГУ «Специальная школа-интернат N3»
E-mail: zina-gradil@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в коррекционно-развивающей программе для детей с умеренными и тяжелыми ментальными нарушениями. Исследованы особенности коммуникативной пассивности данной категории детей, ограничивающей социальные контакты и приводящей к дезадаптации в образовательной среде. Разработана и апробирована поэтапная программа, обеспечивающая переход от невербальных средств общения к инициативной вербальной речи через индивидуально подобранные АДК-методы (жесты, PECS, электронные коммуникаторы). Апробация на экспериментальной группе подтвердила значительное улучшение коммуникативной инициативы, расширения социального взаимодействия и снижения нежелательного поведения. Определены оптимальные условия эффективности программы: междисциплинарное взаимодействие специалистов и родителей, адаптация АДК под когнитивный уровень ребенка, последовательность от невербальных к речевым навыкам. Результаты исследования имеют практическую ценность для логопедов, психологов и педагогов инклюзивного образования, предлагая готовые методические рекомендации по внедрению АДК в коррекционную работу.

Ключевые слова: АДК (альтернативная и дополнительная коммуникация), ментальные нарушения, коммуникативные навыки, коррекционно-развивающая программа, социальная адаптация, логопедическая коррекция, инклюзивное образование, невербальное общение.

Введение

Дети с умеренными и тяжелыми ментальными нарушениями пассивны в коммуникации: ограниченный пассивный словарь, низкая мотивация и отсутствие речевого взаимодействия сужают социальные контакты. Окружающие иницируют общение произвольно, вызывая недопонимание, нежелательное поведение (агрессия, пассивность) и, позже, изоляцию и даже зависимость. АДК заменяет или дополняет речь, развивая инициативу, выбор и социализацию, снижая дезадаптацию в образовательной среде, особенно билингвальной. Однако, проблема, которая требует решения это – недостаток разработанных коррекционных программ логопедической направленности с использованием АДК при обучении детей с ментальными нарушениями.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически апробировать условия использования средств АДК, применяемые в коррекционно-развивающей программе на развитие коммуникативных навыков и социальную адаптацию детей с ментальными нарушениями.

Объект исследования: процесс обучения и развития коммуникативных навыков у детей с ментальными нарушениями с применением коррекционно-развивающей программы на основе средств АДК.

Предмет исследования: условия использования средств АДК, применяемые в коррекционно-развивающей программе на развитие коммуникативных навыков и социальную адаптацию детей с ментальными нарушениями.

Гипотеза обусловила решение следующих задач исследования:

1. Провести анализ теоретических подходов и современных исследований по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в обучении детей с ментальными нарушениями.
2. Изучить особенности формирования коммуникативных навыков и их влияние на процесс обучения детей с ментальными нарушениями.
3. Определить наиболее эффективные средства и методы АДК, адаптированные для различных категорий детей с ментальными нарушениями.
4. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу с применением АДК.
5. Оценить эффективность внедрения программы на основе сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп.
6. Разработать практические рекомендации по использованию АДК для педагогов, родителей и специалистов, работающих с детьми с ментальными нарушениями.

Методология исследования

Изучением использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в обучении детей с ментальными нарушениями занимались такие авторы, как О.С. Никольская, Т.А. Базильева, Л.В. Шипицына, С.К. Исмагулова, Л.К. Кошербаева, Н.Л. Лебединская, Т.В. Морозова, Лори Фрост, Эндрю Бонди.

Особенности коррекционной работы с детьми с ментальными нарушениями посредством альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) получили отражение в исследованиях отечественных специалистов (Т.А. Соловьева, М.В. Переверзева, С.Б. Лазуренко, Н.Н. Павлова, Л.А. Головчиц, Т.А. Басилова, А.Л. Битова, Т.Н. Исаева, О.В. Караневская, И.А. Филатова).

Концепция генезиса общения как коммуникативной деятельности, разработанная М.И. Лисиной, подчеркивает его развитие через последовательную смену качественно различных форм, определяемых содержанием потребности ребенка, ведущим мотивом и преобладающими средствами [12, С. 38].

В рамках данной теоретической традиции общение трактуется как целенаправленное взаимодействие людей, в процессе которого происходит обмен информацией, выражение личных переживаний и согласование усилий для достижения общих результатов. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, общение представляет собой неотъемлемый элемент социальной практики, основанный на предметно-орудийной совместной деятельности. Каждый участник коммуникации выступает одновременно отправителем и по-

лучателем сообщений, влияя на ход взаимодействия в зависимости от контекста ситуации и личного опыта[7, С. 272–317].

Коммуникация предполагает наличие общего смыслового поля между собеседниками и носит характер со-общения в совместной деятельности, обеспечивающей достижение поставленных целей. Невербальные средства коммуникации имеют самостоятельное значение, ограничиваясь обозначением непосредственной реальности – объектов, доступных зрению и осязанию. Символические системы АДК расширяют коммуникативный потенциал, позволяя выражать мысли об удаленных во времени и пространстве явлениях, что особенно важно для детей с ментальными нарушениями[15;16].

В этом случае значима роль логопеда в обучении с АДК детей с ментальными нарушениями. Логопед-дефектолог играет центральную роль в внедрении альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) для детей с умственной отсталостью (УО), тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и отсутствием вербальной речи. Он проводит комплексную оценку речевого статуса, определяет потребности в АДК (PECS, пиктограммы, жесты, высокотехнологичные устройства) и координирует их тестирование для максимальной эффективности[10;11;12].

Ключевые обязанности логопеда:

1. Диагностика и подбор средств АДК: анализ уровня коммуникации, моторных/сенсорных навыков; выбор АДК-систем (жесты; планшеты) с учетом ментальных ограничений.

2. Коррекционная работа: моделирование АДК в играх, постепенная интеграция для развития инициативы, словаря и социального взаимодействия; коррекция поведения через коммуникацию.

3. Междисциплинарное взаимодействие: обучение родителей, учителей, психологов и дефектологов; создание индивидуальных программ в инклюзии.

4. Мониторинг: оценка динамики (улучшение внимания, снижение фрустрации) и корректировка для перехода к вербальной речи.

В России логопеды интегрируют АДК в АОП для УО, фокусируясь на социализации и преувеличенности ДОУ и школы. Это снижает риски агрессии/изоляции, повышая независимость. В Казахстане логопедическая помощь развивается в рамках инклюзивного образования и поддержки РАС/ТМНР, с акцентом на реабилитационные центры.

Роль психолога в обучении детей с ментальными нарушениями по АДК-программам ключевая: обеспечивает индивидуальную поддержку, преодолевает когнитивные барьеры, формирует компенсаторные механизмы.

Психолог проводит диагностику (нейропсихологический анализ, эмоции, тревожность), разрабатывает персонализированные модули для ОНР/ЗПР/РАС, координирует команду (дефектолог, логопед, тьютор) и мониторит адаптацию. Особое значение имеет профилактическая работа: психолог реализует арт и игротерапевтические техники. Эффективность участия психолога подтверждается переходом от недифференцированной эмоциональной сферы к оптимальной работоспособности, обеспечивая успешную инклюзию в образовательную среду.

Методы и организация эксперимента

В исследовании по АДК выделены ключевые группы для преодоления коммуникативных барьеров.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями (в т.ч. паллиативный статус): стойкие трудности коммуникации, отсутствие речи, плохо корректируемые традиционно.

Педагоги (логопеды, психологи, дефектологи, тьюторы): нуждаются в методической поддержке для применения АДК в обучении.

Родители и семьи: обеспечивают закрепление навыков в быту, поддерживающую среду, предотвращение изоляции.

АДК подход обеспечивает комплексное воздействие для социализации детей с ментальными нарушениями.

К категории обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости относятся лица с различными сочетаниями разной степени выраженности сенсорных, двигательных, интеллектуальных, речевых и соматических нарушений, психическое развитие которых проходит в особых условиях восприятия окружающей действительности.

Исследование проводилось на базе КГУ « Специальная школа-интернат №3» г.Аксу. Мы определили 2 группы детей. В исследовании участвовали 30 детей с диагнозом умеренная умственная отсталость. Экспериментальная группа (15 человек), в которой проводилось обучение с применением средств АДК. Контрольная группа (15 человек), в которой дети обучались без применения АДК, по традиционной программе.

Прежде всего, на основе опросов педагогов и родителей, изучения научных источников, мы определились с коммуникативными потреб-

ностями детей и определили способы их удовлетворения. Результаты нашего анализа в таблице 1.

Таблица 1. Коммуникативные потребности детей и способы их удовлетворения

Коммуникативные потребности детей с ментальными нарушениями умеренной и тяжелой степени	Условия удовлетворения
1. потребность в социальном взаимодействии и общении с использованием доступных средств коммуникации; 2. потребность в передаче в доступной ребенку форме информации о себе, своем состоянии, желаниях.	1. Формирование мотивации к общению и практическому взаимодействию с социальной средой. 2. Содействие овладению доступными видами общения с учетом нейродинамики, слуха, зрения и психофизических особенностей. 3. Обязательная специальная помощь в освоении средств общения. 4. Использование любого взаимодействия взрослого с ребенком как обучающей ситуации для развития общения. 5. Этапное повышение символизации: от предмета через образ/изображение к слову («сигналу сигналов» по Павлову). 6. Развитие познавательной деятельности, эмоций; формирование всех способов восприятия речи (слухового, слухо-зрительного, тактильно-вибрационного). 7. Формирование доречевых и речевых средств общения. 8. Включение всех участников в единую систему общения. 9. Сенсорная коррекция и поэтапная поддержка в подборе средств коммуникации.

Альтернативная коммуникация – это общение с собеседником без использования устной речи. Дополнительная коммуникация – это коммуникация, дополняющая устную речь. Термин «дополнительная» подчеркивает, что эта форма коммуникации направлена на поддержку не совершенной или специфической речи собеседника и использование дополнительных средств в случае недостаточных возможностей собеседников передавать/получать информацию. Использование средств АДК направлено на поддержку процесса развития речи ребенка с коммуникативными трудностями и обеспечение альтернативной формы коммуникации в случае, если у человека так и не разовьется способность говорить устно[1;2;3;4]. Альтернативная коммуникация нужна в тех случаях, когда у ребенка или взрослого с нарушениями развития нет возможности при помощи речи выражать свои потребности понятным, социально приемлемым способом, обозначая для окружающих:

- выбор из нескольких вариантов;
- просьбы (о предмете, действии, информации, завершении события, выборе чего-то другого, о необходимости изменения количества –«еще» -или отказа от продолжения –«достаточно» и пр.);
- отказ;
- ответ на вопрос (да/нет);
- информацию о прошедших или будущих событиях;
- выражение отношения к человеку, предмету, действию, событию;
- социально принятые символы (приветствие, прощание, благодарность и пр.[1;2;3;4]

Мы проанализировали и применяли на разных этапах исследования следующие диагностические методики и их элементы: шкала оценки коммуникативных навыков (SCQ, Social Communication Questionnaire) разработана на основе работ М. Раттера, К. Лорд и А. Бейли; методика оценки экспрессивной речи основана на исследованиях Л.В. Шипицыной и О.С. Никольской; диагностика понимания речи у детей с ментальными нарушениями (импрессивная речь) разработана на основе работ Е.Р. Баенской и В.М. Башиной; методика оценки владения альтернативными средствами коммуникации (PECS, жесты) основана на исследованиях Э. Бонди, Л. Фрост и Т.В. Кудрявцевой; диагностика когнитивного развития по Матрицам Равена разработана на основе теории Дж. Равена и адаптирована для детей с ментальными нарушениями Л. Каннером и Л.В. Шипицыной; методика оценки способности к классификации и обобщению информации разработана на основе работ Ж. Пиаже и Т.В. Ахутиной; оценка кратковременной памяти у детей с ментальными нарушениями основана на исследованиях А. Баддели и Д. Шелковников; шкала оценки уровня внимания разработана на основе исследований К. Гиллберга и Т.В. Архиповой; диагностика сенсорных предпочтений (зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные, вкусовые, вестибулярные особенности) основана на работах О.Б. Богдашиной и Ф. Аппе; карта наблюдения за коммуникативной активностью разработана на основе исследований Р. Волкова и С. Барон-Козна[6].

Методическая помощь родителям стала приоритетным направлением при обучении детей альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), обеспечивая перенос коммуникативных навыков из коррекционных занятий в семейную и социальную среду. Для решения индивидуальных запросов семей применялись разнообразные формы поддержки: индивидуальные консультации логопеда, групповые мастер-классы для родителей на разных этапах освоения АДК детьми, совместный просмотр и разбор видео занятий дома и в учреждении с анализом динамики и стратегий преодоления трудностей. Особое значение имели организационные мероприятия: встречи родителей с детьми, использующими аналогичные символы (чаепития, прогулки), и общение с уверенными пользователями АДК, демонстрирующими успешную коммуникацию. Родители активно участвовали в совместных выходах ребенка в социальную среду, получали практическую помощь в создании и хранении индивидуальных наборов символов (как сделать, организовать мобильность), а также просматривали учебные видео для закрепления методик. Такой комплексный подход способствовал уверенной интеграции АДК в повседневную жизнь семьи, повышению родительской компетентности и устойчивому развитию коммуникативной инициативы у детей с ментальными нарушениями.

На формирующем этапе применялась специально разработанная Программа. Ее цель: создание условий для формирования и развития коммуникативных навыков у детей с ментальными нарушениями посредством использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), а также развитие речевых, когнитивных и социально-коммуникативных умений, необходимых для успешной адаптации в обществе. Задачи Программы: развитие инициативности в общении; формирование вербальных и невербальных навыков; улучшение понимания и реакции на обращения; адаптация к использованию средств АДК в повседневной жизни; развитие социального взаимодействия и включение в коллектив (табл. 2).

Таблица 2. 1 Блок: обучение специалистов и родителей (6 семинаров по 1,5 часа)

Основные задачи	Методы и инструменты	Ожидаемые результаты
Введение в альтернативную коммуникацию (ознакомление с PECS, жестами, коммуникативными досками, МАКАТОН). Диагностика уровня коммуникативных навыков.	Карточки PECS, коммуникативные доски, тактильные знаки, МАКАТОН, наблюдение, диагностика речи.	Знакомство с основными методами АДК, первые попытки использования.
Развитие базовых коммуникативных умений (выражение потребностей, просьб, эмоций). Развитие зрительного и слухового восприятия.	Ролевые игры, аудио-визуальные стимулы, упражнения на узнавание и повторение.	Развитие базового уровня коммуникации, улучшение взаимодействия с окружающими.
Формирование фразовой речи и расширение словарного запаса. Развитие социального взаимодействия через игровые ситуации.	Игры на развитие речи, повторение фраз, карточки для расширения словарного запаса.	Появление фразовой речи, улучшение способности к выражению мыслей.
Развитие навыков диалога и поддержания общения. Улучшение понимания речи и реагирования на вопросы.	Ролевые диалоги, работа в парах, упражнения на понимание вопросов.	Укрепление навыков диалога, улучшение понимания обращенной речи.
Формирование навыков самостоятельного общения (использование АДК в повседневной жизни). Развитие когнитивных функций.	Симуляции повседневных ситуаций, обучение самостоятельному использованию АДК.	Уверенное использование АДК в различных жизненных ситуациях.
Закрепление навыков, итоговая диагностика, подготовка к переходу на самостоятельное использование АДК. Включение родителей в процесс обучения.	Контрольные задания, тестирование, анализ динамики, консультации для родителей.	Закрепление результатов, подготовка к самостоятельной коммуникации.

Структура комплексной коррекционно-развивающей программы «Я тебя понимаю и могу сказать!»

Результаты исследования

1. Опрос команды специалистов о владении методами АДК (3 Блока (PECS, Макатон, жесты) (рис. 1–4)

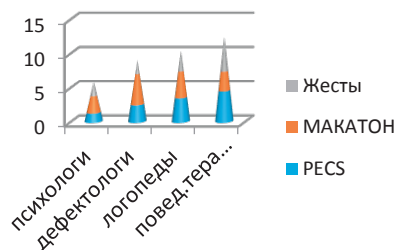


Рис. 1. Анкетирование педагогов

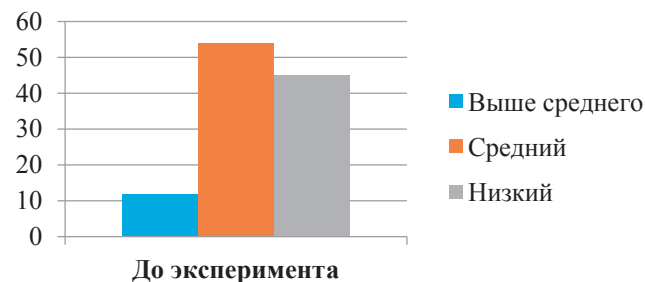


Рис. 2. Кластерный анализ

(40 человек по 10 чел в каждой категории) до эксперимента

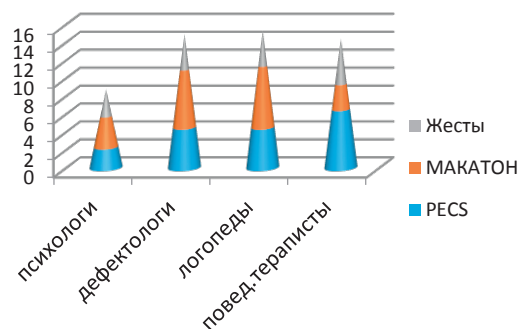


Рис. 3. Анкетирование педагогов

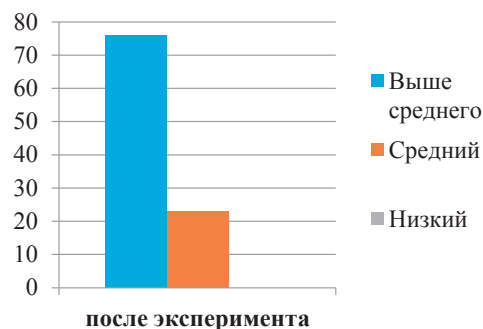


Рис. 4. Кластерный анализ

(40 человек по 10 чел в каждой категории) до эксперимента

2. Удовлетворенность родителей ЭГ использованием АДК в программе (анкета 3 блока, оценивание от 1 до 3 баллов (рис. 5, 6)

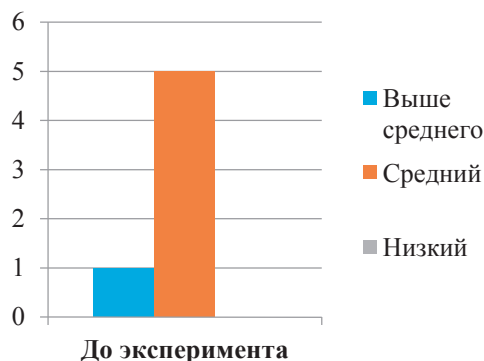


Рис. 5. Удовлетворенность родителей ЭГ использованием АДК в программе

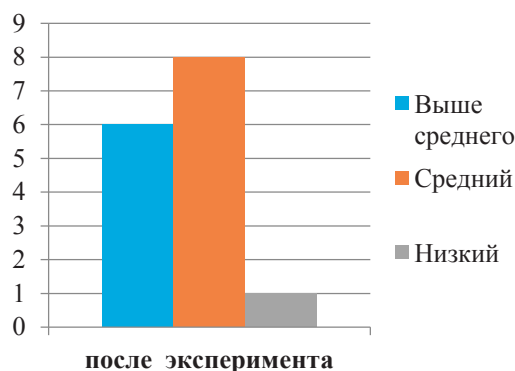


Рис. 6. Удовлетворенность родителей ЭГ использованием АДК в программе

Анализ применения программы «Я тебя понимаю и могу сказать!» (2 Блок – обучение детей) показал следующие результаты. На формирующем этапе была успешно апробирована специально разработанная комплексная коррекционно-развивающая программа «Я тебя понимаю и могу сказать!», цель которой – создание условий для формирования и развития коммуникативных навыков у детей с ментальными нарушениями посредством использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), а также развитие речевых, когнитивных и социально-коммуникативных умений, необходимых для успешной адаптации в обществе.

Структура программы представляет собой логически выстроенную трехкомпонентную систему: диагностический блок (определение исходного уровня коммуникативной компетентности), основной коррекционный модуль (этапное развитие навыков) и итоговый мониторинг эффективности. Коррекционный блок включает последовательность от невербальных средств (жесты, PECS-карточки) к дополняющей коммуникации (электронные коммуникаторы, символы Блонделя) и частичному переходу к вербальной речи, что обеспечивает постепенное усложнение задач при сохранении мотивации ребенка.

Анализ эффективности применения выявил статистически значимые результаты: в экспериментальной группе (n=15) отмечено существенное повышение инициативности в общении (с 13% до 67%), расширение пассивного словаря на 40%, формирование навыков ответной реакции на обращения (73% успешных взаимодействий). Дети освоили 8–12 базовых жестов/символов АДК, что позволило заменить до 60% невербальных средств коммуникации структурированными символами. Снижение нежелательного поведения (агрессия, пассивность) составило 45%, что свидетельствует о социальной адаптации.

Ключевые условия успеха программы: индивидуальный подбор АДК-средств с учетом когнитивного профиля ребенка, междисциплинарное взаимодействие логопеда-психолога-педагога, активное включение родителей в домашнюю апробацию (еженедельные консультации), поэтапность (4 месяца, 2 занятия в неделю по 30 мин).

Полученные результаты полностью подтверждают гипотезу исследования и имеют практическую ценность для внедрения в инклюзивную среду.

Вывод

Дети с ментальными нарушениями испытывают трудности в коммуникативных навыках: низкую инициативность, ограниченные вербальные/невербальные формы, проблемы с пониманием речи и социальным взаимодействием, что затрудняет адаптацию. Разработанная программа с АДК (PECS-карточки, коммуникативные доски, планшеты с синтезом речи, визуальные расписания) обеспечила прогресс: дети лучше выражают

Таким образом, систематическая работа специалистов – логопеда, психолога, педагогов и родителей – сыграла ключевую роль в успешной реализации программы. Комплексный подход обеспечил последовательное развитие навыков общения, согласованность работы всех участников коррекционного процесса и активное вовлечение родителей в формирование и поддержку коммуникативных умений ребенка.

Результаты итоговой диагностики показали положительную динамику в развитии экспрессивной и импрессивной речи, владении альтернативными способами коммуникации, когнитивных функциях и сенсорной регуляции. Улучшились показатели понимания речи, построения фраз, навыков диалога и социальной адаптации, что подтверждает эффективность программы.

Использование АДК в системе коррекционно-развивающей работы доказало свою результативность в обучении детей с ментальными нарушениями навыкам коммуникации. Разработанная программа может быть рекомендована для дальнейшего внедрения в практику кор-

рекционной педагогики и инклюзивного образования для повышения качества жизни и успешной социальной адаптации детей с ментальными нарушениями.

Литература

- Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.И. Алексеева, С.В. Андреева. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3. – С. 1–16.
- Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / Под ред. В.Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург: Скифия, 2016. – 288 с. – Текст: непосредственный.
- Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации: информационно-методические материалы / Под ред. В.Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург: Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с. – Текст: непосредственный.
- Басилова, Т.А. Об использовании жестовой и тактильной формы речи в обучении сложных детей / Т.А. Басилова. – Текст: непосредственный // Предпосылки и условия успешной социализации при трудностях развития / [науч. ред.: Е.Л. Инденбаум, Л.Ю. Долгих]. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 20–24.
- Беркович, М. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития / М. Беркович. – Санкт-Петербург: Скифия, 2018. – 96 с. – Текст: непосредственный.
- Гайдукевич, С.Е. Поддерживающая (дополнительная и альтернативная) коммуникация / С.Е. Гайдукевич. – Текст: непосредственный // Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам»; [науч. ред.: С.Е. Гайдукевич и др.]. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 9–82.
- Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – Текст: непосредственный // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П.Я. Гальперин; ред. А.И. Подольский. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 272–317.
- Дюкен, Ф. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: учебное пособие / Ф. Дюкен, Л.В. Лопатина. – Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2001. – 70 с. – Текст: непосредственный.
- Исенина, Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. – Москва: Прогресс, 1999. – 78 с. – Текст: непосредственный.
- Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: «Просвещение», 1969. – 214 с. – Текст: непосредственный.
- Лепская, Н.И. Язык ребенка / Н.И. Лепская. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, филолог. фак., 1997. – 151 с. – Текст: непосредственный.
- Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. – Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с. – Текст: непосредственный.
- Медникова, Л. С., Пекишева, Е.В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии / Л.С. Медникова, Е.В. Пекишева. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2016. – № 6. – С. 42–53.
- Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / Под ред. О.В. Караневской. – Москва: Теревинф, 2022. – 252 с. – Текст: непосредственный.
- Фрост, Л., Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – Москва: Теревинф, 2011. – 416 с. – Текст: непосредственный.

COLLABORATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND A PSYCHOLOGIST TO IMPLEMENT ALTERNATIVE COMMUNICATION IN WORKING WITH CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

Gavrilova Yu.A., Seitalieva Z.K., Samosenko O.M., Kramorenko Z.S.
Yaroslavl State Medical University, Kindergarten-Preschool 25 "Tansholpan", Special Boarding School 1" in Kokshetau, Special Boarding School N3

The article discusses the theoretical and practical aspects of the use of alternative and complementary communication (ADC) in a correctional and developmental program for children with moderate and severe mental disabilities. The peculiarities of the communicative passivity of this category of children, which limits social contacts and leads to maladaptation in the educational environment, are investigated. A step-by-step program has been developed and tested to ensure the transition from non-verbal means of communication to proactive verbal speech through individually selected ADC methods (gestures, PECS, electronic communicators). Testing on the experimental group confirmed a significant improvement in communication initiative, increased social interaction, and reduced undesirable behavior. Optimal conditions for the effectiveness of the program have been determined: interdisciplinary interaction between specialists and parents, adaptation of the ADC to the cognitive level of the child, the sequence from non-verbal to speech skills. The results of the study have practical value for speech therapists, psychologists and teachers of inclusive education, offering ready-made methodological recommendations for the implementation of ADC in correctional work.

Keywords: ADC (alternative and complementary communication), mental disorders, communication skills, correctional and developmental program, social adaptation, speech therapy correction, inclusive education, non-verbal communication.

References

1. Alekseeva, E.I. Formation of Communication Skills Using Alternative Communication Means in Children with Severe and Multiple Developmental Disabilities / E.I. Alekseeva, S.V. Andreeva. -Text: direct // Education and Training of Children with Developmental Disabilities. -2014. -No. 3. -P. 1-16.
2. Alternative and Augmentative Communication in Working with Children and Adults with Intellectual and Motor Impairments, Autism Spectrum Disorders / Ed. by V.L. Ryskina. -St. Petersburg: Skifiya, 2016. -288 p. -Text: direct.
3. Alternative Communication. Non-verbal Communication Technologies: Information and Methodological Materials / Ed. by V.L. Ryskina. -St. Petersburg: City Information and Methodological Center "Family", 2018. -28 p. -Text: direct.
4. Basilova, T.A. On the Use of Gestural and Tactile Speech in Teaching Complex Children / T.A. Basilova. -Text: direct // Prerequisites and Conditions for Successful Socialization with Developmental Difficulties / [scientific ed.: E.L. Indenbaum, L. Yu. Dolgikh]. -Irkutsk: Publishing House of Irkutsk State Pedagogical University, 2008. -Pp. 20-24.
5. Berkovich, M. Simple Things. How to Establish Contact with People with Severe Multiple Developmental Disabilities / M. Berkovich. -St. Petersburg: Skifiya, 2018. -96 p. -Text: direct.
6. Gaidukevich, S.E. Supportive (additional and alternative) communication / S.E. Gaidukevich. -Text: direct // Methodology of educational and upbringing work in the center of correctional and developmental education and rehabilitation: teaching aid / Ministry of Education of the Republic of Belarus, Educational Institution "Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University", Public Association "Belarusian Association of Assistance to Disabled Children and Young People with Disabilities"; [scientific ed.: S.E. Gaidukevich et al.]. -Minsk: BSPU, 2009. -P. 9-82.
7. Galperin, P. Ya. Psychology of thinking and the doctrine of the stage-by-stage formation of mental actions / P. Ya. Galperin. -Text: direct // Psychology as an objective science: selected psychological works / P. Ya. Galperin; ed. A.I. Podolsky. -Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO "MODEK", 1998. -Pp. 272-317.
8. Duquesne, F. Alternative means of communication with non-speaking children: a tutorial / F. Duquesne, L.V. Lopatina. -St. Petersburg: Herzen State Pedagogical Univ., 2001. -70 p. -Text: direct.
9. Isenina, E.I. For parents about the mental development and behavior of deaf children in the first years of life / E.I. Isenina. -Moscow: Progress, 1999. -78 p. -Text: direct.
10. Leontiev, A.A. Language, speech, speech activity / A.A. Leontiev. -Moscow: "Prosveshchenie", 1969. -214 p. -Text: direct.
11. Lepskaya, N.I. The Language of the Child / N.I. Lepskaya. -Moscow: Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology, 1997. -151 p. -Text: direct.
12. Lisina, M.I. Communication, Personality, and Psyche of the Child / Ed. by A.G. Ruzskaya. -Moscow: Institute of Practical Psychology Publishing House; Voronezh: NPO MODEK, 1997. -384 p. -Text: direct.
13. Mednikova, L. S., Pekisheva, E.V. Ontogenesis of Sign-Symbolic Activity: From Theoretical Analysis of the Problem to the Practice of Forming the Semiotic Function of Consciousness of Children with Developmental Problems / L.S. Mednikova, E.V. Pekisheva. -Text: direct // Defectology. -2016. -№ 6. -P. 42-53.
14. Methodological recommendations for the use of alternative and augmentative communication (AAC) in residential social service institutions / Ed. by O.V. Karanevskaya. -Moscow: Terevinf, 2022. -252 p. -Text: direct.
15. Frost, L., Bondi, E. The Peer-to-Peer Communication System (PECS): A Guide for Educators / L. Frost, E. Bondi. -Moscow: Terevinf, 2011. -416 p. -Text: direct.

Дорофеева Наталья Николаевна,

доцент Высшей Школы «Архитектура и Градостроительство»,
Институт Архитектуры, строительства и дизайна,
Тихоокеанский государственный университет
E-mail: artdnn@bk.ru

Статья посвящена методике, направленной на развитие профессиональных навыков обучающихся по направлениям «Архитектура» и «Дизайн архитектурной среды». Рассматриваемый метод морфологического подобия позволяет раскрыть творческий потенциал студентов. Данный метод представляет собой алгоритм выполнения морфологического разбора прототипа проектируемого объекта для разработки своеобразного и целостного архитектурного решения.

Ключевые слова: метод морфологического подобия, прототип, алгоритм выполнения, форма, структура, архитектура, вариативность, трансформация.

Введение

Традиционные методы, применяемые в подготовке обучающихся в области архитектурного и дизайнерского проектирования, не исключают новых подходов к учебному процессу. При том, что образное мышление уже заложено природой у студентов архитектурно-дизайнерских специальностей, многие студенты сталкиваются с определенными трудностями, связанными с отсутствием навыков творческой работы. Эти проблемы встречаются как в части формобразования и структурирования архитектурных объектов, так и в организации открытых городских пространств. Если с габаритами обычного здания на житейском уровне обучающийся соприкасается постоянно, то масштабы городских территорий заставляют студентов теряться и испытывать сложности с осмыслением реальных границ, формы и структуры компонентов городской среды. Отсутствие опыта и, в некоторых случаях, недостаточно развитое воображение сказывается также на индивидуальности решения. Требуется овладение особой методикой, которая поможет создать такое проектное предложение, которое гармонично впишется в исходную ситуацию и будет отличаться неординарностью, четкой структурой и композиционной целостностью.

Актуальность исследования связана с потребностью поиска вариативности подходов к организации архитектурных объектов и архитектурной среды, требуется развитие методологического аппарата теории архитектуры. Одним из таких современных подходов является метод морфологического подобия, который обеспечивает моделирование новой архитектуры, способной к трансформациям.

Метод морфологического подобия – это своеобразный конструктор, созданный по подобию с уже существующим искусственным или природным прототипом. При помощи деталей такого конструктора можно создать уникальную форму, которая будет оптимально отвечать характеру сложившейся природной или градостроительной ситуации.

Цель рассматриваемой методики состоит в поиске организующего принципа прототипа объекта, обеспечивающего назначение, своеобразие и целостность проектируемому архитектурному объекту. Помимо факторов, связанных с эстетикой и функциональной структурой, метод должен обеспечить способность морфологии новой формы к трансформации, обусловленной требованиями времени и изменяющейся ситуацией.

Алгоритм выполнения морфологического разбора прототипа архитектурного объекта

Для овладения методом морфологического подобия и получения хорошего результата обучающемуся требуется выбрать искусственный или природный прототип проектируемого объекта и произвести его морфологический разбор.

Морфологический разбор – анализ внешней и внутренней формы и структуры объекта или комплекса. Алгоритм представляет собой цепочку последовательных вопросов, уточняющих характеристику формы и строение прототипа, чтобы в дальнейшем, руководствуясь принципами построения морфологии аналогового объекта, создать новый, нестандартный архитектурный образ.

Для детализации проектного решения используется уточняющий последовательный разбор знаковых составляющих: *поиск прототипа объекта → выявление основных классификационных (типологических) признаков прототипа; (форма, структура) → выяснение: чем компоненты прототипа могут стать в проектной форме → определение характера структурных компонентов → разработка образного решения проектируемого архитектурного объекта.*

Задачи морфологического разбора:

Задача 1. *Определение пространства поиска для выбора оптимального прототипа из альтернативных вариантов.*

Требуется подобрать типологический искусственный или природный объект. Или как вариант, генетический алгоритм, имитирующий эволюционный процесс в природе, имеющий широкий спектр многообразия форм и структур.

Задача 2. *Выявление основных классификационных (типологических) признаков прототипа.*

Для этого необходимо определить фрактальные алгоритмы (правила построения), характеризующиеся масштабной варианностью. Фрактальная геометрия которых направлена на выявление сходных характеристик природных и искусственных объектов.

Задача 3. *Определение функциональных составляющих прототипа объекта.*

Следует определить функциональный состав компонентов искусственной или эволюционной формы и структуры прототипа.

Задача 4. *Произведение структурно-параметрического анализа прототипа.*

Требуется выявить масштаб, параметры и, особенно, пропорции основных компонентов прототипа.

Задача 5. *Разработка технического задания для проектного предложения модели объекта.*

Для принятия целостного архитектурного решения необходимо составить перечень проектных мероприятий с краткой характеристикой всех компонентов структуры архитектурного объекта.

Задача 6. *Конструирование модели проектируемого объекта.*

На основании результата произведенных действий предлагается разработать форму, функциональную и композиционную структуру основных компонентов проектируемого архитектурного объекта.

Алгоритм выполнения практического задания на тему: Многофункциональный комплекс на тему: «Космогород»

Алгоритм выполнения морфологического разбора прототипа архитектурного объекта является базой для дальнейшей разработки проектного предложения. Ниже приводится пример упражнения по разработке проектного сценария поисковым способом, позволяющим (по условиям выданного технического задания) на базе морфологического разбора прототипа разработать эскизное предложение нового архитектурного объекта. Порядок работы представляет собой шесть последовательных этапов, каждый из них предусматривает вопрос, соответствующий формулировке этапа и краткий ответ на него.

Этап 1. *Определение пространства поиска.*

Вопрос: С чем могут ассоциироваться ключевые слова: «космос», «комплекс», «многофункциональность»?

«Космос» – полет, динамика, обтекаемые формы.

«Комплекс» – множество, город, структурность.

«Многофункциональность, адаптивная способность к трансформации» – способность лететь, трансформироваться, выполнять различные задачи по формообразованию и организации функциональной структуры проектируемого объекта.

Этап 2. *Выявление основных классификационных (типологических) признаков прототипа.*

Вопрос: Какие ассоциативные ключевые слова соответствуют исходным ключевым словам: «комплекс» – множество, город; «космос» – полет, обтекаемые формы; «многофункциональность» – различные функции в трансформирующихся формах.

Вывод: наиболее соответствует данным характеристикам прототип природного генома – бабочка, эволюционный цикл которой включает четыре стадии трансформации: *яйцо* → *гусеница* → *кокон* → *бабочка*.

Этап 3. *Определение типа функциональных составляющих прототипа объекта.*

Вопрос: Какие функции выполняют компоненты прототипа?

Яйцо – начало жизни; *гусеница* – многообразие движения в плоскости; *кокон* – защитная оболочка; *бабочка* – динамика полета, трансформация формы.

Этап 4. *Произведение структурно-параметрического анализа прототипа.*

Вопрос: какими параметрами характеризуются компоненты прототипа?

Яйцо – округлое, небольшое; *гусеница* – вытянутая, гофрированная форма, способная изменять конфигурацию; *кокон* – эллиптическая форма, защищенная плотной оболочкой; *бабочка* – обтекаемая форма, способность к трансформации (закрытые или распахнутые крылья), динамичность крыла.

Этап 5. *Разработка технического задания для проектного предложения модели объекта.*

Вопрос: Какие формы, структура, функции проектируемого объекта соответствуют ключевым словам прототипа? Что следует отразить в требуемых характеристиках и проектных мероприятиях?

– сочетание мелких и крупных форм, обтекаемость, размещение жизненно важных функций в прочной оболочке, мобильные связи, трансформация конструкции.

Этап 6. *Конструирование модели проектируемого объекта.*

Вопрос: Какие внешние характеристики отвечают функциональной структуре и облику объекта?

Проектное решение: Многофункциональный общественно-жилой (деловой) комплекс «Космогород» представляет собой здание эллиптической формы, состоящий из трехуровневого базового блока с объектами обслуживания. Выше располагаются пять уровней жилого блока. На крыше размещается рекреационно-оздоровительный блок, перекрытый светопрозрачной оболочкой, способной раскрываться в теплый сезон как крылья бабочки. Вертикальный элемент – бизнес-центр связан крытым траволаторным спуском с блоком обслуживания. Гибкие сегментные коридоры-трапы с входными элементами яйцеобразной формы связывают комплекс с прилегающей застройкой.

Заключение

Метод морфологического подобия, включающий алгоритм выполнения морфологического разбора искусственного или природного прототипа и алгоритм выполнения практического задания, приемлем для решения градостроительных задач, для разработки проектных объемно-пространственных предложений зданий и сооружений, а также для проектирования малых архитектурных форм. С помощью этой методики обучающиеся смогут не только развить свои творческие способности, но и овладеть навыками проведения анализа морфологической структуры характерных компонентов прототипа исследуемого объекта.

Литература

1. Акимов С.В. Знаний предметной области Введение в морфологические методы исследования и моделирование знаний предметной области. Электронный ресурс: <https://dispace.edu.nstu.ru>
2. Исаева В. В., Касьянов Н.В. Фрактальность природных и архитектурных форм. <https://ru.elima.ru>
3. Козодаева Н. Морфология архитектурной формы // Аналитика культурологии: электрон. науч. изд. – 2010. – № 2 (17)
4. Морфология архитектурной среды. <https://www.arhplan.ru>
5. Янковская Ю.С. Морфологическая структура и адаптивность архитектурного объекта. Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru>

THE METHOD OF MORPHOLOGICAL SIMILARITY IN ARCHITECTURE AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES

Dorofeeva N.N.

Pacific State University

This article explores a methodology aimed at developing the professional skills of students majoring in Architecture and Architectural Environmental Design. The morphological similarity method explored here helps unlock students' creative potential. This method represents an algorithm for performing a morphological analysis of a prototype of a designed object to develop a unique and holistic architectural solution.

Keywords: morphological similarity method, prototype, implementation algorithm, form, structure, architecture, variability, transformation.

References

1. Akimov, S. V., "Introduction to Morphological Research Methods and Modeling of Subject Area Knowledge." Available at: <https://dispace.edu.nstu.ru>
2. Isaeva, V. V., Kasyanov, N. V., "Fractality of Natural and Architectural Forms." Available at: <https://ru.elima.ru>
3. Kozodaeva, N., "Morphology of Architectural Form." Available at: Analytics of Cultural Studies: Electronic Scientific Publication, 2010, No. 2 (17)
4. Morphology of the Architectural Environment. Available at: <https://www.arhplan.ru>
5. Yankovskaya, Yu. S., "Morphological Structure and Adaptability of an Architectural Object." Available at: <https://cyberleninka.ru>

Потенциал профессиональной подготовки преподавателей к реализации технологии гибридного обучения иностранному языку делового и профессионального общения

Жигайло Ульяна Андреевна,

аспирант Кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Георгия Валентиновича Плеханова

E-mail: dadamaxim2@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические основания развития гибридного обучения в преподавании иностранного языка делового и профессионального общения и анализируется потенциал профессиональной подготовки преподавателей в условиях цифровой трансформации образования. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований уточняется сущность понятия «гибридное обучение», прослеживается его историческая эволюция и раскрываются особенности современных методических моделей. Особое внимание уделяется осмыслению профессиональной подготовки преподавателей как стратегического ресурса эффективной реализации гибридных форматов. С опорой на социокультурную теорию обучения и положения о профессиональном развитии обосновывается роль комплексной подготовки педагогов в раскрытии дидактического и технологического потенциала гибридного обучения. Сделан вывод о необходимости разработки целостных моделей профессионального развития преподавателей иностранных языков как условия устойчивой цифровой трансформации языкового образования.

Ключевые слова: гибридное обучение, преподавание иностранного языка профессиональная подготовка преподавателей, педагогические инновации.

Введение

В последние годы внедрение гибридного обучения в сфере преподавания иностранных языков стало одним из наиболее значимых преобразований образовательной практики. Трансформация затронула не только организационные формы учебного процесса, но и саму логику усвоения языка, объединив традиционное очное взаимодействие с цифровыми компонентами [1]. Данный переход обусловлен интеграцией технологий, развитием педагогической мысли и изменением образовательной среды, в которой обучающиеся демонстрируют новые когнитивные и коммуникативные потребности.

В научном дискурсе наиболее актуальное определение гибридного обучения дали Залиха и Белкис, которые описали его как осознанное сочетание очного и виртуального образовательного опыта с целью максимизации преимуществ обоих форматов [2]. В преподавании иностранного языка делового и профессионального общения такой формат обеспечивает гибкость и доступность, необходимые для моделирования аутентичных профессиональных ситуаций взаимодействия. Гибридное обучение интегрирует синхронные и асинхронные формы работы, формируя многоуровневую образовательную среду, потенциал которой во многом определяется уровнем профессиональной готовности преподавателя.

Переход к данному формату во многом обусловлен осознанием ограниченности исключительно традиционных подходов в условиях цифровой эпохи [3]. Исследования Дыдрова и Пеннер подчеркивают, что гибридный формат способствует индивидуализации обучения, позволяют студентам регулировать темп освоения материала и расширяют возможности взаимодействия. Применение мультимедийных средств, интерактивных технологий и интернет-ресурсов также повышает эффективность языкового обучения [3]. Вместе с тем реализация данного потенциала напрямую связана с профессиональной подготовкой преподавателей, способных интегрировать цифровые инструменты в методически выверенную систему обучения.

Таким образом, актуализируется вопрос о потенциале профессиональной подготовки преподавателей как ключевого ресурса эффективной реализации технологии гибридного обучения иностранному языку делового и профессионального общения. Осмысление данного потенциала позволяет рассматривать профессиональное развитие педагога не как вспомогательный, а как системообразующий фактор цифровой трансформации языкового образования.

Историческая эволюция: от технологической интеграции к раскрытию профессионального потенциала

Историческая динамика гибридного обучения отражает постепенный переход от традиционной классно-урочной модели к интеграции цифровых технологий. Концептуально данная модель основывается на стремлении объединить сильные стороны очного и дистанционного форматов, что объективно расширяет педагогические возможности преподавателя.

Ранние формы дистанционного образования заложили основу для дальнейшей цифровой трансформации. В преподавании иностранных языков это сопровождалось переосмыслением традиционных методик, ранее ориентированных преимущественно на аудиторную практику, учебники и репродуктивные упражнения. Интеграция интерактивных заданий, онлайн-ресурсов и мультимедиа стала шагом к модернизации языкового образования и одновременно потребовала от преподавателя новых компетенций.

В дальнейшем гибридный формат начал включать синхронные и асинхронные компоненты, что усилило индивидуализацию обучения при сохранении живого взаимодействия. Однако раскрытие этого потенциала оказалось напрямую связано с уровнем методической и цифровой готовности педагогов.

Резкое ускорение данных процессов произошло в период пандемии COVID-19. Вынужденный переход к онлайн- и гибридным форматам продемонстрировал не только необходимость гибких и технологически устойчивых решений, но и высокий адаптационный потенциал преподавателей. Одновременно выявилась потребность в системной

профессиональной поддержке, способной трансформировать вынужденные решения в устойчивые педагогические практики.

Таким образом, исторический анализ показывает, что развитие гибридного обучения сопровождалось преимущественно технологическим прогрессом, тогда как потенциал профессиональной подготовки преподавателей лишь постепенно начинает осмысляться как стратегический ресурс институционального развития.

Современные подходы: методическое разнообразие и потенциал профессиональной подготовки

Современные исследования Коваленко и Меньшиковой подтверждают значимость гибридного обучения для развития иноязычной компетенции студентов [4]. В рамках преподавания иностранного языка делового и профессионального общения сформировались два основных методических подхода, эффективность которых во многом определяется уровнем профессиональной подготовки преподавателя.

Модель Emergency Remote Teaching или Экстренное Дистанционное Обучение, возникшая в условиях кризиса 2020 года, продемонстрировала адаптивность преподавателей и потенциал цифровых решений [5]. Несмотря на временный характер, исследования Хазаева, Бин-Хади и Туджани показывают, что данная модель способна поддерживать образовательный процесс в экстремальных условиях. Интеграция мультимедийных ресурсов способствует развитию навыков аудирования и говорения, а использование интерактивных платформ и виртуальных лабораторий усиливает коммуникативную направленность обучения [5]. При этом именно профессиональная компетентность преподавателя определяет, превращаются ли данные инструменты в педагогически целесообразный ресурс или нет.

Методика Task-Based Language Teaching или Обучение Языку на Основе Выполнения Задач, по мнению Бутц и Ступниски, органично сочетается с гибридными форматами, поскольку ориентирована на выполнение аутентичных коммуникативных задач [6]. Цифровая среда расширяет возможности моделирования профессиональных ситуаций общения, характерных для деловой и профессиональной коммуникации. Однако реализация таких сценариев требует от преподавателя развитых методических и проектировочных компетенций.

Анализ данных подходов позволяет утверждать, что потенциал гибридных моделей раскрывается в полной мере лишь при наличии системной профессиональной подготовки педагогов. Следовательно, потенциал профессионального развития преподавателей выступает не только условием, но и фактором качественного обновления содержания и форм обучения.

Теоретическое обоснование данного положения опирается на социокультурную теорию Выготского, подчёркивающую роль социального взаимодействия и педагогического «скаффолдинга» в обучении [8]. Создание среды совместного конструирования знания предполагает высокий уровень профессиональной компетентности преподавателя и его включённость в профессиональное сообщество. При отсутствии методической, технической и институциональной поддержки реализация инновационных стратегий оказывается затруднительной [7].

Таким образом, с теоретических позиций профессиональная подготовка преподавателя может рассматриваться как носитель значительного потенциала, обеспечивающего устойчивость и результативность гибридных форматов обучения.

Заключение

Проведённый теоретический анализ показывает, что гибридное обучение стало устойчивым направлением развития языкового образования, отражающим цифровую трансформацию общества. Историческая эволюция и современное методическое разнообразие подтверждают высокий потенциал данного формата.

Вместе с тем анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что потенциал профессиональной подготовки преподавателей в контексте гибридного обучения ещё не реализован в полной мере. Именно развитие комплексных моделей профессионального становления педагогов способно обеспечить устойчивость и эффективность внедряемых инноваций. Осмысление потенциала профессиональной подготовки преподавателей позволяет рассматривать её как стратегическое направление развития системы высшего образования.

Результаты проведённого теоретического анализа могут быть использованы при проектировании программ повышения квалификации, разработке нормативных и методических рекомендаций, а также при дальнейшем исследовании технологии гибридного обучения иностранному языку делового и профессионального общения. Статья задаёт концептуальные ориентиры для системного раскрытия профессионального потенциала педагогов и определяет направления дальнейших научных разработок в данной области.

Литература

1. Ali A. A., Alqarni K., Migdadi H.F., Aldosemani T.I., Alshraah S.M. Addressing the Challenge of Hybrid Learning Environment in Foreign Language Education: Training Lecturers for Blended Teaching Approaches // *Theory and Practice in Language Studies*. 2024. Vol. 14. № 5. P. 1582.
2. Залиха У. Х., Белкис Я.Ц. Гибридное обучение: преимущества и ограничения // *Управление образованием: теория и практика*. 2025. Т. 15. № 6–1. С. 47–54.
3. Дыдров А. А., Пеннер Р.В. Манифест цифровой антропологии // *Галактика медиа: журнал медиа исследований*. 2024. Т. 6. № 2.
4. Коваленко Н. С., Меньшикова А.А. Практики оптимизации универсальных методов, стратегий и подходов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // *Язык и культура*. 2025. № 71. С. 162–188.
5. Hazaea A. N., Bin-Hady W.R. A., Toujani M.M. Emergency Remote English Language Teaching in the Arab League Countries: Challenges and Remedies // *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*. 2021. Vol. 22. № 1. P. 201–222.
6. Butz N. T., Stupnisky R.H. A Mixed Methods Study of Graduate Students' Self-Determined Motivation in Synchronous Hybrid Learning Environments // *The Internet and Higher Education*. 2016. Vol. 28. № 4. P. 85–95.
7. Chew E., Jones N., Turner D. Critical Review of the Blended Learning Models Based on Maslow's and Vygotsky's Educational Theory // *Hybrid Learning and Education: First International Conference, ICHL 2008, Hong Kong, China, August 13–15, 2008: Proceedings*. Berlin: Springer, 2008. P. 40–53.
8. Потапова Н.Н. Социальное воспитание и развитие в контексте учения Л.С. Выготского // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2017. № 2 (42). С. 160–165.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF LECTURERS FOR THE IMPLEMENTATION OF HYBRID LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR BUSINESS AND PROFESSIONAL COMMUNICATION

Zhigailo U.A.

Plekhanov Russian University of Economics

The article explores the theoretical foundations of hybrid learning in teaching a foreign language for business and professional communication and analyzes the potential of lecturers' professional training within the context of the digital transformation of education. Based on a review of domestic and international research, the paper clarifies the conceptual scope of hybrid learning, traces its historical development, and outlines the methodological diversity of contemporary models. Particular attention is paid to the consideration of professional training as a strategic resource for the effective implementation of hybrid learning formats. Drawing on sociocultural learning theory and key principles of professional development, the study substantiates the role of comprehensive teacher training in unlocking the pedagogical and technological potential of hybrid learning. The article concludes by emphasizing the need to design holistic models of professional development for foreign language lecturers as a prerequisite for sustainable digital transformation in language education.

Keywords: hybrid learning, foreign language teaching, professional training, pedagogical innovations.

References

1. Ali A. A., Alqarni K., Migdadi H.F., Aldosemani T.I., Alshraah S.M. Addressing the Challenge of Hybrid Learning Environment in Foreign Language Education: Training Lecturers for Blended Teaching Approaches // *Theory and Practice in Language Studies*. 2024. Vol. 14. No. 5. P. 1582+.
2. Zalikha U. Kh., Belkis Ya.Ts. Hybrid Learning: Advantages and Limitations // *Education Management: Theory and Practice*. 2025. Vol. 15. No. 6–1. P. 47–54.
3. Dydrov A. A., Penner R.V. Manifesto of Digital Anthropology // *Galaktika Media: Journal of Media Studies*. 2024. Vol. 6. No. 2.
4. Kovalenko N. S., Menshikova A.A. Practices for Optimizing Universal Methods, Strategies, and Approaches in Teaching a Foreign Language at a Non-Linguistic University // *Language and Culture*. 2025. No. 71. P. 162–188.
5. Hazaea A. N., Bin-Hady W.R. A., Toujani M.M. Emergency Remote English Language Teaching in the Arab League Countries: Challenges and Remedies // *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*. 2021. Vol. 22. No. 1. P. 201–222.
6. Butz N. T., Stupnisky R.H. A Mixed Methods Study of Graduate Students' Self-Determined Motivation in Synchronous Hybrid Learning Environments // *The Internet and Higher Education*. 2016. Vol. 28. No. 4. P. 85–95.
7. Chew E., Jones N., Turner D. Critical Review of the Blended Learning Models Based on Maslow's and Vygotsky's Educational Theory // *Hybrid Learning and Education: First International Conference, ICHL 2008, Hong Kong, China, August 13–15, 2008: Proceedings*. Berlin: Springer, 2008. P. 40–53.
8. Potapova N.N. Social Education and Development in the Context of L.S. Vygotsky's Theory // *Scientific Notes: Electronic Scientific Journal of Kursk State University*. 2017. No. 2 (42). P. 160–165.

Разработка моделей профессионального образования педагогов высшей школы с использованием искусственного интеллекта

Иванов Андрей Викторович,

доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, Высшая школа креативных индустрий, РЭУ имени Г.В. Плеханова
E-mail: Ivanov.AV@rea.ru

В работе разработаны модели профессионального образования и развития компетенций педагогов высшей школы с применением технологий искусственного интеллекта (ИИ). На основе систематического анализа исследований последних лет, сравнительного анализа зарубежного и отечественного опыта, метода моделирования с последующей экспертной оценкой были получены следующие результаты: классифицированы новейшие направления использования ИИ в педагогической деятельности, включая ключевые риски внедрения, а также предложены три целевые модели интеграции ИИ в системе профессионального образования педагогов — «инструментально-адаптационная», «аналитико-рефлексивная» и «исследовательско-инновационная». Научная новизна исследования заключается в систематизации материала, создании концептуальных моделей и применении новейших технологий, нацеленных на трансформацию роли педагога в современных условиях.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональное образование педагогов, высшая школа, модели внедрения ИИ, цифровая педагогика, бренд-коммуникации.

Введение

Цифровая революция при активном внедрении в экономику технологий искусственного интеллекта (ИИ), уже не будущее, а настоящее высшего образования. Университеты стремятся интегрировать цифровые инструменты и ИИ в учебный процесс, чтобы стать эффективнее и помочь студентам достигать лучших результатов. Это не просто использование новых софтверных решений, но глубокий переворот в самой культуре преподавания и организации работы, а успех полностью зависит от педагогов высшей школы, их квалификации, максимально быстрой интеграции в цифровую инновационную педагогику, освоение не только взаимодействия на новом уровне с обучающимися, но и всем внешним миром, университетскими стейкхолдерами, то есть формирование и участие в релевантных бренд-коммуникациях вуза.

Именно университетские преподаватели становятся ключевыми фигурами в этой цифровой трансформации, на них ложится огромная нагрузка: нужно осваивать новые технологии, пересматривать методы преподавания, решать этические, психологические вопросы, учиться коммуницировать не только в аудиториях с обучающимися, но и в медиа со всеми причастными к высшему образованию. А именно — государство, бизнес, собственно система высшего образования (ВО). Без продуманной поддержки, обучения новым технологиям, механикам бренд-коммуникаций невозможен профессиональный рост современного педагога высшей школы. Поэтому программы повышения квалификации, переподготовки должны быть не шаблонными, а точно помочь конкретным кафедрам и факультетам в соответствии с их спецификой.

Дадим определение понятию бренд-коммуникации педагога высшей школы, упомянутому выше — это целостная, стратегически выстроенная и ценностно-наполненная система коммуникаций, посредством которой преподаватель (ученый) последовательно транслирует свою уникальную профессиональную идентичность, экспертизу и педагогическую философию ключевым аудиториям (стейкхолдерам) вуза для достижения взаимовыгодных целей: укрепления репутации, привлечения талантов, формирования образовательных траекторий, развития научной школы и усиления позиций университета в целом. Это не просто имидж, репутация или известность, а управляемый нематериальный актив, который строится на: ценности (что я даю той или иной аудитории?); последовательности (единый тон, стиль и качество во всех каналах, включая медиа); аутентичность (принадлежность к конкретному бренду вуза и персонификация личности).

Неудивительно, что высшее образование — самая изучаемая сфера внедрения ИИ (более половины исследований о применении ИИ в российской экономике посвящено ВО). По данным электронной библиотеки eLibrary [4], за период с 2021 по 2025 год в русскоязычном научном пространстве было опубликовано 2783 научные статьи по теме внедрения искусственного интеллекта в образование, включая высшее. Из них 1536 работ относятся к категории «Педагогика». Особенно много работ стало появляться после 2022 года, доказывая трансформацию ИИ из экзотики в неотъемлемую часть образовательной реальности. Но необходимо констатировать, что чаще всего рассматриваются технические аспекты [5], такие как возможности, инструментарий, области применения ИИ в педагогическом процессе, а исследований более глубоких проблем — рисков, последствий, реальных практик использования, корреляции целей применения ИИ с успеваемостью и качеством обучения — не так много.

Учёные по всему миру исследуют этот феномен, рассматривая ИИ как стратегию, разбирая связанные с ним проблемы и тренды, примеры и риски [2]. На международном уровне затрагиваются темы адаптивного обучения и аналитики успеваемости, преобразование «умных классов», улучшения управления учебным процессом.

Однако в этой общей картине есть критический пробел. Подавляющее большинство исследований смотрит на то, как ИИ используют студенты, или оценивают общие риски и возможности. А вот вопрос о том, как самому преподавателю с помощью ИИ стать сильнее в своей профессии — как снизить нагрузку, улучшить материалы, получить обратную связь, коммуницировать со средой, создавая личный бренд и при этом эффективно и взаимовыгодно использовать

бренд-коммуникации вуза, — остаётся почти неизученным. Эмпирических работ, посвящённых поддержке профессионального развития преподавателей через ИИ, катастрофически мало. Именно это упущение и делает исследование актуальным, в нем не просто анализируются вызовы, а предлагаются конкретные направления и разрабатываются практические модели. Цель — создать и систематизировать такие модели применения искусственного интеллекта, которые были бы направлены именно на поддержку, развитие и усиление профподготовки преподавателей высшей школы.

Методология и дизайн исследования

В основу настоящей статьи положены фундаментальные методы исследования и анализа теоретических источников. Для получения всестороннего понимания контекста был проведён сравнительный анализ международного и отечественного опыта интеграции технологий, что обеспечило широту взгляда на предмет исследования. Ключевым этапом стало применение метода моделирования с целью разработки и систематизации практико-ориентированных моделей использования ИИ в профессиональном развитии преподавателей. Валидность и прикладная значимость предложенных моделей будет подтверждена посредством экспертной оценки, включающей целевые опросы и интервью с профессорско-преподавательским составом.

Результаты и обсуждение

Риски и этические дилеммы внедрения ИИ в педагогическую практику

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в преподавательскую практику высшей школы, несмотря на огромный потенциал, ставит серьёзные этические, управленческие и профессиональные барьеры [3]. Эти риски могут подрывать доверие в связках: обучающийся-преподаватель, преподаватель-внешний реципиент, преподаватель-вуз и другие, усилить неравенство и изменить ключевую роль педагога. Ниже представлен детальный анализ рисков и этических дилемм, возникающих при внедрении ИИ в деятельность преподавателей высшего образования.

Дегуманизация образования

Одним из самых серьёзных рисков является угроза того, что ИИ может снизить качество взаимодействия между людьми, что приведет к дегуманизации образования. Хотя ИИ способен автоматизировать многие задачи и персонализировать учебные маршруты, он не может полностью заменить роль преподавателя — человека, который вдохновляет, развивает эмоции и строит позитивные учебные отношения.

Эрозия доверия и качества преподавания

Использование ИИ для создания учебных материалов или даже выполнения большей части преподавательской работы может подрывать доверие студентов к авторитету и педагогическому качеству образования. В Стаффордширском университете (Staffordshire University) студенты высказались, что их «лишили знаний и удовольствия» после того, как курс был проведен преимущественно с помощью ИИ-агента, сгенерированного нейросетью [7]. В Российской вузовской практике есть аналогичные примеры применения ИИ с различной степенью успешности: в Южно-Уральском государственном университете разработали чат-бот «Сократ», в Томском государственном университете в содружестве с ENBISYS реализовали онлайн-платформу адаптивного обучения Plaió, в Финансовом университете при Правительстве РФ установили в аудитории систему видео-контроллинга вовлеченности студентов в процесс обучения, в МФТИ и Московском городском педагогическом университете ИИ анализирует успеваемость обучающихся [5].

Конфликт академической честности — этический риск усугубляется, когда студенты ставят под сомнение дуальность подхода: студентам запрещено пользоваться генерацией, но при этом их самих обучают с помощью ИИ. Такое несоответствие и противоречие декларированным принципам академической честности угрожает самой сути педагогического подхода и снижает учебную мотивацию студентов.

Отсутствие педагогической интуиции

ИИ, несмотря на его способность анализировать данные [13], не может полностью заменить педагогическую интуицию и способность преподавателя к импровизации при разрешении сложных ситуаций или конфликтов, оказания помощи.

Смещение профессиональной роли педагога — трансформация от творца к «надсмотрщику» за нейросетью, переориентируя его деятельность с творческого проектирования и взаимодействия на управление, эксплуатацию и надзор за технологическими системами.

Угроза академическим профессиям через потенциальную интенсификацию труда и в перспективе риск потери рабочих мест. Преподава-

тель вынужден тратить время на освоение новых инструментов, адаптацию педагогических методик и управление цифровыми платформами, становясь «надсмотрщиком» за технологией, а не её творцом.

Риски интеллектуальной собственности (ИС) — использование преподавательского авторского контента и их исследовательских данных для обучения ИИ-моделей ставит серьёзные вопросы ИС и требует четкой защиты прав и условий труда человека перед обезличенной системой. Отсюда вытекает:

Проблема данных (дата-трекинг) их конфиденциальности, безопасности, прозрачности сбора и последующего уже обезличенного использования. Широкомасштабное развертывание ИИ требует сбора, обработки и анализа больших объемов данных студентов и преподавателей, что создает серьёзные проблемы для защиты конфиденциальности и этики данных.

Прозрачность и доверие ИИ-практик в образовательных учреждениях. Это означает открытое информирование о том, как используются ИИ-системы, на какие данные они опираются, и каковы процессы принятия решений, связанные с ними. Установление доверия к ИИ-системам является приоритетом, поскольку без него снижается вовлеченность всех участников процесса.

Право преподавателя и студента на отказ от электронного мониторинга или использования их данных. Вузы обязаны проводить оценку воздействия систем электронного мониторинга и ИИ на все аудитории воздействия для проверки потенциального вреда и предвзятости по отношению к преподавателям, сотрудникам и студентам перед их вводом в эксплуатацию [9].

Алгоритмическая предвзятость — стереотипизация в рекомендациях и оценках. ИИ не является нейтральным инструментом, его алгоритмы обучаются на исторических данных, политически окрашенных мнениях, экономически ориентированных механиках и прочее, которые могут отражать и усиливать существующее социальное неравенство и стереотипы. Зафиксированы случаи, когда ИИ-алгоритмы воспроизводили и усугубляли существовавшее неравенство. Наиболее яркий пример — предвзятость в алгоритмах автоматизированного оценивания в Великобритании в 2020 году, а также обнаружение предвзятости в системах рекомендаций курсов на онлайн-платформах [7]. Сейчас в публичном дискурсе активно обсуждается разница в ответах на один и тот же политически окрашенный вопрос разных нейросетей [1]. Для обеспечения образовательной справедливости жизненно необходимо смягчение предвзятости уже на этапе проектирования алгоритмов и при интерпретации данных. Использование ИИ в оценивании или рекомендациях должно сопровождаться аудитом и человеческим надзором, чтобы предвзятость могла быть обнаружена и устранена до того, как она нанесет вред.

Цифровое неравенство и барьеры, обусловленное различиями в доступе к передовым ИИ-инструментам и инфраструктуре в разных образовательных учреждениях создают риск нового цифрового неравенства, затрагивающего как преподавателей, так и студентов [3]. Это безусловный вызов для преподавателей, которые первые сталкиваются с недостатком цифрового обучения и воспринимают цифровые трудности студентов как «просто оправдания». Политика и программы профессионального развития должны гарантировать, что технологии доступны и используются для расширения доступа ко всей учебной среде. Преодоление низкого уровня технологической грамотности среди преподавателей также является ключевым фактором в борьбе с неравенством.

Моделирование интеграции ИИ в систему ПО педагогов высшей школы.

ИИ является не просто инструментом поддержки для студентов, но и мощным механизмом, помогающим преподавателям совершенствовать свою профессиональную деятельность. Модели профессионального развития на основе ИИ могут быть классифицированы исходя из их способности предоставлять обратную связь, симулировать ситуации и анализировать данные.

Модели генеративного ИИ (Generative AI — GenAI) используют машинное обучение, базирующиеся на больших данных, для создания нового контента (текст или изображения) на базе подсказок. В контексте профессионального развития предлагаются модели, которые интегрируют ИИ в систему повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений.

Модель 1. «Инструментально-адаптационная» ориентирована на быстрое освоение базовых ИИ-инструментов с целью снижения административной нагрузки и ускоренной адаптации к цифровой среде. Рассчитана на начинающих преподавателей для быстрой адаптации в педагогическую и коммуникационную среды вуза и разгрузки за счет ИИ-ассистентов. Основные инструменты для администриро-

вания: ChatGPT, DeepSeek (для создания черновиков лекций, писем, составления повестки дня встреч, подготовки базовых заданий, формирования личного бренда педагога, и как участника процесса бренд-коммуникаций вуза) [8]. Инструменты поддержки текста: Grammarly, YandexGPT (для проверки грамматики и стиля) [10], Paperpal (для базового академического письма, научной деятельности) [11]. Проверка добросовестности: Turnitin (для обеспечения академической честности, аналог Антиплагиат ВУЗ и ВКР ВУЗ) [6].

В результате формируются такие компетенции, как базовая ИИ-грамотность, понимание принципов, возможностей и ограничений ИИ, технические навыки использования ИИ для автоматизации рутинных задач (например, написание рекомендательных писем, черновиков грантов, учебно-методического материала), основ брендинга (написание постов, ведение соцсетей и пр.). Но не без рисков увеличения нагрузки на освоение цифровых инструментов, дегуманизации материала, потери качества за счет использования нерелевантных нейросетей (цифровое неравенство из-за ограниченного доступа вуза к платным или передовым инструментам).

Модель 2. «Аналитико-рефлексивная», направленная на глубокое понимание и оптимизацию собственных педагогических и коммуникационных практик путем использования ИИ для сбора и объективного анализа данных о деятельности студентов. Нужна уже опытным преподавателям для глубокой аналитики своей деятельности и ее оптимизации. Строится на адаптивных системах Learning Analytics (LA) и Century и MetaCOG, которые предоставляют подробные отчеты о прогрессе за наблюдаемым объектом и их вовлеченности. Инструменты оценивания Turnitin [14] (использование функций Rubrics и Feedback Studio для структурированной обратной связи). Codio [11]. (для автоматизированной проверки и обратной связи по коду в STEM). ИИ-симуляторы: LLMs (например, Claude) для анализа транскриптов собственных лекций, бренд-коммуникаций с целью педагогической рефлексии (анализ баланса монолога/диалога, частоты терминов).

Формируемые компетенции: педагогическая рефлексия на основе данных, использование аналитики ИИ для объективной оценки динамики занятий и корректировки учебных траекторий, углубленная ИИ-грамотность, понимание этических принципов и прозрачности ИИ-систем, навыки смягчения алгоритмической предвзятости. Потенциальные риски — алгоритмическая предвзятость (риск закрепления и усиления стереотипов в рекомендациях и оценках). Проблема данных (недостаток прозрачности в сборе и использовании данных о студентах). Дегуманизация (подмена живого общения чрезмерным анализом метрик).

Модель 3. «Исследовательско-инновационная», предназначенная для педагогов-новаторов, ориентированных на научные исследования и разработку новых методик, позволяя им использовать ИИ как партнера в инновациях, создания новых образовательных методик и контента. Здесь уже используются передовые Большие Языковые Модели (например, GPT-4, Claude) на уровне API или через расширенный интерфейс симуляции «студентов для тренировки», создания сложных сценариев или совместного творчества. Инструменты анализа и цитирования: Paperpal (для анализа больших научных данных, цитирования и обеспечения оригинальности). Codio (для разработки инновационных методов автоматизированного оценивания в STEM). Получаем проектирование новых педагогических моделей с учетом возможностей ИИ и учетом юридических и этических последствий использования данных и управление ИС. Умение использовать GenAI для мозгового штурма и создания инновационных заданий. Рисками могут быть судебные разбирательства из-за использования данных для обучения ИИ-моделей, навязывание инновационных решений администрацией без участия преподавателей и высокая стоимость экспериментальных решений, усиливающая цифровое неравенство [12].

Заключение и рекомендации

Проведенное исследование систематизировало существующий опыт проектирования моделей ИИ в системе профессионального образования преподавателей высшей школы и доказало возможность их практической разработки. В ходе работы были проанализированы ключевые направления цифровой трансформации в высшем образовании, определены вызовы, с которыми сталкиваются современные преподаватели (интенсификация труда, необходимость персонализации), и оценены стратегические риски внедрения ИИ (алгоритмическая предвзятость, этические дилеммы). В результате были предложены три модели интеграции ИИ в систему профессионального развития преподавателей высшей школы, адаптированные под разный уровень готовности и профессиональные цели педагогов.

Основные выводы исследования подтверждают, что ИИ является мощным инструментом для трансформации педагогической практики,

но требует стратегического управления и прочной этической основы. ИИ предоставляет преподавателям механизмы для автоматизации рутинной работы (Модель 1), углубленного анализа собственной деятельности и персонализации учебного опыта (Модель 2), а также для совместного создания инноваций (Модель 3). ИИ, безусловно, не заменит преподавателей, но трансформирует их роль. Вместо того чтобы быть просто передатчиками знаний, педагоги становятся наставниками (поскольку системы ИИ берут на себя рутинное консультирование), модераторами сложных дискуссий, педагогическими дизайнерами (разрабатывающими адаптивные учебные маршруты) и этическими аудиторами ИИ-систем. Успешная интеграция ИИ зависит от минимизации рисков. Необходимо противодействовать алгоритмической предвзятости, решать проблему отсутствия общего управления и предотвращать дегуманизацию образования, которая может произойти при некритическом использовании генеративного ИИ (GenAI) в преподавании.

Несмотря на рост числа публикаций, в области ИИ в высшем образовании сохраняется критический исследовательский пробел. Для обеспечения ответственного и эффективного внедрения ИИ необходимо сосредоточить будущие усилия на следующих направлениях:

1. Разработка унифицированных этических и правовых стандартов регулирования использования ИИ в высшей школе, включая защиту ИС преподавателей и студентов.
2. Эмпирические исследования эффективности моделей — проведение количественных и качественных эмпирических исследований для оценки результативности предложенных моделей ИИ (Модели 1, 2, 3) на реальной выборке преподавателей. Необходимо понять, как ИИ-инструменты фактически влияют на педагогическую компетентность, рабочую нагрузку и академические результаты студентов.
3. Изучение формирования «ИИ-грамотности», включая понимание принципов, приложений и этических последствий ИИ, а также способность выступать в роли этических аудиторов технологий.

Литература

1. Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: Текущее состояние и перспективы развития. Университетское управление: практика и анализ — 2024. — Т. 28, № 3. — С. 32–44.
2. Давыдова, Г.И., Шлыкова, Н.В., Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования. Вестник практической психологии образования — 2024—21(3), — С. 62–69.
3. Мантуленко В.В., Влияние искусственного интеллекта на успеваемость, познавательную активность и качество обучения студентов // Концепт. — 2025. — № 6. — С. 251–272.
4. Скрипченко П.В. Как применять искусственный интеллект в сфере образования / Скрипченко П.В. [Электронный ресурс] // СКБ Контур: [Electronic resource]. — URL: https://kontur.ru/talk/spravka/56138-iskusstvennyy_intellekt_v_sfere_obrazovaniya (date of request: 20.01.2026).
5. Токтарова В.И., Попова О.Г., Сагдуллина И.И., Белянин В.А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования // Вестник Марийского государственного университета. 2023. № 2 (50). — С. 210–220.
6. Atlanta. Researchers Say AI Copyright Cases Could Have Negative Impact on Academic Research. [Electronic resource]. — URL: <https://research.gatech.edu/researchers-say-ai-copyright-cases-could-have-negative-impact-academic-research> (date of request: 21.01.2026)
7. Claire Chen. AI Will Transform Teaching and Learning. Let's Get it Right. [Electronic resource]. — URL: <https://hai.stanford.edu/news/ai-will-transform-teaching-and-learning-lets-get-it-right> (date of request: 09.01.2026)
8. Down, Aisha. We could have asked ChatGPT: students fight back over course taught by AI. [Electronic resource]. — URL: <https://www.theguardian.com/education/2025/nov/20/university-of-staffordshire-course-taught-in-large-part-by-ai-artificial-intelligence> (date of request: 20.01.2026)
9. Garzón Juan, Patiño Eddy, Marulanda Camilo. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges [Electronic resource]. — URL: <https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84> (date of request: 20.01.2026)
10. Hannah, Andy. Ethical Considerations for AI in Higher Education: Ensuring Fairness and Transparency. [Electronic resource]. — URL: <https://www.liaisonedu.com/resources/blog/ethical-considerations-for-ai-in-higher-education-ensuring-fairness-and-transparency/> (date of request: 14.01.2026)
11. Moroianu, Nicolae & Iacob, Silvia-Elena & Constantin, Alexandra. Artificial Intelligence in Education: a Systematic Review. Geopolitical perspectives and technological challenges for sustainable growth in the 21st century. 2023 С.906–921

12. Preparedness Professional Development Student and Student Experience / [Электронный ресурс] // Every Learner Everywhere: [Electronic resource]. – URL: <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/faculty-development-and-gen-ai-playbook/> (date of request: 20.01.2026)

13. TeachAI. How we can prepare for the future with foundational policy ideas for AI in education. The article of Centre for the New Economy and Society. [Electronic resource]. – URL: <https://www.weforum.org/stories/2024/04/prepare-future-policy-ideas-ai-in-education/> (date of request: 16.01.2026)

14. University Center for Teaching and Learning. Generative AI Resources for Faculty. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teaching.pitt.edu/generative-ai-resources-for-faculty/> (Дата обращения: 15.01.2026)

MODEL DEVELOPMENT FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION FACULTY WITH AI

Ivanov A.V.

Plekhanov Russian University of Economics

This study develops models for the professional education and competency development of higher education faculty using artificial intelligence (AI) technologies. Based on a systematic review of recent research, a comparative analysis of international and domestic experience, and a modeling method followed by expert evaluation, the following results were obtained: the latest trends in AI applications in pedagogical practice were classified, including key implementation risks, and three target models for AI integration into faculty professional development were proposed – the “Instrumental-Adaptive,” “Analytical-Reflective,” and “Research-Innovative” models. The scientific novelty of the research lies in the systematization of the field, the creation of conceptual models, and the application of cutting-edge technologies aimed at transforming the teacher’s role in the modern context.

Keywords: artificial intelligence, professional teacher education, higher education, AI implementation models, digital pedagogy, brand communications.

References

1. Davydov S.G., Matveeva N.N., Ademukova N.V., Vichkanova A.A. Artificial Intelligence in Russian Higher Education: Current State and Development Prospects. University Management: Practice and Analysis – 2024. – Vol. 28, No. 3. – Pp. 32–44.

2. Davydova, G.I., Shlykova, N.V., Risks and Challenges in Implementing Artificial Intelligence in the Higher Education System. Bulletin of Practical Psychology of Education – 2024–21(3). – Pp. 62–69.

3. Mantulenko V.V., The Impact of Artificial Intelligence on Academic Performance, Cognitive Activity, and Quality of Student Learning // Concept. – 2025. – No. 6. – Pp. 251–272.

4. Skripchenko P.V. How to Apply Artificial Intelligence in Education / Skripchenko P.V. [Electronic resource] // SKB Kontur: [Electronic resource]. – URL: https://kontur.ru/talk/spravka/56138-iskusstvennyy_intellekt_v_sfere_obrazovaniya (date of request: 20.01.2026).

5. Toktarova V.I., Popova O.G., Sagdullina I.I., Belyanin V.A. Artificial Intelligence Technologies in the Practice of Modern Higher Education // Bulletin of the Mari State University. 2023. No. 2 (50). – P. 210–220.

6. Atlanta. Researchers Say AI Copyright Cases Could Have Negative Impact on Academic Research. [Electronic resource]. – URL: <https://research.gatech.edu/researchers-say-ai-copyright-cases-could-have-negative-impact-academic-research> (date of request: 21.01.2026)

7. Claire Chen. AI Will Transform Teaching and Learning. Let's Get it Right. [Electronic resource]. – URL: <https://hai.stanford.edu/news/ai-will-transform-teaching-and-learning-lets-get-it-right> (date of request: 09.01.2026)

8. Down, Aisha. We could have asked ChatGPT: students fight back over course taught by AI. [Electronic resource]. – URL: <https://www.theguardian.com/education/2025/nov/20/university-of-staffordshire-course-taught-in-large-part-by-ai-artificial-intelligence> (date of request: 20.01.2026)

9. Garzón Juan, Patiño Eddy, Marulanda Camilo. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges [Electronic resource]. – URL: <https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84> (date of request: 20.01.2026)

10. Hannah, Andy. Ethical Considerations for AI in Higher Education: Ensuring Fairness and Transparency. [Electronic resource]. – URL: <https://www.liaisonedu.com/resources/blog/ethical-considerations-for-ai-in-higher-education-ensuring-fairness-and-transparency/> (date of request: 14.01.2026)

11. Moroianu, Nicolae & Iacob, Silvia-Elena & Constantin, Alexandra. Artificial Intelligence in Education: a Systematic Review. Geopolitical perspectives and technological challenges for sustainable growth in the 21st century. 2023 C.906–921

12. Preparedness Professional Development Student and Student Experience / [Электронный ресурс] // Every Learner Everywhere: [Electronic resource]. – URL: <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/faculty-development-and-gen-ai-playbook/> (date of request: 20.01.2026)

13. TeachAI. How we can prepare for the future with foundational policy ideas for AI in education. The article of Centre for the New Economy and Society. [Electronic resource]. – URL: <https://www.weforum.org/stories/2024/04/prepare-future-policy-ideas-ai-in-education/> (date of request: 16.01.2026)

14. University Center for Teaching and Learning. Generative AI Resources for Faculty. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teaching.pitt.edu/generative-ai-resources-for-faculty/> (Дата обращения: 15.01.2026)

Ильясова Карина Хасайновна,

старший преподаватель, экономики и управления
в образовании, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет»
E-mail vinter_65@mail.ru

В статье проведен анализ критического мышления как значимого ресурса профессионального становления будущего учителя в условиях социокультурных трансформаций. Раскрыта структура понятия критического мышления, включающая когнитивный, ценностно-нравственный, рефлексивный и коммуникативный компоненты. Обоснована его роль в развитии профессиональной субъектности, педагогической рефлексии, способности к аргументированному принятию решений и конструктивному взаимодействию в образовательной среде. Представлены результаты опроса студентов Чеченского государственного педагогического университета, выявившего осознание значимости критического мышления при недостаточной сформированности его практических проявлений, особенно в коммуникативном и рефлексивном контекстах. Сделан вывод о необходимости системного педагогического сопровождения формирования критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей с использованием проблемного обучения, кейс-технологий, дискуссионных и проектных методов.

Ключевые слова: критическое мышление, профессиональное становление, будущий учитель, педагогическое образование, профессиональная субъектность, рефлексия; коммуникативная культура, образовательная среда.

Введение

Стремительные социокультурные изменения, цифровизация всех сфер общественной жизни повышают требования к профессиональной подготовке будущего учителя. В современных условиях усложнения информационного пространства, роста объемов знаний и необходимости ориентации в противоречивых источниках особую актуальность приобретает формирование у будущего учителя способности к осмысленному анализу, самостоятельному принятию решений и рефлексивному отношению к профессиональной деятельности. Как известно, одним из ключевых интеллектуальных ресурсов, обеспечивающих успешность профессионального становления будущего учителя, является критическое мышление. В современной педагогической науке критическое мышление рассматривается не только как когнитивное умение анализировать информацию, но и как интегративное качество личности, включающее способность к оценке аргументов, выявлению причинно-следственных связей, постановке вопросов, принятию ответственных решений в образовательных ситуациях и формулированию обоснованных выводов. Педагогическая деятельность требует постоянного выбора методических подходов, интерпретации образовательных процессов, оценки результатов обучения и воспитания, а также взаимодействия с обучающимися в условиях разнообразия социальных и культурных контекстов. В связи с этим для будущего учителя критическое мышление становится необходимым условием профессиональной зрелости.

Особую значимость критическое мышление приобретает в контексте профессионального становления будущего учителя, которое представляет собой сложный процесс формирования профессиональной идентичности, ценностных ориентаций, готовности к реализации образовательных задач и педагогической позиции. В условиях педагогического вуза развитие критического мышления способствует переходу студента от репродуктивного усвоения знаний к активному конструированию профессионального опыта, формированию способности к профессиональной рефлексии и самообразованию.

Актуальность обращения к данной проблематике обусловлена также необходимостью подготовки учителя нового типа – компетентного, мобильного, способного к инновационной деятельности и осознанному участию в решении образовательных и воспитательных задач в условиях неопределённости.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что вопросы осмысления критического мышления как ресурса профессионального становления будущего учителя требуют дальнейшей теоретической и методической разработки, уточнения педагогических условий и механизмов его формирования в образовательном пространстве высшей школы.

Цель данной статьи заключается в анализе критического мышления как значимого ресурса профессионального становления будущего учителя, выявлении его роли в развитии профессиональной субъектности, готовности к осуществлению современной образовательной практики и педагогической рефлексии.

Обзор литературы

В современной психолого-педагогической и философской науке критическое мышление рассматривается как комплексный феномен, включающий когнитивные, ценностно-нравственные и коммуникативные аспекты. В работах отечественных ученых подчеркивается его значимость как ресурса личностного развития, образовательной успешности и социальной устойчивости личности в условиях трансформации общества и информационной неопределенности.

Так А.С. Заморев акцентирует внимание на конфликтологическом и личностно-регулятивном аспектах критического мышления. Он пишет: «главное преимущество критического мышления перед некритическим состоит в большем выборе средств для преодоления конфликтов, как внутриличностных, так и межличностных. Напомним, что мышлению некритическому известны лишь два метода преодоления конфликта: это путь насилия и путь компромисса, т.е. взаимных уступок. Первый из этих путей эффективен там, где одна из сторон конфликта имеет значительное силовое превосходство. Второй путь более предпочтителен в отношениях между равными. Но оба пути имеют общий недостаток: они не устраняют причину конфлик-

та, лишь временно сдерживают его до тех пор, пока одна из сторон, пошедших на уступки, не найдет способ взять реванш» [4]. В работе А.В. Рожковой [8] отмечено, что развитие критического мышления становится задачей не только средней и высшей школы, но и научного сообщества, которому предстоит разработка новых стратегий и инструментов формирования данного качества. Особое значение имеет философско-гуманитарная позиция, представленная в статье И.Н. Грифцовой и Г.В. Сориной, которые подчеркивают, что критическое мышление обладает выраженным нравственным измерением, поскольку предполагает уважение к мнению другого, отказ от категоричности, готовность к диалогу и учет эмоционального состояния собеседника [2]. В исследовании А.Д. Лисенковой [5] критическое мышление представлено через систему конкретных навыков, сгруппированных в три кластера: критический анализ собственных убеждений; критический анализ внешней информации; критическое мышление в коммуникации. Е.В. Вранчан утверждает, что развитие критического мышления тесно связано с формированием: аналитического чтения и письма, навыков саморазвития, командной работы, диалогической культуры [3]. Критическое мышление трактуется как ключевой компонент soft skills, востребованный в профессиональной подготовке современного специалиста. Критическому мышлению поколения «цифровых аборигенов» посвящено исследование А.Е. Веретенниковой [1], которая отмечает отсутствие единой дефиниции понятия, однако подчеркивает его значение как способности оценивать информацию и принимать адекватные решения в информационно насыщенной среде. Таким образом, критическое мышление осмысливается как необходимое качество личности XXI века, обеспечивающее устойчивость к информационным рискам. А.М. Марюков [6] связывает развитие критического мышления с технологиями проблемного обучения и подчеркивает необходимость создания безопасной образовательной среды, что важно, поскольку критическое мышление требует условий, в которых обучающийся может свободно выражать сомнения, задавать вопросы и обсуждать альтернативные позиции. Наиболее содержательно критическое мышление как многокомпонентное образование раскрывает М.В. Поздняков, раскрывающий в его структуре следующие компоненты: скептическая установка к информации; логика и теория аргументации; метакогнитивный мониторинг; знание механизмов манипуляции сознанием [7].

Таким образом, современные исследования демонстрируют междисциплинарное понимание критического мышления как: когнитивного инструмента анализа информации; педагогической цели и образовательного приоритета; ресурса разрешения конфликтов и личностной саморегуляции; нравственно-коммуникативной способности к диалогу; системы навыков, развиваемых через специальные педагогические технологии; качества, необходимого в условиях цифровизации и информационных рисков. В совокупности данные подходы подтверждают, что критическое мышление выступает одним из ключевых механизмов профессионального и личностного становления обучающихся и требует целенаправленного педагогического сопровождения в образовательной среде вуза и школы.

Материалы и методы

Для достижения цели статьи применялся комплекс теоретических методов исследования: анализ и синтез научной литературы, позволившие выявить основные направления изучения критического мышления в психолого-педагогическом и философском дискурсах; метод теоретического обобщения, направленный на формулирование выводов о значении критического мышления в процессе профессионального становления студентов педагогического вуза; сравнительно-сопоставительный метод, использованный для определения общих и специфических подходов к трактовке критического мышления как ресурса профессионального развития будущего учителя; контент-анализ публикаций, посвященных педагогическим технологиям формирования критического мышления (проблемное обучение, дискуссионные методы, кейс-технологии, аналитическое письмо и чтение).

Результаты и дискуссия

Для определения практической значимости критического мышления в профессиональном становлении будущего учителя и выявления представлений студентов о его роли в педагогической деятельности был проведен мини-опрос среди обучающихся ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». В исследовании приняли участие 62 студента 2–4 курсов педагогических направлений подготовки. Анкета включала вопросы, отражающие ключевые компоненты критического мышления: способность к анализу информации, оценке аргументов, постановке вопросов, рефлексии и принятию обоснованных решений в образовательных ситуациях.

С целью проведения уровневой диагностики компонентов критического мышления студентов педагогического вуза и определения степени их сформированности как ресурса профессионального становления будущего учителя нами была использована шкалы Лайкерта. Были определены уровни сформированности критического мышления: высокий, средний, низкий с соответствующими подателями. Высокий уровень характеризовался следующими показателями: студент демонстрирует устойчивую способность к критическому анализу информации, аргументированному принятию решений, развитой профессиональной рефлексии и готовности к диалогическому взаимодействию. Среднему уровню соответствовали следующие показатели: критическое мышление проявляется ситуативно: студент способен к анализу и оценке информации, однако испытывает трудности в самостоятельной аргументации, рефлексии и коммуникации в условиях альтернативных позиций. Низкий уровень отражали такие показатели: критическое мышление выражено слабо: преобладает репродуктивное усвоение знаний, ориентация на внешние авторитеты, недостаточная сформированность навыков аргументации, самоанализа и конструктивного диалога.

Согласно полученным результатам, большинство студентов осознают высокую значимость критического мышления для будущей профессии. Так, 78,6% респондентов отметили, что критическое мышление является необходимым условием профессиональной компетентности современного учителя, позволяющим эффективно ориентироваться в информационно насыщенной образовательной среде. 45,2% студентов указали, что регулярно применяют критический анализ при работе с научными и методическими источниками, а 54,8% отметили, что чаще ориентируются на готовые интерпретации и авторитетные мнения преподавателей, что свидетельствует о сохраняющейся тенденции репродуктивного усвоения знаний, а это подтверждает необходимость целенаправленного педагогического сопровождения развития критического мышления в образовательном процессе вуза. Особый интерес представляют данные, связанные с коммуникативным аспектом критического мышления: 38,1% опрошенных отметили, что чувствуют уверенность в аргументированном отстаивании собственной позиции в ходе дискуссий и обсуждений; 61,9% студентов указали на трудности в ведении диалога при столкновении с альтернативными точками зрения, что подтверждает выводы исследователей о важности формирования критического мышления как основы диалогической культуры и профессиональной коммуникации будущего педагога; 83,3% выразила потребность в расширении практико-ориентированных форм работы, направленных на развитие критического мышления: кейс-заданий, анализа педагогических ситуаций, проблемных дискуссий, проектной деятельности и рефлексивных практик. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень выраженности компонентов критического мышления у студентов ЧГПУ (n = 62)

Компонент критического мышления	Диагностируемые проявления	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Когнитивный	Способность к анализу информации, выявлению логических связей, оценке достоверности источников	28,6	45,2	26,2
Рефлексивный	Умение критически осмысливать собственные убеждения, решения и профессиональные действия	21,4	47,6	31,0
Коммуникативный	Готовность к аргументированному диалогу, принятию иной точки зрения, участию в дискуссии	19,0	38,1	42,9
Интегральный показатель	Общая сформированность критического мышления как ресурса профессионального становления	23,0	43,6	33,4

Как видно из таблицы, что наибольшая выраженность наблюдается по когнитивному компоненту критического мышления, что связано с учебной спецификой работы студентов с информацией. Вместе с тем коммуникативный компонент демонстрирует наибольшую долю низкого уровня, что указывает на недостаточную сформированность культуры аргументированного диалога и готовности к принятию альтернативных позиций. Рефлексивный компонент также требует целенаправленного развития, поскольку значительная часть студентов ис-

пытывает трудности в критическом осмыслении собственных профессиональных решений.

Таким образом, результаты мини-опроса студентов ЧГПУ подтверждают, что критическое мышление воспринимается будущими учителями как важнейший ресурс профессионального становления, однако уровень его практического применения в учебной деятельности остается недостаточно сформированным.

Заключение

Анализ психолого-педагогической и философской литературы показал, что критическое мышление представляет собой комплексный феномен, включающий когнитивные, ценностно-нравственные, рефлексивные и коммуникативные компоненты, обеспечивающие способность будущего педагога к осмысленному анализу информации, аргументированному принятию решений, профессиональной рефлексии и конструктивному диалогу. Обобщение современных научных подходов подтвердило, что критическое мышление выступает не только инструментом рационального анализа, но и важным механизмом личностной саморегуляции, разрешения конфликтов, формирования педагогической ответственности и устойчивости к информационным рискам. Эмпирический мини-опрос студентов Чеченского государственного педагогического университета выявил, что большинство обучающихся осознают значимость критического мышления для будущей профессиональной деятельности, однако уровень его практического применения остается недостаточно сформированным. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что формирование критического мышления в педагогическом вузе должно осуществляться системно и опираться на активные образовательные технологии: проблемное обучение, кейс-методы, дискуссионные практики, проектную деятельность и рефлексивные формы работы. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией педагогических моделей формирования критического мышления будущих учителей, уточнением диагностического инструментария и определением комплекса педагогических условий, обеспечивающих развитие критического мышления как метакомпетенции профессиональной подготовки современного педагога.

Литература

1. Веретенникова А.Е. Критическое мышление поколения «цифровых аборигенов» // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2023. – № 4. – С. 15.
2. Вранчан Е.В. Курс «Логика и критическое мышление» как инструмент формирования гибких навыков (soft skills) у студентов вуза // Проблемы современного образования. – 2023. – № 1. – С. 31–41.
3. Грифцова И. Н., Сорина Г.В. Критическое мышление против псевдонауки // Человек. – 2022. – Т. 33. – № 1. – С. 7.
4. Заморев А.С. Критическое мышление // Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов. – 2022. – С. 150–157.

5. Лисенкова А.Д. Кластеры навыков критического мышления современных старшеклассников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 5. – С. 463–469.

6. Марюков А.М. Проблемное обучение и формирование критического мышления // Образовательная политика. – 2022. – № 4 (92). – С. 56–64.

7. Поздняков М.В. Критическое мышление: его сущность и присутствие в образовательных программах российских вузов // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 492. – С. 68–75.

8. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных ученых // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 5. – С. 1.

CRITICAL THINKING AS A RESOURCE FOR THE FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Ilyasova K.H.

Chechen State Pedagogical University

The article analyzes critical thinking as a significant resource for the professional development of a future teacher in the context of socio-cultural transformations. The structure of the concept of critical thinking, including cognitive, value-moral, reflexive and communicative components, is revealed. Its role in the development of professional subjectivity, pedagogical reflection, the ability to reasoned decision-making and constructive interaction in the educational environment is substantiated. The results of a survey of students of the Chechen State Pedagogical University are presented, which revealed an awareness of the importance of critical thinking with insufficient formation of its practical manifestations, especially in communicative and reflexive contexts. The conclusion is made about the need for systematic pedagogical support for the formation of critical thinking in the process of professional training of future teachers using problem-based learning, case technologies, discussion and project methods.

Keywords: critical thinking, professional development, future teacher, pedagogical education, professional subjectivity, reflection; communicative culture, educational environment.

References

1. Veretennikova A.E. Critical Thinking of the "Digital Natives" Generation // Crede Experto: Transport, Society, Education, Language. – 2023. – No. 4. – P. 15.
2. Vranchan E.V. The Course "Logic and Critical Thinking" as a Tool for Developing Soft Skills in University Students // Problems of Modern Education. – 2023. – No. 1. – P. 31–41.
3. Griftsova I. N., Sorina G.V. Critical Thinking Against Pseudoscience // Human. – 2022. – Vol. 33. – No. 1. – P. 7.
4. Zamorev A.S. Critical Thinking // Development of Modern Science and Technology under Transformational Processes. – 2022. – P. 150–157.
5. Lisenkova A.D. Skill Clusters of Critical Thinking in Modern High School Students // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. – 2023. – Vol. 8. – No. 5. – P. 463–469.
6. Maryukov A.M. Problem-Based Learning and the Formation of Critical Thinking // Educational Policy. – 2022. – No. 4 (92). – P. 56–64.
7. Pozdnyakov M.V. Critical thinking: its essence and presence in the educational programs of Russian universities // Bulletin of Tomsk State University. – 2023. – No. 492. – Pp. 68–75.
8. Rozhkova A.V. Review of scientific theories of critical thinking development in the research of Russian and Western scholars // World of Science. Pedagogy and Psychology. – 2023. – Vol. 11. – No. 5. – P. 1.

Красильников Владимир Вячеславович,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт

Тоискин Владимир Сергеевич,

кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт

В условиях цифровизации образования возрастает потребность в формировании у педагогов способности сохранять автономию мышления и смысловую целостность при взаимодействии с насыщенным, эмоционально заряженным и часто манипулятивным информационным контентом. Статья посвящена теоретическому обоснованию и структурированию модели когнитивной устойчивости личности как основы цифровой зрелости педагога. В качестве методологии использован качественный теоретический анализ и синтез идей из областей медиаграмотности, когнитивной психологии, исследований дезинформации и рефлексивной педагогики. В результате предложена трёхуровневая модель, включающая когнитивно-аналитический, ценностно-рефлексивный и операционально-практический уровни, сбалансированные компонентом когнитивной гибкости. Модель направлена не на защиту от информации, а на развитие адаптивной устойчивости через интеграцию анализа, рефлексии и практики. Её внедрение предполагает формирование у педагогов не только навыков, но и рефлексивной культуры, готовности к интеллектуальному смирению и диалогу при сохранении автономии мышления.

Ключевые слова: интеллектуальное смирение, когнитивная безопасность, когнитивная устойчивость, когнитивная гибкость, латеральное чтение, медиаграмотность, педагогическая компетентность, рефлексивная практика, цифровая гигиена, цифровая зрелость.

Цифровизация образования кардинально трансформирует условия профессиональной деятельности педагога. Современный преподаватель ежедневно взаимодействует с цифровыми платформами, получает персонализированный контент, подобранный алгоритмами, и одновременно формирует у обучающихся отношение к содержанию и смыслу информационных потоков. В этой ситуации возникает ключевой вопрос: как сохранить способность критически мыслить, не теряя ориентиры в условиях информационной перегрузки, многообразия интерпретаций и эмоционально заряженного контента?

Речь идет не о защите от внешних «угроз», а о развитии когнитивной устойчивости как внутренней опоры, позволяющей взвешенно воспринимать информацию, осознавать собственные эмоциональные и мыслительные реакции и сохранять ясность смысла.

В современной научной литературе отсутствует единое определение этого понятия. Оно используется с разными акцентами – от нейропсихологии до социологии. В педагогическом контексте Е.Л. Вартанова рассматривает устойчивость как профессиональную компетенцию, интегрирующую критическое мышление, ценностную рефлекссию и цифровые навыки [1]. И.Ф. Кефели в рамках концепции когнитивной безопасности акцентирует внимание на сохранении самостоятельности мышления даже в условиях манипуляций [2]. Подходы К. Адрина и Л. Адрина связывают устойчивость с эмоциональным интеллектом и способностью делать «паузу» перед реакцией [3], а ван дер Линден с коллегами предлагают профилактическую «вакцинацию» от манипуляций через знакомство с их тактиками [11].

Несмотря на разнообразие подходов, все они указывают на то, что когнитивная устойчивость – это сложная, многомерная способность, формирующаяся на стыке мышления, эмоций, ценностей и практик. Однако сохраняется дефицит целостных моделей, интегрирующих эти аспекты в единую педагогически применимую систему.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и структурирование модели когнитивной устойчивости педагога, способной служить основой для формирования цифровой зрелости как профессиональной компетенции.

Работа носит теоретический характер и основана на качественном анализе и синтезе идей из смежных областей знания. Основной задачей было выявление не только точек соприкосновения, но и расхождений между подходами, которые легли в основу модели. Так, концепции когнитивной защиты часто предполагают ограждение от внешнего воздействия, тогда как педагогика, особенно в русле рефлексивной практики, подчеркивает важность осознания границ собственного знания и готовности к его коррекции.

В анализ были последовательно включены:

1. Исследования когнитивных искажений и эмоционального интеллекта (для понимания уязвимости к манипуляциям);
2. Работы по медиаграмотности и цифровой верификации (в контексте «как проверять и как учить этому»);
3. Концепции рефлексивной практики и ценностного образования (для обеспечения этического измерения);
4. Аналитические материалы по тактикам дезинформации (для актуализации модели).

Методологической основой выступила реконструкция взаимосвязей между компонентами через призму их синергетического взаимодействия. Валидация концептуальной модели осуществлялась по критерию педагогической применимости: каждый компонент был проанализирован на предмет его трансформации в учебную практику и методический инструментарий.

В результате теоретического анализа и синтеза идей из смежных областей была разработана модель когнитивной устойчивости личности, ориентированная на профессиональную деятельность педагога.

Модель представляет собой трёхуровневую систему, дополненную балансирующим компонентом – когнитивной гибкостью (рис. 1).



Рис. 1. Структура модели когнитивной устойчивости личности

Когнитивно-аналитический уровень

В научной литературе когнитивно-аналитический компонент когнитивной устойчивости преимущественно трактуется как совокупность навыков верификации информации. Так, в исследованиях С. Вайнбурга и С. Макгрю центральное место занимает латеральное чтение – метод, при котором оценка источника осуществляется через параллельный поиск в независимых каналах [5]. Подход С. ван дер Линдена и коллег ориентирован на профилактическое ознакомление с тактиками манипуляций, что снижает их эффективность за счёт предварительного «иммунизирующего» воздействия.

Однако в условиях, где доступ к независимым источникам ограничен, а тактики дезинформации становятся всё более изощрёнными, указанные стратегии оказываются недостаточными. Это требует расширения понимания когнитивно-аналитического уровня за пределы внешней верификации.

В результате теоретического синтеза идей из работ Е.Л. Вартановой, И.Ф. Кефели, а также О.А. Козлова и В.А. Поляковой [6], исследований Д. Данненга и Д. Крюгера по когнитивным искажениям [7], был сформулирован расширенный состав когнитивно-аналитического уровня, включающий пять взаимосвязанных компонентов.

Первый – латеральное чтение – сохраняет свою значимость как базовый инструмент быстрой оценки авторитетности источника. Однако его эффективность рассматривается не как абсолютная, а как контекстуально зависимая.

Второй компонент – работа с неопределённостью – выведен из концепции «приемлемого риска» в информационной безопасности личности, предложенной О.А. Козловым и В.А. Поляковой. Он проявляется в способности формулировать суждения как временные и условные («на текущий момент известно, что...»), что позволяет избегать как импульсивных выводов, так и пассивного принятия любой гипотезы.

Третий – анализ мотивации источника – развивает идею И.Ф. Кефели о сохранении самостоятельности мышления. Здесь акцент смещается с установления факта авторства на реконструкцию цели сообщения: информирование, убеждение, мобилизация или дискредитация. Такой анализ позволяет выявить намеренно сделанные акценты и опущенные детали.

Четвёртый – распознавание логических ошибок и манипулятивной риторики – дополняет подход С. ван дер Линдена, фокусируясь не только на тактиках, но и на внутренней структуре аргументации. Ключевой вопрос здесь: «Этот пример действительно доказывает тезис, или это лишь яркая иллюстрация?»

Пятый компонент – осознание собственных когнитивных границ – основан на эффекте Даннинга–Крюгера и концепции «интеллектуального смирения» в рамках когнитивной безопасности, предложенной И.Ф. Кефели. Он проявляется в готовности признать ограниченность собственной экспертизы в конкретной области, что служит защитой от переоценки собственных суждений.

Таким образом, когнитивно-аналитический уровень перестаёт быть набором техник проверки фактов и трансформируется в целостную исследовательскую позицию. Эта позиция сочетает внешнюю верификацию (латеральное чтение) с внутренней критикой (анализ мотивов, логики, неопределённости и собственных ограничений). Именно такое расширение позволяет модели адекватно отвечать вызовам современного информационного пространства, где манипуляции всё чаще строятся не на лжи, а на искажении смысла, контекста и логики.

Ценностно-рефлексивный уровень

В научной литературе рефлексия в педагогике традиционно связывается с анализом профессионального опыта, а ценностная ориентация – с формированием личностного смысла [8]. В работах Е.Л. Вартановой и А.В. Федорова подчёркивается необходимость рефлексии над собственными установками как условие защиты от манипулятивного медиаконтента [9]. Однако эти линии рассмотрения остаются в значительной степени раздельными: либо акцент делается на этическом фундаменте, либо на технике самонаблюдения.

Предлагаемая модель объединяет эти направления в единый ценностно-рефлексивный уровень, который выполняет две взаимодополняющие функции.

Первая – ценностная ориентация как смысловой ориентир. Эта функция восходит к идее И. Канта об автономии мышления как условии морального выбора [10]. В цифровой среде она проявляется в способности распознавать способы подачи информации, противоречащие базовым убеждениям, и активировать настороженность не на уровне эмоции, а на уровне смысла. Отказ от слепого доверия к цифровым

«авторитетам» здесь не является следствием скептицизма, а вытекает из внутренней этической позиции.

Вторая – рефлексивная осознанность «точек уязвимости». Этот компонент развивает герменевтическую концепцию Х.-Г. Гадамера о «предрассудках» как неизбежной части понимания [11]. Манипуляции эффективны не потому, что они лживы, а потому, что они затрагивают личные, ценностные или биографические темы, вызывая острую эмоциональную реакцию. Задача не в устранении этих «предрассудков», а в их осознании – в способности замечать: «Это сообщение вызывает у меня сильную реакцию не потому, что оно истинно/ложно, а потому, что оно касается моей болевой точки».

Дополнительное измерение вносит концепция П. Фрейре о «осознании-прозрении» как защите от идеологических мифов [12]. В современном контексте это означает способность видеть за информационным сообщением не только его содержание, но и скрытые социальные, политические или экономические интересы.

Ключевым отличием предлагаемого уровня от существующих подходов является интеграция этического ядра (ценности) и рефлексивного механизма (осознание уязвимостей). Без ценностной основы рефлексия рискует превратиться в нейтральный самоанализ; без рефлексии ценности становятся догмами, легко используемыми в манипулятивных целях.

Особое значение в этой системе приобретает «интеллектуальное смирение», введённое И.Ф. Кефели в рамках концепции когнитивной безопасности. Оно предполагает не отказ от убеждений, а осознание собственных «слепых зон» и готовность к коррекции позиции. В педагогической практике это создаёт принципиально важное условие: возможность помогать студентам осознавать их собственные «точки уязвимости» без навязывания собственной системы ценностей.

Таким образом, ценностно-рефлексивный уровень выступает не как статический набор убеждений, а как динамический процесс, в котором автономия мышления поддерживается через постоянное напряжение между этической опорой и критическим самоосознанием.

Операционально-практический уровень

В научной литературе операционные аспекты взаимодействия с цифровой средой традиционно рассматриваются либо в рамках технической кибербезопасности, либо как второстепенные по отношению к когнитивным навыкам. Однако в условиях постоянного информационного потока именно повседневные цифровые практики становятся необходимым условием сохранения когнитивных ресурсов и предотвращения перегрузки.

Предлагаемый операционально-практический уровень не претендует на создание абсолютной защиты. Его функция – структурная организация личного информационного пространства, что создаёт условия для эффективного применения критических и рефлексивных навыков. Уровень включает четыре взаимосвязанных компонента.

Первый – управление цифровым следом, включая регулярный аудит утечек персональных данных с помощью специализированных сервисов. Эта практика позволяет своевременно выявлять компрометацию учётных записей и минимизировать риски, связанные с повторным использованием паролей.

Второй – сегментация онлайн-активности, то есть разделение цифровых идентичностей и коммуникационных каналов по функциональным зонам: профессиональная, личная, общественно-политическая и др. Такое разделение снижает когнитивную нагрузку, предотвращая смешение контекстов и позволяя сосредоточиться на релевантном содержании в каждом из них.

Третий – настройка параметров приватности в социальных сетях, мессенджерах и облачных сервисах. Это не гарантирует абсолютной защиты, но ограничивает круг получателей информации и снижает вероятность её неконтролируемого распространения.

Четвёртый – проактивный мониторинг цифровой экосистемы: регулярная проверка активных сессий, подключённых устройств, разрешений приложений и подписок. Эта практика формирует привычку осознанного присутствия в цифровой среде.

Важно подчеркнуть, что операционные практики не заменяют когнитивные навыки. Технические меры бессильны против социальной инженерии: письмо от «декана факультета» с просьбой срочно перевести деньги обойдёт любые настройки приватности. В таких случаях срабатывает не технология, а внутренний когнитивный фильтр – способность распознать манипуляцию, несмотря на её правдоподобную форму.

Данное понимание уровня согласуется с концепцией «приемлемого риска», выдвинутой О.А. Козловым и В.А. Поляковой. Авторы подчёркивают, что полная изоляция от информационных угроз невозможна, но риск может быть управляем через осознанное поведение

и формирование защитных стратегий. Операционно-практический уровень реализует эту идею в конкретных действиях.

Дополнительное обоснование даёт подход А.В. Федорова к медиаграмотности как практико-ориентированной компетенции. В его более поздних работах прямо обсуждается необходимость формирования у педагогов навыков цифровой гигиены – от управления уведомлениями до ограничения круга цифровых контактов. Эти практики рассматриваются не как техническая рутина, а как условие психологического благополучия и профессиональной эффективности.

Таким образом, операционно-практический уровень выступает инфраструктурной основой когнитивной устойчивости. Без него даже развитое критическое мышление и чёткая ценностная позиция могут быть подавлены хаосом информационного потока, эмоциональной перегрузкой и дефицитом внимания.

Компонент когнитивной гибкости

В существующих подходах к когнитивной устойчивости и информационной безопасности доминирует парадигма защиты: формирование фильтров, развитие критичности, распознавание манипуляций. Однако такая установка несёт в себе скрытый риск – переход устойчивости в закрытость, когда любая чуждая идея автоматически воспринимается как угроза. Этот эффект подтверждается эмпирическими наблюдениями в педагогической практике: упражнения, направленные исключительно на «разоблачение пропаганды», могут усиливать поляризацию и догматизм, а не критическое мышление.

Для нейтрализации этого риска в модель введён компонент когнитивной гибкости – балансирующий элемент, обеспечивающий способность временно приостанавливать автоматическую фильтрацию информации для осмысления альтернативных точек зрения. Его функция – не ослабить защиту, а сохранить адаптивность системы.

Д. Шён развивает идею И.Ф. Кефели о том, что когнитивный суверенитет требует не изоляции от чуждых идей, а диалога с ними при сохранении автономии мышления [13]. Однако в отличие от общей декларации, предлагаемый компонент конкретизирует эту идею в операциональном термине: «поиск рационального зерна» в позиции оппонента. Это не согласие с противоположной точкой зрения, а попытка понять её внутреннюю логику, контекст возникновения и те факты или ценности, которые она может частично отражать.

Новизна компонента заключается в его синергетической роли по отношению к трём основным уровням модели.

По отношению к когнитивно-аналитическому уровню когнитивная гибкость предотвращает превращение анализа в разоблачение. Вместо того чтобы искать только ошибки и мотивы манипуляции, человек задаётся вопросом: «Что в этом сообщении может быть правдой, даже если я не согласен с выводом?» Это переводит анализ из режима «атаки/защиты» в режим «понимания».

По отношению к ценностно-рефлексивному уровню гибкость позволяет избежать превращения ценностей в догмы. Ценностная ориентация остаётся, но она перестаёт быть жёстким фильтром, блокирующим любой входящий сигнал. Рефлексия расширяется: вместо «Почему это неправильно?» возникает «Почему кто-то может считать это правильным?»

По отношению к операционно-практическому уровню гибкость добавляет в цифровую гигиену элемент осознанного включения, а не только отсеивания. Речь идёт не только о том, какие каналы отключить, но и о том, какие чуждые голоса стоит временно включить в поле внимания для проверки собственных убеждений.

Таким образом, когнитивная гибкость – это не четвёртый уровень, а мета-компонент, который регулирует взаимодействие всех трёх. Он обеспечивает переход от жёсткой устойчивости (устойчивость через закрытость) к адаптивной устойчивости (устойчивость через открытость и автономию). Именно эта интеграция делает модель принципиально новой: она не защищает от информации, а учит жить в её многообразии, сохраняя внутреннюю целостность.

Предложенная модель когнитивной устойчивости отвечает на ключевой вызов цифровой эпохи: как сохранить автономию мышления и смысловую целостность не через изоляцию, а через осознанное взаимодействие с информационной средой. В отличие от большинства существующих подходов, ориентированных либо на защиту (С. ван дер Линден), либо на критический анализ (Е.Л. Вартанова [1]), либо на этическую рефлексию (Кефели), данная модель интегрирует три измерения когнитивное, ценностное и операционное – в единую систему, сбалансированную компонентом когнитивной гибкости.

Новизна модели заключается не в изобретении новых понятий, а в их структурной и функциональной интеграции. Во-первых, когнитивно-аналитический уровень расширен за счёт включения работы с неопределённостью и осознания собственных когнитивных

границ, что выводит его за рамки техник верификации. Во-вторых, ценностно-рефлексивный уровень объединяет этическую ориентацию и работу с «точками уязвимости», предотвращая превращение ценностей в догмы. В-третьих, операционно-практический уровень интерпретируется не как техническая периферия, а как инфраструктурная основа, снижающая когнитивную нагрузку и создающая условия для рефлексии. И, наконец, компонент когнитивной гибкости впервые вводится как обязательный регулятор, предотвращающий парадоксальный эффект: чем выше стремление к устойчивости, тем выше риск закрытости.

Этот эффект подтверждается педагогическим опытом: упражнения, направленные исключительно на «разоблачение пропаганды», без элемента поиска «рационального зерна» в позиции оппонента, усиливают поляризацию. Только введение когнитивной гибкости позволяет перевести анализ из режима «атаки/защиты» в режим «понимания», что соответствует идеалу педагогики как практики диалога, а не навязывания.

Модель имеет и ограничения. Она предполагает высокий уровень рефлексивной культуры педагога, готовность к работе с собственными «слепыми зонами» и отказ от экспертной позиции – качества, которые не всегда сформированы даже у опытных преподавателей. Кроме того, операционно-практический уровень требует базовых навыков цифровой гигиены, доступ к которым может быть ограничен техническими, возрастными или институциональными барьерами.

Тем не менее, модель обладает высокой педагогической применимостью. Каждый её компонент трансформируем в методические практики:

1. Когнитивно-аналитический уровень – в упражнения по латеральному чтению и анализу аргументации;
2. Ценностно-рефлексивный – в дневники рефлексии и дискуссии о «точках уязвимости»;
3. Операционно-практический – в мастер-классы по управлению цифровым следом;
4. Когнитивная гибкость – в технику «поиска рационального зерна» при анализе противоположных позиций.

Перспективы дальнейших исследований включают:

1. Разработку диагностического инструментария для оценки уровня когнитивной устойчивости у педагогов;
2. Эмпирическую апробацию модели в рамках курсов повышения квалификации;
3. Исследование влияния развития когнитивной устойчивости у преподавателей на формирование аналогичной компетенции у студентов.

Выводы

1. Когнитивная устойчивость педагога – это не защитный механизм, а адаптивная способность, формируемая на стыке когнитивных, ценностных и операционных практик.
2. Предложенная трёхуровневая модель с компонентом когнитивной гибкости обеспечивает синергию анализа, рефлексии и действия, предотвращая переход устойчивости в закрытость.
3. Модель представляет собой рабочий теоретический инструмент, ориентированный на практическое применение в педагогической деятельности и формирование цифровой зрелости как профессиональной компетенции.
4. Её внедрение требует не только обучения навыкам, но и развития рефлексивной культуры, готовности к интеллектуальному смирению и диалогу с чуждыми идеями при сохранении автономии мышления.

Литература

1. Вартанова Е.Л. Медиаграмотность как условие преодоления цифрового неравенства в Российской Федерации // Медиа в образовательной среде. Коммуникации и безопасность детей. – М.: МедиаСфера. 2021. – С. 105–120.
2. Прелегомы когнитивной безопасности: коллективная монография / под ред. И.Ф. Кефели. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2023. – 488 с.
3. Audrin C., Audrin L. More than just emotional intelligence online: Conceptualizing digital emotional intelligence // Computers in Human Behavior. – 2023. – Vol. 145. – Art. 107732. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107732>.
4. Linden S., Roozenbeek J., Compton J. Misinformation: susceptibility, spread, and interventions to immunize the public // Nature Medicine. – 2022. – Vol. 28, № 3. – P. 460–467. – DOI: <https://doi.org/10.1038/s41591-022-01713-6>.
5. Wineburg S., McGrew S. Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. – Social Science Research

Network, 2017. – URL: <https://papers.ssrn.com/abstract=3048994> (дата обращения: 07.02.2026).

6. Козлов О. А., Полякова В. А. Информационная безопасность личности: актуальные педагогические аспекты // Омский научный вестник. – 2018. – № 3 (33). – С. 105–112.

7. Kruger J., Dunning D. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 77, № 6. – P. 1121–1134. – DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>.

8. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

9. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

10. Кант И. Критика практического разума // *Собрание сочинений*: в 8 т. – М.: Чоро, 1994. – Т. 4. – 400 с.

11. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем. под ред. А. В. Михайловского. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

12. Фрейре П. Педагогика угнетённых / пер. с порт. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1999. – 288 с.

13. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1984. – 374 p. – URL: https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Schön_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf (дата обращения: 08.02.2026).

THE MODEL OF COGNITIVE RESILIENCE OF THE EDUCATOR AS A FOUNDATION FOR DIGITAL MATURITY

Krasilnikov V.V., Toiskin V.S.
Stavropol State Pedagogical Institute

In the context of digital transformation in education, there is a growing need to develop educators' capacity to maintain cognitive autonomy and semantic integrity when engaging with dense, emotionally charged, and often manipulative informational content. This article presents a theoretical justification and structured model of cognitive resilience as a foundation for teachers' digital maturity. The study employs qualitative theoretical analysis and synthesis of concepts from media literacy, cognitive psychology, disinformation research, and reflective pedagogy. The proposed model comprises three integrated levels—cognitive-analytical, value-reflective, and operational-practical—balanced by a component of cogni-

tive flexibility. Rather than aiming to shield educators from information, the model fosters adaptive resilience through the integration of critical analysis, ethical reflection, and practical action. Its implementation requires not only skill development but also the cultivation of a reflective culture, intellectual humility, and openness to dialogue—while preserving the autonomy of thought.

Keywords: intellectual humility, cognitive security, cognitive resilience, cognitive flexibility, lateral reading, media literacy, pedagogical competence, reflective practice, digital hygiene, digital maturity.

Referecnes

1. Vartanova E. L. Media Literacy as a Condition for Overcoming the Digital Divide in the Russian Federation // *Media in the Educational Environment. Communications and Child Safety*. – Moscow: MediaSfera, 2021. – Pp. 105–120.

2. *Prolegomena of Cognitive Security: A Collective Monograph* / edited by I. F. Kefeli. – St. Petersburg: Petropolis Publishing House, 2023. – 488 p.

3. Audrin C., Audrin L. More than Just Emotional Intelligence Online: Conceptualizing Digital Emotional Intelligence // *Computers in Human Behavior*. – 2023. – Vol. 145. – Art. 107732. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107732>.

4. Linden S., Roozenbeek J., Compton J. Misinformation: Susceptibility, Spread, and Interventions to Immunize the Public // *Nature Medicine*. – 2022. – Vol. 28, No. 3. – P. 460–467. – DOI: <https://doi.org/10.1038/s41591-022-01713-6>.

5. Wineburg S., McGrew S. Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. – Social Science Research Network, 2017. – URL: <https://papers.ssrn.com/abstract=3048994> (date of access: 07.02.2026).

6. Kozlov O. A., Polyakova V. A. Information Security of the Individual: Current Pedagogical Aspects // *Omsk Scientific Bulletin*. – 2018. – No. 3 (33). – P. 105–112.

7. Kruger J., Dunning D. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 77, No. 6. – P. 1121–1134. – DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>.

8. Serikov V. V. Personal Approach to Education: Concept and Technologies. – Moscow: Academy, 2001. – 256 p.

9. Fedorov A. V. Media Education of Future Teachers. – Taganrog: Kuchma Publishing House, 2005. – 314 p.

10. Kant I. Critique of Practical Reason // *Collected Works*: in 8 volumes. – Moscow: Choro, 1994. – Vol. 4. – 400 p.

11. Gadamer H.-G. Truth and Method: Foundations of Philosophical Hermeneutics / translated from German under the editorship of A. V. Mikhailovsky. – Moscow: Progress, 1988. – 704 p.

12. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / translated from port. – Moscow: Institute of Experimental Sociology; St. Petersburg: Aletheia, 1999. – 288 p.

13. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1984. – 374 p. – URL: https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Schön_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf (accessed: 08.02.2026).

Необходимая трансформация оценивания для успешного использования технологий искусственного интеллекта в техническом университете

Курашова Светлана Александровна,

преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО»
E-mail: sakurashova@yandex.ru

Зубок Дмитрий Александрович,

кандидат физ.-мат. наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО»
E-mail: zubok@itmo.ru

В работе обсуждается необходимость формирования новых компетенций при обучении бакалавров инженерных специальностей в связи с активным внедрением ИИ в широкие сферы образования и трудовой деятельности. Предлагаются новые критерии оценивания текущей успеваемости студентов активно использующих технологии ИИ при изучении общеобразовательных дисциплин или выполнении работ по итоговой аттестации. Обсуждаются основные элементы в структуре контрольно-измерительных материалов, необходимые для формирования правильной линии взаимодействия студентов с ИИ.

В условиях, когда новые образовательные технологии ещё не разработаны и тем более не проверены на практике, отмечается полезность включения в учебный процесс отдельных заданий, предполагающих освоение определённых разделов базовых дисциплин в процессе взаимодействия с ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, новые образовательные технологии, взаимодействие с искусственным интеллектом в процессе обучения, критерии оценивания, контрольно-измерительные материалы.

Обоснование необходимости изменения традиционных методик

Информационная революция, непрерывное развитие и разветвление технологий и стремительное совершенствование искусственного интеллекта изменяют потребности и образ жизни современного общества. Быстрота и кардинальность этих изменений порождают такие вызовы, что изменения в структуре, содержании и методах образования как общего, так и высшего профессионального потребуются более значимые чем введение профессионального обучения в конце XIX века или массовизация образования в XX веке [1].

При разработке учебных и контрольно-измерительных материалов необходимо учитывать особенности мышления и психологии современных студентов. Широко обсуждается снижение способности к длительному сосредоточению, клиповость мышления, дефицит внимания, спровоцированные постоянным информационным давлением. Между тем растёт грамотность студентов, как пользователей в цифровой среде и адаптация их к быстрому но неглубокому освоению новых цифровых инструментов.

Меняется и сама структура и содержание актуальной системы знаний. Целые разделы фундаментальных базовых дисциплин, формировавших целостную естественнонаучную картину мира – основу для работы инженера в 20 веке, подменяются объёмными но не сложными для использования наборами данных, легко доступных и не требующих на взгляд молодого пользователя работы по осмыслению. И главное, что этому способствует – стремительное и стихийное внедрение искусственного интеллекта. Однако кажущееся облегчение труда начинающего инженера весьма обманчиво. ИИ неотвратимо вступает в конкуренцию с пассивным пользователем информации. Актуальность фундаментальных знаний, дающих свободу для критического научного анализа только возрастает, наряду с этим появляется потребность в неформальном творческом мышлении, практическом опыте.

“Главным предназначением высшего образования становится формирование у студентов готовности к самостоятельным и эффективным действиям в условиях динамично меняющейся окружающей среды, высокой неопределённости и необходимости постоянно адаптироваться параллельно с развитием ИИ, чтобы не проиграть конкуренцию” [2].

Неизбежно, непрерывно и не всегда предсказуемо изменяется роль преподавателя, его задачи в процессе обучения. Необходимы соответствующие новым компетенциям методики обучения и оценки подготовки студента.

Определение верных путей преобразования и развития института высшего образования, его активная адаптация к существованию в мире со стремительно развивающимся ИИ одна из важных задач, волнующих педагогическое сообщество. Необходимо разрабатывать новые подходы и практики, не отрицая неизбежного, а управляя им. Только так система образования сможет изменяться без вреда для себя самой, достойно выполняя свои задачи.

Позиции по внедрению ИИ в мировой системе образования

Исследование, проведённое специалистами ВШЭ, в 2025 г [3] показало, что вузы разделились на шесть лагерей в отношении к искусственному интеллекту.

Первая позиция предполагает активное использование ИИ в процессе обучения и аттестации, и всяческое содействие внедрению его в образовательную среду. Активно ведётся обучение преподавателей, их деятельность по адаптации учебного процесса к использованию ИИ материально поощряется.

Вторая – предполагает акцент на строгой регламентации. Работа в первую очередь сводится к установлению внутренних правил использования ИИ в учебном процессе.

Третья – предполагает избирательный подход: использование ИИ разрешается только в строго оговоренных целях при изучении определённых дисциплин.

Четвертая – сводится к установлению ограничений. Официально использование ИИ при выполнении заданий и аттестации запрещено до получения официальных указаний от федеральных органов.

Пятая – рассматривает внедрение ИИ, как экспериментальный проект. Для тестирования схем его использования создаются специальные учебные модули, широкое их использование на данном этапе не предполагается. Шестая – выжидательная: наблюдение за ситуацией без активных действий. “Все эти варианты отражают не столько разные стратегии, сколько отсутствие общей логики действий. Система реагирует на ИИ ситуативно, а не последовательно, и в этом главная уязвимость”. [3]

ИИ стихийно вклинился в различные области образования, остановить или сколько-нибудь серьёзно повлиять на этот процесс практически невозможно. Для грамотного использования этих технологий придётся проводить серьёзные организационные и методические изменения в вузовской практике. Требуется пересмотреть вопросы чему теперь учить, как учить, как проводить аттестацию и по каким критериям оценивать результаты обучения, какие новые компетенции требовать от преподавателя. Ответы на эти вопросы не могут быть найдены за относительно короткий промежуток времени. Необходимы чёткие инструкции министерства по реорганизации учебного процесса в условиях стремительного распространения и развития ИИ, необходимо время, чтобы в процессе их выполнения появилась внутренняя реакция системы образования на вводимые изменения. В настоящий момент преобладают стихийные реакции, вызванные стремлением сбалансировать ситуацию и некоторой растерянностью.

Сложившиеся формы аттестации

Досадно, что продолжает доминировать методика оценивания качества образования по системе Total Quality Management. Требования ФГОС ВПО о предоставлении обучающимся возможности оценивания содержания, организации и качества учебного процесса выполняются формально. Несмотря на бесспорную важность проработки содержания опроса, выбора форм, методов и методик его проведения, способов участия студентов, зачастую всем учащимся предоставляется возможность оценить работу преподавателя, причём опрос проводится анонимно, без учёта успеваемости студентов, а от педагога требуют, чтобы он стремился получить хорошую оценку от всех студентов. Между тем субъективные оценки, полученные в опросах, подвержены влиянию индивидуальных особенностей студентов, и это необходимо учитывать. [4]

К сожалению, учащиеся не могут избежать соблазна и используют этот опрос как способ давления на педагога, чтобы заставить его снизить сложность курса и требования во время аттестации. Это заставляет преподавателей искать такие способы осуществления промежуточной и итоговой аттестации, которые легко позволяли бы подтвердить справедливость выставленной оценки в любой момент после окончания курса и максимально ограничивали прямую коммуникацию студента и преподавателя, если, конечно, не ведётся видеозапись. Оптимальным вариантом являются тесты с большим числом вопросов. Из-за простой и прозрачной схемы оценивания тест оказывается очень удобен ещё и по причине повсеместного использования бально-рейтинговой системы.

Распространение ИИ уничтожает валидность традиционной аттестации

Однако, стихийное распространение ИИ серьёзно осложняет использование тестов. И здесь на первое место выходит сложность контроля соблюдения академической честности. Опрос, проведённый автором, среди 219 студентов университета ИТМО, обучающихся по специальностям 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» и 09.03.03 «Прикладная информатика» показал, что порядка 30 процентов студентов опасаются пользоваться телефоном во время экзамена, остальные признались, что несмотря на запрет, используют телефон во время тестирования. Невозможно добиться строгого соблюдения дисциплины во время экзамена, студенты находят возможность сфотографировать контрольно-измерительные материалы и распространить их. Удивляет и тот факт, что они готовы затратить немалые усилия на то, чтобы выучить готовые ответы, вместо того, чтобы хотя бы поверхностно разобратся в материале, и попробовать решить задания. Так, например, повторение вопроса в следующем семестре приводит к увеличению индекса решаемости в 2–3 раза, а многократное использование вопроса доводит индекс решаемости практически до 100 процентов. Незначительное изменение текста вопроса, принципиально меняющее его смысл, приводит к снижению индекса решаемости до 10–15 процентов. Студенты приводят ответы на старую версию вопроса, не замечая перемен. Прямо во время проведения тестирования студенты пытаются воспользоваться помощью ИИ для решения задач. Забавно, но приходится выявлять те темы, с которыми ИИ пока справляется традиционно плохо и вводить их в тестовые задания.

Точно так же ИИ активно используется студентами при выполнении домашних работ. Так в [5] отмечается, что несмотря на то, что “выпускная квалификационная работа (ВКР) является важнейшим этапом обучения в вузе и своеобразным итогом, демонстрирующим качество освоения обучающимися образовательной программы. Однако, учитывая распространение случаев неправомерного использования нейросетей и чат-ботов в процессе написания дипломных проектов, встаёт вопрос об объективности и целесообразности использования данной формы итогового контроля.” Опросы студентов Казанского федерального университета (КФУ) показали, что только 11 процентов студентов считают использование ИИ при написании ВКР неэтичным, при этом существует прямая корреляция между фактическим использованием ИИ и одобрением его использования. Авторы [5] справедливо опасаются снижения качества подготовки выпускников в такой ситуации.

Новые компетенции, необходимые при активном внедрении ИИ в сферу проектирования и производства

Существенно меняются и требования к подготовке студентов, которые в своей будущей практике наверняка будут взаимодействовать с ИИ.

При использовании ИИ ответы легко генерируются, навыки делегируются, это неизбежно приведёт к сокращению работающих над решением конкретной задачи людей. Теперь им придётся ставить задачи перед ИИ, критически анализировать результат его работы, синтезировать информацию. Вузовской программе ещё предстоит измениться, чтобы дать студентам соответствующие навыки. Таким образом, умение правильно применять ИИ превращается в одну из ключевых компетенций.

Существующие подходы к текущей и итоговой аттестации в условиях распространения ИИ

Несмотря на то, что проблема изменения механизмов и задач аттестации из-за распространения ИИ достаточно нова, система высшего образования уже выработала различные подходы к данной ситуации от полного запрета ИИ до пересмотра самой схемы оценивания результатов обучения, когда активное использование ИИ при подготовке к ответу становится необходимым критерием успеха.

Так, согласно [6], в мировой практике сформировались три линии отношения к использованию ИИ при проведении аттестации.

Первая – полный запрет использования ИИ при выполнении экзаменационной работы. В этом случае при проведении итоговой основной внимание уделяется проверке фундаментальных знаний, умению применять их при решении широкого спектра задач и базовых навыков. В качестве контрольно-измерительных материалов используются списки вопросов, предполагающих развёрнутый ответ, задачи различного уровня сложности, закрытые тесты. Безусловно, при таком подходе необходимо обеспечить соблюдение академической честности, что в современных условиях является весьма непростой задачей. Проведение экзаменов в режиме прокторинга или под наблюдением может дать лишь частичную гарантию. Такой подход применяют MIT (Массачусетский технологический институт), Сиднейский университет (University of Sydney).

Второй подход – использование ИИ с раскрытием (обязательным указанием полученных с помощью ИИ результатов) Оксфорд, Гарвард.

Третий подход – активное внедрение. ИИ рассматривается, как ключевая компетенция. Стэнфордский университет (Leland Stanford Junior University), Высшая школа экономики, Университет Торонто (University of Toronto). В этом случае предполагается выполнение исследовательских заданий, обзоров литературы, создание баз данных, обработка результатов эксперимента. Эти задания выполняются продолжительное время с использованием ИИ. Работа непременно должна содержать раскрытие роли ИИ и анализ и оценку студентом полученных с его помощью результатов. Однако, студент не должен ограничиваться только этой частью работы. Предполагается самостоятельная работа, требующая классических знаний и умений в данной области. Таким образом, оценивается продукт, созданный в результате взаимодействия обучающегося и ИИ, но демонстрация ведущей роли человека становится обязательной.

Навыки, которые должен продемонстрировать студент, выполняя работу во взаимодействии с ИИ

Итак, аттестация должна измениться с учётом новых компетенций, необходимых студентам для продуктивного использования ИИ.

Теперь необходимо рассматривать не только конечный результат, но и мыслительный процесс и действия студента во время выполнения задания с помощью ИИ. Студенту необходимо продемонстрировать

определённую устойчивость знаний, чтобы решиться подвергнуть результаты работы ИИ критическому анализу. Это в свою очередь предполагает умение разбить выполняемое задание на ряд последовательно решаемых задач и грамотный анализ качества выполнения каждой. При этом число необходимых обращений к ИИ может устанавливаться непосредственно в процессе работы на каждом этапе. Следовательно, придётся оценивать запросы и формулировки задач во время взаимодействия с ИИ. Особую важность приобретают навыки многократной корректировки запроса, если полученный с помощью ИИ результат не удовлетворяет студента.

Так авторы [7] предлагают концепт «коммуникативный искусственный интеллект» (КомИИ) для более точного описания новой реальности в образовании. Для правильного применения ИИ должен использоваться не просто как инструмент, а как активный участник коммуникации. Умения и навыки выстраивать эту коммуникацию в настоящее время не заложены в основу вузовских программ.

Особое внимание предлагается уделить трансформации оценивания и рефлексивных практик, а также ценностным аспектам взаимодействия человека и ИИ в образовательном процессе. «Активное и масштабное развитие коммуникативного искусственного интеллекта приводит к необходимости выделения специфической предметной области исследований в образовании.»

Критерии, которые позволяют судить об успешности работы студента

1. Отражение процесса работы. Студент должен показать, как произошло взаимодействие с ИИ. Формулировки всех запросов, полученные результаты, их анализ должны быть включены в отчёт. Необходимо указать, какие именно сети и чаты использовались.

2. Отражение и обоснование логики человека. Материалы, предоставляемые студентом для оценивания должны позволить судить о процессе принятия решений и аргументах, побудивших его к выбору той или иной версии решения задачи, выработанной с помощью ИИ.

3. Цикличность процесса взаимодействия с ИИ: запрос-анализ полученных с помощью ИИ результатов – уточнение запроса – анализ новых результатов – выбор следующего шага в решении задачи. При этом не исключено, что очередной шаг окажется ошибочным и придётся вернуть назад к предыдущему этапу.

4. Разграничение полномочий с ИИ. Студент должен определить границы возможного применения ИИ, оценить возможные риски его использования, привести обоснования для обращения к ИИ на том или ином этапе.

5. Способность выполнить работу независимо от ИИ. Результат может быть менее ценным, чем при использовании ИИ (погрешности выше, объём проанализированных данных меньше), но это позволит судить о достоверности итогового результата.

Необходимые компоненты в структуре контрольно-измерительных материалов

Таким образом, преподавателям при проектировании заданий придётся учиться делать это так, чтобы управлять взаимодействием студента и ИИ и помогать студентам выбрать верный путь. В [8] предложены некоторые принципы построения заданий, ориентированных на работу с ИИ. Сама формулировка заданий должна побуждать студентов к верной последовательности действий. При построении заданий по изучению инженерных дисциплин, стоит ориентироваться на следующие принципы.

1. Планирование работы. Полезно попросить студента сформулировать причины его обращения к ИИ, описать делегированные ИИ функции, ожидаемый выигрыш от такого решения.

2. Отражение артефактов процесса. В работе необходимо привести формулировки всех запросов и полученные результаты, отразить ход процесса взаимодействия.

3. Акцент на интерпретации. Студентам необходимо осознавать, что привнесённая им ценность в совместной работе с ИИ заключается как раз в выборе стратегии, грамотном анализе и аргументированной интерпретации результатов. Всё это необходимо отразить в отчёте: пояснить принятые решения, перечислить основания для выбора следующего шага на каждом этапе.

4. Проверка устойчивости выводов ИИ. Полезно предложить одинаковое задание разным сетям и сравнить полученные результаты.

5. Встроенная рефлексия. Если ИИ выберет ошибочный вариант решения, необходимо постараться объяснить, что этому способствовало и скорректировать стратегию решения задачи.

6. Побуждение к итерации. В формулировке задания стоит подчеркнуть, что циклическое взаимодействие с ИИ приветствуется.

7. Разделение полномочий. Отдельным пунктом в задание стоит включить оценку границ применимости ИИ при решении поставленной задачи.

8. Сравнительная оценка вариантов решения задачи. Полезно привести решение, полученное без участия ИИ и сравнить его с результатом достигнутым во взаимодействии с ИИ.

9. Оценка итогового результата. Завершая работу, не прибегая к ИИ, полезно оценить достоверность и ценность итогового результата.

Опыт внедрения заданий по взаимодействию с ИИ и пути совершенствования этой практики в ближайшем будущем

Таким образом быстрое развитие ИИ побуждает преподавателей пересматривать систему оценивания и даже структуру преподаваемой дисциплины, учитывая неизбежный процесс взаимодействия выпускников с ИИ в будущем. Курс на активное сопряжение ИИ с учебным процессом официально провозглашён. «Нужно изменить всю парадигму подготовки кадров, всю... Это не лозунг никакой, не пожелание – это важнейшая задача для государства, бизнеса, системы образования. у нас предельно короткий временной лаг для реакции на стремительные перемены... На федеральном уровне и в регионах надо заранее формировать подходы к ответам на эти вызовы со стороны системы образования и рынка труда...»

Новые технологии требуют пересмотра существующих и подготовки новых программ и методик обучения, массовой переподготовки педагогических кадров всех уровней.”-из речи президента России В.В. Путина на заседании Государственного Совета 25 декабря 2025 г. [9]

Однако, в настоящее время серьёзная методическая база по этому вопросу ещё не сформирована.

На этапе зарождения новых образовательных технологий полезно сделать первые самостоятельные шаги и проанализировать полученные результаты.

Эксперимент, проведённый автором при изучении физики в Университете ИТМО, показал, что не более 10 процентов студентов добровольно выбирают задания предполагающие взаимодействие с ИИ. В эксперименте принимало участие 211 человек. В период подготовки к контрольной работе студентам было предложено решить достаточно сложные задачи (с известными ответами) по пройденным разделам курса, используя любых доступных виртуальных помощников. Практически все они были рады убедиться, что их электронный ассистент терпит неудачу при решении каждой второй задачи. Далее студентам было нужно вступить в диалог с ИИ и с помощью последовательных запросов получить правильное решение. Половина учащихся справились с этой задачей успешно. При этом они отмечали, что наибольшая ценность ИИ в том, что он “хорошо объясняет”. А вот грамотно определить причину ошибки ИИ при первой попытке решения никто из студентов не смог, следовательно, по-настоящему разобраться в задании с помощью ИИ они не сумели, однако, у них сложилось впечатление, что решение им стало понятно. В беседе с преподавателем они все признавали это и с гораздо большим интересом, чем обычно, слушали объяснение. По отзывам, подобный опыт всем показался полезным и интересным.

Остаётся только пожалеть, что остальные 90 процентов продолжают рассматривать ИИ, как общедоступную шпаргалку. Такое пассивное использование ИИ неоправданно и даже опасно. “Искусственный интеллект, выполняя для человека всё большее количество его функций, экономит его время и облегчает профессиональные и личные действия, содействуя передаче информации, которую многие могут понимать как синоним знания.” [10] Не получив ещё достаточную профессиональную и общеобразовательную подготовку, студент не способен мыслить критически, не может ощутить дискомфорт от такого использования ИИ, он не испытывает потребности личного участия в создании знания. Использование ИИ без процесса диалога с ним облегчает жизнь человека, но делает это одновременно с ограничением возможности его развития. “Образование эвристического типа, диалогичное по своей природе, выступает помощником ученика в его творческой самореализации и развивает качества личности творца, способного к эффективному взаимодействию с искусственным интеллектом.”

Таким образом, деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование образовательных траекторий, предполагающих обязательное диалоговое взаимодействие студента и ИИ и подготовке заданий, направляющих деятельность студента. Решение данной задачи должно вестись комплексно, ибо требует совместных усилий специалистов в разных областях науки и практики. До официального

утверждения подобных программ выбор студентом соответствующей модели обучения и аттестации должен быть добровольным.

Литература

1. Казакова Е.И., Кузьминов Я.И. "Мы должны воспитывать культуру критического отношения к ответам искусственного интеллекта". О стоящих перед системой образования вызовах беседуют Елена Казакова и Ярослав Кузьминов. // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 8–24. doi: 10.17323/vo-2025-25882
2. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Григорян К.М. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта. // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–4. С. 235–238.
3. Вузы разделились на шесть лагерей в отношении к искусственному интеллекту. [Электронный ресурс] // Новости программы развития НИУ ВШЭ до 2030 г. 2025. URL: <https://www.hse.ru/news/development/1074002356.html> (дата обращения 31.01.2026).
4. Меркулова О.П. Проблемы оценивания учебного процесса студентами. // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18–24.
5. Тихонова Н.В., Поморцева Н.П. Выпускная квалификационная работа в вузе в условиях распространения искусственного интеллекта взгляд студентов. // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 112–135. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-112-135.
6. Карданова Е.Ю., Тарасов С.В., Иванова А.Е. и др. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании. –М.: НИУ ВШЭ, 2025.–88с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/1075679116.pdf> (дата обращения 31.01.2026).
7. Никольский В.С. Коммуникативный искусственный интеллект: концепция новой реальности в образовании. // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 152–168. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168.
8. Розанова Л.Ф. Как проектировать задания в ФОС с анализом процесса работы студента с ИИ-оценка не только ответа, но и пути. [Электронный ресурс]// Курсы ПК от ЭБС Лань. Презентация. 30 слайдов [https:// school.lanbook.com/mod/page/view.php?id=10138](https://school.lanbook.com/mod/page/view.php?id=10138) (дата обращения 03.02.2026).
9. Заседание Государственного Совета 25 декабря 2025г, 16:05 Москва Кремль [официальный сайт президента России] URL: [http:// www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/7886025](http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/7886025). (дата обращения 03.02.2026).
10. Король А.Д., Бушманова Е.А. Искусственный интеллект в зеркале образования: проблема диалога // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 125–135. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135.

NECESSARY EVALUATION TRANSFORMATION FOR SUCCESSFUL USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Kurashova S.A., Zubok D.A.

Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics

The work discusses the need to form new competencies in the training of bachelors of engineering specialties in connection with the active introduction of AI in wide areas of education and labor activity.

New criteria are proposed for assessing the current performance of students actively using AI technologies when studying general education disciplines or performing work on the final certification. The main elements in the structure of control and measuring materials necessary for the formation of the correct line of interaction between students and AI are discussed.

In conditions when new educational technologies have not yet been developed and even more so not tested in practice, the usefulness of including individual tasks in the educational process, involving the development of certain sections of basic disciplines in the process of interacting with AI, is noted.

Keywords: artificial intelligence in education, new educational technologies, interaction with artificial intelligence in the learning process, assessment criteria, control and measuring materials.

References

1. Kazakova E.I., Kuzminov Ya.I. "We need to foster a culture of critical thinking about the responses of artificial intelligence." Elena Kazakova and Yaroslav Kuzminov discuss the challenges facing the education system// Educational studies 2025. № 1. P.8–24. doi: 10.17323/vo-2025-25882
2. Prohorova M.P., Lebedeva T.E., Grigoryan K.M. Modern methods and Technologies of Higher Education: a review of Foreign Experience//Problems of Modern Pedagogical Education. 2020. № 66–4. P 235–238.
3. Universities are divided into six camps in their attitude towards artificial intelligence.[online resource]// HSE University News. 2025. URL: <https://www.hse.ru/news/development/1074002356.html> (date of access 31.01.2026).
4. Merkulova O.P. Problems of of students' assessment of the educational process.// Higher education in Russia. 2012. № 2. P. 18–24.
5. Tihonova N.B., Pomortseva N.P. A graduate qualification work at a university in the context of the spread of artificial intelligence: students' perspective.// Higher education in Russia. 2025. V. 34. № 6. P. 112–135. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-112-135.
6. Kardanova E.Ju., Tarasov S.V., Ivanova A.E. et al. New Approaches to Assessment: Artificial Intelligence as a Driver of Change in Education.–Moscow: HSE Publishing House, 2025.–88p. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/1075679116.pdf> (date of access 31.01.2026).
7. Nikolskii V.S. Communicative Artificial Intelligence: A Concept for a New Reality in Education.// Higher education in Russia. 2025. V. 34. № 6. P. 152–168. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168.
8. Rozanova L.F. How to design tasks in the assessment fund with an analysis of the student's work process using AI to evaluate not only the answer but also the path. [online resource]// Advanced training courses from the Lany electronic library system. Presentation. 30 slides. <https://school.lanbook.com/mod/page/view.php?id=10138> (date of access 03.02.2026).
9. State Council Meeting on December 25, 2025, 16:05 Moscow Kremlin [official website of the President of Russia]URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/7886025>. (date of access 03.02.2026).
10. Korol A.D., Bushmanova E.A. Artificial Intelligence in the Mirror of Education: The Problem of Dialogue.// Higher education in Russia. 2025. V. 34. № 2. P. 125–135. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135.

Лесонен Мария Сергеевна,

ведущий эксперт отдела экспертиз, ООО «Академия «СЭТ»
E-mail: marialesonen@mail.ru

Соловьева Юлия Алексеевна,

ведущий эксперт отдела экспертиз, ООО «Академия «СЭТ»
E-mail: fineeyes@mail.ru

Звонников Виктор Иванович,

эксперт отдела экспертиз, ООО «Академия «СЭТ»
E-mail: zvonnikov@mail.ru

Данилова Ольга Анатольевна,

руководитель научно-методического центра, Обрсоюз
E-mail: daniilovaOlga@yandex.ru

В статье представлена практикоориентированная модель исследования профессиональных компетенций педагогических работников, разработанная в рамках проекта «Профессиональные компетенции работников образования: от дефицита к профессиональному мастерству». Модель базируется на требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов педагогических и управленческих работников, а также учитывает региональные практики оценки компетенций. Структура модели включает шесть взаимосвязанных компетенций (методическую, коммуникативную, проектно-исследовательскую, психологическую, цифровую и организационную), каждая из которых декомпозирована на функции, укрупненные и простые действия, сформированные по принципу измеримости. Предложенный кодификатор обеспечивает возможность диагностики уровня сформированности компетенций и проектирования индивидуальных образовательных траекторий на основе выявленных профессиональных дефицитов. Модель ориентирована на использование цифровых диагностических инструментов и технологий анализа данных, включая элементы искусственного интеллекта, и может применяться в процедурах мониторинга и оценки педагогических работников.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагога, модель исследования компетенций, диагностика профессиональных дефицитов, кодификатор, индивидуализация профессионального развития, цифровые инструменты оценки, искусственный интеллект, мониторинг педагогической деятельности.

Введение

В современных условиях развития системы образования одной из ключевых стратегических задач является обеспечение устойчивого профессионального роста педагогических работников и повышение качества их деятельности. В Российской Федерации данное направление закреплено в ряде программных и нормативных документов, ориентированных на формирование к 2030 году современной системы профессионального развития педагогических и управленческих кадров, внедрение национальной системы профессионального роста, а также развитие механизмов научно-методического сопровождения педагогов [1, 2, 3, 4]. В этой связи особое значение приобретает задача выявления и преодоления профессиональных дефицитов педагогических работников как основы для проектирования индивидуальных образовательных траекторий и программ повышения квалификации.

В рамках реализации концепции единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров профессиональные дефициты рассматриваются как недостаточная сформированность профессиональных компетенций, затрудняющая выполнение трудовых функций. При этом само понятие «профессиональная компетенция» не имеет однозначной трактовки в научно-педагогических исследованиях. Например, оно трактуется либо как совокупность взаимосвязанных качеств личности [5], либо как область умений [6], либо как единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности [7], либо как одновременно и совокупность знаний умений, навыков, и способность к выполнению какой-либо деятельности на их основе [8]. Авторы статьи придерживаются определения, данного в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: профессиональная компетенция – это «способность и готовность успешно действовать на основе практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач» [2]. В настоящем исследовании профессиональная компетенция понимается как способность и готовность успешно действовать на основе практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач [2].

Поскольку от профессионализма педагогов зависит качество их деятельности, а также качество образования, то встает вопрос о том, какими профессиональными компетенциями они должны обладать. Ответ на этот вопрос искали многие отечественные исследователи, специалисты, педагоги в разные времена, например, Кузьмина Н.В. [9], Зимняя И.И. [10], Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. [5], Горлова Н.А. [11], Замятина О.М. [12], Ноздров П.А. [13], Щербakov А.И. [14], Филимонюк Л.А., Иванова Н.Н. [15]. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных структуре и содержанию профессиональных компетенций педагога, сохраняется противоречие между нормативно заданными требованиями к профессиональной деятельности педагогических работников и недостаточной разработанностью инструментально-операционных моделей, позволяющих не только описывать компетенции, но и измерять степень их сформированности. Существенная часть существующих моделей ориентирована преимущественно на теоретическое описание компетенций или их соотношение с трудовыми функциями, тогда как задачи диагностики, количественной и качественной оценки, а также последующего проектирования адресных программ профессионального развития остаются недостаточно проработанными.

В условиях внедрения риск-ориентированных подходов к оценке качества образования, развития цифровых инструментов диагностики и анализа данных, а также усиления требований к индивидуализации профессионального развития педагогов возрастает потребность в создании практикоориентированных моделей, обеспечивающих операционализацию профессиональных компетенций и их связь с системой повышения квалификации. Такие модели должны учитывать требования федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов педагогических и управленческих работников, а также региональные практики оценки и аттестации педагогических кадров. Именно с учетом этих требований экспертами социально ориентированной некоммерческой организации «Союз участников отношений в сфере образования» в рамках реализации проекта «Профессиональные компетенции работников образования:

от дефицита к профессиональному мастерству» разработана модель профессиональных компетенций, разработанная (далее – модель). Целью ее создания было решение задачи определения и удовлетворения потребности в профессиональном развитии педагогических и административных работников образовательных организаций.

Целью настоящей статьи является представление модели исследования профессиональных компетенций педагогических работников. Модель ориентирована на диагностику уровня сформированности профессиональных компетенций, выявление профессиональных дефицитов и проектирование индивидуальных образовательных траекторий педагогов.

Результаты исследования

Модель оценивает компетенции педагогических работников образовательных организаций с помощью современного диагностического инструментария (путем выполнения диагностических работ с использованием тестовых технологий и привлечением к операциям обработки, анализа результатов, формирования персональной образовательной траектории искусственного интеллекта). В ее основе лежит системная концепция, которая учитывает требования федеральных государственных стандартов основного и среднего общего образования, высшего образования (ФГОС ВО 44.03.05, 44.03.02) примерных образовательных программ (в том числе федеральных рабочих программ), трудовых действий, регламентированных требованиями профессионального стандарта педагога [16] и иных государственных нормативных правовых документов, определяющих приоритеты развития образования и воспитания. Модель позволяет достичь не только уровня квалификации, заложенного профессиональным стандартом педагога, но и содержит возможности профессионального развития и карьерного роста, так как, в том числе, учитывает требования профессионального стандарта руководителя образовательной организации [17], педагога-психолога [18], отдельные подходы и практики управленческой деятельности [19], она соотносена со структурой ИКТ-компетентности, рекомендованной ЮНЕСКО [20]. Модель отражает подход, применяемый в ходе проведения аттестационных и региональных оценочных процедур. Например, в письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.11.2010 г. № 03–339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников» [21] выделено 6 компетенций педагога: компетенции в области личных качеств; в постановке целей и задач педагогической деятельности; в мотивировании обучающихся на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; в обеспечении информационной основы педагогической деятельности и в ее организации. В Ставропольском крае сложилась практика оценки предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной компетенций учителей [22], а в Республике Татарстан – предметной, методической, коммуникативной, психолого-педагогической и управленческой компетенций [23]. Они находят отражение в созданной Модели.

Модель учитывает ключевые ориентиры развития образования, запросы государства и общества в указанной сфере (индивидуализация обучения, создание развивающей среды, метапредметность, цифровизация, воспитательная деятельность, работа с обучающимися с особыми образовательными потребностями). Структура модели основана на шести профессиональных компетенциях: организационной, коммуникативной, методической, проектно-исследовательской, психологической, цифровой.

Каждая из этих компетенций имеет свое значение и помогает педагогическому работнику успешно выполнять основные функции: эффективно организовывать образовательный процесс и управлять им; учитывать потребности и интересы участников образовательных отношений, эффективно взаимодействовать с ними; внедрять современные образовательные технологии и использовать в работе различные ресурсы (в том числе цифровые); успешно управлять различными видами деятельности, включая проектно-исследовательскую, педагогическую, организационную, методическую, воспитательную.

Каждая компетенция является декомпозицией основных выполняемых функций, которые отражают специфику данной компетенции, и представляет собой кодификатор, представленный в виде многоуровневой системы измеримых единиц. В процессе разработки кодификатора применялся деятельностный подход к определению и структурированию этих единиц, составляющих основные функции как педагогического работника, так и управленца в системе образования. Применение деятельностного подхода позволило соотнести структуру компетенций с реальными трудовыми действиями педагогических работников, обеспечив соответствие модели содержанию профессиональной деятельности. Одновременно компетентностный подход опре-

делил интегративный характер выделенных компетенций, рассматриваемых как совокупность знаний, умений, опыта и готовности к их применению. Сочетание указанных подходов обеспечивает связь между нормативно заданными требованиями и их практической реализацией в диагностическом инструментарии.

Декомпозиция функций построена следующим образом: выделен верхний уровень (сама изучаемая функция), средний уровень (укрупненные действия), нижний уровень (простые действия). Таким образом, модель построена по иерархическому принципу декомпозиции, в рамках которого каждая профессиональная компетенция рассматривается как система взаимосвязанных уровней: от интегративного уровня компетенции к уровню функций, далее – к укрупненным и простым действиям. Такая структура обеспечивает логическую соподчиненность элементов модели и позволяет сохранять целостность компетенции при одновременной детализации ее содержания.

Формулировки функций, укрупненных и простых действий подобраны таким образом, чтобы они были однозначно поняты. Формулировка простого действия разрабатывалась с учетом принципа измеримости, а также с учетом взаимосвязи оценочного и развивающего аспекта модели компетенций педагогического работника. Простое действие в структуре модели выступает в качестве операционализированной единицы анализа, подлежащей эмпирической диагностике. Именно на этом уровне осуществляется переход от теоретического описания компетенции к ее измерению. Таким образом, модель обеспечивает операционализацию профессиональных компетенций, позволяя фиксировать степень их сформированности на основе конкретных наблюдаемых показателей. Под каждое простое действие подготовлено конкретное задание, которое позволяет изучить степень выраженности этого действия. По каждому простому действию выделены три уровня владения им: минимальный, базовый и продвинутый. Минимального уровня достаточно для начала выполнения, но недостаточно для ведения успешной педагогической деятельности, поэтому минимальный уровень указывает на проблемные области, которые требуют дополнительной профессиональной подготовки, обучения, выработки умений и навыков, связанных с этим действием. Базовый уровень означает, что данное действие выполняется успешно, а продвинутый уровень – очень успешно.

Как было уже отмечено выше, разработанная модель тесно связана с дальнейшей системой повышения квалификации и развития профессиональных компетенций. Поэтому каждое простое действие предопределяет тему программы повышения квалификации (одно простое действие – одна тема). Таким образом после выявления профессиональных дефицитов (и/или запросов на обучение) в результате оценочных процедур для педагога формируется адресная программа повышения квалификации.

Модель учитывает многоаспектность и многокатегорийность педагогической деятельности, выполняемые функции, в частности руководства, управления или организации, взаимодействия с разными участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями, коллегами и др.), реализации разного вида работ (проектных, исследовательских, методической, преподавательской и т.д.). Модель опирается на профессионально важные качества педагогического работника и предполагает, что все шесть профессиональных компетенций присутствуют, диагностируются и могут быть развиты. Это дает возможность гибкого применения модели для различных профессиональных запросов с учетом специфики работы различных образовательных организаций.

Рассмотрим подробнее составляющие каждой из шести компетенций, включенных в разработанную модель.

1. Методическая компетенция. Это способность и готовность работника осуществлять методическое обеспечение образовательного процесса. В методической компетенции выделено три функции:

1) Проектирование образовательного процесса. Подразумевает осуществление его стратегического планирования, разработку и планирование образовательных программ.

2) Реализация образовательного процесса построена на укрупненных действиях, связанных с осуществлением образовательной деятельности, воспитательной работы, классного руководства.

3) Оценка качества образования. Базируется на трудовых действиях, позволяющих осуществлять контроль и оценку образовательных результатов с перспективами осуществления методического обеспечения процедур оценки качества образования на уровне образовательной организации.

2. Коммуникативная компетенция. Представляет собой способность и готовность работника осуществлять педагогическое общение с субъектами образовательного процесса. В нее включено три функции:

1) Управление общением. Содержит такие укрупненные действия как способность к построению речи, ее аргументированию, выбору жанра и стиля общения, способность к восприятию сообщений и организации обратной связи.

2) Гармонизация общения. Построена на способности к персонализации речи, управлению эмоциями и конфликтами, использовании конструктивных приемов общения, организации развивающего и воспитывающего общения.

3) Функция публичного выступления. Подразумевает под собой способность к его планированию и проявлению ораторского мастерства.

3. Проектно-исследовательская компетенция. Представляет собой совокупность умений, необходимых для планирования и реализации проекта и исследования, а также готовность и способность сопровождать проектную и исследовательскую деятельность. В данной компетенции выделено три функции:

1) Планирование и реализация исследования.

2) Планирование и реализация проекта.

3) Сопровождение исследовательской и проектной деятельности.

4. Психологическая компетенция. Это способность и готовность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, опираясь на достижения в области психологии. В психологической компетенции выделено четыре функции:

1) Диагностика и развитие познавательных функций.

2) Диагностика и развитие свойств личности и состояния.

3) Диагностика и развитие отношений.

4) Адресная работа с различными категориями обучающихся.

5. Цифровая компетенция. Представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности и в профессиональной сфере. В цифровой компетенции выделено три функции:

1) Наличие общей цифровой грамотности.

2) Организация учебного процесса в цифровой образовательной среде.

3) Создание информационной безопасности в цифровой образовательной среде.

6. Организационная компетенция. Поскольку модель ориентирована не только на педагогов, но и руководящий состав образовательной организации, компетенция содержит функции, связанные с управленческой деятельностью на разных уровнях. Под организационной компетенцией в модели понимается способность мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения и способы выполнения организаторских действий, необходимых для управления качеством образования, своей карьерой, личной эффективностью, а также образовательной организацией. В компетенции выделено три функции:

1) Управление качеством образования.

2) Личная эффективность работника.

3) Управление образовательной организацией.

Выводы

В статье представлена структурно организованная модель исследования профессиональных компетенций педагогических работников, ориентированная на их операционализацию, диагностику и последующее проектирование индивидуальных образовательных траекторий. Научная новизна модели заключается в интеграции оценочного и развивающего компонентов в единой структуре кодификатора, обеспечивающей прямую связь результатов диагностики с содержанием программ повышения квалификации. В создании модели исследования профессиональных компетенций педагогических работников приняли участие представители разных структур: школы, вузов, экспертных организаций. Над ней работали и продолжают работать совместно психологи, педагоги, управленцы и эксперты социально ориентированной некоммерческой организации «Союз участников отношений в сфере образования». Модель прошла обсуждение в рамках IV Всероссийского форума по вопросам развития педагогического образования 14 марта 2025 года в Российской академии образования. Информация по ней открыта и доступна к обсуждению в сети Интернет.

Практическая значимость модели состоит в возможности ее применения в процедурах мониторинга, аттестации и оценки профессиональных компетенций педагогических работников на региональном и институциональном уровнях. Модель может быть адаптирована с учетом специфики образовательной организации, категории педагогических работников и приоритетов региональной образовательной политики. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией модели на различных выборках педагогических работников, уточнением диагностических показателей, а также разви-

тием цифровых инструментов анализа результатов и прогнозирования профессионального роста.

Литература

1. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-27082021-n-r-201/> (дата обращения: 12.02.2026).

2. Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 (ред. от 16.01.2024) «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-16122020-n-r-174/> (дата обращения: 12.02.2026).

3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052018-n-204/> (дата обращения: 12.02.2026).

4. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=470566> (дата обращения: 12.02.2026).

5. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

6. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2009. № 5.

8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

9. Кузьмина Н. В. Способности, одарённость и талант учителя. Л.: Знание, 1985.

10. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-subektnaya-transformatsiya> (дата обращения: 12.02.2026).

11. Горлова Н. А. Уровневая модель профессиональных компетенций педагога. URL: http://edu.mari.ru/mio/DocLib28/Профстандарт_материалы%20секции%20конференции_август%202016/Уровневая%20модель%20компетенций.pdf (дата обращения: 12.02.2026).

12. Замятина О. М. Матрица компетенций современного школьного педагога // Вестник ТГПУ. 2020. № 6 (212). С. 118–125.

13. Ноздров П. А. Модель структуры профессиональной компетенции педагога // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 160–174. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-160-174.

14. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения труда и личности учителя // Психология труда и личности: сб. науч. тр. / под ред. А. И. Щербакова. Л., 1976. Вып. 1.

15. Филимонок Л. А., Иванова Н. Н. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. С. 241–244.

16. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог”». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 12.02.2026).

17. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта “Руководитель образовательной организации”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/60848311> (дата обращения: 12.02.2026).

18. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог”». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=258098> (дата обращения: 12.02.2026).

19. Стандарт управления проектом и руководство к своду знаний по управлению проектами (PMBOK). 7-е изд. URL: [СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ](http://miac-rb.ru/PM-CP/Методические%20материалы/Проектное%20управление/Руковод-</p></div><div data-bbox=)

ство%20к%20своду%20знаний%20по%20управлению%20проектами%20[РМВОК,%207-е%20издание].pdf (дата обращения: 12.02.2026).

20. Структура ИКТ-компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).

21. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.11.2010 № 03-339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/> (дата обращения: 12.02.2026).

22. Оценка профессиональных компетенций в условиях национально-региональной системы учительского роста: комплект диагностических материалов. Ч. 3 / сост. М.М. Панасенкова [и др.]. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2020. 84 с. URL: <https://stavropk.ru/attachments/article/138/Оценка%20проф%20компетенций%20Ч3.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).

23. Приказ Министерства образования и науки Республики Татарстан от 15.04.2021 № 14/21 «Об утверждении Положения о диагностике профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций Республики Татарстан». URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2857689.pdf (дата обращения: 12.02.2026).

MODEL FOR RESEARCHING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PEDAGOGICAL STAFF

Lesonen M.S., Solovyova Yu.A., Zvonnikov V.I., Danilova O.A.
LLC «Academy «SET», Research and Methodological Center

The article presents a practice-oriented model for researching the professional competencies of pedagogical staff, developed within the framework of the project "Professional Competencies of Education Professionals: From Deficit to Professional Excellence." The model is based on the requirements of the federal state educational standards and the professional standards for teaching and managerial staff, and it also takes into account regional practices of competency assessment. The structure of the model includes six interrelated competencies (methodological, communicative, project-research, psychological, digital, and organizational), each decomposed into functions, enlarged actions, and elementary actions formulated according to the principle of measurability. The proposed codifier enables the diagnosis of competency development levels and the design of individualized educational trajectories based on identified professional deficits. The model is oriented toward the use of digital diagnostic tools and data analysis technologies, including elements of artificial intelligence, and may be applied in monitoring and evaluation procedures for pedagogical staff.

Keywords: professional competencies of a teacher, competency research model, diagnosis of professional deficits, competency codifier, individualization of professional development, digital assessment tools, artificial intelligence, monitoring of pedagogical activity.

Reference

1. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 27.08.2021 № R-201 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsiy po poryadku i formam diagnostiki professional'nykh defitsitov pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov obrazovatel'nykh organizatsiy s vozmozhnost'yu polucheniya individual'nogo plana». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-27082021-n-r-201/> (дата обращения: 12.02.2026).
2. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 16.12.2020 № R-174 (red. ot 16.01.2024) «Ob utverzhdenii Kontseptsii sozdaniya edinoj federal'noy sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-16122020-n-r-174/> (дата обращения: 12.02.2026).
3. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2018 № 204 (red. ot 21.07.2020) «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda». URL: <https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052018-n-204/> (дата обращения: 12.02.2026).

4. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2024 № 309 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=470566> (дата обращения: 12.02.2026).

5. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya // Proektirovanie i organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. A.A. Orlova. Tula: Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L.N. Tolstogo, 2008. Vyp. 1. S. 117–137.

6. Shishov S. E., Kal'ney V.A. Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999. 354 s.

7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshее образование сегодня. 2009. № 5.

8. Azimov E. G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009. 448 s.

9. Kuz'mina N.V. Sposobnosti, odarennost' i talant uchitelya. L.: Znanie, 1985.

10. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya – kompetentnost': sub'ektnaya transformatsiya // Akmeologiya. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-subektnaya-transformatsiya> (дата обращения: 12.02.2026).

11. Gorlova N.A. Urovnevaya model' professional'nykh kompetentsiy pedagoga. URL: http://edu.mari.ru/mio/DocLib28/Profstandart_materialy%20seksii%20konferentsii_avgust%202016/Urovnevaya%20model'%20kompetentsiy.pdf (дата обращения: 12.02.2026).

12. Zamyatina O.M. Matritsa kompetentsiy sovremennogo shkol'nogo pedagoga // Vestnik TGPU. 2020. № 6 (212). S. 118–125.

13. Nozdrov P.A. Model' struktury professional'noy kompetentsii pedagoga // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2022. № 3. S. 160–174. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-160-174.

14. Shcherbakov A. I. O metodologii i metodike izucheniya truda i lichnosti uchitelya // Psikhologiya truda i lichnosti: sb. nauch. tr. / pod red. A.I. Shcherbakova. L., 1976. Vyp. 1.

15. Filimonuk L. A., Ivanova N.N. Razvitie professional'nykh kompetentsiy pedagogicheskikh rabotnikov srednego professional'nogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71–3. S. 241–244.

16. Priказ Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog"». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 12.02.2026).

17. Priказ Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 19.04.2021 № 250n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Rukovoditel' obrazovatel'noy organizatsii"». URL: <https://docs.cntd.ru/document/60848311> (дата обращения: 12.02.2026).

18. Priказ Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 24.07.2015 № 514n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog"». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=258098> (дата обращения: 12.02.2026).

19. Standart upravleniya proektom i rukovodstvo k svodu znaniy po upravleniyu proektami (PMBOK). 7-e izd. URL: [http://miac-rb.ru/PMCP/Metodicheskie%20materialy/Proektnoe%20upravlenie/Rukovodstvo%20k%20svodu%20znaniy%20po%20upravleniyu%20proektami%20\[PMBOK,%207-е%20izdanie\].pdf](http://miac-rb.ru/PMCP/Metodicheskie%20materialy/Proektnoe%20upravlenie/Rukovodstvo%20k%20svodu%20znaniy%20po%20upravleniyu%20proektami%20[PMBOK,%207-е%20izdanie].pdf) (дата обращения: 12.02.2026).

20. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley: rekomendatsii YuNESKO. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).

21. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 29.11.2010 № 03-339 «O metodike otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/> (дата обращения: 12.02.2026).

22. Otsenka professional'nykh kompetentsiy v usloviyakh natsional'no-region-al'noy sistemy uchitel'skogo rosta: komplekt diagnosticheskikh materialov. Ch. 3 / sost. M.M. Panasenkov [i dr.]. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2020. 84 s. URL: <https://stavropk.ru/attachments/article/138/Otsenka%20prof%20kompetentsiy%20Ch3.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).

23. Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Tatarstan ot 15.04.2021 № 14/21 «Ob utverzhdenii Polozheniya o diagnostike professional'nykh kompetentsiy pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy Respubliki Tatarstan». URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2857689.pdf (дата обращения: 12.02.2026).

Образовательная среда педагогического вуза как развивающее пространство субъектного становления будущего учителя

Мельников Евгений Александрович,

соискатель по кафедре педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

E-mail vinter_65@mail.ru

В статье рассматривается образовательная среда педагогического вуза как целостное развивающее пространство, обеспечивающее субъектное становление будущего учителя в условиях современных социокультурных трансформаций и цифровизации образования. Обосновано, что образовательная среда выступает не только совокупностью организационно-педагогических условий, но и механизмом формирования профессиональной идентичности, ценностно-смысловой позиции, самостоятельности и рефлексивной активности обучающихся. Цель исследования заключается в выявлении структурно-функциональных характеристик образовательной среды вуза и педагогических условий её трансформации в субъектно-развивающее пространство. Эмпирическая часть работы основана на педагогическом эксперименте с участием 127 студентов Чеченского государственного педагогического университета, включавшем констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Полученные результаты демонстрируют положительную динамику уровней субъектной активности: доля студентов с высоким уровнем субъектной позиции увеличилась с 28,7% до 52,9%, а количество обучающихся с низким уровнем сократилось с 24,8% до 12,7%. Сделан вывод о том, что целенаправленная организация образовательной среды педагогического вуза способствует развитию субъектности будущего учителя через включение в проектную, исследовательскую, воспитательную и социально значимую деятельность.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогический вуз, субъектность, субъектное становление, будущий учитель, профессиональная идентичность, развивающее пространство, педагогические условия, профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение.

Введение

Настоящий этап развития российского общества характеризуется интенсивными процессами социокультурной трансформации, цифровизации и переосмыслением роли образования в формировании субъектной позиции личности специалиста. В данном контексте особую значимость приобретает педагогическое образование, так как, именно учитель выступает ключевым субъектом трансляции культурных, нравственных и профессиональных ценностей, что объективно актуализирует необходимость пересмотра подходов к его профессиональной подготовке. Следует отметить, что в современной педагогической науке образовательная среда рассматривается как совокупность условий, ресурсов и организационных форм обучения и целостное развивающее пространство, способствующее формированию субъектной позиции будущего специалиста, что обуславливает развитие у будущего учителя способности к осознанному целеполаганию, рефлексии, самостоятельному развитию, практико-ориентированную деятельность, диалог и сотрудничество. В процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе будущие учителя вовлечены в учебную, научно-исследовательскую, воспитательную, проектную и общественную деятельность, в которой закладываются основы их профессиональной идентичности, формируется его ценностное отношение к педагогической деятельности и происходит переход от позиции обучаемого к позиции субъекта профессионального развития. Однако, как показывает практика, потенциал образовательной среды далеко не всегда используется в полной мере: нередко преобладают формализованные формы обучения, слабо выражена субъектно-развивающая направленность образовательных процессов, недостаточно развиты механизмы включения студентов в активную образовательную и социально значимую деятельность.

Таким образом, обращение к проблеме образовательной среды педагогического вуза как развивающего пространства субъектного становления будущего учителя обусловлено как социальным заказом на подготовку педагогов нового типа, так и внутренней логикой развития педагогической науки. На наш взгляд, комплексное исследование данной проблематики позволяет расширить теоретические представления о возможностях образовательной среды вуза, обосновать её субъектно-развивающий потенциал и определить направления педагогического сопровождения профессионального и личностного становления будущих учителей.

Цель статьи заключается в научном осмыслении структурных, содержательных и функциональных характеристик образовательной среды вуза, а также в выявлении педагогических условий, способствующих её трансформации в развивающее пространство.

Обзор литературы

Вопросы, связанные с исследованием образовательной среды педагогического вуза как развивающего пространства субъектного становления будущего учителя, занимают значимое ключевое место в современных педагогических исследованиях и рассматриваются в контексте гуманистической, личностно-ориентированной и деятельностной парадигм образования. В научном дискурсе образовательная среда осмысливается не только как совокупность условий обучения и воспитания, но и как целостное пространство развития личности, обеспечивающее формирование профессионального самосознания, субъектной позиции и ценностных ориентаций будущего учителя. В трудах Л.С. Выготского [5], А.Н. Леонтьева [6], С.Л. Рубинштейна [8] заложены теоретико-методологические основания исследования образовательной среды. Ученые развитие личности рассматривают как процесс активного присвоения социального опыта в специально организованной среде. Необходимо отметить, что в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов образовательная среда выступает условием и одновременно результатом субъектной активности обучающихся. В данном контексте развитие понимается как переход от внешне за-

данных форм деятельности к внутренней саморегуляции и осознанному целеполаганию.

Отечественные исследователи В.А. Ясвин [12], И.А. Баева [1], Е.В. Бондаревская [2], В.В. Сериков [9] внесли значительный вклад в разработку понятия «образовательная среда». В исследованиях данных авторов образовательная среда рассматривается как многоуровневая система взаимодействия личности с социокультурными, предметно-пространственными и коммуникативными компонентами. Так, В.А. Ясвиным, образовательная среда определяется как «совокупность влияний и условий, обеспечивающих развитие личности в образовательном пространстве, при этом особое внимание уделяется её развивающему потенциалу и типологии» [12]. Исследования И.А. Баева акцентируют значение психологической безопасности образовательной среды как «ключевого фактора личностного и профессионального становления обучающихся» [1]. В трудах Е.В. Бондаревской и В.В. Серикова образовательная среда вуза в контексте высшего педагогического образования рассматривается как «пространство профессиональной социализации будущего учителя» [2], а «педагогический вуз должен выступать не только институтом трансляции знаний, но и средой формирования педагогической культуры, ценностно-смысловых установок и профессиональной идентичности будущего педагога» [9]. Образовательная среда при этом понимается как целостная система, ориентированная на развитие личности студента как субъекта педагогической деятельности.

Категория «субъектность» как ключевой результат профессионального становления будущего учителя характеризуется в научных исследованиях А.В. Брушлинского, И.С. Якиманской, которые трактуют субъектность как «способность личности к осознанному выбору, рефлексии, ответственности за результаты собственной деятельности и активному преобразованию образовательной реальности» [3,11]. С этих позиций образовательная среда педагогического вуза должна обеспечивать условия для развития самостоятельности, профессиональной рефлексии и ценностного самоопределения студентов.

Современные исследования также подчеркивают значимость событийного, проектного и практико-ориентированного компонентов образовательной среды. Включение студентов в разнообразные формы учебной, воспитательной и общественной деятельности способствует формированию активной субъектной позиции, развитию профессиональной ответственности и готовности к педагогическому взаимодействию. Образовательная среда вуза в данном контексте выступает как пространство событий, в которых студент приобретает опыт педагогического действия и самореализации. В связи с цифровизацией образовательной среды, в последние годы акцентируется внимание на вопросах интеграции традиционных и цифровых форм обучения. Так, в работах А.А. Вербицкого [4], Е.С. Полат [7] актуализируется необходимость создания гибкой образовательной среды, ориентированной на развитие профессиональных компетенций и субъектности обучающихся. При этом подчеркивается, что цифровая среда должна не подменять, а дополнять живое педагогическое взаимодействие, усиливая развивающий потенциал образовательного пространства.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что образовательная среда педагогического вуза в современных исследованиях рассматривается как многомерное развивающее пространство, обеспечивающее субъектное становление будущего учителя. При этом, несмотря на значительное количество работ, посвященных отдельным аспектам образовательной среды и профессионального развития студентов, сохраняется потребность в комплексном осмыслении образовательной среды педагогического вуза как целостной системы условий, механизмов и педагогических средств, направленных на формирование субъектной позиции будущего учителя.

Результаты и обсуждение

Анализ научных источников позволил рассмотреть образовательную среду педагогического вуза не только как совокупность организационно-педагогических условий, но прежде всего, как развивающее пространство, обеспечивающее субъектное становление будущего учителя. Полученные результаты подтверждают, что образовательная среда выступает важнейшим фактором формирования профессиональной идентичности студента, его ценностно-смысловой позиции, способности к саморегуляции и самостоятельному проектированию образовательной траектории. Одним из ключевых результатов исследования является выявление того, что субъектность будущего учителя формируется в образовательной среде через активное включение студента в различные виды деятельности: учебную, научно-исследовательскую, проектную, общественную и воспитательную. Именно многоуровневая структура взаимодействий в вузе создаёт условия для перехода обучающегося

от позиции объекта педагогического воздействия к позиции активного участника образовательного процесса.

Особое значение в рамках обсуждения результатов имеет положение о том, что субъектное становление будущего учителя связано с освоением студентами опыта педагогического самоопределения. Это проявляется в развитии способности к осмыслению собственной профессиональной роли, формированию ответственности за результаты образовательного взаимодействия, а также в готовности к самостоятельному принятию решений в условиях педагогической неопределённости.

С целью выявления развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза в контексте субъектного становления будущего учителя нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 127 студентов 1–4 курсов Чеченского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Диагностический инструментарий включал анкетирование, методику определения уровня субъектной активности, а также экспертную оценку проявлений профессионально-личностной позиции студентов в образовательной среде.

Педагогический эксперимент включал три этапа: констатирующий (выявление исходного уровня субъектности); формирующий (реализация среды как развивающего пространства); контрольный (оценка динамики изменений).

На констатирующем этапе было установлено, что значительная часть студентов демонстрирует недостаточную выраженность субъектной позиции. Так, результаты анкетирования показали, что лишь 28,7% обучающихся осознают себя как активных участников образовательного процесса, способных самостоятельно проектировать профессиональное развитие. В то же время у 46,5% студентов преобладает адаптивная позиция, выражающаяся в ориентации на выполнение внешне заданных требований без инициативного включения в образовательную деятельность. 24,8% респондентов продемонстрировали низкий уровень субъектной активности, характеризующийся слабой мотивацией к профессиональному самоопределению. Таким образом, полученные данные подтвердили необходимость целенаправленного педагогического сопровождения субъектного становления студентов средствами образовательной среды университета.

На формирующем этапе образовательная среда была усилена за счёт включения студентов в: проектно-исследовательскую деятельность; педагогические практики с элементами самостоятельного планирования; участие в воспитательных и общественно значимых инициативах; рефлексивные семинары и профессиональные дискуссии. Особое внимание уделялось созданию условий для проявления студентами инициативы, ответственности и самостоятельного выбора образовательных траекторий.

Сравнительный анализ результатов контрольного этапа показал статистически значимую положительную динамику формирования субъектной позиции будущего учителя. Так, доля студентов с высоким уровнем субъектной активности увеличилась с 26,7% до 52,9%, что свидетельствует о росте осознанной профессиональной позиции. Количество студентов со средним уровнем субъектности снизилось с 46,5% до 34,4%, что отражает переход значительной части обучающихся в более продуктивный уровень развития. Доля студентов с низким уровнем субъектной активности сократилась почти в два раза: с 26,8% до 12,7%, что подтверждает эффективность развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза.

Полученные данные позволяют утверждать, что образовательная среда педагогического университета выступает не только организационным контекстом подготовки, но и активным механизмом субъектного становления будущего учителя. В ходе исследования выявлено, что включённость студентов в разнообразные формы деятельности способствует развитию ключевых компонентов субъектности: ценностно-смыслового, выражающегося в осознании гуманистической миссии профессии (рост показателей с 31% до 57%); деятельностного, проявляющегося в способности к педагогическому проектированию (с 27% до 49%); рефлексивного, отражающего готовность к самоанализу и профессиональному саморазвитию (с 33% до 55%). Особенно значимым является тот факт, что студенты стали воспринимать образовательную среду как пространство профессионального выбора и самореализации. По итогам контрольного опроса 68,4% респондентов отметили, что участие в проектной и общественной деятельности позволило им почувствовать себя субъектами будущей педагогической профессии. Таким образом, результаты исследования подтверждают, что образовательная среда педагогического вуза обладает выраженным развивающим потенциалом и при целенаправленной организации становится пространством формирования профессионально зрелой,

ценностно ориентированной личности будущего учителя. В таблице 1 представлены результаты динамики уровней субъектной позиции студентов на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 1. Динамика уровней субъектной активности студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (n = 127)

Уровень субъектной активности	Констатирующий этап	Контрольный этап	Динамика изменений
Высокий	28,7	52,9	+24,2
Средний	46,5	34,4	-12,1
Низкий	24,8	12,7	-12,1

Согласно представленным данным в таблице, после реализации формирующего этапа эксперимента наблюдается выраженная положительная динамика в развитии субъектной позиции будущих учителей. Так, доля студентов с высоким уровнем субъектной активности увеличилась на 24,2%, что свидетельствует о росте профессиональной самостоятельности, ответственности и осознанности в образовательной деятельности. Одновременно отмечается снижение числа студентов со средним и низким уровнями субъектности, что отражает переход значительной части обучающихся в более продуктивный уровень профессионально-личностного развития. Полученные результаты подтверждают эффективность образовательной среды педагогического вуза как развивающего пространства субъектного становления будущего учителя.

Обобщая результаты, можно отметить, что образовательная среда педагогического вуза является не только ресурсом подготовки будущего специалиста, но и целостным развивающим пространством, в котором осуществляется формирование субъектной позиции будущего учителя. Это позволяет рассматривать её как стратегический фактор модернизации педагогического образования, ориентированного на подготовку активного, ответственного и ценностно зрелого профессионала.

Заключение

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что образовательная среда педагогического вуза представляет собой не только организационное пространство профессиональной подготовки, но и важнейший развивающий ресурс субъектного становления будущего учителя. Она выступает целостной системой условий, обеспечивающей формирование профессиональной идентичности, ценностно-смысловой позиции и готовности студента к самостоятельному осуществлению педагогической деятельности.

Результаты теоретического и эмпирического исследования подтвердили, что субъектность будущего педагога формируется наиболее эффективно в условиях активного включения студентов в разнообразные виды образовательной, проектной, исследовательской и социально значимой деятельности. Выявленная положительная динамика уровней субъектной активности (увеличение доли студентов с высоким уровнем с 28,7% до 52,9%) свидетельствует о том, что образовательная среда при целенаправленной организации становится механизмом профессионально-личностного развития обучающихся. Особое значение имеет то, что развивающий потенциал образовательной среды проявляется через формирование ключевых компонентов субъектности: ответственности, инициативности, способности к рефлексии, профессиональному самоопределению и проектированию собственной педагогической траектории. В этом контексте педагогический вуз выступает пространством не только передачи знаний и компетенций, но и становления будущего учителя как активного субъекта образовательного процесса.

Литература

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития //Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1. – № 3. – С. 5–19.

2. Бондаревская, Е. В. К новому типу образовательной деятельности в высшей школе //Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы. – 2016. – С. 92–103.

3. Брушлинский, А.В. Избранные психологические труды. – Litres, 2022.

4. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в России и США. – Litres, 2022.

5. Выготский, Л.С. Публикации и переводы // Диалог со временем. – М.: 2022. – С. 382–402

6. Леонтьев, А.Н. Самозавещание //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – № 2. – С. 202–207.

7. Полат, Е. С., Поливанова, К. И., Ступницкая, М.А. Метод проектов: история и современность //Педагогический институт имени ВГ Белинского: традиции и инновации. – 2022. – С. 82.

8. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. – Питер, 2024.

9. Сериков В.В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания гармонично-развитой личности на основе традиционных российских ценностей //Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика. – 2022. – С. 18–26.

10. Шамова Т.И. Теория и практика управления образовательными системами. – 2024.

11. Якиманская, И.С. Психологические особенности саморегуляции школьников в различных образовательных средах //Мир науки. – 2024. – Т. 12. – № 1.

12. Ясвин, В.А. Личностно-развивающая модель школьной организационно-образовательной системы //Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 1. – С. 38–50.

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A DEVELOPING SPACE FOR THE SUBJECTIVE FORMATION OF A FUTURE TEACHER

Melnikov E.A.
Chechen State Pedagogical University

The article considers the educational environment of a pedagogical university as an integral developing space that ensures the subjective formation of a future teacher in the context of modern socio-cultural transformations and digitalization of education. It is proved that the educational environment acts not only as a set of organizational and pedagogical conditions, but also as a mechanism for the formation of professional identity, value-semantic position, independence and reflexive activity of students. The purpose of the study is to identify the structural and functional characteristics of the university's educational environment and the pedagogical conditions for its transformation into a subject-developing space. The empirical part of the work is based on a pedagogical experiment involving 127 students of the Chechen State Pedagogical University, which included the ascertaining, forming and control stages. The results obtained demonstrate a positive trend in the levels of subject activity: the proportion of students with a high level of subject position increased from 28.7% to 52.9%, and the number of students with a low level decreased from 24.8% to 12.7%. It is concluded that the purposeful organization of the educational environment of a pedagogical university contributes to the development of the subjectivity of a future teacher through inclusion in project, research, educational and socially significant activities.

Keywords: educational environment, pedagogical university, subjectivity, subjective formation, future teacher, professional identity, developing space, pedagogical conditions, professional self-determination, pedagogical support.

References

1. Baeva, I.A. Psychological Safety of the Educational Environment: Formation of the Direction and Development Prospects //Extreme Psychology and Personal Safety. – 2024. – Vol. 1. – No. 3. – P. 5–19.

2. Bondarevskaya, E.V. Toward a New Type of Educational Activity in Higher Education //Actual Problems of Education and Science: Traditions and Prospects. – 2016. – P. 92–103.

3. Brushlinsky, A.V. Selected Psychological Works. – Litres, 2022.

4. Verbitsky, A.A. Contextual Education in Russia and the USA. – Litres, 2022.

5. Vygotsky, L.S. Publications and Translations // Dialogue with Time. – Moscow, 2022. – P. 382–402.

6. Leontiev, A.N. Self-Will //Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology. – 2023. – No. 2. – P. 202–207.

7. Polat, E. S., Polivanova, K. I., Stupnitskaya, M.A. Project Method: History and Modernity //V. G. Belinsky Pedagogical Institute: Traditions and Innovations. – 2022. – P. 82.

8. Rubinstein, S.L. Being and Consciousness. – Piter, 2024.

9. Serikov V.V. Value-semantic aspects of educating a harmoniously developed personality based on traditional Russian values // Involving students in traditional Russian values during extracurricular activities: methodology and practice. – 2022. – Pp. 18–26.

10. Shamova T.I. Theory and practice of managing educational systems. –2024.

11. Yakimanskaya, I.S. Psychological features of self-regulation of schoolchildren in various educational environments // World of Science. – 2024. – Vol. 12. – No. 1.

12. Yasvin, V.A. Personality-developing model of the school organizational-educational system // Science. Management. Education. RF. – 2021. – No. 1. – Pp. 38–50.

Социальная интеллигентность как детерминанта педагогической готовности учителя будущего к профессиональной деятельности: теоретико-методологический анализ

Микитюк Ирина Валентиновна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет
E-mail: mikitjuk-ira@yandex.ru

Мишина Ольга Степановна,

к.п.н., доцент кафедры биологии, экологии и химии, Государственный гуманитарно-технологический университет
E-mail: olyamishin@yandex.ru

В статье проводится теоретико-методологический анализ социальной интеллигентности как ключевой детерминанты педагогической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. В условиях современных вызовов образования будущий учитель должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и развитыми личностными качествами, среди которых социальная интеллигентность занимает особое место. Авторы рассматривают ее как способность понимать эмоциональное состояние других, строить эффективные взаимоотношения и разрешать конфликты.

Исследование раскрывает многогранное влияние социальной интеллигентности на педагогическую готовность, затрагивая мотивационные, когнитивный, деятельностный и рефлексивный уровни. Показано, что социальные ценности самопознание (эмоциональная осведомленность), саморегуляция (коммуникативная компетенция) напрямую способствуют успешному межличностному взаимодействию, эффективному применению теоретических знаний на практике, построению доверительных отношений с учениками и коллегами, а также формированию прочной профессиональной идентичности.

Представляется комплексная модель, иллюстрирующая как социальная интеллигентность выступает системообразующим фактором, преобразующим и интегрирующим все компоненты педагогической готовности. Делается вывод о необходимости признания формирования социальной интеллигентности стратегическим приоритетом в педагогическом образовании, что требует пересмотра содержания образовательных программ. Работа имеет значительный потенциал для совершенствования программ подготовки педагогических кадров, направленных на повышение качества образования.

Ключевые слова: социальная интеллигентность, педагогическая готовность, профессиональное становление, будущий учитель, социальная компетенция, эмпатия, профессиональная идентичность.

Введение

Современное общество предъявляет к образованию повышенные требования ставя перед современным учителем задачи, выходящие за рамки простого транслятора знаний. В условиях цифровизации, инклюзивного образования и растущего разнообразия ученического контингента, педагог должен обладать развитыми коммуникативными навыками, высокой эмпатией, социальной компетентностью и способностью к эффективному межличностному взаимодействию. Именно поэтому, на первый план выходит значимость не только профессиональных знаний и умений, но и личностных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности. Одним из ключевых таких качеств выступает «социальная интеллигентность – способность понимать эмоциональное состояние других людей, эффективно строить взаимоотношения и разрешать конфликтные ситуации» (Goleman, 1995). Наряду с социальной интеллигентностью определяющим фактором успешности педагогической деятельности является педагогическая готовность, рассматриваемая как интегративное качество, включающее мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты (Сластенин, 1997) [5, с. 28–30].

Вопросы формирования социальной интеллигентности и педагогической готовности будущих учителей находится в центре внимания педагогической науки. Исследования социальной интеллигентности в контексте профессиональной деятельности представлены в работах зарубежных (Thorndike & Stein, 1937, Mayer & Salovey, 1997) и отечественных (Андреева, 2010, Люсин, 2006) ученых. Проблемы педагогической готовности рассматриваются в трудах В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, Н.В. Кузьминой и др., однако несмотря на значительное количество исследований посвященных изучению отдельных аспектов социальной интеллигентности и педагогической готовности, взаимосвязь данных феноменов, особенно в контексте профессионального становления будущего учителя, остается недостаточно изученной. Не в полной мере раскрыт потенциал социальной интеллигентности как детерминанты педагогической готовности, а также не определены конкретные механизмы влияния социальной интеллигентности на эффективность педагогической деятельности [3]. В связи с этим, целью статьи является концептуализация взаимосвязи социальной интеллигентности и педагогической готовности в контексте профессионального становления будущего учителя. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме социальной интеллигентности, выделив ключевые компоненты, значимые для педагогической деятельности.
2. Рассмотрение педагогической готовности как интегративного качества будущего учителя, определив ее структуру и взаимосвязь с другими профессионально важными качествами.
3. Структурирование концептуальной модели взаимосвязи социальной интеллигентности и педагогической готовности, раскрывающей механизмы их влияния на профессиональную деятельность будущих учителей.

Методы исследования

В качестве методологической базы исследования выступают общенаучные методы, такие как теоретический анализ, синтез, обобщение, моделирование, а также системный и личностно-ориентированный подход. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о роли социальной интеллигентности в формировании педагогической готовности будущего учителя. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования представлений концептуальной модели для совершенствования программ подготовки педагогических кадров, направленных на формирование социальной интеллигентности и повышение педагогической готовности будущих учителей.

Теоретический анализ социальной интеллигентности в контексте педагогической деятельности

В современном мире, характеризующемся усложнением социальных взаимодействий и повышением требований к коммуникативной ком-

петентности специалистов, важное место занимает понятие социальной интеллигентности. Несмотря на то, что интерес к данной проблеме возник достаточно давно, единого определения и общепризнанной структуры социальной интеллигентности до сих пор не существует. Различные исследователи предлагают разные подходы к пониманию и измерению данного феномена, что обусловлено многогранностью и сложностью самого понятия.

Одним из первопроходцев в изучении значимости социальных компетенций выступил американский ученый Эдвард Торндайк. В 1920 году он предложил термин «социальный интеллект, определив его как способность понимать и управлять другими людьми, действовать мудро в межличностных отношениях», далее идеи концепции нашли свою поддержку и продолжение в трудах таких ученых как Г. Олпорт и Г. Айзенк. Новый виток интереса к феномену социальной интеллигентности пришлось на 1980-е годы, во многом благодаря исследованиям Дж. Гилфорта. Изучая интеллект он выделил социальную интеллигентность как самостоятельное качество представляющее собой комплекс способностей позволяющих человеку понимать поступки других людей, анализировать социальный контент и прогнозировать результаты собственного взаимодействия в обществе. Наиболее широкую известность понятие социальной интеллигентности получило благодаря работам Даниела Гоулмана, который ввел понятие «эмоциональный интеллект» (EQ) и подчеркнул его роль в успехе профессиональной деятельности и межличностных отношениях. Даниела Гоулман рассматривал эмоциональный интеллект «как способность осознавать и понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять своими эмоциями и использовать их для достижения целей». Эмоциональный интеллект, по Даниела Гоулману, включает в себя такие компоненты, как самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [7].

В отечественной психологии понятие социальный интеллигентности также является предметом активных исследований. Так, Н.М. Михайлова рассматривает социальную интеллигентность как интегративное качество личности, проявляющееся в способности адекватно воспринимать, понимать и прогнозировать поведение других людей, эффективно взаимодействовать с ними и адаптироваться к социальной среде. Д.В. Люсин определяет «социальную интеллигентность как способность понимать эмоции и намерения других людей, а также управлять своими собственными эмоциями в процессе социального взаимодействия». Несмотря на значительное количество работ, посвященных изучению социальной интеллигентности, существуют различные подходы к ее определению и структуре. Подход Эдварда Торндайка, рассматривающий социальный интеллект как способность понимать и управлять людьми, представляется несколько упрощенным и ориентированным на манипулятивные аспекты взаимодействия. Модель Даниела Гоулмана, акцентирующая внимание на эмоциональном интеллекте, является более комплексной и учитывает роль эмоций в социальном взаимодействии. Однако, критики отмечают, что модель Даниела Гоулмана страдает от размытости границ между эмоциональным интеллектом и другими личностными качествами. Подходы отечественных исследователей, таких как Н.М. Михайлова Д.В. Люсин, более ориентированы на когнитивные аспекты социального восприятия и понимания. Однако, зачастую они недостаточно внимания уделяют роли мотивации и ценности в социальном поведении. Таким образом, при выборе подхода к определению социальной интеллигентности необходимо учитывать конкретные цели и задачи исследования, а также принимать во внимание ограничения каждого из подходов [4].

В контексте педагогической деятельности социальная интеллигентность приобретает особую значимость. Педагог, который обладает зрелой социальной интеллигентностью, демонстрирует ряд значимых профессиональных качеств. Он способен быстро устанавливать продуктивный контент с классом, поскольку умеет распознавать эмоциональный фон и мотивы учащихся, что является основой для доверительного диалога и создания атмосферы взаимопонимания. Важным навыком становится точная интерпретация невербальных сигналов – мимики, жестов, позы – что дает более полное представление о внутреннем состоянии учеников. Влияние составляющих социальной интеллигентности на работу педагога комплексно. Эмпатия дает возможность глубоко понимать переживания учеников, своевременно оказывать поддержку и грамотно разрешать межличностные трения. Самосознание, то есть четкое понимание собственных эмоций, сильных сторон и зон роста, позволяет учителю объективно оценивать свою практику, целенаправленно развиваться и сохранять самообладание в сложных обстоятельствах. Саморегуляция помогает управлять своими реакциями, предотвращать профессиональное выгорание и сохранять работоспособность даже в условиях стресса. Развитые социальные навыки обеспечивают эффективное взаимодействие не только с детьми, но и с родителями и коллегами, формируя вокруг учебного

процесса позитивную и сотрудничающую среду. Внутренняя мотивация педагога к постоянному совершенствованию становится двигателем его профессионального роста и источником вдохновения для учащихся. Социальная интеллигентность оказывается незаменимой в конкретных рабочих ситуациях. При возникновении конфликта она позволяет педагогу оставаться нейтральным посредником, выслушивать все стороны и направлять усилия на поиск компромисса. Столкнувшись с неуспеваемостью, учитель может выявить ее коренные причины – будь то проблемы в знаниях, отсутствие мотивации или личностные трудности ребенка – и совместно с учеником выработать план их преодоления, оказывая при этом необходимую эмоциональную поддержку. В случаях буллинга (травли) именно социальная чуткость помогает вовремя распознать тревожные сигналы, пресечь агрессию и организовать системную работу со всеми участниками ситуации, уделяя особое внимание психологической безопасности пострадавшего [9].

Таким образом, социальная интеллигентность выступает ключевым условием эффективной педагогической деятельности, напрямую влияя на качество образовательной среды и результаты обучения. Ее целенаправленное формирование в рамках профессиональной подготовки будущих учителей должно стать одним из приоритетов современного педагогического образования, что требует включения соответствующих модулей и тренингов в учебные программы.

Педагогическая готовность как интегративное качество будущего учителя

В условиях непрерывного развития системы образования и возрастающих требований к профессиональной компетентности педагога, вопрос о формировании педагогической готовности у будущих учителей приобретает особую актуальность. Педагогическая готовность – это сложное, многогранное и интегративное качество личности, которое является фундаментом для успешной профессиональной деятельности учителя. Она включает в себя знания, умения, навыки, личностные качества и мотивацию, необходимые для эффективного осуществления педагогической деятельности.

В педагогической науке существует несколько точек зрения на структуру и содержание педагогической готовности. Одни исследователи (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин) рассматривают педагогическую готовность как совокупность определенных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Этот подход сосредоточен на формировании профессиональной компетентности как основы педагогической готовности. В его рамках будущий учитель должен овладеть глубокими предметными знаниями, а также основами психологии, педагогики и методик преподавания. Ключевыми умениями становятся проектирование учебного процесса, проведение занятий, оценка результатов обучения, организация внеурочной деятельности и конструктивное взаимодействие с родителями учащихся. Другие исследователи (Ф.Н. Гоголин, А.И. Щербаков) смещают акцент на личностный компонент подготовки. Они выделяют такие качества, как искренняя расположенность к детям, гуманистическая позиция, терпимость, способность к сопереживанию (эмпатия), высокая ответственность и творческий подход. Согласно этой точке зрения, именно личностные характеристики педагога являются решающими для установления доверительного контакта с учениками, создавая психологически комфортной атмосферы в классе и развития у школьников устойчивой положительной мотивации к учебе [10]. Таким образом, концепция подчеркивает, что успешный педагог – это не только квалификационный специалист, это личность обладающая выраженными нравственными ориентирами и развитым чувством долга. Третий подход (Л.М. Митина, Е.И. Рогов) рассматривает педагогическую готовность как интегративное качество личности, включающее в себя как компетентностные, так и личностные компоненты. Согласно этому подходу, педагогическая готовность – это не просто сумма знаний, умений, навыков и личностных качеств, а их органичное единство, которое позволяет педагогу успешно решать профессиональные задачи в различных педагогических ситуациях. Интегративный подход предполагает, что все компоненты педагогической готовности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Развитие одного компонента способствует развитию других, а недостаток в одном компоненте может негативно сказаться на всей структуре педагогической готовности.

Формирование педагогической готовности представляет собой сложный и длительный процесс, протекающий на протяжении всей профессиональной подготовке будущего учителя. Ключевую роль в этом процессе играют несколько взаимосвязанных факторов. Теоретический этап подготовки будущего учителя охватывает освоение психолого-педагогических дисциплин, методологии преподавания и воспитания, а также углублённое изучение специализированной предметной области [1]. Ключевой задачей здесь является не пассив-

ное усвоение информации, а ее осмысление и формирование четких, взаимосвязей между теоретическими положениями и контекстом реальной педагогической деятельности. Практическая составляющая подготовки реализуется через работу в образовательных организациях во время педагогической практики, вовлеченность в исследовательские и прикладные проекты. Этот компонент имеет особое значение, так как позволяет напрямую применить теоретические знания, получить непосредственный опыт общения с обучающимися и владеть широким спектром методических инструментов и приемов. Самостоятельная работа, такая как чтение профессиональной литературы, участие в научных мероприятиях, самообразование и саморазвитие, дает будущему учителю возможность углубить и расширить свой профессиональный кругозор, а также сформировать собственную педагогическую позицию. Наконец, целенаправленное личностное развитие, направленное на воспитание эмпатии, толерантности, ответственности и креативности, является неотъемлемым аспектом готовности, поскольку именно эти качества определяют способность педагога устанавливать контакт с обучающимися, создавать благоприятную образовательную среду и формировать у них положительную мотивацию. Учитель обладающий сформированной педагогической готовностью, способен: эффективно планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс, использовать разнообразные методы и приемы обучения и воспитания, устанавливать контакт с учениками и создавать благоприятную образовательную среду, решать педагогические задачи в различных ситуациях, постоянно совершенствовать свои знания и навыки, достигая высоких результатов в обучении и воспитании учеников [2].

Таким образом, педагогическая готовность является интегративным качеством личности будущего учителя, ключевым компонентом которого выступает социальная интеллигентность. Именно развитая способность к пониманию, прогнозированию и управлению социальными взаимодействиями обеспечивает педагогу возможность успешно трансформировать профессиональные знания и умения в эффективную практику, создавая условия для гармоничного развития обучающегося. Следовательно, становление педагога-профессионала невозможно без целенаправленного формирования обоих взаимосвязанных элементов этой системы: как общей готовности к профессиональной деятельности, так и лежащей в ее основе социальной интеллигентности.

Комплексная модель взаимосвязи социальной интеллигентности и педагогической готовности к профессиональной деятельности

Социальная интеллигентность – это интегративное, целостное качество личности, представляющее в ее устойчивом осознанном и ценностно-ориентированном взаимодействии с миром и другими людьми [6]. Она формируется в процессе социализации, воспитания и активного саморазвития включая следующие взаимосвязанные компоненты:

Социальные ценности (понимание социального контекста). Эта способность позволяет педагогу «считывать» и анализировать сложную социальную ткань класса: понимать негласные групповые нормы, отслеживать взаимоотношения между учениками, предвидеть зоны потенциального напряжения и осознанно учитывать культурное и социальное разнообразие учащихся при планировании уроков и воспитательных мероприятий.

Самопознание (эмоциональная осведомленность). Данный компонент включает два важнейших аспекта: интраперсональный (распознавание, понимание и регуляция собственных эмоций) и интерперсональный (способность к эмпатии – пониманию эмоционального состояния других). Это служит основой для эмоциональной устойчивости педагога в стрессовых ситуациях и для истинно индивидуального подхода, учитывающего активное психоэмоциональное состояние ученика.

Саморегуляция (коммуникативная компетенция). Это практический инструмент, вырастающий из двух предыдущих компонентов. Он включает умение выстраивать ясную и убедительную речь, навыки активного безоценочного слушания, гибкость в адаптации стиля общения под конкретную задачу и аудиторию, а также владение техниками конструктивного разрешения конфликтов. Именно этот навык позволяет транслировать понимание и ценности в реальное, продуктивное взаимодействие.

Социальная интеллигентность не функционирует как автономный конструкт, а выступает системообразующим фактором, интегрирующим и преобразующим все элементы педагогической готовности будущего учителя. Ее влияние проявляется как на мотивационно-ценностном, так и на когнитивном, деятельностном и рефлексивном уровне. В сфере мотивации и ценностных ориентаций социальная ин-

теллигентность выполняет смыслообразующую функцию, позволяя будущему учителю выйти за рамки абстрактной установки на «работу с детьми» и сформировать осознанную гуманистическую позицию. Эмпатия и понимание социальных механизмов помогают превратить профессиональный выбор в глубоко личностную миссию, направленную на развитие каждого ученика. На когнитивном уровне социальная интеллигентность играет роль интерпретатора и практического фильтра теоретического знания [8]. Она позволяет не только усвоить психолого-педагогические концепции, но и творчески адаптировать их к конкретным социально-эмоциональным контекстам учебных ситуаций, переводя декларативные знания в инструменты практического действия. Наиболее прямое и видимое влияние социальная интеллигентность оказывает на деятельностный компонент педагогической готовности. Компетенции, входящие в ее структуру, непосредственно реализуются в ключевых профессиональных умениях педагога: от построения диалога и управления групповой динамикой до проектирования инклюзивной образовательной среды и разрешения конфликтных ситуаций. Наконец, социальная интеллигентность формирует основу для профессиональной рефлексии. Способность к самопознанию позволяет проводить глубокий и объективный самоанализ, а развитое социальное понимание дает критерии для оценки эффективности своих действий и проектирования индивидуальной траектории профессионального роста [11].

Проведенный анализ позволяет заключить, что социальная интеллигентность выступает фундаментальной детерминантой, системообразующим ядром в структуре педагогической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. Она не является одним из рядовых компонентов, а выполняет интегрирующую и трансформирующую функцию по отношению к мотивационным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным аспектам готовности. Именно социальная интеллигентность переводит абстрактные знания и умения в осмысленную, ценностно-ориентированную и контекстуально-чувствительную профессиональную деятельность.

Исходя из этого, целенаправленное формирование социальной интеллигентности у будущих учителей следует рассматривать как стратегический приоритет и модернизацию педагогического образования. Это требует пересмотра содержания образовательных программ, где формирование социальной интеллигентности должно занять центральное место наряду с предметной и методической подготовкой.

Литература

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования и практика / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 78–86.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: теория и измерение / ред. И.Н. Андреева. – Москва: Издательство Института психологии РАН, 2012. – 380 с.
3. Бочарова, Е.Е. Социальный интеллект как фактор профессиональной успешности педагога / Е.Е. Бочарова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 14–21.
4. Захарова, Л.Н. Диагностика социальной компетентности будущего педагога / Л.Н. Захарова, А.И. Юдина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 151–155.
5. Иванова, Н.Л. Социальный интеллект и профессиональная идентичность педагогов / Н.Л. Иванова, П.Л. Карабущенко // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 35. – С. 27–34.
6. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 544 с.
7. Лебедева, А.А. Социальный интеллект как предиктор успешности профессиональной деятельности педагога / А.А. Лебедева, Е.А. Петрова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PSMN420.pdf> (дата обращения: 20.02.2026).
8. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / отв. ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – Москва: Институт психологии РАН, 2015. – С. 9–36.
9. Люсин, Д.В., Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / отв. ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – Москва: Институт психологии РАН, 2015. – 560 с.
10. Микитюк, И.В. Искусственный интеллект в педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности: вызовы, возможности, стратегии интеграции / И.В. Микитюк // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 11. – С. 232–236.

11. Петровская, А.С. Развитие социальной компетентности будущих педагогов: возможности образовательной среды вуза / А.С. Петровская, Н.В. Шмелева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1429> (дата обращения: 22.01.2026).

SOCIAL INTELLIGENCE AS A DETERMINANT OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Mikityuk I.V., Mishina O.S.

State University of Humanities and Technology

The article conducts a theoretical and methodological analysis of social intelligence as a key determinant of the pedagogical readiness of the future teacher for professional activities. In the context of modern educational challenges, the future teacher must have not only professional competencies, but also developed personal qualities, among which social intelligence occupies a special place. The authors see it as the ability to understand the emotional state of others, build effective relationships and resolve conflicts.

The study reveals the multifaceted influence of social intelligence on pedagogical readiness, affecting motivational, cognitive, activity and reflective levels. It has been shown that the social values of self-knowledge (emotional awareness), self-regulation (communicative competence) directly contribute to successful interpersonal interaction, effective application of theoretical knowledge in practice, building trusting relationships with students and colleagues, as well as the formation of a strong professional identity.

A comprehensive model is presented, illustrating how social intelligence acts as a backbone factor that transforms and integrates all components of pedagogical readiness. It is concluded that it is necessary to recognize the formation of social intelligence as a strategic priority in pedagogical education, which requires a revision of the content of educational programs. The work has significant potential for improving teacher training programs aimed at improving the quality of education.

Keywords: social intelligence, pedagogical readiness, professional formation, future teacher, social competence, empathy, professional identity.

References

1. Andreeva, I.N. Emotional intelligence: research and practice/I.N. Andreeva//Questions of psychology. – 2010. – № 3. – S. 78–86.
2. andreeva, I.N. Emotional intelligence: theory and measurement/ed. I.N. Andreeva. – Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2012. – 380 s.
3. Bocharova, E.E. Social intelligence as a factor in the professional success of a teacher/E.E. Bocharova//Izvestia of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. – 2012. – № 4. – S. 14–21.
4. Zakharova, L.N. Diagnostics of the social competence of the future teacher/L.N. Zakharova, A.I. Yudina//Siberian Pedagogical Journal. – 2014. – № 3. – S. 151–155.
5. Ivanova, N.L. Social intelligence and professional identity of teachers/N.L. Ivanova, P.L. Karabushchenko//Psychology of education in a multicultural space. – 2016. – № 35. – S. 27–34.
6. Kunitsyna, V.N. Interpersonal communication: a textbook for universities/V.N. Kunitsyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogolsha. – St. Petersburg: Peter, 2011. – 544 p.
7. Lebedeva, A.A. Social intelligence as a predictor of the success of the professional activity of a teacher/A.A. Lebedeva, E.A. Petrova//World of Science. Pedagogy and psychology. – 2020. – Т. 8, NO. 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PSMN420.pdf> (access date: 20.02.2026).
8. Lyusin, D.V. Modern ideas about emotional intelligence/D.V. Lyusin//Social and emotional intelligence: From processes to measurements/resp. ed. D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. – Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2015. – S. 9–36.
9. Lyusin, D.V., Ushakov, D.V. Social and emotional intelligence: From processes to measurements/resp. ed. D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. – Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2015. – 560 s.
10. Mikityuk, I.V. Artificial intelligence in the pedagogical readiness of future teachers for professional activities: challenges, opportunities, integration strategies/I.V. Mikityuk//Modern pedagogical education. – 2025. – № 11. – S. 232–236.
11. Petrovskaya, A.S. Development of the social competence of future teachers: the possibilities of the educational environment of the university/A.S. Petrovskaya, N.V. Shmeleva//Bulletin of Mininsky University. – 2022. – Т. 10, NO. 4. – URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1429> (access date: 22.01.2026).

Кинопедагогика и киноклуб: потенциал художественного фильма в развитии рефлексивной и эмпатийной компетентности будущих педагогов-психологов

Проботюк Людмила Олеговна,

ассистент кафедры психолого-педагогического и специального образования, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте
E-mail: milaprobotiuk@yandex.ru

В статье теоретически обосновывается потенциал кинопедагогика и киноклубных форматов в развитии рефлексивной и эмпатийной компетентности будущих педагогов-психологов. Показано, что художественный фильм, включенный в специально организованную образовательную среду (кинотренинг, киноклуб), выступает ресурсом формирования эмоциональной и рефлексивной составляющих профессиональной готовности, обеспечивающих гуманистическую направленность и психологическую безопасность педагогического взаимодействия. Определены теоретико-методологические основания использования кино в профессиональной подготовке (культурноисторический, деятельностный, компетентностный, гуманистический подходы), раскрыты механизмы развития эмпатии и рефлексии студентов-психологов средствами художественного фильма. Обосновывается значимость киноклуба как пространства профессионально-личностного диалога, осмысления ценностей и моделей поведения, необходимых специалисту помогающей профессии в условиях современного образования.

Ключевые слова: кинопедагогика, киноклуб, кинотренинг, художественный фильм, будущие педагогпсихологи, рефлексивная компетентность, эмпатийная компетентность, эмоциональная компетентность.

Введение

Современная система подготовки педагогов-психологов развивается в условиях усложнения образовательной среды, увеличения числа обучающихся с особыми образовательными потребностями и роста требований к обеспечению психологической безопасности участников образовательного процесса. В этих условиях особую значимость приобретает формирование у будущих специалистов не только профессиональных знаний и умений, но и развитой рефлексивной и эмпатийной компетентности как ядра профессиональной эмоциональной компетентности, обеспечивающей осознанность профессиональных решений и готовность к адаптации в условиях изменяющейся образовательной среды [4; 8; 14].

Эмпирические исследования показывают, что при относительно достаточном уровне эмпатии у студентов психолого-педагогических направлений сохраняются выраженные дефициты в сфере рефлексии, осознания и регуляции собственных эмоциональных состояний [2; 10]. Данное обстоятельство актуализирует поиск педагогических средств, позволяющих целенаправленно развивать эмоционально-рефлексивные компоненты профессиональной готовности в период обучения в вузе.

Одним из таких средств выступает кинопедагогика, рассматриваемая как использование киноискусства в образовательных и воспитательных целях [3; 15].

Литературный обзор

Кинопедагогика рассматривается в современных исследованиях как значимый ресурс развития эмоциональной, ценностно-смысловой и рефлексивной сфер личности обучающихся [6; 16]. Подчеркивается, что художественный фильм как культурный текст обладает высокой степенью эмоциональной выразительности и символической насыщенности, что обеспечивает глубокое личностное переживание и осмысление транслируемых смыслов [9].

В работах К.В. Адушкиной и Н.В. Мальярчук показано, что систематическое использование кинопедагогических практик способствует развитию профессионально значимых качеств студентов педагогических вузов, включая эмпатию, рефлексивность и гуманистическую направленность взаимодействия [1]. Исследования М.С. Ионовой и А.А. Курдюковой подтверждают эффективность кинотренинга как средства развития эмпатии у студентов-психологов [5].

В условиях так называемого «визуального поворота» в культуре и образовании экранные формы искусства приобретают особую значимость как средство передачи смыслов, ценностей и профессиональных моделей поведения [12]. Это усиливает актуальность обращения к кино как инструменту профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер. В работе использованы методы анализа и обобщения научных источников, сравнительного анализа педагогических подходов и теоретического моделирования.

Методологическую основу исследования составляют:

- культурно-исторический и деятельностный подходы, в рамках которых кино рассматривается как средство опосредования социального опыта и освоения культурных форм взаимодействия [3; 9];
- компетентностный подход, ориентированный на формирование интегральной профессиональной готовности будущих педагогов-психологов [13];
- гуманистический и личностно-ориентированный подходы, подчеркивающие ценность субъективного опыта и диалогического взаимодействия в образовательном процессе [14].

Результаты

Кинопедагогика, понимаемая как использование киноискусства в образовательных и воспитательных целях, рассматривается в современных исследованиях как значимый ресурс развития аудиовизуальной культуры, критического мышления и эмоционально-ценностной сферы

обучающихся [3; 6; 15; 16]. Художественный фильм обладает высокой степенью образности и эмоциональной убедительности, что обеспечивает глубокое усвоение транслируемых смыслов и способствует формированию мировоззренческих установок и личностных качеств [9; 12]. Для будущих педагогов-психологов кино выступает моделью сложных межличностных и профессиональных ситуаций, позволяющей в безопасном формате исследовать механизмы поведения, переживаний и взаимодействия людей [1; 8].

Теоретической основой использования художественного фильма в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов являются культурно-исторический и деятельностный подходы, в рамках которых развитие личности понимается как процесс присвоения культурных средств и форм совместной деятельности [3; 9]. Кино как культурный текст выступает символически насыщенным средством опосредования социального опыта, через которое обучающиеся осваивают типичные роли, ситуации и способы профессионального взаимодействия, характерные для практики психолога в образовании [12].

С позиций компетентностного подхода художественный фильм может рассматриваться как средство формирования интегральной профессиональной компетентности, включающей когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты [13]. Исследования показывают, что эмоциональный интеллект, способность к осознанию и регуляции собственных эмоций и эмоций другого человека опосредуют эффективность педагогической деятельности и качество взаимодействия с обучающимися [8; 14]. Включение кино в учебную и внеучебную деятельность создает условия для целенаправленного развития эмоционального интеллекта, эмпатии и рефлексии как ключевых компонентов профессиональной готовности педагогов-психологов [1; 5].

Методологически значимыми являются также гуманистический и личностно-ориентированный подходы, подчеркивающие ценность субъективного опыта и необходимость принимающего отношения к переживаниям другого человека [14]. В этом контексте кинопедагогика рассматривается как средство формирования гуманистической направленности личности будущего специалиста, актуализирующее сопереживание, толерантность к инаковости и ответственность за другого [6; 15].

Рефлексивная компетентность педагога-психолога включает способность к осмыслению и критическому анализу собственных действий, профессиональных позиций и эмоциональных реакций, а также к осознанию влияния личностных особенностей специалиста на результаты психологической помощи [4; 10]. Художественный фильм создает благоприятные условия для развития рефлексии, поскольку позволяет занять позицию наблюдателя, анализирующего действия персонажей и их последствия без непосредственной ответственности за исход ситуации [10]. Анализ экранных сюжетов, связанных с конфликтами и этическими дилеммами, стимулирует осмысление альтернативных стратегий профессионального поведения [1; 11].

Эмпатийная компетентность рассматривается как способность понимать эмоциональное состояние другого человека и чувствовать-ся в его переживания при сохранении профессиональной дистанции [14]. В структуре эмпатии выделяются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, обеспечивающие понимание, сопереживание и готовность к поддержке [2; 5]. Исследования эмпатии у студентов-психологов свидетельствуют о необходимости ее целенаправленного развития в период обучения в вузе, при этом кинотренинг выделяется как эффективное средство актуализации механизмов идентификации, децентрации и эмоционального заражения [5].

В образовательной подготовке будущих педагогов-психологов развитие эмпатии и эмоционального интеллекта реализуется с использованием различных педагогических и психологических методов [8; 14]. К числу наиболее распространенных относятся:

- Лекционно-семинарские формы работы, ориентированные на освоение теоретических представлений о структуре эмпатии (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты), закономерностях эмоционального интеллекта и особенностях профессионального взаимодействия в помогающих профессиях [2; 14]. Данные формы обеспечивают преимущественно когнитивный уровень усвоения материала.
- Психологические тренинги (социально-психологический тренинг, тренинг межличностной чувствительности, специальные программы развития эмпатии), направленные на проживание и анализ ситуаций, требующих эмпатийного отклика, в условиях психологически безопасной группы [5; 8]. Вместе с тем высокая степень личностной вовлеченности может вызывать сопротивление у части студентов.
- Ролевые и деловые игры, кейс-анализ и групповые дискуссии, позволяющие моделировать профессиональные ситуации и отрабатывать навыки эмпатийного поведения в контролируемых условиях обучения [10; 13].
- Искусствотерапевтические подходы (драматерапия, изобразительная деятельность, работа с литературными текстами), способствующие развитию эмпатии через художественное переживание и творческую экспрессию [2; 6].
- Кинотренинг и кинопедагогические практики (киноклубы, фильмокейсы, кинотренинговые программы), основанные на анализе и обсуждении художественных фильмов как средства актуализации механизмов эмпатии [1; 5; 15].

Специфика кинопедагогики заключается в использовании художественного фильма как комплексного аудиовизуального текста, объединяющего сюжет, персонажей и контекст среды, что создает условия для идентификации, децентрации и эмоционального сопереживания [9; 12]. Киноклубный формат дополняет данный потенциал за счет групповой дискуссии и обмена интерпретациями, усиливая рефлексивный и ценностный аспекты эмпатийной компетентности будущих педагогов-психологов [7; 11; 16] (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика кинопедагогики и других методов развития эмоционального интеллекта

Подход	Основные средства	Сильные стороны	Ограничения	Что дает для эмоционального интеллекта
Кинопедагогика, кинотренинг	Просмотр фрагментов / фильмов, групповая дискуссия, рефлексивные письменные и устные задания	Высокая эмоциональная вовлеченность, относительная психологическая безопасность за счет опоры на «чужой» опыт, возможность работать одновременно с рефлексией и ценностно-смысловой сферой	Требуются качественный подбор фильмов и методически подготовленный ведущий, значительные временные затраты на просмотр и обсуждение	Развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии, распознавание и дифференциация эмоций, осознание собственных реакций и стиля взаимодействия
Классические тренинги эмоционального интеллекта	Ролевые игры, коммуникативные упражнения, «эмоциональные карты», групповые обсуждения	Адресная тренировка конкретных навыков, высокая управляемость процесса, возможность пошаговой коррекции поведения участников	Могут вызывать сопротивление, чувство экспозиции личных проблем; не всем комфортен формат интенсивной «групповой работы над собой»	Освоение стратегий регуляции эмоций, вербализация чувств, развитие самоконтроля и коммуникативных навыков
Лекции и семинары по проблематике эмоционального интеллекта	Теоретическое изложение, анализ кейсов, обсуждение научных статей и нормативных документов	Быстрое формирование знаний, хорошая структуризация понятий и моделей, возможность охватить большой объем материала	Низкая степень эмоционального включения; «знание об эмоциях» не всегда приводит к реальному изменению поведения	Когнитивное понимание структуры эмоционального интеллекта, факторов его развития, базовых стратегий саморегуляции и межличностного взаимодействия
Тренинги личностного роста, арттерапевтические методы	Личностноориентированные тренинги, групповые дискуссии, творческие задания (рисунок, музыка, пластика, сказкотерапия и др.)	Глубокая проработка личного опыта, развитие самопринятия, снижение внутреннего напряжения, рост чувствительности к собственным переживаниям	Высокая «стоимость» по времени и ресурсам, повышенные требования к квалификации ведущего, риск «перегрева» группы и актуализации неготовых к проработке тем	Углубление самосознания, повышение чувствительности к собственным и чужим переживаниям, укрепление внутренней опоры

Лекции и семинары обеспечивают формирование когнитивного компонента эмоционального интеллекта, однако их влияние на реальные паттерны эмоционального реагирования ограничено [8; 14].

Арт-терапевтические методы и тренинги личностного роста способствуют глубокой работе с личным опытом, но требуют значительных ресурсов и высокой квалификации ведущего [2; 6].

Кинопедагогика и кино клубные форматы сочетают эмоциональную вовлеченность с психологической безопасностью экранного опыта, способствуют развитию эмпатии, рефлексии и профессиональной идентичности будущих педагогов-психологов [1; 5; 7; 15].

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с данными исследований, подтверждающих эффективность кинопедагогика как средства развития эмоционально-рефлексивных компонентов профессиональной готовности [1; 5; 8]. В отличие от классических тренингов эмоционального интеллекта, кинопедагогические практики обеспечивают более высокий уровень психологической безопасности и допускают обсуждение сложных этических и экзистенциальных тем через опосредованный экранный опыт.

Анализ художественных фильмов способствует формированию ценностных оснований профессиональной и гражданской идентичности будущих специалистов помогающих профессий [7; 11]. Кино клубный формат расширяет возможности профессионального диалога, способствует формированию профессионального сообщества студентов-психологов и осмыслению границ профессиональной ответственности [15].

Заключение

Кинопедагогика и кино клубные форматы обладают значительным потенциалом в развитии рефлексивной и эмпатийной компетентности будущих педагогов-психологов. Художественный фильм, включенный в специально организованную образовательную деятельность (кинотренинги, кино клубы, рефлексивные семинары), выступает эффективным средством моделирования сложных межличностных и профессиональных ситуаций, способствует осмыслению ценностных оснований психологической помощи и формированию гуманистической направленности профессионального взаимодействия.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев отбора фильмов для работы со студентами-психологами, созданием типологии кинотренинговых программ и экспериментальной проверкой их эффективности в условиях вузовской образовательной практики.

Литература

1. Адушкина, К.В. Повышение профессионально важных качеств студентов педагогического вуза средствами кинопедагогика / К.В. Адушкина, Н.В. Малярчук // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 5. – С. 68–79.
2. Амелченко, А.А. Особенности развития эмпатии и рефлексии студентов при вовлеченности в изобразительную деятельность / А.А. Амелченко, Ю.А. Власова // Психолог. – 2021. – № 3. – С. 1–13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-empatii-i-refleksii-studentov-pri-voevlechnosti-v-izobrazitelnuyu-deyatelnost>.
3. Гаврилина, Л.К. Психолого-педагогическая культура кинопромотра – в год культуры и всегда / Л.К. Гаврилина // Человек. Культура. Образование. – 2014. – № 2 (12). – С. 36–45. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-kultura-kinoprosmotra-v-god-kultury-i-vsegda>.
4. Есенин, Р.А. Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации / Р.А. Есенин // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – № 3 (58). – С. 47–55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-kompetentsii-pedagogov-spo-kak-faktor-uspeshnoy-tsifrovoy-transformatsii>.
5. Ионова, М.С. Возможности развития эмпатии у студентов-психологов средствами кинотренинга / М.С. Ионова, А.А. Курдюкова // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 4. – С. 627–644.
6. Куценко, Е.В. Актуальные ресурсы кинопедагогика: воспитание и развитие творческого потенциала / Е.В. Куценко // Актуальные проблемы художественного образования: сборник материалов Всероссийского круглого стола с международным участием. – Томск: ТГПУ, 2022. – С. 5–12.
7. Лукьянова, Е.Ю. Специфика развития гражданской идентичности молодежи средствами кинопедагогика / Е.Ю. Лукьянова // Концепт. – 2026. – № 1. – С. 120–132. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-razvitiya-grazhdanskoy-identichnosti-molodezhi-sredstvami-kinopedagogiki>.

8. Михайлова, Е.Н. Кинопедагогика как ресурс эмоционального развития будущих педагогов / Е.Н. Михайлова, А.К. Бернатоните // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 3 (51). – С. 90–99. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinopedagogika-kak-resurs-emotsionalnogo-razvitiya-buduschih-pedagogov>.

9. Мосунова, Л.А. Подходы к проблеме развития полноценного восприятия искусства в области эстетического воспитания / Л.А. Мосунова // Вестник ВятГ У. – 2005. – № 13. – С. 35–42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-probleme-razvitiya-polnotsennogo-vospriyatiya-iskusstva-v-oblasti-esteticheskogo-vospitaniya>.

10. Обыденкова, В.К. Актуализация рефлексии будущих педагогов и психологов в процессе выполнения интернет-проектов / В.К. Обыденкова // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 221–233. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-refleksii-buduschih-pedagogov-i-psihologov-v-protsesse-vypolneniya-internet-proektov>.

11. Ратовская, С.В. Короткометражный фильм как средство формирования гражданской идентичности будущих педагогов / С.В. Ратовская // (название журнала, год, том, номер, страницы – уточнить по базе).

12. Русаков, А.Ю. Отечественное искусство и образование на примере «визуального поворота» / А.Ю. Русаков // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. – 2025. – № 3 (98). – С. 112–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennoe-iskusstvo-i-obrazovanie-na-virazhe-vizualnogo-povorota>.

13. Рылов, А.Н. Модель формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов / А.Н. Рылов, Н.В. Соловова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – № 3. – С. 80–90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tyutorskoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-psihologov>.

14. Саламатина, Ю.В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей посредством рефлексивного практикума / Ю.В. Саламатина // Дискуссия. – 2012. – № 4. – С. 87–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-empatynoy-kultury-buduschih-uchiteley-posredstvom-refleksivnogo-praktikuma>.

15. Ханаева, В. А. Кинопедагогика: от методологии к практике / В.А. Ханаева, Н. А. Симбирцева // Актуальные вопросы духовно-нравственного развития и патриотического воспитания детей и молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 03 ноября 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 130–138. – EDN ZDWUEG.

16. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании / О.В. Ситникова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 114–124. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinopedagogika-kak-sredstvo-hudozhestvennogo-metoda-v-pedagogicheskom-obrazovanii>.

FILM EDUCATION AND FILM CLUB: POTENTIAL OF A FICTIONAL FILM IN THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE AND EMPATHETIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

Probytyuk L.O.

Humanitarian and pedagogical academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University

The article theoretically substantiates the potential of film pedagogy and film club formats in the development of reflective and empathic competence of future teachers-psychologists. It is shown that a feature film, included in a specially organized educational environment (film training, film club), acts as a resource for the formation of emotional and reflective components of professional readiness, ensuring the humanistic orientation and psychological safety of pedagogical interaction. The article defines the theoretical and methodological foundations of using cinema in professional training (cultural and historical, activity-based, competence-based, and humanistic approaches), and reveals the mechanisms of developing empathy and reflection in psychology students through the use of feature films. The article also substantiates the importance of a film club as a space for professional and personal dialogue, as well as for understanding the values and behavioral patterns necessary for a helping profession specialist in modern education.

Keywords: film pedagogy, film club, film training, feature film, future teachers-psychologists, reflective competence, empathic competence, emotional competence.

References

1. Adushkina, K.V. Improving the Professionally Important Qualities of Students of a Pedagogical University by Means of Film Pedagogy / K.V. Adushkina, N.V. Malarchuk // Psychological Science and Education. – 2021. – Vol. 26. – No. 5. – Pp. 68–79.
2. Amelchenko, A.A. Features of the Development of Empathy and Reflection of Students When Involved in Visual Activities / A.A. Amelchenko, Yu.A. Vlasova // Psychologist. – 2021. – No. 3. – Pp. 1–13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-empatii-i-refleksii-studentov-pri-voevlechnosti-v-izobrazitelnuyu-deyatelnost>.

3. Gavrilina, L.K. Psychological and pedagogical culture of film viewing – in the Year of Culture and always / L.K. Gavrilina // *Man. Culture. Education.* – 2014. – No. 2 (12). – Pp. 36–45. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-kultura-kinoprosmotra-v-god-kultury-i-vsegda>.
4. Yesenin, R.A. Reflexive competencies of secondary vocational education teachers as a factor in successful digital transformation / R.A. Yesenin // *Professional education and the labor market.* – 2024. – No. 3 (58). – Pp. 47–55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-kompetentsii-pedagogov-spo-kak-faktor-uspeshnoy-tsifrovoy-transformatsii>.
5. Ionova, M.S. Possibilities of Developing Empathy in Psychology Students by Means of Film Training / M.S. Ionova, A.A. Kurdyukova // *Integration of Education.* – 2021. – Vol. 25. – No. 4. – Pp. 627–644.
6. Kutsenko, E.V. Actual Resources of Film Pedagogy: Fostering and Developing Creative Potential / E.V. Kutsenko // *Actual Problems of Art Education: Collection of Materials of the All-Russian Round Table with International Participation.* – Tomsk: TSPU, 2022. – Pp. 5–12.
7. Lukyanova, E. Yu. Specifics of Developing Youth's Civic Identity by Means of Film Pedagogy / E. Yu. Lukyanova // *Concept.* – 2026. – No. 1. – Pp. 120–132. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-razvitiya-grazhdanskoy-identichnosti-molodezhni-sredstvami-kinopedagogiki>.
8. Mikhailova, E.N. Film Pedagogy as a Resource for the Emotional Development of Future Teachers / E.N. Mikhailova, A.K. Bernatonitë // *Professional Education in Russia and Abroad.* – 2023. – No. 3 (51). – Pp. 90–99. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinopedagogika-kak-resurs-emotsionalnogo-razvitiya-buduschih-pedagogov>.
9. Mosunova, L.A. Approaches to the Problem of Developing a Full-Fledged Perception of Art in the Field of Aesthetic Education / L.A. Mosunova // *Vestnik of Vyatka State University.* – 2005. – No. 13. – Pp. 35–42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-probleme-razvitiya-polnotsennogo-vospriyatiya-iskusstva-v-oblasti-esteticheskogo-vospitaniya>.
10. Obydenkova, V.K. Actualization of Reflection of Future Teachers and Psychologists in the Process of Implementing Internet Projects / V.K. Obydenkova // *Scientific Dialogue.* – 2017. – No. 1. – P. 221–233. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-refleksii-buduschih-pedagogov-i-psihologov-v-protseesse-vypolneniya-internet-proektov>.
11. Ratovskaya, S.V. Short Film as a Means of Forming Civic Identity of Future Teachers / S.V. Ratovskaya // (journal title, year, volume, issue, pages – check in the database).
12. Rusakov, A. Yu. Domestic Art and Education on the Bend of the “Visual Turn” / A. Yu. Rusakov // *Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet.* – 2025. – No. 3 (98). – P. 112–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennoe-iskusstvo-i-obrazovanie-na-virazhe-vizualnogo-povorota>.
13. Rylov, A.N. Model for the Formation of Tutoring Competence of Future Teachers-Psychologists / A.N. Rylov, N.V. Solova // *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology.* – 2024. – No. 3. – P. 80–90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tyutorskoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-psihologov>.
14. Salamatina, Yu.V. Formation of Empathy Culture of Future Teachers through Reflective Workshop / Yu.V. Salamatina // *Discussion.* – 2012. – No. 4. – P. 87–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-empatiynoy-kultury-buduschih-uchiteley-posredstvom-refleksivnogo-praktikuma>.
15. Khanayeva, V. A. Film pedagogy: from methodology to implementation / V. A. Khanayeva, N. A. Simbirtseva // *Current issues of spiritual and moral development and patriotic education of children and youth: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference, Yekaterinburg, November 3, 2023.* – Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2024. – P. 130–138. – EDN ZDVUEG.
16. Sitnikova, O.V. Film pedagogy as a means of artistic method in pedagogical education / O.V. Sitnikova // *Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin.* – 2020. – No. 4. – P. 114–124. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinopedagogika-kak-sredstvo-hudozhestvennogo-metoda-v-pedagogicheskom-obrazovanii>.

Осведомленность студентов о личном бренде врача и его влиянии на профессиональную деятельность

Бурлуцкая Алла Владимировна,

д.м.н., профессор, заведующий кафедрой педиатрии № 2, ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России
E-mail: ped2@ksma.ru

Статова Анастасия Васильевна,

к.м.н., доцент, доцент кафедры педиатрии № 2, ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России
E-mail: astatova@yandex.ru

Борлакова Ильяна Ибрагимовна,

ассистент кафедры педиатрии № 2, ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России

Циммерман Татьяна Сергеевна,

студент Института клинической медицины специальности «Педиатрия», ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России

В работе представлены составляющие личного бренда врача, влияние брендбука на профессиональную деятельность специалиста. В ходе опроса установлено, что будущие врачи в достаточной мере осведомлены о компонентах публичного образа врача. Каждый респондент понимает о важности владения высоким уровнем коммуникативных навыков, профессиональной квалификации, надлежащего внешнего вида врача для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: брендбук врача, бренд-статус, личный бренд врача, публичный образ врача.

Под понятием бренд-статус врача понимается совокупность качеств, которыми обладает врач и которые формируют его публичный образ. Личный бренд врача – это публичный образ специалиста, который складывается о нем у коллег и пациентов. На создание личного бренда влияет собственные представления врача о себе, восприятие врача окружающими людьми, внешний вид, общение с окружающими людьми, в том числе через различные каналы связи [1].

Основная задача личного бренда врача – привлечение новых и сохранение имеющихся пациентов для улучшения экономической составляющей лечебного учреждения. Сегодня пациенты при выборе медицинского учреждения обращают внимание на репутацию отдельных врачей. Сведения о них собираются по нескольким каналам: рекомендации друзей, родственников, знакомых; советы других медицинских работников; информация из открытых источников. В последнем случае действуют как социальные сети, так и интернет-площадки с отзывами. У некоторых врачей есть личные сайты, однако на практике пользователи мало доверяют отзывам с таких сайтов, считая их необъективными. Кроме того, эффективно выстроенный личный бренд помогает укреплять репутацию и повышать узнаваемость среди коллег [2].

Для создания публичного образа могут использоваться социальные сети, создание собственного сайта, электронные визитки с самопрезентацией, активная цифровая жизнь. При этом нельзя забывать, что врач представляет не только себя, но и лечебное учреждение, в котором он работает [3]. Необходимо учитывать имеющиеся ограничения в ЛПУ по активности своих сотрудников в медиапространстве, а также правовые аспекты работы врача в медиапространстве.

Брендбук врача – это уникальный образ специалиста, который формируется на основе его профессиональных навыков, опыта, ценностей, стиля общения и репутации. Бренд – это инструмент, который позволяет строить доверие к специалисту и лечебному учреждению. Согласно исследованиям, пациенты видят врача как эксперта через его контент, истории успеха и отзывы. Это повышает лояльность и приводит к рекомендациям. Так 70% пациентов выбирают врача на основе онлайн-репутации [4].

Для продвижения брендбука врача необходимы следующие элементы: определить уникальность специалиста (можно использовать SWOT-анализ); активно использовать цифровое присутствие с помощью сайтов, социальных сетей, блогов; разработать контент-стратегию с регулярными постами, видео, подкастами (например, использовать кейсы с анонимизированными пациентами); использовать нетворкинг с участием в конференциях, коллаборациях [5].

Первое визуальное восприятие нередко может повлиять на будущие коммуникации, в том числе и во взаимодействиях «врач – пациент». Стиль одежды и в целом внешний вид сотрудников медицинской организации – это прежде всего проявление культуры медицинской деятельности. Поэтому, так важно выполнить и специальные требования, обеспечивающие безопасность и качество медицинской деятельности и связанные, прежде всего, с гигиеническими характеристиками и эргономичностью медицинской спецодежды, и требования в части этики поведения. Культура внешнего вида сотрудников отвечает указанным этим аспектам. К внешнему облику врача существуют определенные требования, которые касаются не только медицинской одежды, но и прически, макияжа, состоянию рук, использования парфюмов с резкими запахами. Так, Министерством здравоохранения РФ в 2025 году разработаны методические рекомендации по дресс-коду для сотрудников детских больниц и поликлиник, в которых перечислены требования к внешнему виду и одежде. Многочисленные опросы подтверждают, что больше доверия среди пациентов вызывает врач, у которого опрятный внешний вид, официальная или же специальная форма одежды [6]. Прививание медицинской культуры начинается с момента обучения в вузе, с помощью наставников и Этического кодекса Университета [7].

Таким образом, современные реалии требуют от врачей гибкости и адаптивности. Искренность, профессионализм, продуманная стратегия продвижения и разумное использование технологий становятся основными факторами успешного личного бренда.

Цель исследования

Целью исследования является оценить осведомленность студентов старших курсов медицинского университета о влиянии публичного образа врача на его профессиональную деятельность.

Материалы и методы

Субъектом исследования стали студенты старших 4–6 курсов Кубанского государственного медицинского университета – 510 респондентов. Дизайн исследования – одномоментное ретроспективное исследование в форме опроса. Анкетирование проводилось анонимно с помощью он-лайн анкеты Яндекс-формы. Опросник состоял из 18 вопросов, оценивающих осведомленность респондента о личном бренде врача. Проводилась статистическая обработка анкет с использованием стандартного пакета Microsoft Office 2010 (Microsoft Excel).

Результаты и обсуждения

В опросе приняли участие 510 студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Педиатрия».

Большинство опрошенных студентов (72,4%) осведомлены, что в понятие «брендбук врача» входит в целом публичный образ специалиста. Однако, 14,1% респондентов в брендбук включили только внешний облик врача, а 13,5% – опыт и квалификацию.

Большая часть студентов старших курсов (93,7%) считают, что на выбор пациентом врача оказывает влияние внешний вид последнего. При этом более половины (54,7%) уверены, что цветовая гамма профессиональной одежды для пациентов не имеет значения.

Важность коммуникативных навыков в работе врача отмечает практически каждый опрошиваемый (98%). 7,3% студентов считают, что публикуемые врачами документы, подтверждающие квалификацию специалиста, не столь важны при выборе его пациентами.

Вместе с тем студенты практически единогласны во мнении, что отзывы о врачах в социальной (мнение других пациентов) и профессиональной (мнение коллег) средах влияет на выбор специалиста. 98,4% опрошенных считают, что первое впечатление от специалиста важно при выборе врача для последующих визитов. Кроме того, 8 из 10 респондентов уверены, что репутация лечебного учреждения, в котором трудится врач играет роль при выборе его пациентом.

Наиболее популярными источниками отзывов о врачах и учреждениях (73,5% и 59,2% соответственно) студенты считают специальные сайты, на которых есть возможность оставлять отзывы.

Каждый 8 респондент считает, что социальные сети являются важным инструментом для формирования имиджа врача, при этом каждый 9-й студент уверен, что через социальные сети врач может влиять на собственную репутацию, формируя положительное мнение у пациентов.

Вместе с тем участники анкетирования не считают, что отсутствие личного блога или сайта влияет на выбор специалиста, так ответили 61,6%.

При этом, 4 из 10 респондентов допускают возможность публикаций во врачебных блогах неактуальной информации. Стоит отметить, что только 50% опрошенных студентов интересуются о юридических аспектах, регулирующих работу врача в медиапространстве.

Представляет интерес интернет-активность будущих врачей. Так, 25% студентов ведут личные блоги, из них у 28% блоги затрагивают медицинскую тематику.

Выводы

Исходя из данных анкетирования можно сделать вывод, что будущие врачи в достаточной мере осведомлены о компонентах публичного образа врача. Большинство опрошенных отмечают положительное влияние на репутацию личного блога. Каждый респондент понимает важность коммуникативных навыков, высокого уровня квалификации, надлежащего внешнего вида врача. Таким образом, современные студенты стремятся обладать так называемыми «мягкими навыками» (Soft Skills), что благоприятно скажется на их дальнейшей работе с пациентами.

Резюмируя выше сказанное, стоит отметить, что полученные авторами результаты исследования позволяют отметить важность формирования персонального бренда врача и его активное продвижение в цифровой среде. Положительный образ врача способствует установлению доверительных отношений с пациентами. Современное молодое поколение готово поддерживать лояльность определенному врачу

и выбирать именно то лечебно-профилактическое учреждение, где работает понравившийся доктор. Положительные бренды врачей влияют на коммуникативный потенциал и репутацию всего медицинского учреждения.

Литература

1. Беззубенко, О.И. Бренд-статус врача как основа профессионального и личностного роста медицинского специалиста / Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – № 21(7). – С. 103–104. DOI:10.15829/1728-8800-2022-3349.
2. Бунакова, А.А. Блоги врачей как инструмент медицинской коммуникации: степень разработанности вопроса в русскоязычном научном сообществе / Врач и информационные технологии. – 2021. – № 4. – С. 70–78. DOI:10.25881/18110193-2021-470.
3. Цветкова, А.Б. Коммуникативный потенциал личного бренда врача / Цветкова А.Б., Ступина Ю.Н. // Коммуникология. – 2024. – Том 12. – № 1. – С. 92–106. DOI 10.21453/2311-3065-2024-12-1-92-106.
4. Майкова, Н.О. Роль личного бренда медицинских работников в формировании спроса на медицинские услуги / Майкова Н.О., Боровская М.О., Еремина Ю.А. // Ремедиум. – 2023. – Том 27. – № 4. – С. 358–361. DOI: 10.32687/1561-5936-2023-27-4-358-361.
5. Медведева, А.В. Что такое личный бренд и для чего он нужен медицинскому специалисту? // Тезисы XVI Общероссийского семинара «Репродуктивный потенциал России: версии и контраверсии» и IX Общероссийской конференции «FLORES VITAE. Контраверсии неонатальной медицины и педиатрии» (г. Сочи, 2022). – С. 46–47.
6. Зарипова, Ю.Р. Внешний вид врача как один из основных элементов коммуникации с пациентом / Зарипова ЮР, Пачи АО, Потапова АО. // Медицинский совет. – 2025. – № 19(11). – С. 270–277. DOI:10.21518/ms2025-209.
7. Бурлуцкая, А.В. Отношение к наставничеству в первичном звене врачей-педиатров и студентов выпускных курсов Кубанского государственного медицинского университета/ Бурлуцкая А.В., Иноземцева Д.А. // Сборник материалов научно-методической конференции «Инновации в образовании» (г. Краснодар, 2025). – С. 45–47.

STUDENTS' AWARENESS OF THE DOCTOR'S PERSONAL BRAND AND ITS IMPACT ON PROFESSIONAL ACTIVITY

Burlutskaya A.V., Statova A.V., Borlakova I.I., Zimmerman T.S.
Kuban State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

The work presents the components of a doctor's personal brand, the influence of a brand-book on the professional activity of a specialist. The survey found that future doctors are sufficiently aware of the components of a doctor's public image. Each respondent understands the importance of having a high level of communication skills, professional qualifications, and proper appearance of a doctor for successful professional activity.

Keywords: doctor's brandbook, brand status, doctor's personal brand, doctor's public image.

References

1. Bezzubenko, O.I. Physician brand status as a basis for professional and personal growth of a medical specialist / Cardiovascular therapy and prevention. – 2022. – No. 21 (7). – P. 103–104. DOI: 10.15829 / 1728-8800-2022-3349.
2. Bunakova, A.A. Physician blogs as a tool for medical communication: the degree of development of the issue in the Russian-speaking scientific community / Doctor and information technology. – 2021. – No. 4. – P. 70–78. DOI: 10.25881 / 18110193-2021-470.
3. Tsvetkova, A.B. Communicative potential of a doctor's personal brand / Tsvetkova A.B., Stupina Yu. N. // Communicology. – 2024. – Vol. 12. – No. 1. – P. 92–106. DOI 10.21453/2311-3065-2024-12-1-92-106.
4. Maikova, N.O. The role of personal brand of medical workers in shaping demand for medical services / Maikova N.O., Borovskaya M.O., Eremina Yu.A. // Remedium. – 2023. – Vol. 27. – No. 4. – P. 358–361. DOI: 10.32687/1561-5936-2023-27-4-358-361.
5. Medvedeva, A.V. What is a personal brand and why does a medical specialist need it? // Abstracts of the XVI All-Russian Seminar "Reproductive Potential of Russia: Versions and Controversies" and the IX All-Russian Conference "FLORES VITAE. Contraversions in Neonatal Medicine and Pediatrics" (Sochi, 2022). – P. 46–47.
6. Zaripova, Yu.R. The doctor's appearance as one of the main elements of communication with the patient / Zaripova YuR, Pachi AO, Potapova AO. // Medical Council. – 2025. – No. 19 (11). – P. 270–277. DOI: 10.21518/ms2025-209.
7. Burlutskaya, A.V. Attitude towards mentoring in primary care among pediatricians and graduate students of the Kuban State Medical University / Burlutskaya A.V., Inozemtseva D.A. // Collection of materials from the scientific and methodological conference "Innovations in Education" (Krasnodar, 2025). – P. 45–47.

Формирование готовности к исследовательской деятельности у будущих бакалавров социальной работы: педагогические условия

Климов Максим Александрович,

ассистент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: maxim7331@bk.ru

Ращихина Елена Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: El.Rashchikulina@gmail.com

Панова Людмила Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: beduleva@rambler.ru

Цель статьи – определить педагогические условия формирования готовности к исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы. Авторы акцентируют внимание на сущности выделенных педагогических условий:

- 1) Формирование устойчивого интереса обучающихся к научному исследованию с применением активных методов обучения: проблемного, исследовательского, эвристического, игрового;
- 2) Выстраивание исследовательских маршрутов на основе непрерывной творческой самореализации студентов в решении исследовательских задач;
- 3) Использование развивающих заданий, программированных упражнений понятийно-рефлексивного плана.

Авторы подчеркивают эффективность разработанных и экспериментально проверенных педагогических условий в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка в вузе, бакалавры социальной работы, активные методы обучения, исследовательские маршруты, развивающие задания, программированные упражнения.

Введение

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обусловили необходимость модернизации образования. В этой связи возникает потребность в формировании поколения специалистов инновационного типа. Их профессиональная подготовка выдвигает на первый план исследовательскую деятельность, которая имеет интегративный, характер, концентрирует весь творческий потенциал личности.

В настоящее время появилось множество социальных рисков и вызовов, связанных с социальными проблемами современного человека, семьи, общества и государства, в силу чего значимость качественной профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы неуклонно растет. В основе такой подготовки лежит развитие исследовательской деятельности, рефлексивное управление, формирование способности к саморазвитию, самосовершенствованию.

Анализ научной литературы и практики профессиональной подготовки обучающихся в вузе, позволяет утверждать, что ключевым элементом современной профессиональной подготовки в вузе становится исследовательская деятельность. Современный специалист в области социальной работы должен обладать системным видением профессиональных задач, развивать такие способности как: проектирование собственной деятельности, самостоятельное принятие решений в условиях неопределенности, способность к личностному развитию (саморегуляция, самооценка, самопознание, самоконтроль, и саморазвитие), а также развитое стремление к творческой самореализации.

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, обобщение, систематизация, тестирование, анкетирование, констатирующий эксперимент, математические методы обработки данных.

Литературный обзор

В соответствии с первым педагогическим условием, повышение уровня развития исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы эффективно при формировании устойчивого интереса обучающихся к научному исследованию с применением активных методов обучения. Анализ последних исследований, проведенных различными авторами, касающихся отношения современных студентов к научно-исследовательской деятельности: А.В. Апанасенко [2], А.В. Баширов [3], Я.А. Волягина [6], Т.П. Злыднева [9], З.Н. Каландаришвили [11], С.М. Качалова [12], М.А. Климов [14], Л.Н. Санникова [19], Ф.Н. Садриева [17], В.И. Казаренков и Т.Б. Казаренкова [10], Н.Н. Погребняк [16], и др. показал, что наиболее распространенными ее видами являются следующие: выступления на внутривузовских конференциях, с последующей публикацией тезисов в сборнике, индивидуальная работа под руководством преподавателя, менее привлекательны – публикация статей, участие в олимпиадах, в договорных НИР, грантах.

Проблема формирования устойчивого интереса студентов к научному исследованию нашла отражение в статьях В.И. Казаренкова и Т.Б. Казаренковой [10], О.П. Чигишевой, А.В. Бондаренко, Е.М. Солтовец [21] и др. Приобщение молодежи к научно-исследовательской работе необходимо осуществлять системно и последовательно. Важную роль здесь играют активные методы обучения: дискуссионные (групповая дискуссия, метод инцидента, анализ конкретной ситуации и др.); игровые (деловые, игры, ролевые игры, контригра и др.); тренинговые методы. Активные методы обучения дают возможность повысить интенсивность процесса осмысления, освоения и творческого применения знаний при решении научно-исследовательских задач.

В соответствии со вторым педагогическим условием, формирование готовности к исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы эффективно в процессе выстраивания исследовательских маршрутов на основе непрерывной творческой самореализации студентов в решении исследовательских задач.

На данный момент концепция индивидуального исследовательского маршрута рассматривается в личностно ориентированном контексте, как путь студента к самому себе, к собственному «индивидуальному максимуму».

Разноплановое толкование понятия «индивидуальный исследовательский маршрут обучающегося», напрямую сопряжено с такими терминами как «индивидуальная образовательная траектория» (Е.А. Алек-

сандрова [1], С.А. Вдовина [5], Е.Г. Квашнин [13], Ю.Н. Логинова [15], и др.) и «индивидуальная образовательная программа» (С.В. Воробьева [7] и др.). Исследователи отмечают, что при формировании индивидуальных исследовательских маршрутов необходимо учитывать тип образовательной программы (базовый, углубленное изучение отдельных предметов и др.) и ступень обучения.

Основываясь на всем вышесказанном, подчеркнём, что индивидуальные исследовательские маршруты будущих бакалавров, обучающихся по направлению «39.03.02 Социальная работа» мы выстраивали, с одной стороны, в соответствии с этапами (подготовительный, основной, заключительный) с другой стороны, в рамках курса «Методы исследования в социальной работе».

Отметим, что индивидуальный исследовательский маршрут обучающегося определяется его образовательными запросами, личностными возможностями и уровнем готовности к изучению учебной программы, а также установленными стандартами содержания образования. Индивидуальный исследовательский маршрут представляет собой структурированную программу действий, реализуемую обучающимся на конкретном фиксированном этапе обучения в рамках индивидуального образовательного плана.

В соответствии с третьим педагогическим условием, формирования готовности будущих бакалавров социальной работы к исследовательской деятельности в профессиональной подготовке в вузе связано с развитием рефлексии с использованием развивающих заданий, программированных упражнений понятийно-рефлексивного плана.

Исследования: К.Я. Вазиной [4], Н.Я. Сайгушева [18], В.А. Степанова [20] и др. подчеркивают системообразующую роль рефлексии в профессиональном становлении личности, в развитии и обогащении профессиональных качеств, многоплановость данного понятия и его многоуровневость. Отметим традиционно выделяемые уровни исследования рефлексии:

1. Логико-гносеологический уровень исследует рефлексию в плане размышления о самом мыслительном процессе, всеобщих философских основаниях познания и духовного развития человека.

2. Социально-философский уровень рассматривает рефлексию как самопознание человека внутри социальной системы и специфику взаимодействующих систем.

3. Психологический уровень предполагает рассмотрение рефлексии как осознание собственных мотивов, причинно-следственных связей собственной деятельности, умения ставить себя в позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта, как процесс отражения одним человеком «внутренней картины мира» другого человека, включая самоанализ осмысление принципов и механизмов собственной деятельности и существования.

Актуализация рефлексии в процессе формирования готовности будущих бакалавров социальной работы к исследовательской деятельности предполагает использование проблемно-развивающих, программированных упражнений. В процессе разработки содержания данных упражнений важно учесть общие требования к программированным упражнениям, выделенные Г.Г. Гранатовым [8].

В качестве примера приведем одно из упражнений «Синергетический подход»:

Основание

1. В каких системах синергетика исследует кооперативные явления?

- а) сложных, динамических;
- б) стационарных, равновесных;
- в) линейных, стационарных.

2. Вставьте пропущенное слово в предложение:

«Саморегуляция – это процесс самопроизвольного возникновения в открытых ... системах новых структур»

- а) линейных;
- б) неравновесных;
- в) равновесных.

Ядро

3. Укажите основополагающие методологические принципы синергетики

- а) хаос и упорядоченность;
- б) неравновесность, открытость, нелинейность;
- в) открытость, закрытость.

4. Соотнесите понятия и определения, представленные в таблице:

а) Атрактор	а) притягивающее множество, к которому спонтанно стремится система;
б) Бифуркация	б) процесс, время протекания которого меньше времени выравнивания параметров до равновесия;
в) Нелинейность	в) многовариантность перехода системы из одного состояния в другое;
г) Неравновесность	г) точки разрушения старых структур и возникновения новых возможностей перехода системы в другое качество

5. Что такое синергетика?

а) междисциплинарное направление научного исследования, которое ориентировано на изучение законов эволюции и самоорганизации сложных систем разной природы;

б) совокупность знаний о самоорганизации, кооперативных процессах, о нелинейности, о порядке и хаосе, а также особое мировоззрение и междисциплинарное знание;

в) наука о сложных самоорганизующихся системах;

г) все определения верны.

Следствия

6. Укажите, какие трудности применения синергетики к анализу социальных процессов?

а) неопределенность переменных;

б) уникальность специфики гуманитарных систем;

в) свой вариант ответа.

Общие критические истолкования

7. Оцените возможность применения синергетического подхода в своем научном исследовании.

Результаты

В эмпирическом исследовании внедрения педагогических условий формирования готовности к исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы приняли участие 150 респондентов, студентов ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова» обучающихся по направлению подготовки «39.03.02 Социальная работа». Процесс экспериментального исследования проходил поэтапно. На первом этапе каждое педагогическое условие вводилось постепенно, сначала на разных курсах по одному условию с целью осуществления первоначального контроля и адаптации студентов, а затем уже была выбрана группа студентов, где были внедрены все три педагогических условия, которые реализовывались на протяжении всего периода обучения.

Проиллюстрируем окончательные итоги измерений в контрольной и экспериментальной группах. Статистика изменений подтверждает, что реализация структурно-содержательной модели формирования готовности к развитию исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы при отслеживании эффективности педагогических условий гарантирует повышение уровня развития исследовательской деятельности обучающихся (табл. 1).

Таблица 1

Группа	Уровень развития исследовательской деятельности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ (н)	3	12	7	28	15	60
ЭГ (к)	10	40	10	40	5	20
КГ (н)	3	12	8	32	14	56
КГ (к)	5	20	9	36	11	44

По итогам формирующей части эксперимента в группе ЭГ рост по суммарному показателю составил: +28% на высоком уровне, +12% – на среднем. На низком уровне показатели улучшились на 40%, то есть на низком уровне осталось только 20% обучающихся. Количественный показатель в группе ЭГ на конец эксперимента на низком уровне уменьшился в 3 раза, на среднем уровне увеличился в 1,4 раза, на высоком уровне вырос в 3,3 раза. Как видим, самые интенсивные положительные изменения фиксируются у респондентов, достигших высокого уровня развития готовности к исследовательской деятельности (рис. 1).

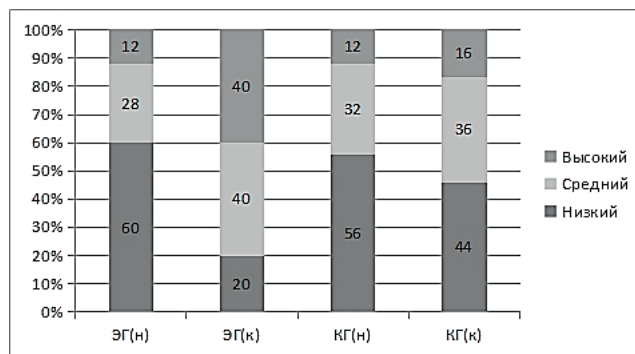


Рис. 1.

Полученные результаты указывают, что формирование готовности к исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы обеспечивается реализацией педагогических условий: а) формирование устойчивого интереса обучающихся к научному исследованию с применением активных методов обучения: проблемного, исследовательского, эвристического, игрового; б) выстраивание исследовательских маршрутов на основе непрерывной творческой самореализации студентов в решении исследовательских задач; в) развитие рефлексии с использованием развивающих заданий, программированных упражнений понятийно-рефлексивного плана.

Выводы по статье

Главный вызов сегодня для современного человека – это не отдельные социальные проблемы на уровне семьи, общества, государства, а необходимость системного, опережающего и гибкого управления процессом их решения.

На основе результатов экспериментально проведенного на базе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» исследования мы правомерно можем сделать следующие выводы:

1) В контексте стремительно меняющихся вызовов времени роль специалистов социальной сферы тоже кардинально изменяется. И на наш взгляд, профессиональная подготовка бакалавров, будущих специалистов по социальной работе, должна быть качественно пересмотрена и усилена по следующим основным направлениям – переход к метаумениям и навыкам в области рефлексивного управления, усиления практико-ориентированных способностей к саморазвитию, не последнее место занимает профессиональное самосовершенствование, и конечно же, готовность к исследовательской деятельности.

2) Будущие бакалавры социальной работы должны быть не только практиками, но и «рефлексирующими исследователями». Структурно-содержательная модель, разработанная нами, включает педагогические условия формирования готовности к исследовательской деятельности. Ориентируясь на неё, возможно реализовывать поэтапный переход бакалавра со ступени на ступень в развитии исследовательской готовности.

3) Экспериментальная работа, осуществленная нами является достаточно результативной, статистические результаты об этом свидетельствуют. В эксперимент, в котором мы реализовали педагогические условия, было вовлечено более 150 студентов – будущих бакалавров социальной работы. Результаты готовности к исследовательской деятельности высокого уровня явились закономерным результатом.

Литература

1. Александрова Е.А. Гуманизация образовательного пространства: итоги международной научной конференции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – № 1(21). – С. 269–274.
2. Апанасенко А.В., Шульгина Н.П., Боженкова Р.К. Научно-исследовательская работа студентов в современном университете: актуальные вызовы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 2 (19). – С. 123–130.
3. Баширов А.В., Ханов Т.А. Факторы повышения активности научно-исследовательской работы студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 91–101.
4. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я. Вазина, – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.
5. Вдовина, С.А. Технология разработки контрольно-измерительных материалов на компетентностной основе / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 28–32.
6. Вопиашина Я.А., Пшеничникова И.В. Проблемы становления научной мотивации студентов-первокурсников // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 4–5. С. 679–681.
7. Воробьева С.В. Управление образовательными системами: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / С.В. Воробьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 491с.
8. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
9. Злыднева Т.П. Учебно-исследовательская деятельность студентов как основа проектного обучения / Т.П. Злыднева // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тезисы докладов 82-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 22–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 125

10. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Формирование у студентов интереса к учению на внеаудиторных занятиях // Высшее техническое образование. – 2017. – № 1. – С. 99–103.

11. Каландаришвили З.Н., Кочисов Ч.В. Научно-исследовательская работа студентов как компонент подготовки специалистов в современном вузе // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 1. – 23 с.

12. Качалова С.М. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза // Этническая культура. – 2020. – № 2. – С. 107–110.

13. Квашнин, Е.Г. Формирование у педагогов компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на основе построения индивидуальной образовательной траектории [Текст] / Е.Г. Квашнин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 2. – С. 8–11.

14. Климов М.А. Преемственность как фактор развития исследовательской деятельности студентов вуза / М.А. Климов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тезисы докладов 82-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 22–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 356.

15. Логинова, Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования [Текст] / Ю.Н. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.

16. Погребняк Н.Н. Современное состояние развития научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Европы // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2. – С. 243–245

17. Садриева Ф.Н. Научно-исследовательская работа студентов в вузе / В сборнике: Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Л.А. Закс, Л.А. Мясникова, С.Д. Балмаева, Г.А. Брандт, А.В. Дроздова, С.А. Мицек, Н.В. Хмелькова. 2015. – С. 268–272.

18. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: Монография / Н.Я. Сайгушев. – М.: Магнитогорск: МПГУ; МаГУ, 2002. – 273 с.

19. Санникова Л.Н. Научно-исследовательская работа студентов как элемент подготовки будущего специалиста/Л.Н. Санникова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тезисы докладов 82-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 22–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 457

20. Степанов В.А. Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности будущих учителей: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 1999. – 168 с.

21. Чигишева О.П., Бондаренко А.В., Солтовец Е.М. Функциональные показатели продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 4. – С. 429–433.

DEVELOPING READINESS FOR RESEARCH ACTIVITIES IN FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK: PEDAGOGICAL CONDITIONS

Klimov M.A., Rashchikulina E.N., Panova L.P.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

The purpose of this article is to identify pedagogical conditions for developing readiness for research in future Bachelor of Social Work students. The authors emphasize the essence of the identified pedagogical conditions:

- 1) Developing students' sustained interest in scientific research using active learning methods: problem-based, exploratory, heuristic, and game-based;
- 2) Developing research routes based on students' continuous creative self-realization in solving research problems;
- 3) Using developmental tasks and programmed exercises with a conceptual and reflective nature.

The authors emphasize the effectiveness of the developed and experimentally tested pedagogical conditions in the professional training of future Bachelor of Social Work students at the university.

Keywords: Professional training at the university, bachelors of social work, active learning methods, research routes, developmental tasks, programmed exercises.

References

1. Aleksandrova E.A. Humanization of the Educational Space: Results of the International Scientific Conference // Bulletin of the Saratov University. New Series. Acmeology of Education. Developmental Psychology. – 2017. – No. 1 (21). – P. 269–274.

2. Apanasenok A.V., Shulgina N.P., Bozhenkova R.K. Student Research Work at a Modern University: Current Challenges // Bulletin of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy. – 2016. – No. 2 (19). – P. 123–130.
3. Bashirov A.V., Khanov T.A. Factors in Increasing the Activity of Students' Research Work // Modern Problems of Science and Education. – 2018. – No. 4. – P. 91–101.
4. Vazina K. Ya. Collective mental activity – a model of human self-development / K. Ya. Vazina, – M.: Pedagogy, 1990. – 196 p.
5. Vdovina, S.A. Technology of developing control and measuring materials on a competency basis / S.A. Vdovina, I.M. Kungurova // Pedagogical education in Russia. – 2014. – No. 5. – P. 28–32.
6. Vopiyashina Ya. A., Pshenichnova I.V. Problems of development of scientific motivation of first-year students // International student scientific bulletin. 2017. No. 4–5. P. 679–681.
7. Vorobyova S.V. Management of educational systems: textbook and practical training for undergraduate and graduate programs / S.V. Vorobyova. – 2nd ed., revised and enlarged. – Moscow: Yurait Publishing House, 2019. – 491 p.
8. Granatov G.G. The method of complementarity in the development of concepts (pedagogy and psychology of thinking): Monograph / G.G. Granatov. – Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2000. – 195 p.
9. Zlydneva T.P. Students' educational and research activities as a basis for project-based learning / T.P. Zlydneva // Actual problems of modern science, technology and education: Abstracts of the 82nd international scientific and technical conference, Magnitogorsk, April 22–26, 2024. – Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosova, 2024. – P. 125
10. Kazarenkov V.I., Kazarenkova T.B. Formation of students' interest in learning during extracurricular activities // Higher technical education. – 2017. – No. 1. – P. 99–103.
11. Kalandarishvili Z.N., Kochisov Ch.V. Students' research work as a component of training specialists in a modern university // International student scientific bulletin. – 2015. – No. 1. – 23 p.
12. Kachalova S.M. Organizational and pedagogical conditions for the development of university students' research activities // Ethnic culture. – 2020. – No. 2. – P. 107–110.
13. Kvashnin, E.G. Developing Teachers' Competence in Information and Communication Technologies Based on Building an Individual Educational Trajectory [Text] / E.G. Kvashnin // Standards and Monitoring in Education. – 2009. – No. 2. – P. 8–11.
14. Klimov M.A. Continuity as a Factor in the Development of University Students' Research Activities / M.A. Klimov // Actual Problems of Modern Science, Technology and Education: Abstracts of the 82nd International Scientific and Technical Conference, Magnitogorsk, April 22–26, 2024. – Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2024. – P. 356.
15. Loginova, Yu.N. Concepts of an Individual Educational Route and an Individual Educational Trajectory and the Problem of Their Design [Text] / Yu.N. Loginova // Library of the journal "Methodist". – 2006. – No. 9. – Pp. 4–7.
16. Pogrebnyak N.N. The current state of development of scientific research activities of students in European universities // The world of science, culture, education. – 2019. – No. 2. – Pp. 243–245
17. Sadrieva F.N. Scientific research work of students at the university / In the collection: University of the XXI century: old paradigms and modern challenges. Proceedings of the XVIII All-Russian scientific and practical conference. Editorial board: L.A. Zaks, L.A. Myasnikova, S.D. Balmaeva, G.A. Brandt, A.V. Drozdova, S.A. Mitsek, N.V. Khmelkova. 2015. – Pp. 268–272.
18. Saygushev N. Ya. Reflexive Management of the Process of Professional Development of Future Teachers: Monograph / N. Ya. Saygushev. – M.: Magnitogorsk: Moscow State Pedagogical University; MaGU, 2002. – 273 p.
19. Sannikova L.N. Students' Research Work as an Element of Training a Future Specialist / L.N. Sannikova // Actual Problems of Modern Science, Technology and Education: Abstracts of the 82nd International Scientific and Technical Conference, Magnitogorsk, April 22–26, 2024. – Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2024. – P. 457
20. Stepanov V.A. Pedagogical Research Reflection in the System of Forming Self-Evaluation Activities of Future Teachers: Dis. Cand. Ped. Sciences: 13.00.08. – Chelyabinsk, 1999. – 168 p.
21. Chigisheva O.P., Bondarenko A.V., Soltovets E.M. Functional indicators of productivity of scientific research activities of young scientists // Baltic Humanitarian Journal. – 2017. – No. 4. – P. 429–433.

Экологическая культура будущих инженеров нефтегазовой отрасли в русле концепции устойчивого развития

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Строительные конструкции, здания и сооружения», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Малиновская Светлана Анатольевна,

кандидат химических наук, доцент кафедры «Физика, химия и нефтегазовые технологии», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: svmalinovska@mail.ru

Муромцева Елена Владимировна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Физика, химия и нефтегазовые технологии», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: elena_murumceva@mail.ru

Малова Юлия Германовна,

кандидат химических наук, доцент кафедры «Физика, химия и нефтегазовые технологии», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: rosomaha1989@mail.ru

В подготовке инженеров нефтегазовой отрасли, в том числе при изучении дисциплины «Автозаправочные комплексы» существенное внимание уделяется, помимо непосредственно проектирования объекта комплекса, экологической безопасности.

В федеральном образовательном стандарте по направлению подготовки будущих инженеров 21.03.01 и рабочей программе дисциплины «Автозаправочные комплексы» экологическая компетентность и экологическая культура выделяются как составляющие общей профессиональной компетентности и профессиональной культуры будущего инженера.

В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры будущего инженера нефтегазовой отрасли в русле концепции устойчивого развития, как вектора, предполагающего создание качественно новой модели эколого-ориентированного инженерного образования, т.е., не просто инженерного образования, учитывающего экологическую направленность, а образования, основанного на интеграции естественных, гуманитарных, технических дисциплин в их гуманистической и экологической парадигме.

В статье анализируется сущность понятия «экологическая культура будущего инженера», как формируемое личностное образование и его развивающий потенциал в формировании личности с установками экологического сознания, мировоззрения, поведения, экологически направленной рефлексии профессиональной деятельности.

Ключевые слова: экологическая культура, устойчивое развитие, будущий инженер, образовательный процесс технического вуза, автозаправочные комплексы.

Введение

Приоритет экологических концептов в профессиональной подготовке будущего инженера нефтегазовой отрасли обусловлен существенным разрушительным воздействием профессиональной деятельности на природный ландшафт, водные, земельные, биологические ресурсы и определённую ограниченность компенсирующих механизмов для восстановления экологического равновесия. Вместе с тем современный тренд на формирование экологической культуры личности является закономерным процессом развития культуры, как формируемого явления в процессе социального, экономического, экологического, технологического и др., развития общества.

Понимание негативного воздействия инженерной деятельности на окружающую среду предопределяет необходимость трансформации подходов к этой деятельности с целью минимизации негативных последствий при разработке инженерных проектов, их реализации, эксплуатации, реконструкции и утилизации. Поэтому, в образовательном поле назрела необходимость изменения вектора подготовки будущего инженера нефтегазовой отрасли с утилитарного, технико-технологически направленного на эколого-содержательный (учитывающего риски инженерных проектов для экологического равновесия или экологического восстановления – самовосстановления в течение некоторого времени или с помощью специально организованного).

В качестве методологического обоснования эколого-учитывающей образовательной подготовки будущего инженера нефтегазовой отрасли уместно отметить общенаучный системный подход, акцентирующий на системный, закономерный прогностический характер инженерной деятельности, включающий анализ экологического воздействия, прогнозирование экологических рисков от внедрения тех или иных инженерных решений, механизмов их/рисков устранения или минимизации [1, 7]. В профессиональной подготовке будущего инженера нефтегазовой отрасли представленная задача может быть реализована через междисциплинарные взаимосвязи учебных дисциплин с целью корреляции экологических аспектов, взаимосвязи и взаимозависимости экологических процессов в учебно-методической литературе, междисциплинарных учебных проектах и др., т.е., всего того, что формирует экологическую культуру и экологическую компетентность будущего инженера.

Трансформация современного образования в русле концепции устойчивого развития предполагает построение качественно новой системы профессионального образования, основанной на интеграции дисциплин естественнонаучного, гуманитарного и технического циклов с целью формирования личностных качеств надпрофессиональной направленности и заключающейся в формировании экологического мировоззрения, экологической культуры [2, 6].

Отметим ценное для нашего исследования научное мнение Осиповой С.И., Гафуровой Н.В., Егоровой Е.В. и др., отмечавших направленность концепции устойчивого развития в обеспечении с целью:

- понимания закономерностей взаимовлияния природы и общества;
- обеспечения социального благополучия, экономической целесообразности и экологического равновесия;
- развития у будущего инженера интуиции, системного, логического, творческого, проектного начал, аналитического мышления и ответственности за принятие инженерных решений [9].

Результаты и обсуждения

Исследование феномена экологической культуры как целенаправленного формируемого личностного образования в научно-педагогической литературе рассматривается и как составляющая экологического образования, и с точки зрения формирования экологического знания, экологического сознания/мышления, экологического отношения, как системообразующий фактор современной системы образования.

В ряде исследований [8] экологическая культура представляется частью формируемой на протяжении всей жизни общей культуры личности, включающей экологическое мировоззрение, опирающееся на экологические знания и реализуемое в процессе экологической деятельности с учётом специфики профессии. Т.е., авторы определяют формирование экологической культуры обучающегося по адаптиро-

ванной в контексте ценности экологии образовательной программы инженерной подготовки.

В других исследованиях [12] экологическая культура опирается на совокупность материальных и духовно-этических ценностей общества, включает систему экологических знаний и реализуется в экологической технологии профессионального поведения в процессе профессиональной деятельности с направленностью на учёт и минимизацию экологических рисков. Тем самым, отмечается мотивация на экологически обоснованное поведение субъекта в процессе профессиональной деятельности.

В ряде иных исследований [11] указывается на преобразующую роль формирования экологической культуры личности, трансформирующей мышление с узко технологизированного профессионального на внедрение экологически безопасных технологий и соблюдение экологических ограничений в разработке и реализации инженерных проектов в корректной корреляции экономического обоснования и экологического равновесия.

В исследованиях Гришаевой Ю.М. экологическая культура личности определяется как качество личностной культуры адекватного природе бытия, на основе природной целостности [3], т. е. ю, учёный подчёркивает особую осознаваемость личностью своего природного начала и сохранения его через экологически осмысленную деятельность (адекватность природе бытия).

В научно-педагогической литературе феномен экологической культуры с точки зрения системного подхода структурируется компонентным составом, включающим:

- когнитивный компонент, обусловленный доказательной базой техногенного воздействия на окружающую среду, понимание причинно-следственных и прогностических связей между инженерной, преобразующей деятельностью человека и экологией;
- ценностный компонент, опирающийся на понимание значимости экологии для благоприятной жизнедеятельности человека во всех её проявлениях и потребности в благоприятной природной среде;
- деятельностный компонент, заключающийся в научно обоснованной, осмысленной деятельности по сохранению и улучшению природной среды или минимизации рисков от производственной деятельности и экологическое поведение.

Исследование феномена экологической культуры в современной научной литературе коррелируется с исследованиями в контексте теории устойчивого развития, рассматривающей процессы преобразующей человеческой (в том числе инженерной) деятельности в единстве экологических, экономических, социальных, производственных и иных процессов с прогнозированием последствий в сфере устойчивости природных экосистем [10] и позволяет рассматривать исследуемый феномен, в том числе, в системе подготовки будущих инженеров нефтегазовой отрасли, как способ жизнеобеспечения, представляющий собой концептуальную систему экологических ценностей и этических основ с учётом экономических, технологических, правовых и экономических механизмов [3].

Ряд других учёных [4, 5], рассматривая экологическую культуру в русле концепции устойчивого развития указывают на преобразующее воздействие человека на экологию, отмечают её системную организацию, иерархическую целостность, развивающую и сохраняющую функцию, реализуемую в постоянном движении.

Особое значение придаём исследованиям Мазур И.И., Козловой О.Н. и Глазачева С.Н., коррелирующих сущностные характеристики феноменов «развитие» и «сохранение», созвучных с феноменом «экология» [5] и объясняющих свою научную позицию системной, динамической и процессуальной характеристикой развития, как способа установления новой иерархии и нового порядка. Устойчивое развитие, относящееся к экологии, предполагает основанный на ценностных и этических основах общества системный, структурированный, динамический процесс реализации экологических технологий профессиональной деятельности с направленностью на учёт и минимизацию экологических рисков с прогнозированием последствий в сфере устойчивости природных экосистем.

Тем самым, будущие инженеры, в том числе, нефтегазовой отрасли должны обладать сформированной экологической культурой, представляющей собой *основанное на совокупности эколого-этических ценностей общества целенаправленно формируемое личностное образование, включающее в себя систему экологических знаний и реализуемое в экологически обоснованном профессиональном поведении, направленном на учёт и минимизацию экологических рисков в процессе профессиональной деятельности.*

Рассматривая формирование экологической культуры будущих инженеров нефтегазовой отрасли при изучении учебной дисциплины «Автозаправочные комплексы» отметим основополагающее значе-

ние экологической составляющей в части защищённости окружающей среды от взрывопожарного воздействия, выброса вредных веществ в атмосферу, почву и воду, т.е., всего того, что несёт вред экологии. Поэтому, в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров особое значение уделяется изучению нормативной базы проектирования автозаправочных комплексов, рисках высокой экологической нагрузки объектов /автозаправочных комплексов, акцентируется внимание на ответственном отношении к окружающей среде и др.

Выводы

В заключении отметим, что современный тренд на формирование экологической культуры личности является закономерным процессом развития культуры, как целенаправленно формируемого явления в процессе социального, экономического, экологического, технологического и др., развития общества. Поэтому, система образования, направленная на всестороннее развитие личности с целью подготовки её к эффективной реализации в профессиональной деятельности своей задачей ставит подготовку будущего инженера, обладающего сформированной экологической культурой, представляемой как *основанное на совокупности эколого-этических ценностей общества целенаправленно формируемое личностное образование, включающее в себя систему экологических знаний и реализуемое в экологически обоснованном профессиональном поведении, направленном на учёт и минимизацию экологических рисков в процессе профессиональной деятельности.*

Литература

1. Бушуев Н.Н. Системный подход в решении экологических проблем. В кн.: Метафизика креативности. Москва, РФО, 2006, с. 110–113.
2. Гринева, Е.А. Экологическая культура младших школьников: духовно-нравственный аспект: монография / Е.А. Гринева, Л.Х. Давлетшина. – М.: Прометей, 2015. – 158 с
3. Гришаева Ю. М., Экологическая культура будущего инженера в аспекте обеспечения техносферной безопасности социозкосистем (педагогические аспекты) Гришаева Ю.М., Сазонова З.С. «Автомобиль. Дорога. Инфраструктура» № 4(6) (2015)
4. Гришаева Ю.М. Устойчивое развитие: о проблеме качественного перехода // ЭПНИ «Вестник Международной академии наук. Русская секция», 2012. № 1.
5. Мазур И.И., Козлова О.Н., Глазачев С.Н. Путь к экологической культуре. М.: Горизонт, 2001. 194 с.
6. Дзятковская, Е.Н. Новое направление образовательной деятельности – образование устойчивого развития / Е.Н. Дзятковская // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 11. – С. 16–22
7. Ирисметов, А.И. Перспективы реализации экологических соглашений во внеэкономической деятельности предприятий для устойчивого развития / А.И. Ирисметов, И.Г. Шайхив // Вестн. Каз. техол. ун-та. – 2015. – Т. 18, № 13. – С. 216–218.
8. Морозова Н.В. Теоретико-методологические и методико-технологические аспекты становления экологической культуры будущих специалистов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – № 4 (Апрель). – С. 6–10.
9. Осипова С. И., Гафурова Н.В., Егорова Е.В. Проблема разработки моделей образования для устойчивого развития // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А. С. 684–692. DOI: 10.34670/AR.2022.35.55.088
10. Попов Н. С., Мозерова А., Хайри А., Хузар Ш. Экологическое образование для устойчивого развития // Фундаментальные исследования. 2009. № 1. С. 97–100;
11. Попова Т.В. Экологическая культура инженера как необходимая составляющая гуманизации технического образования // Инновационная наука. 2018. № 2.
12. Стукаленко Н.М. Развитие экологической культуры как фактор общественного прогресса в целях устойчивого развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12–5. С. 929–931;

ENVIRONMENTAL CULTURE OF FUTURE OIL AND GAS ENGINEERS IN LINE WITH SUSTAINABLE DEVELOPMENT CONCEPTS

Sitnikova S.Yu., Malinovskaya S.A., Muromtseva E.V., Malova Yu.G.
Far Eastern State Transport University

In the training of oil and gas engineers, including the course “Fueling Stations,” significant attention is paid, in addition to the design of the facility itself, to environmental safety. In the federal educational standard for the training of future engineers 21.03.01 and the work program for the course “Fueling Stations,” environmental competence and environmental culture are identified as components of the general professional competence and professional culture of future engineers.

This article examines the problem of developing an environmental culture in future oil and gas engineers in line with the concept of sustainable development, as a vector that presupposes the creation of a qualitatively new model of environmentally-oriented engineering education—that is, not simply engineering education that takes into account environmental considerations, but education based on the integration of natural sciences, humanities, and technical disciplines within their humanistic and environmental paradigms. This article analyzes the concept of “environmental culture of future engineers” as a nascent personal development and its potential for developing individuals with environmental awareness, worldview, behavior, and environmentally oriented reflection on professional activity.

Keywords: environmental culture, sustainable development, future engineers, technical university educational process, gas stations.

References

1. Bushuev, N. N. “A Systems Approach to Solving Environmental Problems.” In: *Metaphysics of Creativity*. Moscow: RFO, 2006, pp. 110–113.
2. Grineva, E. A. “Ecological Culture of Primary School Students: Spiritual and Moral Aspects: A Monograph.” Moscow: Prometey, 2015, 158 p.
3. Grishaeva, Yu. M. “Ecological Culture of the Future Engineer in the Aspect of Ensuring Technosphere Safety of Socioecosystems (Pedagogical Aspects).” Grishaeva, Yu. M., Sazonova, Z. S. “Car. Road. Infrastructure» No. 4(6) (2015)
4. Grishaeva Yu.M. Sustainable Development: On the Problem of Qualitative Transition // EPNI «Bulletin of the International Academy of Sciences. Russian Section», 2012. No. 1.
5. Mazur I.I., Kozlova O.N., Glazachev S.N. Path to Ecological Culture. Moscow: Gorizont, 2001. 194 p.
6. Dzyatkovskaya, E.N. A New Direction of Educational Activity – Education for Sustainable Development / E.N. Dzyatkovskaya // *Modern Pedagogical Education*. – 2019. – No. 11. – P. 16–22
7. Irismetov, A.I. Prospects for the Implementation of Environmental Agreements in Non-Economic Activities of Enterprises for Sustainable Development / A.I. Irismetov, I.G. Shaikhiev // *Vestn. Kaz. Tech. University*. – 2015. – Vol. 18, No. 13. – P. 216–218.
8. Morozova, N.V. Theoretical, Methodological, and Methodological Aspects of the Development of the Environmental Culture of Future Specialists // *Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept”*. – 2012. – No. 4 (April). – P. 6–10.
9. Osipova S. I., Gafurova N.V., Egorova E.V. The Problem of Developing Education Models for Sustainable Development // *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12. No. 5A. Pp. 684–692. DOI: 10.34670/AR.2022.35.55.088
10. Popov N. S., Mozerova A., Khairi A., Khuzar Sh. Environmental Education for Sustainable Development // *Fundamental Research*. 2009. No. 1. Pp. 97–100.
11. Popova T.V. Environmental Culture of an Engineer as a Necessary Component of the Humanization of Technical Education // *Innovative Science*. 2018. No. 2.
12. Stukalenko N.M. Development of environmental culture as a factor of social progress towards sustainable development // *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2015. No. 12–5. P. 929–931;

Бурлуцкая Алла Владимировна,

д.м.н., профессор, заведующий кафедрой педиатрии № 2, ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России
E-mail: ped2@ksma.ru

Статова Анастасия Васильевна,

к.м.н., доцент, доцент кафедры педиатрии № 2, ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России
E-mail: astatova@yandex.ru

Скалозуб Дмитрий Владимирович,

студент Института клинической медицины специальности «Педиатрия», ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России

Минасян Давид Суренович,

студент Института клинической медицины специальности «Педиатрия», ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России

Актуальность темы обусловлена интеграцией цифровых технологий в медицинскую практику. Целью исследования было оценить осведомленность в вопросах правовой грамотности работы врача в цифровом пространстве. Проведено анкетирование 217 студентов 4–6 курсов медицинского университета с использованием оригинального опросника, содержащего 10 вопросов по двум тематическим блокам. Выявлены недостаточная осведомленность будущих врачей по юридическим аспектам работы врача в цифровом пространстве.

Ключевые слова: правовая грамотность, телемедицина, информационное пространство, нормативно-правовая база

Цифровизация здравоохранения – объективная реальность современности. От телемедицинских консультаций до ведения медицинских блогов и активности в социальных сетях – врачи всё чаще оказывают услуги и влияют на общественное мнение через информационное пространство. Однако правовой статус этой деятельности остаётся для многих специалистов неясным.

Соцсети подразумевают определенную публичность. С одной стороны, она может быть полезна для врача и его подписчиков как инструмент пропаганды здорового образа жизни, публикации новостей доказательной медицины и важной информации [1]. С другой стороны, врач должен проявлять максимальную осторожность при публичном изложении своих взглядов на те или иные аспекты здоровья, а в рассказах о работе ему нельзя забывать про необходимость хранения медицинской тайны. Кроме того, взаимодействие посредством соцсетей подразумевает интернет-подкованного пациента, уже изучившего доступную информацию в сети – так называемого Patient 2.0, стремящегося к партнерской, а не к патерналистской модели общения с медиками. Однако лишь 10% врачей и студентов-медиков в России воспринимает данную практику самообразования пациентов положительно [2].

Исследования показывают, что 3,5% практикующих российских врачей имеют собственные сайты, 2,4% ведут блоги, а страницы в соцсетях имеются у 54,8%. В крупных городах использование врачами соцсетей наблюдается чаще [3].

Так, есть примеры, когда специалисты в области здравоохранения с помощью соцсетей грубо нарушали право пациентов на конфиденциальность, публиковали фотографии, сделанные во время операций и прочих медицинских манипуляций, фотографировали больных в состоянии интоксикации, позировали в стенах медучреждений [4]. Это нередко становилось в разных странах причиной для дисциплинарных расследований и даже увольнений, пациентам и их родственникам выплачивались компенсации, руководство медучреждений порой было вынуждено приносить официальные извинения. Обманчивая легкость размещения постов в соцсетях грозит тяжелыми последствиями для врача, который не особо задумывался о контенте.

Американская медицинская ассоциация разработала собственные рекомендации по использованию соцсетей медицинскими работниками [5]. Среди прочего в них говорится о том, что соцсети могут доносить информацию до миллионов людей, о чем медики не должны забывать. Следует безукоризненно соблюдать медицинскую тайну, не забывать о профессиональных этических нормах при общении с пациентами в интернете, разделять личный и профессиональный контент при публикациях. Врачам рекомендуют помнить про здравый смысл и ответственность за размещенные материалы, а также беречь репутацию медучреждений. Разрешается публиковать посты, не нарушающие должностные инструкции (обязательства перед работодателями), запрещено принимать запросы на дружбу от пациентов до окончания профессиональных отношений с ними. В целом, погоня за лайками не должна разрушить репутацию самого врача и его коллег.

Но не следует считать, что соцсети представляют один сплошной риск для медицинского работника и не дают ему ничего по-настоящему позитивного в профессиональном плане. Напротив, это мощный инструмент именно профессионального общения между врачами, способствующий обмену опытом и ценной информацией. В первые годы существования интернета появилось большое количество узко-профессиональных медицинских форумов по интересам, где врачи советовались друг с другом и делились знаниями. Сегодня на этих форумах все чаще консультируют пациентов, а личное общение между специалистами в области здравоохранения проходит в соцсетях [6,7].

Помимо этого, в руках ответственного и грамотного специалиста соцсети становятся еще одним каналом пропаганды здорового образа жизни, порой даже более эффективным, чем традиционные средства коммуникации. Обеспечивая социальный капитал и медийность врачу, соцсети позволяют ему доносить важную для здоровья пациентов информацию, касающуюся профилактики и лечения различных патологий, а также общего оздоровления. В этом случае популярность в сети добросовестного врача идет на пользу и самому доктору, и его многочисленным подписчикам, получающим полезные рекомендации и сведения.

Законодательная база Российской Федерации включает множество норм, регулирующих деятельность медработников в сети Интер-

нет: от Федерального закона № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан» до Федерального закона № 152-ФЗ «О персональных данных» и Постановления Правительства № 1490 о телемедицине [8,9]. Но осведомлены ли будущие врачи об этих требованиях? Настоящее исследование позволило оценить осведомленность студентов-медиков в правовых вопросах работы врача в цифровом пространстве.

Цель исследования: оценить осведомленность студентов медицинского университета в правовых вопросах работы врача в цифровом пространстве.

Материалы и методы

Создана оригинальная анкета, включающая 10 вопросов, объединённых в два тематических блока по 5 вопросов каждый. Вопросы охватывали ключевые аспекты правового регулирования деятельности врача в цифровом пространстве. Анкетирование проводилось анонимно с помощью он-лайн опросника Яндекс-формы. Субъектом исследования стали студенты старших 4–6 курсов Кубанского государственного медицинского университета – 217 респондентов. Участие было добровольным.

Данные обработаны с расчётом показателей описательной статистики. Максимально возможный балл за тест – 60 (по 6 баллов за верный ответ). Уровень знаний оценивался как «удовлетворительный» при наборе ≥ 30 баллов (50% от максимума).

Результаты и обсуждения

Первый тематический блок опроса охватывал правовые аспекты телемедицины. На вопрос «Кто имеет право проводить телемедицинские консультации?» всего 56,7% респондентов дали правильный ответ. Согласно Постановлению Правительства РФ № 1490, телемедицинская деятельность – это услуга, оказываемая организацией или индивидуальным предпринимателем, имеющими соответствующую лицензию.

На вопрос «Каково последствие за оказание телемедицинской консультации без соответствующей лицензии?» чуть больше половины студентов-медиков ответили правильно (53%). Нарушение лицензионных требований – это административное нарушение, влекущее штраф.

При ответе на вопрос «Может ли наступить уголовная ответственность за совершение телемедицинской консультации?» только у 41,9% будущих врачей не возникло сложности. Уголовная ответственность в данном случае возникает при квалифицирующих признаках (ст. 109, 118 УК РФ – причинение смерти или тяжкого вреда здоровью по неосторожности). Для привлечения к уголовной ответственности необходимо установить причинную связь между действиями врача (лицензирование/нелицензирование) и наступившим вредом.

Проведена оценка осведомленности студентов о порядке проведения консультаций с применением телемедицинских технологий, которые могут осуществляться в экстренном, неотложном и плановом порядке. Полный правильный ответ на указанный вопрос дали 31,8% студентов, 51,6% выбрали два из трёх правильных ответов, а 16,6% указали только один правильный ответ.

Форма проведения телемедицинской консультации возможна с помощью аудиосвязи, видеосвязи, обмена текстовыми сообщениями и файлами. При ответе на этот вопрос правильный ответ дали только 38,7% респондентов.

Таким образом, при оценке ответов на первый блок анкетирования установлено, что студенты демонстрируют фрагментарные знания о нормативно-правовой базе телемедицины.

Второй блок опросника включал правовые аспекты работы врача в цифровом пространстве.

На вопрос «Может ли врач завести авторский блог в социальной сети «Instagram?»» правильно ответили только 21,2% студентов. Деятельность компании Meta Platforms, Inc. (Instagram, Facebook) с марта 2022 года запрещена на территории РФ.

Значительное количество правильных ответов получил вопрос «Нарушил ли врач закон, рассказав об аналогах препарата в блоге?» – 61,3%. Правильные действия врача в данном случае сообщить, что врач не может рекомендовать конкретный препарат и для назначения лечения пациенту необходимо обратиться к врачу на прием.

На вопрос «Какие действия разрешены законодательством врачу в интернете?» правильно смогли ответить только 27,6% будущих врачей. Врач может проводить информационную работу в цифровом поле: отвечать на вопросы подписчиков, не давая индивидуальных рекомендаций; обозревать клинические случаи при условии невозможности идентификации пациента; сообщать место работы и предлагать записаться на консультацию; проводить лицензированные телемедицинские консультации из дома. Недопустимо ставить диагнозы и назначать лечение анонимным пациентам, назначать лечение в переписке.

На вопрос «При каких условиях можно выложить фотографию пациента в блог?» правильно ответили 71,9% респондентов. В таких

ситуациях требуется согласие пациента на публикацию фотоматериала и де-идентификация при размещении контента.

Следующий вопрос позволил определить не только правовую, но и предпринимательскую грамотность будущих врачей: «Может ли врач зарабатывать на ведении своего блога?» Только 34,6% студентов смогли дать правильный ответ на вышеуказанный вопрос. Врач может монетизировать свой блог, при условии что он проводит лицензированные телемедицинские консультации с соответствующим лицензионным и материально-техническим обеспечением.

Таким образом, анализ ответов второго блока опросника показал недостаточный уровень знаний о правовом регулировании деятельности врача в цифровом пространстве.

Выводы

Исследование показало недостаточную осведомленность студентов в правовых аспектах работы врача в цифровом пространстве. Цифровая деятельность врача – это неотъемлемая часть профессиональной жизни. Повышение правовой грамотности позволит минимизировать риски правонарушений и повысить защищённость как врачей, так и пациентов в условиях стремительной цифровизации здравоохранения.

Литература

1. Тарасенко, Е. Medicine 2.0: потенциал социальных медиа для продвижения здорового образа жизни и самоменеджмента хронических заболеваний / XIV Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. – 2014. – № 3. – С. 708–717.
2. Павленко, Е. О готовности врачей к использованию новейших информационно-коммуникационных технологий в здравоохранении / Павленко Е., Петрова Л. // Социологические исследования. – 2016. – № 4. – С. 103–110.
3. Бунакова А. Блоги врачей как инструмент медицинской коммуникации: степень разработанности вопроса в русскоязычном научном сообществе / Врач и информационные технологии. – 2021. – № 4. – С. 70–78. DOI: 10.25881/18110193_2021_4_70.
4. Ventola CL. Social media and health care professionals: benefits, risks, and best practices. – 2014. – № 39(7). – С. 491–520. PubMed. PMID: 25083128.
5. Professionalism in the Use of Social Media. Opinion 2.3.2. American Medical Association. (Электронный ресурс). URL: <https://mededu.jmir.org/article/download/supplfile/4886/28296> (дата обращения: 06.05.2024).
6. Зачем медикам социальные сети? Здрав.ФОМ. (Электронный ресурс). URL: <https://zdrav.fom.ru/post/zachem-medikam-socialnye-seti> (дата обращения: 06.05.2024).
7. Бурлуцкая, А.В. Наставничество у студентов в сфере технологического предпринимательства / Бурлуцкая А.В., Гурина Е.С., Борлакова И.И., Данильченко И.М., Вардосанидзе М.Ш. // Сборник материалов научно-методической конференции «Инновации в образовании» (г. Краснодар, 2025). – С. 41–44.
8. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.01.2024).
9. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 30.11.2017 № 965н «Об утверждении порядка организации и оказания медицинской помощи с применением телемедицинских технологий».

THE WORK OF A DOCTOR IN THE MEDIA SPACE: THE RESULTS OF THE AWARENESS OF MEDICAL STUDENTS

Burlutskaya A.V., Statova A.V., Skalozub D.V., Minasyan D.S.

Kuban State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

The relevance of the topic is due to the integration of digital technologies into medical practice. The aim of the study was to assess awareness of the issues of legal literacy of the doctor's work in the digital space. A survey of 217 students of the 4th–6th courses of the medical university was conducted using an original questionnaire containing 10 questions in two thematic blocks. Insufficient awareness of future doctors on the legal aspects of a doctor's work in the digital space has been revealed.

Keywords: legal literacy, telemedicine, information space, regulatory framework.

References

1. Tarasenko, E. Medicine 2.0: the potential of social media for promoting a healthy lifestyle and self-management of chronic diseases / XIV April International Scientific Conference on the Problems of Economic and Social Development. – 2014. – No. 3. – P. 708–717.
2. Pavlenko, E. On the readiness of doctors to use the latest information and communication technologies in healthcare / Pavlenko E., Petrova L. // Sociological research. – 2016. – No. 4. – P. 103–110.

3. Bunakova A. Doctors' blogs as a tool for medical communication: the degree of development of the issue in the Russian-speaking scientific community / Doctor and information technology. – 2021. – No. 4. – P. 70–78. DOI: 10.25881/18110193_2021_4_70.

4. Ventola CL. Social media and health care professionals: benefits, risks, and best practices. – 2014. – № 39(7). – P. 491–520. PubMed. PMID: 25083128.

5. Professionalism in the Use of Social Media. Opinion 2.3.2. American Medical Association. (Electronic resource). URL: <https://mededu.jmir.org/article/downloadsuppfile/4886/28296> (date accessed: 06.05.2024).

6. Why do doctors need social media? Zdrav.FOM. (Electronic resource). URL: <https://zdrav.fom.ru/post/zachem-medikam-socialnye-seti> (accessed: 06.05.2024).

7. Burlutskaya, A.V. Mentoring students in the field of technological entrepreneurship / Burlutskaya A.V., Gurina E.S., Borlakova I.I., Danilchenko I.M., Vardosanidze M.Sh. // Collection of materials from the scientific and methodological conference "Innovations in Education" (Krasnodar, 2025). – P. 41–44.

8. Federal Law of 21.11.2011 No. 323-FZ (as amended on 25.12.2023) "On the Fundamentals of Health Protection of Citizens in the Russian Federation" (as amended and supplemented, entered into force on 05.01.2024).

9. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated November 30, 2017 No. 965n "On approval of the procedure for organizing and providing medical care using telemedicine technologies."

Чернышева Лариса Георгиевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: tschern@yandex.ru

Петина Наталья Леонидовна,

канд. биол. наук, доцент кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: natalis-74@yandex.ru

Костенко Анаид Арсеновна,

канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: anna-psiholog@mail.ru

Бужеря Снежана Александровна,

преподаватель кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: salisheva93@mail.ru

Статья посвящена исследованию эффективности использования мобильных приложений и онлайн-сервисов для пропаганды здорового образа жизни среди студентов. Исследование актуально ввиду современных негативных тенденций, характеризующих ухудшение здоровья молодежи, вызванное значительным ростом распространенности хронических заболеваний, низким уровнем физической активности и нарушением норм питания. Современный студент большую часть времени проводит в цифровом пространстве, поэтому внедрение мобильных технологий представляется одним из действенных способов информирования и мотивации осознанного отношения к своему здоровью и физической активности.

Авторами рассмотрены ключевые преимущества использования мобильных приложений и онлайн-сервисов, среди которых выделяются возможность индивидуально настраивать программы тренировок и питания, наглядно представлять достигнутые результаты, обеспечивать круглосуточный доступ к необходимой информации и осуществлять удобный мониторинг собственного здоровья.

Ключевые слова: студенты, здоровый образ жизни, мобильные приложения, онлайн-сервисы, физическая активность, цифровизация образовательного процесса, профилактика заболеваний, цифровая среда.

Здоровый образ жизни играет важную роль в формировании физического и психического благополучия молодежи, особенно студентов, которые сталкиваются с повышенными нагрузками и стрессовыми ситуациями, особенно в период экзаменационной сессии [1, 3, 9].

В последние годы отмечается значительный рост популярности различных форматов цифрового потребления, включая использование мобильных приложений и онлайн-сервисов. В ряде исследований отмечается, что данные инструменты обладают огромным потенциалом для распространения информации о здоровом питании, занятиях спортом и поддержании психологического равновесия [4, 8, 10, 12].

Андреев Т.А. отмечает, что использование мобильных приложений для занятий физической культурой стало важным инструментом в современной практике оздоровления и поддержания хорошей физической формы. По мнению автора, такие приложения предоставляют пользователям разнообразные функциональные возможности, такие как отслеживание физических нагрузок, контроль калорий, запись прогресса тренировок, советы по организации тренировочного процесса и рекомендациям по выбору упражнений [2].

Некоторые исследователи предлагают интеграцию фитнес-приложений мобильных устройств в учебный процесс по физической культуре, которая представляет собой перспективное направление модернизации образовательных методик и повышения эффективности занятий. Данные приложения, по их мнению, позволяют разнообразить традиционные подходы к обучению, делая акцент на индивидуальный подход и самостоятельное развитие двигательных качеств учащихся [5, 6, 7, 11, 12].

Цель нашего исследования – изучить влияние мобильных приложений и онлайн-сервисов на формирование и поддержание здорового образа жизни среди студентов, выявить наиболее эффективные методы и подходы к пропаганде физической активности, правильного питания и профилактики заболеваний с использованием цифровых технологий.

Исследование проводилось в два этапа: предварительный опрос участников и экспериментальное применение специализированных мобильных приложений и веб-сайтов, направленных на пропаганду здорового образа жизни среди студентов.

В исследовании приняли участие студенты 1–5 курсов, общее количество респондентов составило 140 человек, которые были разделены на две равные группы случайным образом (возраст и пол студентов не учитывались): контрольную и экспериментальную. Контрольная группа вела обычный образ жизни без специального вмешательства и участия в предложенных мероприятиях. Участники экспериментальной группы получили доступ к специально подобранным мобильным приложениям и веб-порталам, таким как фитнес-трекеры, диетологи и образовательные курсы по развитию различных жизненных навыков. Исследование проводилось в течение одного учебного семестра и включало следующие этапы:

1. Предварительное тестирование базовой группы: анкеты собирали демографические данные, частоту занятий спортом, привычки питания и отношение к своему здоровью.

2. Назначение тестовых мобильных приложений и ресурсов экспериментальной группе студентов: участники получали персональные задания, направленные на отслеживание динамики изменений в поведении и образе жизни.

3. Проведение ежемесячных мониторингов в течение полугодия с оценкой уровней физической активности, самочувствия и когнитивных процессов.

4. Итоговая сравнительная оценка показателей обеих групп на конец периода наблюдения.

На начальном этапе исследования нами было проведено анонимное анкетирование среди студентов, целью которого явилось изучение базовых представлений о состоянии собственного здоровья, уровне физической активности и осведомленности о полезных интернет-ресурсах. Анкета включала вопросы, касающиеся: частоты посещения спортзалов, соблюдения режима сна и питания, степени осознания важности профилактических медицинских осмотров, наличия вредных привычек (например, курения).

Полученные данные обрабатывались статистически, позволяя сравнивать средние значения и распределение признаков между группами.

На начальном этапе исследования в результате проведенного анкетирования нами были получены следующие количественные и качественные показатели. Лишь 34% респондентов указали, что посещают тренировки регулярно, хотя бы три раза в неделю. Около 68% респондентов заявили, что испытывают хроническую усталость и недостаток энергии ежедневно. Средний балл индекса массы тела составил 24,5, что свидетельствует о риске избыточного веса среди студентов. Кроме того, большинство студентов (72%) демонстрировали недостаточное знание основ правильного питания и вреда алкоголя.

На втором этапе исследования, после полугодового применения мобильных приложений и образовательных платформ ситуация существенно изменилась. Увеличился процент студентов (до 62%) регулярно посещающих тренировки по различным видам спорта, в том числе проводимых преподавателями вуза. Отмечено снижение утомляемости среди опрошенных студентов почти на треть (46%). Показатель индекса массы тела уменьшился в среднем на 1,5 балла среди студентов экспериментальной группы. Вместе с тем, процент знающих принципы правильного питания увеличился примерно на 20% по сравнению с первоначальным уровнем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что участие в проекте привело к значительному улучшению различных показателей здоровья, отношения студентов к здоровому образу жизни и увеличению различных видов двигательной активности среди участников экспериментальной группы.

Проведенное исследование позволило сделать ряд важных выводов относительно роли мобильных приложений и онлайн-сервисов в продвижении принципов здорового образа жизни среди молодежи, в частности среди студентов.

Анализ научно-методической литературы показал, что мобильные приложения и специализированные онлайн-ресурсы действительно оказывают значительное положительное воздействие на восприятие информации о здоровом образе жизни молодыми людьми. Такая форма подачи материалов отличается большей привлекательностью, легкостью усвоения и высоким уровнем вовлечения.

В ходе нашего исследования установлено, что регулярное использование специализированных приложений помогает формировать устойчивые здоровые привычки, такие как правильное питание, регулярная физическая активность и соблюдение режима сна. Участники экспериментальной группы отметили, что именно мобильное программное обеспечение стало мощным стимулом для начала активных перемен в своем образе жизни.

Среди студентов экспериментальной группы отмечалось заметное увеличение желания вести активную жизнь и получать знания о пользе регулярной двигательной активности, правильном рационе и методах борьбы со стрессом. Такой эффект, на наш взгляд, достигается за счет игровых элементов, социального взаимодействия внутри сообществ и возможности отслеживать собственные успехи и достижения.

Регулярное применение мобильных приложений помогло участникам почувствовать себя лучше физически и эмоционально. Студенты отмечали улучшения самочувствия, работоспособности и настроения, что оказывало позитивное влияние на их академическую успеваемость и общее благополучие.

Литература

1. Абрамов, Р.А. Уровень физической активности студентов: региональные особенности и динамика в условиях обучения в вузе / Р.А. Абрамов, А.Ю. Колесников // Физическая культура и спорт. – 2021. – № 4. – С. 55–60.
2. Андреев, Т.А. Применение мобильных приложений для занятий физической культурой / Т.А. Андреев, Е.П. Павленко, С.Е. Ушаков // Наука-2020. – 2021. – № 8(53). – С. 19–26.
3. Баранова, А.В. Фитнес-приложения для оптимизации двигательной активности студентов / А.В. Баранова // Состояние и основные тенденции развития гражданской авиации. Сборник материалов II Международной молодежной научно-практической конференции. – СПб., 2024. – С. 96–98.
4. Бархаева, З.Р. Фитнес-приложения как тенденция популяризации физической активности среди молодежи (сравнительный анализ приложений) / З.Р. Бархаева, В.В. Курочкина // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры. – Казань, 2017. – С. 456–457.
5. Великанова, Е.С. Применение мобильных приложений для оптимизации занятий физической культурой и спортом / Е.С. Великанова // Аллея науки. – 2019. – Т. 2. – № 12(39). – С. 855–858.
6. Волкова, Л.М. Аспекты улучшения процесса физической культуры в вузах / Л.М. Волкова // Мировые стратегии развития науки и образования в новой реальности: междисциплинарные исследования. – Краснодар, 2024. – С. 147–148.

7. Дутова, И.В. Использование современных сервисов и программ в учебном контенте (на примере дисциплины «Физическая культура») / И.В. Дутова, О.В. Афанасьева, Н.А. Коростелева // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2021. – Вып. 5. – С. 36–43.

8. Егорычев, А.О. Управление самостоятельной физической активностью студентов на основе фитнес-приложений в телефонах / А.О. Егорычев, Э.В. Егорычева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2 (192). – С. 86–92.

9. Кузнецова, Т.В. Мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом: результаты социологического исследования / Т.В. Кузнецова, В.А. Романенко // Вестник спортивной науки. – 2020. – № 3. – С. 72–78.

10. Никитина, А.А. Использование технологий в фитнес-индустрии: смарт-трекеры, мобильные приложения / А.А. Никитина, О.Ю. Александрович // Актуальные проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта в вузе. – Иркутск, 2024. – С. 41–42.

11. Парчевская, И.И. Опыт применения фитнес приложений мобильных устройств, в учебном процессе по физической культуре / И.И. Парчевская // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 5(207). – С. 307–311.

12. Тимашова, В.Е. Применение фитнес-приложений для самостоятельных занятий физической культурой / В.Е. Тимашова, Г.М. Бойко, М.Г. Пургина // Новые информационные технологии и системы в решении задач инновационного развития. – Магнитогорск, 2020. – С. 174–176.

USING MOBILE APPS AND ONLINE SERVICES TO PROMOTE HEALTHY LIFESTYLES AMONG STUDENTS

Chernysheva L.G., Petina N.L., Kostenko A.A., Buzherya S.A.

Armavir State Pedagogical University

This article examines the effectiveness of using mobile apps and online services to promote a healthy lifestyle among students. This study is relevant given current negative trends characterized by declining health among young people, caused by a significant increase in the prevalence of chronic diseases, low levels of physical activity, and poor nutrition. Modern students spend most of their time digitally, so the introduction of mobile technologies is an effective way to inform and motivate students to take a more conscious approach to their health and physical activity.

The authors examine the key advantages of using mobile apps and online services, including the ability to customize workout and nutrition programs, visually present results, provide 24/7 access to essential information, and conveniently monitor their own health.

Keywords: students, healthy lifestyle, mobile apps, online services, physical activity, digitalization of the educational process, disease prevention, digital environment.

References

1. Abramov, R.A. Level of Physical Activity of Students: Regional Features and Dynamics in the Context of Study at a University / R.A. Abramov, A. Yu. Kolesnikov // Physical Education and Sport. – 2021. – No. 4. – Pp. 55–60.
2. Andreenko, T.A. Use of Mobile Applications for Physical Education / T.A. Andreenko, E.P. Pavlenko, S.E. Ushakov // Science-2020. – 2021. – No. 8 (53). – Pp. 19–26.
3. Baranova, A.V. Fitness Applications for Optimizing Students' Physical Activity / A.V. Baranova // State and Main Trends in the Development of Civil Aviation. Collection of Materials of the II International Youth Scientific and Practical Conference. – St. Petersburg, 2024. – Pp. 96–98.
4. Barkhaeva, Z.R. Fitness applications as a trend in popularizing physical activity among young people (a comparative analysis of applications) / Z.R. Barkhaeva, V.V. Kurочкина // Problems and prospects of physical education, sports training and adaptive physical culture. – Kazan, 2017. – Pp. 456–457.
5. Velikanova, E.S. Using mobile applications to optimize physical education and sports / E.S. Velikanova // Alley of Science. – 2019. – Vol. 2. – No. 12 (39). – Pp. 855–858.
6. Volkova, L.M. Aspects of improving the physical education process in universities / L.M. Volkova // World strategies for the development of science and education in the new reality: interdisciplinary research. – Krasnodar, 2024. – Pp. 147–148.
7. Dutova, I.V. Using modern services and programs in educational content (using the discipline "Physical Education" as an example) / I.V. Dutova, O.V. Afanasyeva, N.A. Korosteleva // Bulletin of Tula State University. Physical Education. Sport. – 2021. – Issue. 5. – Pp. 36–43.
8. Egorychev, A.O. Managing students' independent physical activity based on fitness applications in phones / A.O. Egorychev, E.V. Egorycheva // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. – 2021. – No. 2 (192). – Pp. 86–92.
9. Kuznetsova, T.V. Motivation of students to engage in physical education and sports: results of a sociological study / T.V. Kuznetsova, V.A. Romanenko // Bulletin of Sports Science. – 2020. – No. 3. – P. 72–78.
10. Nikitina, A.A. Use of technologies in the fitness industry: smart trackers, mobile applications / A.A. Nikitina, O. Yu. Aleksandrovich // Actual problems of the theory and practice of development of physical education and sports at the university. – Irkutsk, 2024. – P. 41–42.
11. Parchevskaya, I.I. Experience of using fitness applications of mobile devices in the educational process in physical education / I.I. Parchevskaya // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2022. – No. 5 (207). – P. 307–311.
12. Timashova, V.E. Use of fitness applications for independent physical education classes / V.E. Timashova, G.M. Boyko, M.G. Purygina // New information technologies and systems in solving innovative development problems. – Magnitogorsk, 2020. – P. 174–176.

Технологии проектной деятельности в формировании готовности студентов профиля «дошкольное образование» к созданию предметно-пространственной развивающей среды детского сада в контексте этнокультурной осведомленности воспитанников

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: Uдина@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

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к созданию развивающей предметно-пространственной среды, ориентированной на формирование этнокультурной осведомленности воспитанников. Особое внимание уделяется потенциалу технологий проектной деятельности как средства формирования профессиональной готовности студентов к решению данной педагогической задачи. Раскрываются теоретические основы проектирования этнокультурной среды в дошкольной образовательной организации, анализируются структурные компоненты готовности будущих воспитателей (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный), обосновываются педагогические условия эффективности проектного обучения. В статье представлена авторская модель формирования готовности студентов средствами проектной деятельности, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. Подробно описываются этапы проектной деятельности: от погружения в проблему и разработки концепции до практической реализации и оценки педагогической эффективности созданных элементов среды. Сформулированы практические рекомендации по внедрению проектных технологий в образовательный процесс организаций среднего профессионального и высшего образования, реализующих программы подготовки по профилю «Дошкольное образование».

Ключевые слова: проектная деятельность, профессиональная готовность, предметно-пространственная развивающая среда, этнокультурная осведомленность, дошкольное образование, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, этнокультурное воспитание.

Современный этап развития системы дошкольного образования в Российской Федерации характеризуется усилением внимания к вопросам этнокультурного воспитания подрастающего поколения. Данный вектор образовательной политики закреплён в ряде стратегических документов федерального уровня, среди которых особое место занимают Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», а также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Принятая 1 сентября 2023 года Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет в качестве одной из приоритетных целей разностороннее развитие ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе исторических и национально-культурных традиций народов России.

В данном контексте существенно возрастают требования к профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, в частности к их способности проектировать такую развивающую предметно-пространственную среду, которая бы способствовала формированию у воспитанников этнокультурной осведомленности. Под этнокультурной осведомленностью детей дошкольного возраста понимается совокупность элементарных представлений о культурном многообразии народов, их историческом прошлом, традициях, быте, фольклоре, а также эмоционально-положительное отношение к людям разных национальностей и интерес к познанию мира культуры. Однако анализ современной образовательной практики свидетельствует о наличии противоречия между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов в области этнокультурного образования и недостаточной разработанностью технологий формирования соответствующей готовности у студентов профиля «Дошкольное образование». Особую значимость приобретает поиск эффективных педагогических инструментов, позволяющих будущим воспитателям овладеть умениями создавать среду, насыщенную этнокультурными компонентами, в контексте требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Значительным потенциалом в решении данной задачи обладают технологии проектной деятельности, которые позволяют интегрировать теоретическую подготовку с практико-ориентированным моделированием элементов предметно-пространственной среды [1].

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании потенциала технологий проектной деятельности в формировании готовности студентов профиля «Дошкольное образование» к созданию предметно-пространственной развивающей среды, направленной на этнокультурное развитие воспитанников.

Как отмечает Бойчук И.А., проблема организации развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных организациях является одной из ключевых в современной педагогике. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства группы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития. Среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [2].

Введение этнокультурного компонента в содержание предметно-пространственной среды детского сада представляет собой сложную педагогическую задачу, требующую от педагога глубокого понимания сущности этнокультурного воспитания. Этнокультурное воспитание в дошкольном возрасте предполагает приобщение детей к истокам национальной культуры, ознакомление с бытом, традициями, народными играми, праздниками, декоративно-прикладным искусством своего и других народов, проживающих на территории Российской Федерации. Исследователи отмечают, что благодаря этнокультурному компоненту среды у детей воспитываются доброжелательность,

дружелюбие, чувство сопереживания, формируется любовь к родному краю и уважение к культурному многообразию [3].

Практика работы дошкольных образовательных организаций показывает разнообразие подходов к обогащению среды этнокультурным содержанием. Эффективными формами признаются создание мини-музеев, организация выставок народно-прикладного творчества, изготовление кукол в национальных костюмах, разработка дидактических игр с этнокультурным компонентом. Так, в детских садах успешно реализуются проекты по созданию этноцентров, где дети получают возможность не просто узнать о культуре разных народов, но и прожить в ней через игру, творчество, театрализацию. Особую ценность представляют предметы народного быта, куклы в национальных костюмах, макеты традиционных жилищ, альбомы и дидактические пособия, знакомящие с орнаментами, символикой, фольклором. Вместе с тем анализ практики показывает, что создание такой среды часто носит стихийный характер, не всегда опирается на системное понимание педагогами задач этнокультурного развития и способов их реализации через средовые ресурсы. Это актуализирует проблему целенаправленной подготовки будущих воспитателей к проектированию этнокультурной предметно-пространственной среды как важного условия формирования этнокультурной осведомленности воспитанников [4, 5].

Технологии проектной деятельности обладают значительным потенциалом в формировании готовности будущих педагогов к созданию этнокультурной предметно-пространственной среды. Проектная деятельность в профессиональном образовании рассматривается как особая форма учебно-познавательной активности, направленная на создание образовательного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной. В контексте рассматриваемой проблемы таким продуктом могут выступать проекты этнокультурных центров, мини-музеев, тематических игровых зон, дидактических пособий, сценариев праздников и развлечений.

Метод проектов позволяет интегрировать теоретические знания с практической деятельностью, обеспечивает деятельностное освоение профессиональных компетенций. В процессе выполнения проектных заданий студенты проходят через все этапы профессиональной деятельности: от анализа ситуации и постановки цели до разработки концепции, планирования, реализации и оценки результата.

Так, в Гуманитарно-педагогическом институте ФГАОУ ВО «Северный государственный университет» студенты выполняют проектные задания по определенному алгоритму, включающему:

- формулировку темы и выбор состава команды;
- результаты изучения студентами аналогов решения проблемы (продукта) в различных научно-педагогических, методических источниках; анализа передового педагогического опыта;
- определение круга заинтересованных лиц в продукте проекта;
- предположение и формулировка требований заинтересованных лиц в продукте проекта;
- разработка плана коммуникаций, с указанием формата и периодичности проведения для круга заинтересованных лиц;
- определение и формулировка рисков проекта;
- ключевые события проекта;
- составление бюджета на продукт проекта (в зависимости от темы проекта).

Это особенно значимо при формировании готовности к созданию предметно-пространственной среды, так как данный вид деятельности требует комплексного применения педагогических, психологических, методических и предметных знаний. Важным преимуществом проектной технологии является возможность включения студентов в реальное взаимодействие с дошкольными образовательными организациями. Выполняя проекты по заказу базовых учреждений, будущие педагоги получают возможность изучать конкретные условия, потребности детей и педагогов, апробировать разработанные материалы. Такое погружение в профессиональную среду способствует формированию реалистичных представлений о задачах и специфике этнокультурного проектирования [6].

Проектная деятельность также создает условия для развития творческого потенциала студентов. Создание этнокультурной среды не может осуществляться по жесткому алгоритму, оно требует творческого подхода, способности адаптировать традиционные культурные образцы к современным условиям и возрастным особенностям детей. В процессе работы над проектом студенты учатся генерировать идеи, находить нестандартные решения, экспериментировать с материалами и формами. Кроме того, проектная технология способствует формированию исследовательских умений, необходимых для анализа эффективности созданной среды. Студенты учатся наблюдать за деятельностью детей в спроектированной среде, оценивать ее развивающий потенциал, выявлять недостатки и определять пути совершенствования.

Это закладывает основы для последующей профессиональной рефлексии и непрерывного профессионального развития [7, 8].

Эффективное формирование готовности будущих педагогов требует разработки целостной модели, включающей целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок ориентирован на формирование готовности студентов к созданию предметно-пространственной среды для этнокультурного развития дошкольников. Цель конкретизируется в задачах по формированию мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов готовности. Содержательный блок включает теоретический материал о сущности этнокультурного воспитания, принципах организации среды, требованиях Федеральной образовательной программы дошкольного образования, а также знакомство с опытом создания мини-музеев, этноцентров и тематических зон в дошкольных организациях. Процессуальный блок представляет последовательность этапов проектной деятельности: погружение в проблему (анализ нормативных документов и существующих подходов); разработка проектов (концепция, эскизы, перечень материалов, методические рекомендации); реализация проекта на практике или в ресурсных центрах; презентация и защита проекта с оценкой его педагогической эффективности. Оценочно-результативный блок предусматривает диагностику готовности по критериям: устойчивость интереса к этнокультурному проектированию, полнота знаний, качество проектов, обоснованность решений, оригинальность и практическая реализуемость [9, 10].

Реализация проектных технологий требует создания определенных педагогических условий. Необходима интеграция проектной деятельности в содержание подготовки на междисциплинарной основе, объединяющей педагогику, психологию, этнографию, искусствоведение и методики развития детей. Важным условием выступает создание развивающей образовательной среды в самой профессиональной организации: учебных лабораторий или ресурсных центров, моделирующих пространство детского сада и оснащенных материалами для проектной деятельности. Требуется организация взаимодействия с дошкольными образовательными организациями как базами практики, где студенты могут апробировать свои идеи и получить обратную связь от практикующих педагогов. Необходимо методическое сопровождение: обеспечение студентов рекомендациями, образцами документации, критериями оценки, а также тьюторское сопровождение преподавателей на всех этапах работы. Ключевым условием выступает включение студентов в рефлексивную деятельность через обсуждение проектов, ведение дневников и написание аналитических отчетов для осмысления опыта и определения перспектив развития.

В качестве практических рекомендаций для внедрения проектных технологий в процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования целесообразно предложить следующее. При разработке содержания профессиональных модулей и дисциплин необходимо предусмотреть выполнение студентами сквозных проектов этнокультурной направленности, охватывающих все этапы проектирования среды: от диагностики имеющихся условий в конкретной дошкольной организации до создания готового продукта и методических рекомендаций по его использованию. Эффективной формой организации проектной деятельности выступают проектные мастерские, объединяющие студентов разных курсов для обмена опытом и преемственности в разработке тематических зон. Важно включать в экспертные советы по защите проектов представителей дошкольных образовательных организаций, что обеспечивает объективную оценку практической значимости разработок. Для стимулирования творческой активности студентов рекомендуется проводить конкурсы студенческих проектов по созданию этнокультурной среды с привлечением спонсорской поддержки для последующей реализации лучших проектов в детских садах. Кроме того, необходимо обеспечить доступ студентов к цифровым ресурсам и базам данных, содержащим материалы по этнокультурному разнообразию народов России, качественные изображения предметов народного творчества, архитектуры, традиционных костюмов для использования при создании мультимедийных презентаций и дидактических пособий [11, 12].

Таким образом, формирование готовности будущих педагогов к созданию предметно-пространственной среды для этнокультурного развития воспитанников является актуальной задачей профессионального образования, обусловленной требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования и потребностями практики в условиях поликультурного общества. Технологии проектной деятельности обладают значительным потенциалом в решении данной задачи, интегрируя теоретическую подготовку с практической деятельностью, формируя способность к творческому решению профессиональных задач, развивая исследовательские и рефлексивные умения.

Эффективность проектных технологий обеспечивается соблюдением выделенных педагогических условий.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария, изучение возможностей цифровых технологий и исследование долгосрочных эффектов проектного обучения в профессиональной деятельности выпускников.

Литература

1. Ч. Т. Сагды, С.Х. Хурен-Оол, И.Н. Дамба Проектная деятельность при формировании развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных учреждениях // МНКО. 2021. № 6 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-pri-formirovanii-razvivayushey-predmetno-prostranstvennoy-sredy-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Бойчук, И.А. Создание развивающей предметно-пространственной среды по духовно-нравственному воспитанию / И.А. Бойчук. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 4 (21). – С. 5–8. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/122/3990>.
3. Ковыляева Л. А., Третьякова Н.И. Использование технологии проектной деятельности в обучении дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 167–175. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76508.htm>.
4. Штурнева, Т.П. Роль предметно-развивающей среды в системе дошкольного образования / Т.П. Штурнева, Д.Н. Ким, Л.И. Токарева. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2020. – № 5 (31). – С. 22–26. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/181/5814>.
5. Боровкова М.В. Технология формирования готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-gotovnosti-studenta-k-proektirovaniyu-muzykalno-tvorcheskoy-razvivayushey-sredy-v-doshkolnom> (дата обращения: 20.02.2026).
6. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261–265; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37068> (дата обращения: 20.02.2026).
7. Кудрявцева, А.И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / А.И. Кудрявцева, Е.Л. Горлевская. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 80–84. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/570>.
8. Бускина Н. А., Шувалова Ю.А., Салова Я.О. Особенности организации проектной деятельности со старшими дошкольниками // Актуальные исследования. 2023. № 37 (167). Ч. II. С. 55–58. URL: <https://apni.ru/article/6995-osobennosti-organizatsii-proektnoj-deyateli>.
9. Винокурова Н.В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 46–48.
10. Голикова Е.М. Технология формирования готовности студента к развитию познавательных способностей дошкольника // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 110–112.
11. Емелина Н.В. Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте требований современного образования // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 103–106.
12. Шайдуллина Е.С. Использование проектной технологии в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Челябинский гуманитарий. 2014. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-tehnologii-v-usloviyah-vvedeniya-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-doshkol'nogo> (дата обращения: 20.02.2026).

TECHNOLOGIES OF PROJECT ACTIVITY IN FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF THE PROFILE «PRESCHOOL EDUCATION» TO CREATE A SUBJECT-SPATIAL DEVELOPING ENVIRONMENT OF A KINDERGARTEN IN THE CONTEXT OF THE ETHNO-CULTURAL AWARENESS OF PUPILS

Udina E.N., Chervinskaya O.Yu.
Sevastopol State University

The article deals with the problem of professional training of future teachers of preschool education to create a developing subject-spatial environment focused on the formation of ethno-cultural awareness of pupils. Special attention is paid to the potential of project activity technologies as a means of forming students' professional readiness to solve this pedagogical task. The theoretical foundations of designing an ethnocultural environment in a preschool educational organization are revealed, the structural components of the readiness of future educators (motivational-value, cognitive, operational-activity) are analyzed, and the pedagogical conditions for the effectiveness of project-based learning are substantiated. The article presents the author's model of students' readiness formation by means of project activities, including targeted, substantive, procedural and evaluative-effective blocks. The stages of project activity are described in detail: from immersion in the problem and concept development to practical implementation and evaluation of the pedagogical effectiveness of the created elements of the environment. Practical recommendations on the implementation of project technologies in the educational process of organizations of secondary vocational and higher education that implement training programs in the field of "Preschool education" are formulated.

Keywords: project activity, professional readiness, subject-spatial development environment, ethnocultural awareness, preschool education, Federal educational program of preschool education, ethnocultural education.

References

1. Ch. T. Sagdy, S. Kh. Khuren-Ool, I.N. Damba Project activities in the formation of a developing subject-spatial environment in preschool institutions // NNKO. 2021. No. 6 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-pri-formirovanii-razvivayushey-predmetno-prostranstvennoy-sredy-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah> (date of access: 20.02.2026).
2. Boychuk, I.A. Creation of a developing subject-spatial environment for spiritual and moral education / I.A. Boychuk. – Text: direct // Issues of preschool pedagogy. – 2019. – No. 4 (21). – P. 5–8. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/122/3990>.
3. Kovylyayeva L. A., Tretyakova N.I. Using project-based activity technology in teaching preschoolers // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – Vol. 46. – P. 167–175. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76508.htm>.
4. Shturueva, T.P. The role of the subject-developing environment in the preschool education system / T.P. Shturueva, D.N. Kim, L.I. Tokareva. – Text: direct // Education and upbringing. – 2020. – No. 5 (31). – P. 22–26. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/181/5814>.
5. Borovkova M.V. Technology of Developing Students' Readiness to Design a Musical and Creative Developing Environment in a Preschool Educational Institution // Siberian Pedagogical Journal. 2013. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-gotovnosti-studenta-k-proektirovaniyu-muzykalno-tvorcheskoy-razvivayushey-sredy-v-doshkolnom> (date of access: 20.02.2026).
6. Chernobrovkin V.A., Pustovoitova O.V. The essence and significance of project activities for modern preschool educational organizations // Modern science-intensive technologies. 2018. No. 6. pp. 261–265; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37068> (accessed: 20.02.2026).
7. Kudryavtseva, A.I. Pedagogical design as a method of managing the innovation process in preschool educational institutions / A.I. Kudryavtseva, E.L. Gorlevskaya. – Text: direct // Problems and prospects of education development: materials of the 1st International scientific conf. (Perm, April 2011). – Vol. 1. – Perm: Mercury, 2011. – Pp. 80–84. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/570>.
8. Buskina N. A., Shushvalova Yu. A., Salova Ya.O. Features of the organization of project activities with senior preschoolers // Current research. 2023. No. 37 (167). Part II. Pp. 55–58. URL: <https://apni.ru/article/6995-osobennosti-organizatsii-proektnoj-deyateli>.
9. Vinokurova N.V. Innovative model of practical training of future teachers // Humanities and education. – 2012. – No. 2. – Pp. 46–48.
10. Golikova E.M. Technology of forming a student's readiness to develop the cognitive abilities of a preschooler // Humanities and education. – 2012. – No. 2. – P. 110–112.
11. Emelina N.V. Values of professional training of students of a pedagogical university in the context of the requirements of modern education // Humanities and education. – 2011. – No. 2. – P. 103–106.
12. Shaidullina E.S. Use of project-based technology in the context of the introduction of the federal state educational standard of preschool education // Chelyabinsk humanitarian. 2014. No. 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-tehnologii-v-usloviyah-vvedeniya-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-doshkol'nogo> (date of access: 20.02.2026).

Развитие творческих способностей у детей с ЗПР дошкольного возраста посредством авторской программы «Фантазия»

Мицан Елена Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: mitsan77@mail.ru

Сунагатуллина Ирина Ириковна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

Чернобровкин Владимир Александрович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: chernobrov.vl@mail.ru

Долгушина Наталья Александровна,

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: nad-751@mail.ru

Статья призвана привлечь внимание к такой актуальной проблеме, как организация коррекционной работы по развитию творческих способностей у детей с ЗПР дошкольного возраста.

Авторами статьи была разработана и внедрена в образовательный процесс дошкольников с ЗПР программа по развитию творческих способностей «Фантазия», которая способствовала улучшению когнитивных функций детей. Также в ходе реализации программы была отмечена положительная динамика в развитии речи дошкольников. Однако, самым ценным результатом реализации программы стала положительная динамика в социальном развитии данной группы дошкольников. У детей снизилась частота проявлений нежелательного поведения, они стали более продолжительное время взаимодействовать друг с другом без ссор и разного рода конфликтов.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, дети с задержкой психического развития, развитие речи, коррекционная работа, творческие способности.

Введение

Активное участие в творчестве благотворно влияет на формирование личности ребенка, способствует его умственному и эмоциональному росту. Через творческую деятельность, будь то рисунки или поделки, дети выражают свои чувства, мысли и отношения к окружающему миру и людям, что позволяет взглянуть на уровень их интеллектуального развития, психологические процессы, а также настроение [3, 5].

Занятия изобразительной деятельностью особенно важны для детей с задержкой психического развития, поскольку позволяют дошкольникам выйти на новый уровень отношений с окружающей действительностью: дети учатся видеть, понимать и отображать окружающие предметы и явления, определять сходство и различие предметов и явлений окружающего мира. Также, занятия изобразительной деятельностью способствуют развитию психических функций детей. У них развиваются наблюдательность, речь, зрительная память, воображение и фантазия. Кроме этого, такие занятия позволяют создать для детей ситуацию успеха, значимую для их познавательного и личностного развития.

Вместе с тем, у детей с ЗПР есть специфические особенности в овладении изобразительной деятельностью. Перечислим некоторые из них:

- Трудности в восприятии и передаче формы изображаемых предметов.
- Несформированность самоконтроля. Не позволяют уточнять и сравнивать своё изображение с образцом и давать вербальную оценку.
- Нарушения в работе крупной и мелкой моторики, которые затрудняют использование инструментов изобразительной деятельности (кисти, стека, ножниц, клея).
- Сниженный интерес к рисованию или полное отсутствие интереса к процессу и результатам изобразительной деятельности.

Таким образом, мы видим противоречие, которое заключается в необходимости использования особого подхода к организации занятий, где нужно учитывать индивидуальные особенности и потребности детей с ЗПР.

В связи с чем для дошкольников с ЗПР необходима тщательно выстроенная программа занятий по изобразительной деятельности, включающая поэтапное увеличение уровней сложности и выполнение детьми вариативных заданий, в том числе с применением нетрадиционных методов и техник рисования, а также с учётом их сенсомоторных и когнитивных способностей.

Организация коррекционного процесса посредством развития творческих способностей у детей с ЗПР дошкольного возраста

Необходимость развития творческого потенциала как комплекса способностей, знаний, навыков и умений, позволяющих достигать целей даже в нетипичных условиях, касается и детей с ЗПР различного генеза. Любая учебная деятельность, а равно и социальная жизнь, диктуют необходимость принятия оптимальных решений в условиях неопределённости: неполного условия задачи, ее необычной формулировки, вариативности допустимого результата, многозначности возможных решений [3].

Важно отметить, что не каждый ребенок обладает уникальными талантами от рождения, поскольку они проистекают из определенных качественных элементов ума и развиваются посредством склонностей и процесса обучения. Эти таланты известны как способности человека, которые состоят из психологической готовности воспринимать новые идеи, исходящие из общества, и генерировать инновационные или нетрадиционные концепции, которые отклоняются от традиционных способов мышления. Такие способности часто называют творчеством или творческими способностями.

Стоит отметить, что детское творчество проходит несколько этапов, каждый из которых имеет определенные стадии, раскрывающие особенности овладения художественными эталонами [3].

Стадия зрительной рефлексии. Ребенок учится фиксировать взгляд на отдельных, более ярких цветах. Ребенок способен зритель-

но выделять три цвета: красный, синий и желтый, постепенно количество цветов и оттенков увеличивается.

Стадия удержания инструмента. Ребенок пытается удержать инструмент: карандаш, восковой мелок, фломастер, кисть, штамп, спонжик, валик, ножницы, пластиковую иглу для шитья. У него появляется возможность осуществить предметные действия с инструментом и материалом.

Стадия знакомства с материалом. Ребенок знакомится с материалами, что приводит к их целевому использованию. Он наносит пятна краской на поверхность бумаги, размазывает ее руками, исследуя свойства и качества бумаги, делает первые аппликации. На данной стадии деятельности ребенок действует спонтанно.

Стадия экспериментирования. Ребенок активно экспериментирует, он обращает внимание на следы, оставляемые инструментом на поверхности, повторяет движения. Основным достижением является потребность ребенка самостоятельно открывать новые стороны прикладной деятельности.

Стадия преобразования продукта деятельности (рисунок, поделка) и возникающего чувства цвета и формы. Ребенок рисует каракули, наносит пятна краски на лист бумаги и с помощью взрослого превращает их в образ. В пятилетнем возрасте ребенок может держать ножницы, вырезать несложные предметы, правильно отмерять нить, вдевать нитку в иглолку, делать первые стежки и завязывать узелок.

Стадия выделения образа. Ребенок старается выделить самые яркие для него признаки в предметах, а потом уже с помощью взрослого обращает внимание на целостность образа.

Детское творчество предполагает наличие трех взаимосвязанных компонентов: формирование самостоятельного экспериментирования с различным материалом; развитие образного мышления и воображения и обобщенные способы деятельности.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в выделении отдельных элементов из объекта, который они воспринимают как единое целое, возникают сложности в построении целостного образа и выделении фигуры или предмета на фоне, наблюдаются явные пространственные нарушения, несоответствие размеров отдельных компонентов, неправильное соединение частей объекта между собой и отсутствие деталей.

В следствии недоразвития мелкой моторики дети с задержкой психического развития испытывают затруднения при овладении графомоторными навыками, техническими навыками изобразительной деятельности, аппликации и конструирования. У многих детей не сформировано умение держать ручку, карандаш и кисть, они не регулируют силу нажима и не умеют пользоваться ножницами.

У детей с задержкой психического развития, в отличие от своих здоровых сверстников, слабее развито воображение и фантазия, они сложнее запоминают инструкции. Изобразительная деятельность с различными материалами, несомненно, способствует коррекции в данном направлении. Знания, умения и навыки формируются у таких детей медленнее и требуют более значительных усилий как со стороны ребенка, так и со стороны педагога. В силу их быстрой утомляемости занятия по продолжительности короче и по своей структуре требуют частой смены с одного вида деятельности на другой. Дети с ЗПР работают поочередно гуашевыми красками и кистью, пластилином, цветной бумагой. Продуктами изобразительной деятельности становятся модель скульптуры или объемное конструирование из бумаги. Меняются техники и приемы работы как с изобразительными материалами, так и с инструментами: например, «примакивание кистью», «кляксография», «акватипия», «акварель по сырому» и другие. Учитывая, что таким детям трудно в пределах карандашного контура аккуратно закрашивать предмет или объект, им предлагается без предварительного рисунка работать сразу кистью и цветом [6].

Итак, творческие способности у детей с ЗПР формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Это связано с особенностями развития других психических процессов: сниженной познавательной деятельностью, недостаточным уровнем развития психических функций и эмоциональной сферы. Дошкольникам с ЗПР сложно уйти от подражания к самостоятельному творчеству, поэтому часто детям требуется помощь взрослого, который задаст сюжет, направит, пояснит ключевые моменты [4].

Интерес к творческим заданиям у дошкольников с задержкой психического развития зависит от их степени сложности: ребенок, вероятнее всего, не возьмется за задание, если посчитает его слишком сложным для себя. При этом дети с ЗПР могут развивать свои творческие способности. Для этого необходима целенаправленная системная работа, которая включает в себя обеспечение возможности самостоятельной работы, обучение поисковой деятельности и предоставление свободы сознательного выбора.

Продуктивные виды деятельности (лепка, аппликация, рисование) является эффективным средством развития художественно-творческих способностей дошкольников. Сам процесс лепки или аппликации является творчески-художественным преобразованием реального объекта в новую для ребенка форму [1,2].

У детей младшего возраста работа с нетрадиционными техниками изображения вызывает положительные эмоции, снимает страх перед краской, боязнь не справиться с процессом рисования. Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации. При непосредственном контакте пальцев рук с краской дети познают ее свойства: густоту, твердость, вязкость. («Рисование пальцем, руками, ладонью, кулаком, ватной палочкой»). Также у детей развивается мелкая моторика пальцев рук, кисти. Рисую узор, дети учатся держать линию. Рисование травки, точек, коротких штрихов учит ограничивать движения, что необходимо при написании букв, слов, строки [7].

Дошкольники старшего возраста используют цвет как средство передачи настроения, экспериментируют. В изображении сказочных образов появляется умение передавать признаки необычности, сказочности. («Рисование мыльной пеной», «Рисование с помощью соли», «Рисование по сырому»).

Еще одним видом изобразительной деятельности является конструирование из бумаги. На занятиях конструированием осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. При правильно организованной деятельности дети приобретают не только конструктивно-технические умения (сооружать отдельные предметы из строительного материала – здания, мосты или делать из бумаги различные поделки – елочные игрушки, кораблики), но и обобщенные умения – целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой и разделять, определять их форму, цвет, видеть в них общее и различное, находить основные конструктивные части, от которых зависит расположение других частей.

Изготовление красочных поделок из бумаги приемами скручивания – увлекательное и полезное занятие для детей дошкольников. Игрушки-самodelки имеют большие педагогические возможности. Они развивают фантазию и творчество, конструктивное мышление и сообразительность, расширяют игровой опыт, дают знания об окружающем мире, обогащают словарь детей, формируют умение общаться друг с другом [5].

Развитию детского творчества, активности воображения способствует и разнообразие предоставляемых детям материалов, отход от традиционных и привычных решений. Для разнообразных способов конструирования и оригинального применения различных материалов можно использовать образные игровые упражнения. Постепенно в это придумывание следует включать и детей, что будет способствовать развитию их фантазии.

Несмотря на всю привлекательность, конструирование из бумаги с использованием разной техники является самым сложным видом этой деятельности. Оно предполагает наличие у детей хорошо развитых пространственных представлений и не позволяет им действовать путем проб и исправлять неверные действия, так как складывание, разрезание, скручивание исправить уже нельзя, а значит, и добиться успеха.

Таким образом, мы видим, что занятия различными видами изобразительной деятельности развивают у дошкольников такие творческие способности, как: воображение, образное мышление, умение решать нестандартные задачи, коммуникативные навыки, а также эстетическое восприятие.

Организация коррекционного процесса посредством программы развития творческих способностей у детей с ЗПР дошкольного возраста «Фантазия»

На основе полученных данных в ходе констатирующего этапа исследования нами было разработано содержание формирующего этапа.

Главной целью обозначенного этапа – являлась разработка и апробирование программы коррекционных занятий по изобразительной деятельности для дошкольников 4–5 лет с задержкой психического развития.

Программа развития творческих способностей у дошкольников с ЗПР «Фантазия». Основная цель коррекционной работы по развитию творческих способностей дошкольников с задержкой психического развития посредством изобразительной деятельности – это компенсация дефицитов в эмоционально-ценностном, сенсорном, двигательном, умственном и коммуникативном развитии, укрепление творческих навыков и повышение общего уровня функционирования.

В ходе реализации программы по развитию творческих способностей у дошкольников 4–5 лет с ЗПР решаются следующие взаимосвязанные задачи:

- развитие художественно-творческих способностей в продуктивных видах детской деятельности;
- обеспечение системного подхода к созданию условий для развития у детей с задержкой психического развития возможности выражать свои желания, быть услышанными своими близкими и обществом;
- формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми;
- коррекция нарушений аффективного, сенсорно-перцептивного, коммуникативного и личностного развития, дезадаптивных форм поведения;
- активизация и поддержка творческой активности;
- повышение качества восприятия, внимания, логического мышления, мелкой моторики;
- развитие коммуникативных навыков.

Реализация программы осуществляется с учетом особенностей развития дошкольников с ЗПР. Компенсация особенностей развития достигается путем организации обучения разным по уровню сложности видом труда, с учетом интересов воспитанников, в соответствии с их психофизическими возможностями, с использованием индивидуального подхода, эмоционально-благополучного климата в группе, разнообразных форм деятельности, ситуаций успеха, обеспечением близкой и понятной цели деятельности, использованием различных видов помощи, стимуляции познавательной активности, использования игровых приемов, дидактических игр, развития психических процессов, большого количества наглядности.

Основные направления включают:

- 1) Рисование с помощью нетрадиционных техник: использование разнообразных материалов (например, соль, фольга, цветная бумага, пластилин, соленое тесто, природные материалы), что развивает сенсорное восприятие и абстрактное мышление у детей.
- 2) Лепка: выполняется с использованием мягкой массы (соленое тесто, восковой пластилин), улучшает координацию движений и концентрацию внимания.
- 3) Аппликация: помогает развить точность действий, композицию, эстетическое восприятие и творчество.
- 4) Коллективное творчество: способствует созданию совместных проектов и выставок, что укрепляет социальные связи и развивает коммуникабельность у дошкольников.
- 5) Игровая терапия: элементы игры делают занятия увлекательными и поддерживают интерес к творческому процессу.

Этапы реализации программы:

Диагностическое направление работы включает выявление характера и сущности нарушений у детей с ОВЗ, определение их особых образовательных потребностей (общих и специфических).

Диагностическое направление коррекционной работы в ДОУ проводит педагог-дефектолог. В своей работе педагог также ориентируется на заключение ПМПК о статусе обучающихся с ОВЗ.

Подготовительное направление работы представляет из себя подбор соответствующих материалов и ресурсов для занятий, организацию удобной рабочей зоны.

Коррекционно-развивающее направление работы позволяет преодолеть (компенсировать) или минимизировать недостатки психического развития дошкольников и способствует их вариативному взаимодействию в поликультурном обществе.

Коррекционно-развивающая работа включает:

- коррекцию и развитие высших психических функций;
- подбор оптимальных для развития ребенка с ЗПР методов и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- организацию и проведение педагогом-дефектологом групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление нарушений развития и трудностей обучения;
- системное воздействие на познавательную деятельность ребенка в динамике образовательного процесса, направленное на коррекцию отклонений в развитии;
- формирование продуктивных видов взаимодействия с окружающими (в семье, классе), повышение социального статуса дошкольника в коллективе, формирование и развитие навыков социального поведения (формирование правил и норм поведения в группе, адекватное понимание социальных ролей в значимых ситуациях).

Консультативное направление работы решает задачи по созданию благоприятных условий для обучения и компенсации недостатков дошкольников с ЗПР, отбора и адаптации содержания их обучения, отслеживания динамики их развития и проведения своевременного пе-

ресмотра и совершенствования программы коррекционной работы; непрерывного сопровождения семей дошкольников с ЗПР, включения их в активное сотрудничество с педагогами.

Взаимодействие с родителями на всех этапах работы с ребенком является очень важным. От родителей педагог-дефектолог получает информацию об особенностях поведения ребенка в повседневной жизни, о тех условиях, в которых живет ребенок.

Работа с родителями направлена:

- на оптимизацию взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- на выстраивание конструктивного взаимодействия семьи и дошкольной организации;
- на повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Важно отметить, что эффективная реализация данной программы не стала бы возможной, без работы с родителями дошкольников с ЗПР. Так, в рамках нашего исследования для родителей дошкольников проводились групповые консультации с педагогом-дефектологом. Первая встреча родителей была организована по теме: «Проблемное поведение детей и его функции». Содержание этой встречи представлено ниже на рисунке 4.

Групповые встречи с родителями по темам: «Формирование желаемого поведения у ребенка», «Мотивационные стимулы в помощь родителям», «Вовлечение ребенка в совместную деятельность» – прошли в формате тренинга. Педагог-дефектолог выбирал из «слушателей» добровольцев, которые в последующем были детьми и проигрывал вместе с ними самые распространенные ситуации с демонстрацией детьми проблемного поведения.

На каждом занятии по изобразительной деятельности дети последовательно проживали несколько этапов взаимодействия: с педагогом, с миром искусства и с другими детьми. Структуру занятия можно представить следующей последовательностью:

1. Психологическое вхождение в занятие.
2. Этап узнавания нового. На этом этапе дети знакомятся с материалами, чуть больше узнают о теме занятия. Осуществляется работа с наглядными пособиями в комбинации с демонстрацией презентации педагогом-дефектологом.
3. Этап практический. Учебная и игровая деятельность с материалом.
4. Этап заключительный. Реализация игр, рефлексии.

В процессе занятий второй и третий этапы могут меняться местами в зависимости от прогнозирования результатов деятельности. В тоже время, первый и последний этапы должны оставаться неизменными в своей последовательности, поскольку для дошкольников с ЗПР крайне важен психологический настрой перед непосредственной учебной деятельностью, а также важно сохранить их ощущение психологически комфортного состояния на конец занятия, создать благоприятный эмоциональный фон путем проигрывания игр и спокойной рефлексии.

Разработанная программа «Фантазия» включает в себя 4 раздела, а её содержание занятий плавно перетекает от простого к более сложному формату. Так, первым разделом программы стало рисование с помощью нетрадиционных техник. Такой выбор объясним тем, что наша выборка детей имела положительный опыт взаимодействия с карандашами, мелками, фломастерами и красками, нежели с ножницами, клеем и пластилином. В добавок к этому, мы помним о такой особенности дошкольников с ЗПР, как быстрая утомляемость от рисования, поэтому использование нетрадиционных техник рисования с различными материалами позволили педагогу-дефектологу постепенно скорректировать данную область развития у детей.

Реализация первого раздела нашей программы началась в августе 2025 год. На рисование с помощью нетрадиционных техник было отведено 4 занятия. Несмотря на короткий период этого раздела, дети получили базовые знания в области понимания свойств различных предметов и материалов, с которыми им доводилось работать. Они также научились распознавать основную палитру цветов, а некоторые из них, даже, научились плавно переходить из одного цвета в другой, получая разные цвета и оттенки. В рамках этого раздела дети также учились дорисовывать детали, что не всегда сопровождалось у них успехом. У части детей это было связано с низкой концентрацией внимания и невозможностью «увидеть» ту самую недостающую деталь, у других детей с ограниченностью пространственного мышления.

В ходе реализации первого раздела программы, мы установили, что особый эмоциональный подъем и повышенный интерес к технике рисования дошкольники проявляли на занятиях рисованием мыльными пузырями и исполняя светящиеся рисунки свечой и черной краской.

Следующим разделом программы выступает «лепка». Здесь дети знакомились с пластическими материалами и понятием формы, а так-

же учились заполнять пространство листа пластилином. На этом этапе часть детей столкнулась с трудностями совмещения круговых движений и нажима на пластилин. Например, ребенок мог справиться с задачей раскатывания шарика на поверхности ладони или стола, но, в последующем давил на этот шарик, тем самым превращая его в лепёшку.

В целом, техника раскатывания пластилина и придания ему округлой, овальной формы была усвоена большинством детей.

Перейдя на 3 раздел программы «Фантазия», дошкольники учились вырезать детали по контуру и по шаблону, работать с клеем. А также познакомились с разновидностями бумаги (картон, цветная и бархатная бумага, туалетная бумага, салфетки, газета, листы журнала, книги) и их свойствами. Одной из первых работ в этой новой для детей технике, стала объемная аппликация «Бабочка» рисунок 6. При выполнении дошкольниками объемного торцевания из листов журнала, у ребят возникли некоторые сложности с выполнением техники закручивания листов. Тогда педагог-дефектолог продемонстрировал детям облегченную модель закручивания – с использованием карандаша. Таким образом, дети выполняли данное действие более технично, а сама ель приобретала вид дерева. При этом, данное задание пришлось выполнить в 2 захода, поскольку некоторым детям потребовалась индивидуальная помощь педагога и чуть больше времени для завершения задания. Однако, результат превзошел все ожидания, и дети остались довольны результатом собственных усилий.

Заключительным стал раздел под названием «Коллективное творчество». Это самый длинный раздел программы, включающий 11 занятий и выставку работ. Здесь дети совершенствовали навыки, полученные в ходе реализации предыдущих 3 разделов программы «Фантазия» и со всеми дошкольниками параллельно велась работа педагога-дефектолога по развитию их взаимоотношений друг с другом на занятиях. Для этого педагог использовала игры и задания на взаимодействие (Чудесные превращения, Собери портрет, Составь композиции из готовых силуэтов Волшебные картинки). На данном этапе также велась работа по развитию речи дошкольников с ЗПР. Дети не только создавали образы мамы, аквариума, волшебного транспорта, но и учились описывать эти образы, сочинять рассказы с воображаемыми героями, задавать вопросы по услышанным сюжетам от педагога-дефектолога. Помимо этого, дети учились работать в парах и друг с другом, формируя при этом свои запросы о помощи, если она была необходима.

На наш взгляд, работа в парах оказалась для ребят наиболее сложным видом деятельности, поскольку им приходилось прислушиваться друг к другу, в каких-то учебных моментах – уступать. От умения работать в парах зависел конечный результат занятия, создание собственного продукта продуктивной деятельности. Не все дети смогли на протяжении занятия взаимодействовать со своим «оппонентом» в положительном ключе. Но, несмотря на это, все они получили неоценимый опыт, который поспособствовал тому, что дети стали более «терпимыми» к чужим и своим «недостаткам».

Хочется также отметить, что на этом этапе некоторые дети впервые увидели фольгированную бумагу и были приятно удивлены её свойствам, а именно тому, что она влагостойкая, другими словами, не пропускает влагу, не задерживает её, не разбухает и не покрывается коррозией от воздействия с водой. Также дети узнали, что ещё одним свойством фольги является её гибкость – она легко гнётся, но при этом сохраняет форму после деформации. Данные свойства были использованы в ходе занятия педагогом-дефектологом, при изготовлении коллективной работы «блестящие рыбки».

Итогом реализации нашей программы стала организованная совместно с дошкольниками – выставка лучших работ. Такое мероприятие позволило увидеть не только достоинства своей работы, но и многообразие, уникальность чужих трудов, что безусловно обогатило художественный вкус наших юных дошкольников.

Заключение

Таким образом, в ходе анализа литературных источников, мы пришли к выводу, что проблема развития творческих способностей у дошкольников с ЗПР посредством изобразительной деятельности не нашла должного отражения в работах современных отечественных исследователей.

В процессе нашего исследования была дана психолого-педагогическая характеристика дошкольникам с задержкой психического развития, а также рассмотрено понятие «творческие способности» в контексте отечественных исследований. Вместе с тем, были изучены различные виды изобразительной деятельности, как способы развития творческих способностей у дошкольников.

Экспериментальная часть исследования проводилась в три этапа. На первом этапе была проведена оценка уровня сформированности

творческих навыков дошкольников с ЗПР на базе «Центра развития ребёнка – детского сада № 102».

На втором этапе была разработана и внедрена в образовательный процесс дошкольного учреждения программа по развитию творческих способностей у дошкольников 4–5 лет с ЗПР «Фантазия», включающая в себя 4 раздела и 1 дополнительное направление работы с родителями дошкольников: рисование с помощью нетрадиционных техник; лепка; аппликация; коллективное творчество.

Внедренная в образовательный процесс дошкольников с ЗПР программа по развитию творческих способностей «Фантазия» способствовала улучшению когнитивных функций детей. К их числу относятся: восприятие, внимание, логическое и пространственное мышление (по итогам проведенных тестов, прирост результатов составил 25% в каждой категории). Также в ходе реализации программы была отмечена положительная динамика в развитии речи дошкольников (на 12,5%). Однако, самым ценным результатом реализации нашей программы, мы считаем – положительную тенденцию в социальном развитии данной группы дошкольников. У детей снизилась частота проявлений нежелательного поведения, они стали более продолжительное время взаимодействовать друг с другом без ссор и разного рода конфликтов (данные были получены в следствии опроса воспитателей и родителей).

Литература

1. Зайцева, И.С. Лепка на отраженной поверхности как уникальное средство развития воображения у дошкольников с задержкой психического развития / И.С. Зайцева. – Текст: непосредственный // Державинский форум. – 2019. – Т. 3, № 12. – С. 101–106.
2. Левочкина, Э.Ф. Роль пластилинографии и тестопластики в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста / Э.Ф. Левочкина. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2 (8). – С. 34–36.
3. Медведева, Е.А. Особенности проявления творчества дошкольниками с задержкой психического развития в художественно-ручном труде из природного материала / Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5 (136). – С. 224–229.
4. Несмеянова, Т.А. Деятельность тьютора в развитии мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития средствами декоративно-прикладного творчества / Т.А. Несмеянова. – Текст: непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, Челябинск, 15–25 февраля 2024 года. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2024. – С. 223–225.
5. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития / Е.Л. Мицан, В.М. Аитова, Г.Б. Балапанова, А.С. Панова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 20–21 ноября 2019 года. — Текст: непосредственный// Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 292–296. – EDN RFACBW.
6. Падалка, А.П. Влияние нетрадиционных техник рисования на развитие детей / А.П. Падалка. – Текст: электронный // Проблемы педагогики. – 2018. – № 1 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-netraditsionnyh-tehnik-risovaniya-na-razvitiye-detey> (дата обращения: 16.01.2026).
7. Скроб, А.Н. Арт-терапия как средство коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития / А.Н. Скроб, Е.Л. Мицан. – Текст: непосредственный // Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – 49 с. – ISBN 978-5-9967-2954-8. – EDN FWCOWM.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH PRESCHOOL DISABILITIES THROUGH THE AUTHOR'S PROGRAM «FANTASY»

Mitsan E.L., Sunagatullina I.L., Chernobrovkin V.A., Dolgushina N.A.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

This article aims to draw attention to the pressing issue of organizing remedial work to develop creative abilities in preschool-aged children with developmental delays. The authors developed and implemented a program for developing creative abilities, "Fantasy," for preschoolers with developmental delays, which contributed to the improvement of the children's cognitive functions. During the program's implementation, positive dynamics in the preschoolers' speech development were also noted. However, the most valuable result of the program was the positive dynamics in the social development of this

group of preschoolers. The children demonstrated a decrease in the frequency of undesirable behavior, and they began interacting with each other for longer periods without arguments or conflicts.

Keywords: senior preschool children, children with developmental delays, speech development, remedial work, creativity.

References

1. Zaitseva, I.S. Modeling on a reflected surface as a unique means of developing imagination in preschoolers with mental retardation / I.S. Zaitseva. – Text: direct // Derzhavinsky Forum, 2019, vol. 3, No. 12, pp. 101–106.
2. Lyovochkina, E.F. The role of plasticine and testoplasty in the development of creative abilities of older preschool children / E.F. Lyovochkina. – Text: direct // Issues of preschool pedagogy. – 2017. – № 2 (8). – Pp. 34–36.
3. Medvedeva, E.A. Features of the manifestation of creativity by preschoolers with mental retardation in artistic and manual labor from natural materials / E.A. Medvedeva, Zh.I. Zhuravleva. – Text: direct // Kazan Pedagogical Journal. – 2019. – № 5(136). – Pp. 224–229.
4. Nesmeyanova T.A. Tutor's activity in the development of fine motor skills in younger schoolchildren with mental retardation by means of decorative and applied arts / T.A. Nesmeyanova. – Text: direct // Tutor support in the system of general, additional and professional education: VI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Chelyabinsk, February 15–25, 2024. Chelyabinsk: Kray Ra LLC, 2024, pp. 223–225.
5. Features of art therapy in working with children with mental retardation / E.L. Mitsan, V.M. Aitova, G.B. Balapanova, A.S. Panova // Health-saving and correctional technologies in the modern educational space: A collection of scientific papers based on the results of the international scientific and practical conference, Magnitogorsk, November 20–21, 2019. — Text: direct// Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2019. – pp. 292–296. – EDN RFACBW.
6. Padalka, A.P. The influence of non-traditional drawing techniques on the development of children / A.P. Padalka. – Text: electronic // Problems of pedagogy. – 2018. – № 1 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-netraditsionnyh-tehnik-risovaniya-na-razvitiye-detey> (date of application: 10/16/2025).
7. Skrob, A.N. Art therapy as a means of correctional work with children with mental retardation / A.N. Skrob, E.L. Mitsan. – Text: direct // Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2023. – 49 p. – ISBN 978-5-9967-2954-8. – EDN FWCOMW.

К вопросу о границах мистического в прозе И.С. Тургенева

Алейникова Елена Юрьевна,

соискатель учёной степени кандидата филологических наук,
Университет имени А.С. Грибоедова
E-mail: 87053199508@mail.ru

Статья посвящена анализу способов художественного конструирования «таинственного» в прозе И.С. Тургенева и уточнению границ применения понятия мистического к его произведениям. В центре внимания – выявление различных моделей репрезентации таинственного в структуре повествования. В работе рассматриваются три аналитические модели описания эффекта таинственного: онтологического сверхъестественного, при котором мистическое включено в художественный мир как объективная реальность; психологического имманентного, где ощущение мистического формируется как результат субъективного восприятия персонажа; а также феноменологически реального, понимаемого как особый режим переживания реальности в рамках реалистически мотивированного повествования, не предполагающего введения сверхъестественного или патологической деформации сознания. Анализ данных моделей показывает, что в прозе Тургенева эффект «таинственного» может формироваться различными художественными средствами и не всегда связан с прямым изображением сверхъестественного. В этом контексте используется понятие «немистического мистического» для описания специфического способа эстетического и экзистенциального переживания реальности в пределах реалистической поэтики.

Ключевые слова: Тургенев, таинственное, границы мистического, немистическое мистическое, феноменология восприятия, психологизация, художественная реальность, сверхъестественное.

Введение

Представление о творчестве Ивана Сергеевича Тургенева как о явлении реалистической поэтики сформировалось уже при жизни писателя и в целом сохраняет свою значимость в научных интерпретациях до настоящего времени. Вместе с тем в ряде его произведений формируется особая художественная атмосфера «таинственного», неоднократно привлекавшая внимание исследователей и традиционно рассматриваемая в прозе писателя в контексте проблемы мистического.

Несмотря на устойчивый интерес к данной проблематике, вопрос о природе «таинственного» в прозе Тургенева всегда оставался и остается предметом научных дискуссий. Уже М.А. Петровский указывал на дуализм художественного мира Тургенева, в котором рационально организованная реальность соотносится с областью «неведомого», не поддающейся однозначному рациональному объяснению [13]. В исследовательской традиции сложились различные подходы к интерпретации данного феномена, среди которых особое место занимают трактовки, связывающие таинственное либо с присутствием сверхъестественного как элемента художественной реальности, либо с особенностями субъективного восприятия происходящего персонажем. При этом границы между указанными интерпретационными перспективами не всегда оказываются четко обозначенными, что затрудняет описание механизмов формирования эффекта таинственного в художественном тексте. В данном контексте произведения, в которых ощущение таинственного возникает в рамках реалистически мотивированного повествования и не поддается однозначной интерпретации ни в рамках онтологического сверхъестественного, ни психологической обусловленности, занимают особое место. В подобных случаях таинственное проявляется как специфический способ художественной организации опыта, связанный с поэтикой, структурой повествования и характером переживания реальности. Это обстоятельство определяет актуальность анализа способов художественного конструирования таинственного в прозе Тургенева и уточнения соотношения онтологического, психологического и феноменологического уровней его художественного мира.

Цель настоящего исследования – проанализировать способы художественной организации «таинственного» в прозе И.С. Тургенева и выявить основные модели его репрезентации, соотносимые с *онтологическим сверхъестественным*, *психологически имманентным* и *феноменологически реальным* уровнями художественной структуры. В соответствии с поставленной целью в работе предполагается решение следующих исследовательских задач: 1) рассмотреть особенности репрезентации таинственного в ряде повестей И.С. Тургенева с учётом различий между онтологическим, психологическим и феноменологическим уровнями художественной реальности; 2) проанализировать способы формирования эффекта таинственного в пределах реалистически мотивированного повествования; 3) уточнить границы применения понятия «таинственного» к прозе И.С. Тургенева и охарактеризовать специфику его функционирования в произведениях с различной художественной организацией.

Научная новизна исследования состоит в аналитическом рассмотрении различных способов художественной организации «таинственного» в прозе И.С. Тургенева и в разграничении *онтологического*, *психологического* и *феноменологического* уровней его репрезентации. В работе обосновывается целесообразность использования понятия «немистического мистического» для описания особого художественного эффекта, формирующегося в пределах реалистически мотивированного повествования.

Материалы и методы

В настоящем исследовании опора делается на разграничение трёх интерпретационных моделей, сложившихся в тургеневедческой литературе: *онтологической*, в рамках которой сверхъестественное рассматривается как значимый элемент художественной реальности; *психологической*, интерпретирующей «таинственное» как результат субъективного восприятия и внутреннего состояния персонажа; и *феноменологически реальной*, ориентированной на анализ особых режимов переживания происходящего, без прямого обращения к сверхъестественному. Выделение данных моделей позволяет систематизировать существую-

щие подходы к интерпретации таинственного в прозе И.С. Тургенева и уточнить методологические основания анализа механизмов его художественной репрезентации. Понятие «немистического мистического» используется в работе не как универсальная теоретическая категория, а как рабочий термин для описания художественного эффекта, при котором мистическая семантика сохраняется при отсутствии онтологически сверхъестественных проявлений. Его применение ограничено анализом текстов, в которых эффект таинственного формируется в рамках психологически и реалистически мотивированного повествования. Следует подчеркнуть, что используемые в работе аналитические ракурсы не предполагают классификационного распределения произведений и не направлены на построение обобщающей типологии «таинственного» в прозе И.С. Тургенева, но применяются как эвристический инструмент анализа, позволяющий акцентировать преобладающие способы художественной организации эффекта таинственного в конкретных текстах.

Онтологическая линия интерпретации «таинственного» в прозе И.С. Тургенева восходит к работам Д.С. Мережковского, который рассматривал повести «Призраки» (1864), «Песнь торжествующей любви» (1881) и «Собаку» (1870) в контексте присутствия в художественном мире писателя трансцендентного начала, не сводимого к психологическим состояниям персонажей [10, с. 36–40]. Дальнейшее развитие данного подхода связано с трудами Л.В. Пумпянского, расширившего круг произведений, интерпретируемых как «мистические», и трактовавшего чудесное как устойчивый элемент эстетической системы Тургенева [15, с. 231], [5, с. 10]. В рамках онтологической перспективы М.К. Азадовский рассматривал фантастическое в «Призраках» как значимое событие художественного мира, обладающее собственной реальностью [1, с. 123–154], тогда как А.Б. Муратов характеризовал данное произведение как первую мистическую новеллу писателя [7, с. 25]. К данной интерпретационной линии примыкают исследования О.Б. Ульбиной, анализировавшей поэтику «Фауста» (1855), «Клары Милич (После смерти)» (1882–1883), «Песни торжествующей любви» (1881) и «Трёх встреч» (1871) в онтологическом ключе [17, с. 135], а также работы К.В. Лазаревой [9, с. 77], Е.В. Скудняковой [16, с. 111] и Ц. Миньин, подчёркивавших наличие особого «второго уровня реальности» в произведениях «Призраки», «Странная история» и «Песнь торжествующей любви» [10, с. 36–40]. В целом в рамках данной научной традиции «таинственное» интерпретируется как онтологически значимый компонент художественного мира Тургенева, обладающий относительной автономией по отношению к психологической мотивации персонажей и выполняющий важную структурообразующую функцию в его прозе [8, с. 87].

Психологическое направление в интерпретации «таинственного» в прозе И.С. Тургенева ориентировано на рассмотрение мистического как эффекта субъективного восприятия и внутреннего состояния персонажа. М.О. Гершензон связывал формирование «таинственного» у Тургенева с психическими феноменами и интересом писателя к телепатии, гипнозу и спиритизму, рассматривая необычное преимущественно в контексте психологических процессов [3, с. 114–118]. В.М. Фишер интерпретировал фантастическое как проявление подсознательных механизмов [16, с. 120], тогда как Г.А. Бялый подчёркивал реалистическую основу мировосприятия Тургенева и психологическую обусловленность возникающего мистического эффекта [4, с. 110–145]. Дальнейшее развитие данного подхода представлено в работах А.К. Базилевской [2, с. 294–327], Е.В. Науменко [11, с. 165] и Е.В. Скудняковой, в которых «таинственное» рассматривается в связи с особенностями внутреннего мира героя и спецификой его «мечтательной» психики [16, с. 127].

В результате одни и те же произведения нередко рассматривались в рамках различных интерпретационных перспектив, что способствовало закреплению представления о «таинственных» повестях Тургенева как о едином корпусе, несмотря на многообразие художественных механизмов репрезентации таинственного в его прозе. В связи с этим в настоящем исследовании в качестве аналитического материала рассматриваются повести И.С. Тургенева, традиционно привлекаемые в работах, посвящённых проблематике «таинственного», а также произведения, интерпретация которых в данном контексте остаётся дискуссионной. В анализ включены: «Бретёр» (1847), «Фауст» (1855), «Поездка в Полесье» (1857), «Призраки» (1864), «Довольно» (1865), «Несчастная» (1868), «Странная история» (1870), «Степной король Лир» (1870), «Собака» (1870), «Казнь Тропмана» (1870), «Стук... стук!..» (1871), «Три встречи» (1871), «Живые мощи» (1874), «Часы» (1876), «Сон» (1877), «Рассказ отца Алексея» (1877), «История лейтенанта Ергунова» (1877), «Песнь торжествующей любви» (1881), «Клара Милич (После смерти)» (1882–1883), «Силаев» (1870-е, незавершённая повесть). Для сопоставительного анализа дополнительно-

но привлекается рассказ «Бежин луг» (1851), который, как правило, не относится к числу «таинственных» произведений Тургенева, однако представляет интерес в связи с наличием мотивов, создающих эффект необычного в рамках реалистически организованного повествования.

Результаты

В ходе анализа различных способов художественной организации эффекта «таинственного» в прозе И.С. Тургенева автором исследования используются три аналитических ракурса, которые позволяют рассматривать режимы его формирования в структуре исследуемых произведений. Данные аналитические ракурсы не предназначены для построения типологии произведений и применяются как инструмент интерпретации, направленный на разграничение способов переживания и осмысления таинственного в художественном мире произведений Тургенева.

Первый аналитический ракурс условно обозначается как *онтологически ориентированный* и охватывает случаи, в которых необычное осмысливается как объективный элемент художественной реальности и выполняет значимую сюжетно-композиционную функцию. Второй ракурс связан с *психологически имманентным* пониманием таинственного и предполагает рассмотрение эффекта мистического как результата субъективного восприятия персонажа, обусловленного эмоциональными и аффективными состояниями сознания. Третий ракурс соотносится с *феноменологически реальным* и включает тексты, в которых ощущение таинственного формируется в пределах реалистически мотивированного повествования и может быть описано в рамках причинно-следственной логики и достоверности, без обращения к сверхъестественному как художественному механизму. Использование данного аналитического разграничения позволяет описывать различия в способах художественной организации таинственного и создаёт методологическую основу для дальнейшего анализа произведений с различной структурой художественного мира.

Обсуждения

Анализ вышеуказанного корпуса «мистических» произведений И.С. Тургенева направлен на выявление различных способов художественной организации эффекта таинственного в прозе И.С. Тургенева. Следует подчеркнуть, что соотнесение конкретных произведений с тем или иным аналитическим ракурсом в работе носит условный и эвристический характер. В аналитических целях произведения рассматриваются преимущественно в рамках одной из указанных моделей. Такое соотнесение носит исследовательский характер и используется для уточнения механизмов художественной организации эффекта таинственного, а не для построения исчерпывающей классификации. Применение данного подхода позволяет избежать редукции сложных художественных явлений к единому объяснительному принципу и более точно описать специфику функционирования мотива таинственного в прозе Тургенева. Для наглядного сопоставления аналитических наблюдений используется сводная таблица, фиксирующая преобладающие интерпретационные ракурсы, актуализируемые в анализируемых произведениях (Таблица 1):

Таблица 1. Соотнесение произведений И.С. Тургенева с интерпретационными моделями

Преобладающий онтологически ориентированная аналитическая модель	Преобладающий психологически имманентная аналитическая модель	Преобладающий феноменологически реальная аналитическая модель
Призраки (1864)	Бретёр (1847)	Поездка в Полесье (1857)
Собака (1870)	Фауст (1855)	Довольно (1865) Несчастная (1868)
Силаев (1870-е)	Странная история (1870)	Казнь Тропмана (1870)
Рассказ отца Алексея (1877)	Стук... стук... стук!.. (1871)	Степной король Лир (1870)
Песнь торжествующей любви (1881)	Сон (1877) Клара Милич (После смерти) (1882–1883)	Три встречи (1871) Живые мощи (1874) Часы (1876) История лейтенанта Ергунова (1877) Бежин луг («Записки охотника»)

Представленное в таблице соотнесение носит аналитико-иллюстративный характер и не предполагает жёсткого отнесения произведений к единственному интерпретационному регистру.

Рассмотрим, в первую очередь, произведения, в которых в анализе преобладает онтологически ориентированный ракурс интерпретации эффекта таинственного. Повесть **«Призраки»** (1864) традиционно рассматривается как одно из ключевых мистических произведений И.С. Тургенева. Сверхъестественное представлено здесь как объективная художественная реальность, обладающая собственной логикой и причинностью. Ночные полёты повествователя с Эллис изображаются как реально происходящие события: сознание героя сохраняет ясность, пространственно-временные координаты детализированы, а повторяемость эпизодов исключает их трактовку как галлюцинации или иллюзии. Фигура Эллис функционирует как самостоятельный персонаж, не сводимый к проекции внутреннего мира повествователя, и выступает посредником между различными уровнями бытия. Отсутствие рационализирующего финала подтверждает онтологический статус необычного, которое остаётся неустрашимым компонентом художественного мира. Произведение **«Собака»** (1870) также реализует онтологически ориентированную модель мистического. Появление невидимого, но физически осязаемого пса изображается как объективный факт, вторгающийся в повседневную реальность героя. Повествование подчёркивает трезвость его восприятия и обыденность исходной ситуации, что исключает психологическую или бытовую редукцию происходящего. Повторяемость и устойчивость аномальных проявлений закрепляют за таинственным статус автономного элемента художественного мира. Существенно, что сверхъестественное не получает символического или аллегорического истолкования и не нейтрализуется рациональным объяснением. Незавершённая повесть **«Силаев»** (1870-е) занимает особое место в данной группе, демонстрируя усложнённую форму онтологического таинственного. Сверхъестественное вводится через сознание героя, находящегося в состоянии нервного напряжения, однако получает внешнюю фиксацию в событийной реальности. Сцена с появлением чёрного kota фиксируется рационально настроенным рассказчиком, что исключает их интерпретацию как галлюцинации. Тем самым мистическое приобретает статус объективированного, хотя и необъяснимого феномена, расширяя границы онтологически ориентированной модели. **«Рассказ отца Алексея»** (1877) представляет собой один из наиболее напряжённых вариантов онтологического мистического в прозе Тургенева. Таинственное выводится за пределы как психологического, так и традиционно религиозного объяснения и функционирует как фактор, нарушающий устойчивые основания рационального понимания. Форма исповеди придаёт повествованию характер достоверного свидетельства, а фигура рассказчика лишена склонности к мистической экзальтации. Мистически преподносимые эпизоды – детская встреча центральной фигуры рассказа Якова с «зелёным старичком», образ «чёрного человека» – не поддаются символической или психологической редукции и получают материальную фиксацию. «Иное присутствие» вмещивается в сакральное пространство и не нейтрализуется религиозными практиками, что закрепляет за мистическим статус автономного онтологического фактора. **«Песнь торжествующей любви»** (1881) представляет собой концептуально завершённый пример онтологического мистического в поздней прозе Тургенева. Сверхъестественное выступает здесь как внешняя и автономная сила, воздействующая на судьбы персонажей независимо от их внутреннего состояния. Таинственное не переводится в символический или аллегорический план и оказывает воздействие на эмоциональную, физиологическую и экзистенциальную сферу героев, формируя особую конфигурацию художественного мира. В данном произведении мистическое выполняет структурообразующую функцию и утверждается как самостоятельная реальность, что делает повесть репрезентативной для онтологически ориентированной модели.

Во втором типе таинственного, рассматриваемого в настоящем исследовании, эффект мистического формируется без нарушения законов художественного мира и не предполагает присутствия внешней потусторонней силы. Для его описания используется понятие «немистического мистического», под которым понимается психологически детерминированное переживание мнимого проявления мистики, возникающее в результате аффективных состояний, внутренних конфликтов и кризисных ситуаций, переживаемых героями. Характерной особенностью данной модели является расхождение между субъективным восприятием персонажа и структурой повествования, последовательно ограничивающей таинственное рамками внутреннего опыта. Так, в повести **«Бретёр»** (1847) ситуация ожидания дуэли сопровождается нарастанием эмоционального напряжения, в результате чего обыденные элементы окружающей среды воспринимаются героем как зловещие и знаковые. «Таинственное» здесь возникает не как следствие внешнего события, а как результат субъективного искажения восприятия происходящего. Тем самым демонстрируется, как страх и тревога трансформируют внутреннее состояние героя в квазимистическое пережи-

вание, не выходящее за пределы психологически мотивированной реальности. В повести **«Фауст»** (1855) мистическое также не обладает онтологическим статусом и формируется в пределах субъективного опыта персонажей. Ключевую роль играет внутренний кризис Веры Павловны, для которой личное осмысление трагедии Гёте выступает эмоциональным и культурным катализатором. Все «таинственные» эпизоды представлены как переживания, возникающие на фоне чувства вины и нравственного конфликта. Сцена видения умершей матери не получает объективного подтверждения и трактуется как галлюцинаторный образ, обусловленный психологическим напряжением, что позволяет отнести повесть к тем, что включают в себя элементы немистической мистики. **«Странная история»** (1870) также демонстрирует механизм формирования иллюзии сверхъестественного в условиях повышенной внушаемости и эмоционального перенапряжения, сопровождающего длительное ожидание. Тургенев подчёркивает психофизиологическую природу происходящего, включая в текст рациональные объяснения, снимающие онтологический статус мистического. Фигура Василия и приписываемые ему «чудеса» представлены как результат истерического поведения и религиозного экстаза, а не контакта с иным бытием. Финал возвращает события в плоскость психологического и социального, исключая мистическое толкование. Повесть **«Стук... стук... стук!»** (1871) является показательным примером присутствия немистического мистического фактора. Атмосфера тревоги и ожидания выстраивается последовательно, однако каждое кажущееся проявление сверхъестественного затем получает рациональное объяснение. Источник таинственного локализуется в психике героя, склонного к фаталистическому восприятию собственной судьбы. Иллюзия мистики функционирует как форма переживания внутреннего кризиса, тогда как финал демонтирует романтическую интерпретацию событий. В повести **«Сон»** (1877) эффект таинственного формируется как реакция на неосознанную семейную тайну и связан с механизмами памяти и их проекции в жизнь героев. Повторяющийся сон и мотив узнавания не обладают онтологической функцией и не нарушают законов реальности, выступая формой символизации травмированного сознания. Исчезновение тела интерпретируется героем как «чудо» лишь в состоянии эмоционального кризиса, при отсутствии подтверждения сверхъестественного в структуре повествования. Повесть **«Клара Миллих (После смерти)»** (1882–1883) завершает линию психологически имманентного мистического в прозе Тургенева. Все «сверхъестественные» элементы здесь существуют исключительно в субъективном восприятии Аратова и не получают внешней верификации. Таинственное функционирует как форма внутреннего диалога и психологической защиты, связанной с чувством вины. Композиция текста последовательно ограничивает перспективу рамками сознания героя, исключая онтологическое истолкование происходящего и подчёркивая иллюзорный характер мистического эффекта.

Также в прозе И.С. Тургенева выделяется группа произведений, в которых ощущение необычного формируется в пределах феноменологически реального. В данных текстах мотивы странного или тревожного не приводят к конструированию автономного сверхъестественного уровня бытия и не связаны с деформацией сознания персонажей. «Таинственное» возникает здесь как эффект наблюдаемой реальности и получает объяснение в структуре повествования. Источник ощущения необычного переносится в саму действительность – в её природные, социальные или экзистенциальные характеристики. Реальность сохраняет причинно-следственную логику, однако благодаря масштабности, напряжённости или предельности изображаемых ситуаций производит впечатление странного и тревожного, но без нарушения законов этого мира. Повесть **«Поездка в Полесье»** (1857) демонстрирует, как гнетущее ощущение «таинственного» возникает под воздействием давящей мощи природы. Обширный лесной массив вызывает у героя тревогу и экзистенциальное смятение. При этом все переживания героя получают рациональное разрешение в момент его возвращении к общению с себе подобными. «Таинственное» формируется как феноменологический эффект взаимодействия человека с природой, а не как проявление сверхъестественного. Произведение **«Довольно»** (1865) представляет собой пример феноменологического реального, в котором необычность опыта связана с экзистенциальным состоянием усталости героя и утраты им смысла жизни. Мир не становится иррациональным; напротив, его обыденность и повторяемость обнажают исчерпанность внутреннего опыта. Образы, традиционно ассоциируемые с мистикой, используются для подчёркивания отсутствия подлинного таинственного в реальной жизни. Очерк **«Казнь Тропмана»** (1870) является одним из наиболее показательных примеров феноменологического реального. Гнетущее чувство возникает как результат предельной документальной точности и эмпирической ясности изображаемого. Сам автор исключает мистификацию полностью: напря-

жение формируется из наблюдения за подготовкой и осуществлением ритуализированного акта насилия и поведением толпы. «Мистическое» оказывается продуктом воображения свидетелей смертной казни, доведённых до предела в ожидании завершения неприятного действия, а не следствием вторжения потусторонних сил. Повесть «**Степной король Лир**» (1870) демонстрирует строго реалистическую модель, в которой драматизм обусловлен социальными и психологическими факторами. Все события объясняются логикой характера обстоятельств. Даже наиболее напряжённые сцены сохраняют причинно-следственную мотивированность. Ощущение необычного возникает не из мистики, а из глубины социального конфликта героев и разрушения привычной системы ценностей. В повести «**Три встречи**» (1871) эффект «таинственного» формируется за счёт субъективной оптики героя, склонного интерпретировать случайные совпадения как знаки судьбы. Однако повествовательная логика последовательно возвращает происходящее в рамки реальной причинности. Романтическая иллюзия разрушается, и «загадка» оказывается продуктом восприятия, а не свойством вмешательства потусторонних сил. Произведение «**Живые мощи**» (1874) представляет собой феноменологическое реальное в концентрированном виде. Ощущение необычного возникает из встречи с предельным человеческим состоянием – болезнью и неподвижностью при сохранённой духовной ясности героини. Сновидения и видения не приобретают онтологического статуса и трактуются как естественные формы памяти и веры. «Таинственное», не являясь таковым, вырастает из глубины реального человеческого опыта. Произведения «**Часы**» (1876) и «**История лейтенанта Ергунова**» (1877) демонстрируют, как ощущение странного формируется из бытовых и социальных обстоятельств, усиленных эмоциональным восприятием. В обоих случаях кажущаяся загадочность получает рациональное объяснение, а «мистический» ореол последовательно демонтируется структурой повествования. Рассказ «**Бежин луг**» (1851) занимает особое место среди цикла произведений «**Записки охотника**». Тургенев соединяет реалистическую наблюдательность с поэтизацией народного сознания, показывая мифологическое восприятие мира как психологически и культурно обусловленное. «Таинственное» здесь не нарушает реальности, а органично в неё влечено, оставаясь в пределах эмпирического опыта. Таким образом, произведения третьей группы демонстрируют особую форму художественного освоения «таинственного», при которой реальность производит впечатление странного или тревожного, не выходя за пределы рационально осмысливаемого мира. Феноменологическое реальное в прозе Тургенева выступает характеристикой самой действительности и человеческого опыта, а не проявлением сверхъестественного или психологической иллюзии.

Заключение

Проведённый анализ позволил рассмотреть различные способы художественной организации эффекта «таинственного» в прозе И.С. Тургенева с опорой на разграничение аналитических ракурсов. Обращение к произведениям, традиционно включаемым в круг «таинственных», выявляет их внутреннюю неоднородность и многообразие художественных механизмов, посредством которых в тексте формируется ощущение необычного. Использование онтологически ориентированного, психологически имманентного и феноменологически реального аналитических ракурсов не предполагает построения исчерпывающей классификационной модели и не направлено на жёсткое распределение произведений по типам. Эти ракурсы применяются как эвристический инструмент анализа, позволяющий акцентировать преобладающие способы художественной репрезентации таинственного в конкретных текстах и выявить различия в режимах его функционирования. В этом контексте использование понятия «немистического мистического» носит рабочий и ограниченный характер и служит не для введения новой универсальной категории, а для описания специфического художественного эффекта, при котором мистическая семантика сохраняется в структуре повествования при отсутствии как онтологического сверхъестественного, так и патологической мотивации сознания персонажа.

Литература

1. Азадовский, М.К. Три редакции «Призраков» / М.К. Азадовский // Ученые записки Ленинградского государственного университета. Серия филологических наук. – 1939. – № 20. – Вып. 1. – С. 123–154.
2. Базилевская, А.К. Психология любви в «таинственных повестях» И.С. Тургенева / А.К. Базилевская // Вестник культурологии. Изд-во Уральского ун-та. Из архива кафедры литературоведения. – 2011. – С. 294–327.
3. Бельская, А.А. Интерпретация вопроса о религиозности И.С. Тургенева в русском литературоведении начала XX века /

А.А. Бельская // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – Т. 4, № 97. – С. 114–118.

4. Бялый, Г. Тургенев и русский реализм / Г. Бялый. – М.: Советский писатель, 1962. – 247 с.
5. Вдовин, А.В., Федотов, А.С. Иван Тургенев. Таинственные повести и рассказы / А.В. Вдовин, А.С. Федотов. – М.: ООО «Роузбэд Интерэक्टив», 2019. – 353 с.
6. Гершензон, М.О. Мечта и мысль И.С. Тургенева / М.О. Гершензон. – М.: Кн-во писателей в Москве, 1919. – 170 с.
7. Дедюхина, О.В. Сны и видения в повестях и рассказах И.С. Тургенева: проблемы мировоззрения и поэтики: дис. ... к. филол.н.: 10.01.01 / Ольга Владимировна Дедюхина. – 2006. – 230 с.
8. Золоторев, И.Л. Фантастические произведения И.С. Тургенева и П. Мериме: дис. ... канд. филол.н.: 10.01.01 / Игорь Леонардович Золоторев. – 1999. – 178 с.
9. Лазарева, К.В. Мифопоэтика «таинственных повестей» И.С. Тургенева: дис. ... канд. филол.н.: 10.01.01. / Ксения Владимировна Лазарева. – Ульяновск, 2005. – 231 с.
10. Минуй, Ц. Мотивы «таинственных» повестей И.С. Тургенева / М. Цзян // Филологические науки. – 2016. – № 26. – С. 36–40.
11. Науменко, Е.В. Система мотивов «таинственных повестей» И.С. Тургенева: дис. ... к. филол.н.: 10.01.01 / Екатерина Владимировна Науменко. – 2006. – 238 с.
12. Овсянко-Куликовский, Д.Н. Этюды о творчестве И.С. Тургенева / Д.Н. Овсянко-Куликовский. – Харьков: тип. и лит. Зильберберг, 1896. – 239 с.
13. Петровский, М.А. Таинственное у Тургенева / М.А. Петровский. // Творчество Тургенева. Сб. ст. под ред. И.Н. Розанова и Ю.М. Соколова. – М.: Задруга, 1920. – 234 с.
14. Пумпянский, Л.В. Классическая традиция. Собрание трудов по истории русской литературы / Л.В. Пумпянский. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 854 с.
15. Сенькина, Ю. Н. К истории изучения «таинственных повестей» И.С. Тургенева / Ю. Н. Сенькина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – № [б/н]. – С. 230–232.
16. Скуднякова, Е.В. Фантастическое в поэтике «таинственных повестей» И.С. Тургенева: дис. ... канд. филол.н.: 10.01.01. / Елена Владимировна Скуднякова. – Саранск, 2009. – 189 с.
17. Улыбина, О.Б. Проблемы поэтики «таинственных повестей» И.С. Тургенева: дис. ... канд. филол.н.: 10.01.01. / Ольга Борисовна Улыбина. – Коломна. 1996. – 183 с.

ON THE QUESTION OF THE BOUNDARIES OF THE MYSTICAL IN THE PROSE OF I.S. TURGENEV

Aleynikova Ye.Y.

A.S. Griboedov Moscow University

The article examines the ways in which the “mysterious” is artistically constructed in the prose of Ivan S. Turgenev and clarifies the boundaries of applying the concept of the mystical to his works. The study focuses on identifying different models of representing the mysterious within narrative structures. Three analytical models of the mysterious effect are discussed: the ontological supernatural model, in which the mystical is incorporated into the fictional world as an objective reality; the psychological immanent model, in which the experience of the mysterious emerges as a result of the character's subjective perception; and the phenomenological real model, understood as a specific mode of experiencing reality within a realistically motivated narrative framework that does not involve the introduction of the supernatural or pathological distortions of consciousness. The analysis demonstrates that in Turgenev's prose the effect of the mysterious may be produced through various artistic means and is not necessarily associated with the direct depiction of the supernatural. In this context, the concept of the “non-mystical mystical” is employed to describe a specific mode of aesthetic and existential experience that generates an effect of mystery within the boundaries of realistic poetics.

Keywords: Turgenev; the mysterious; boundaries of the mystical; non-mystical mystical; phenomenology of perception; psychologization; artistic reality; the supernatural.

References

1. Azadovsky, M.K. Three Versions of “Phantoms”. In: Scholarly Notes of Leningrad State University. Series: Philological Sciences, 1939, no. 20, issue 1, pp. 123–154.
2. Bazilevskaya, A.K. The Psychology of Love in I.S. Turgenev's “Mysterious Novellas”. In: Bulletin of Culturology. Ural University Press. From the Archive of the Department of Literary Studies, 2011, pp. 294–327.
3. Belskaya, A.A. Interpretations of the Question of I.S. Turgenev's Religiosity in Early Twentieth-Century Russian Literary Criticism. In: Scholarly Notes of Orel State University, 2022, vol. 4, no. 97, pp. 114–118.
4. Byaly, G. Turgenev and Russian Realism. Moscow: Sovetskii Pisatel', 1962. 247 p.
5. Vdovin, A. V., Fedotov, A. S. Ivan Turgenev: Mysterious Novellas and Short Stories. Moscow: Rosebud Interactive LLC, 2019. 353 p.
6. Gershenzon, M.O. Dream and Thought in the Works of I.S. Turgenev. Moscow: Book Publishing House of Writers in Moscow, 1919. 170 p.

7. Dedyukhina, O.V. Dreams and Visions in the Novellas and Short Stories of I.S. Turgenev: Problems of Worldview and Poetics. PhD dissertation (Philology), 10.01.01. 2006. 230 p.
8. Zolotarev, I.L. Fantastic Works of I.S. Turgenev and P. Mérimée. PhD dissertation (Philology), 10.01.01. 1999. 178 p.
9. Lazareva, K.V. Mythopoetics of I.S. Turgenev's "Mysterious Novellas". PhD dissertation (Philology), 10.01.01. Ulyanovsk, 2005. 231 p.
10. Minyui, Jiang. Motifs of I.S. Turgenev's "Mysterious Novellas". In: Philological Sciences, 2016, no. 26, pp. 36–40.
11. Naumenko, E.V. The System of Motifs in I.S. Turgenev's "Mysterious Novellas". PhD dissertation (Philology), 10.01.01. 2006. 238 p.
12. Ovsyaniko-Kulikovskiy, D.N. Studies on the Works of I.S. Turgenev. Kharkiv: Silberberg Printing and Lithography, 1896. 239 p.
13. Petrovsky, M.A. The Mysterious in Turgenev. In: Turgenev's Works. Collected articles edited by I.N. Rozanov and Yu.M. Sokolov. Moscow: Zadruga, 1920. 234 p.
14. Pumpyansky, L.V. The Classical Tradition: Collected Works on the History of Russian Literature. Moscow: Languages of Russian Culture, 2000. 854 p.
15. Senkina, Yu.N. On the History of the Study of I.S. Turgenev's "Mysterious Novellas". In: Proceedings of Herzen Russian State Pedagogical University. Social and Human Sciences, 2008, no. n/a, pp. 230–232.
16. Skudnyakova, E.V. The Fantastic in the Poetics of I.S. Turgenev's "Mysterious Novellas". PhD dissertation (Philology), 10.01.01. Saransk, 2009. 189 p.
17. Ulybina, O.B. Problems of Poetics in I.S. Turgenev's "Mysterious Novellas". PhD dissertation (Philology), 10.01.01. Kolomna, 1996. 183 p.

Сопоставительный анализ переводческой эквивалентности обозначений родственных связей в китайском романе «Сон в красном тереме» и его русских переводах

Ань Лишэн,

старший преподаватель высшей школы лингводидактики,
Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 009513@togudv.ru

В статье проведен сопоставительный анализ обозначений родственных связей и обращений в китайском классическом романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» и его русском переводе, подготовленном В.А. Панасюком. Основное внимание уделено рассмотрению социально-прагматической функции терминов родства, кодирующих социальную дистанцию, статус и иерархию участников общения. В работе были использованы контекстуально-прагматический и сопоставительный методы анализа, рассмотрев примеры трех типов обращений: внутри одного поколения, младшими к старшим и наоборот. Было выявлено, что в переводе происходят значительные потери прагматических компонентов, вызванные межъязыковыми лакунами и отличием систем родственных терминов в русском и китайском языках. Для повышения функционально-прагматической эквивалентности предлагается ряд рекомендаций: контролируемая экспликация, раздельная передача гендерно-ролевых групп и частичная компенсация утраченных смыслов. Данные выводы могут служить основой для дальнейших исследований и практической деятельности переводчиков и редакторов.

Ключевые слова: термины родства, художественный перевод, переводческая эквивалентность, социальная дистанция, китайский классический роман, гендерно-ролевые группы

Роман Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» традиционно рассматривается российскими синологами как вершина китайской классической словесности; в предисловии к изданию под редакцией В. Таскина Л.Н. Меньшиков прямо называет его «вершиной китайской классической литературы». Масштаб произведения – сотни действующих лиц и многоуровневая родовая структура – обуславливает особую роль речевых формул, прежде всего обращений и терминов родства, которые в китайской традиции не только называют степень родства, но и маркируют старшинство, линию (отцовскую/материнскую), внутрисемейную «иерархию» и допустимую коммуникативную дистанцию. В русском языке значительная часть этих различий либо отсутствует в системе номинации, либо выражается описательно и редко, что создает типичную ситуацию межъязыковой «лакунарности»: по Л.С. Бархударову, лакуны – это «единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам (не всегда понятным) нет соответствий в лексическом составе (в виде слов или устойчивых словосочетаний) другого языка». [3, с. 95]

Цель настоящей статьи – на материале китайского оригинала и художественного русского перевода показать, какие переводческие решения оказываются наиболее продуктивными при передаче китайских терминов родства (в том числе в составе обращений), а какие приводят к смысловым и прагматическим искажениям. В центре внимания находятся случаи: (1) опущения терминов родства, (2) их чрезмерной генерализации русскими общими словами, (3) «перепривязки» родственного статуса персонажа (ошибочной интерпретации), а также (4) перестройки перечислений, когда грамматика и стилистика русского языка побуждают переводчика к компрессии, но эта компрессия способна изменить читательское представление о составе и структуре семьи. [8]

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем фактом, что художественный диалог выступает основным средством конструирования отношений между персонажами, причем в китайском языке особую роль играют обращения и сопутствующие показатели вежливости. Выбор обращенного термина в китайской коммуникативной традиции не является случайным, а отражает глубину знакомства, меры дозволенной фамильярности и существующие социальные градации, зависящие от возраста, статуса и институциональных ролей участников диалога. Именно поэтому обращение в китайском языке выполняет двойную функцию: идентификацию адресата и одновременное кодирование социальной дистанции, оказывающей существенное влияние на общий тон общения и характеристику персонажей.

В этой связи показательно, что статусные отношения в общении имеют системный языковой «выход»: В.И. Карасик трактует социальный статус как соотносительное положение человека в социальной системе, включающее права и обязанности и взаимные ожидания поведения. Тем самым обращение и термин родства в художественном диалоге могут пониматься не только как средство идентификации адресата, но и как индекс нормативно закреплённого статусного неравенства и социальной дистанции. [6]

Как справедливо отмечают исследователи, в частности Ц. Чжоу, переводы художественных текстов сталкиваются с существенными проблемами при передаче социальной дистанции, ибо русская система обращений существенно отличается от китайской своей меньшей регулярностью фиксации социальных отношений в самой адресной форме. [8] В результате значительная доля прагматической нагрузки, содержащейся в оригинальных китайских обращениях, теряется при переводе на русский язык. Адресные формы либо уплощаются до нейтральных обращений («вы»/«ты»), фамилий или имён без учета титулов, либо вовсе опускаются, компенсируясь другими средствами, такими как модальные слова, интонационные конструкции или оценочная лексика. Подобная компенсация далеко не всегда удовлетворительна, приводя к утрате важных оттенков межперсонажной дистанции и властных отношений, изначально присутствовавших в оригинале.

Следовательно, встаёт исследовательская задача описать конкретные компоненты китайских обращений, несущих нагрузку социальной дистанции, и проанализировать, каким образом данная нагрузка воспроизводится на русском языке. Исследовательская ценность работы возрастает благодаря своему прикладному потенциалу: точное выявление типичных переводческих смещений и возможностей

их коррекции позволит повысить точность переводов и обеспечить четкость передачи социальной и прагматической информации в переводных произведениях, облегчая тем дальнейшую интерпретацию художественного текста и формируя ориентиры для профессиональных переводчиков.

«Сон в красном тереме» – это ярчайшая жемчужина в сокровищнице классической китайской литературы. В этом грандиозном произведении, описывающем жизнь аристократического рода в феодальном обществе, действуют сотни персонажей. Термины родства, используемые в процессе речевого общения между персонажами, чрезвычайно разнообразны, а правила их применения весьма сложны. Поскольку обычаи, традиции и социальный фон Китая и России сильно различаются, существуют значительные различия и в системах терминов родства. Настоящая статья, исследуя китайскую и русскую версии романа «Сон в красном тереме», ставит целью рассмотреть, как лучше перевести китайские термины родства. [4]

«Сон в красном тереме» в основном описывает жизнь большой семьи Цзя, в которой вместе проживают как близкие, так и дальние родственники. Поэтому сложность системы терминов родства в романе проявляется в полной мере, что создает значительные трудности для перевода на русский язык. Ниже приведем пример анализа:

凤姐儿想了一想，笑道：“一家子也是过正月半，合家赏灯吃酒，真真的热闹非常，祖婆婆，太婆婆，婆婆，媳妇，孙子媳妇，重孙子媳妇，亲孙子，侄孙子，重孙子，灰孙子，滴滴搭搭的孙子，孙女儿，侄孙女儿，外孙女儿，姨表孙女儿，姑表孙女儿，……暖哟哟，真好热闹！”

Фэнцзе задумалась, потом лицо ее озарилось улыбкой, и она стала рассказывать:

– Некогда в одной семье, вот как мы сейчас, праздновали Новый год, все домочадцы были в сборе, любовались фонариками, пили вино, развлекались и веселились. Бабушка, мать, жены сыновей и внуков, племянники, внуки, правнуки по отцовской и материнской линиям, родные и двоюродные... Ай-я-й! Вот где было шуму!.. [7]

В анализируемом фрагменте фиксируется высокая концентрация родственных номинаций: в реплике персонажа актуализируются 16 терминов родства, формирующих развернутую «карту» семейной иерархии. Такая плотность родственных обозначений объективно осложняет перевод, поскольку требуется одновременно (а) корректно интерпретировать линию и степень родства, (б) сохранить композиционный принцип перечисления и (в) обеспечить приемлемую читабельность для русскоязычного адресата.

На уровне старшего поколения наблюдается опущение термина «祖婆婆», который в данном контексте задает дополнительную степень родства (прабабушка). Существенным представляется и выбор соответствия для «婆婆»: в переводе оно передано как «мать», тогда как более точной передачей с учетом семантики термина является «свекровь» (букв. мать мужа), поскольку «婆婆» в современной нормативной интерпретации обозначает именно «мать мужа/свекровь». Подмена специализированного термина нейтральной лексемой «мать» приводит к семантической нейтрализации брачно-родственной роли и тем самым снижает информативность исходного сообщения.

На уровне младшего поколения имеет место сокращение перечисления: переведены «媳妇» и «孙子媳妇», однако опущен «重孙子媳妇», вследствие чего в целевом тексте редуцируется один из уровней поколенной структуры. С учетом исходной градации более репрезентативной выглядит экспликация в форме «жены сыновей, внуков и правнуков», поскольку она восстанавливает трехступенчатую иерархию, присутствующую в оригинале. Дополнительно отмечается интерпретационный сдвиг: в оригинале отсутствуют обозначения племянников по братьям/сестрам, тогда как в переводе появляется «племянник», что следует квалифицировать как привнесение отсутствующего родственного статуса и, соответственно, как ошибочную реконструкцию родственных отношений внутри сцены.

Наконец, перевод демонстрирует перестройку порядка перечисления и грамматическую унификацию: мужские и женские родственные номинации сведены к общему множественному числу с мужским родом. Хотя подобная компрессия может восприниматься как стилистически «естественная» для русского языка и повышать лаконичность высказывания, она порождает прагматический риск: у читателя может сложиться впечатление, что перечисление относится преимущественно к мужским членам семьи. В терминах функциональной эквивалентности более адекватным решением представляется раздельное обозначение мужских и женских групп во множественном числе (либо параллельная конструкция), поскольку это позволяет сохранить гендерно-ролевую симметрию перечня, заданную исходным текстом, без существенного нарушения норм русского синтаксиса.

Для детального анализа целесообразно классифицировать обозначения родства на три структурные подгруппы: первая группа объединяет термины, используемые внутри одного поколения родственников; вторая – термины, применяемые представителями младшего поколения по отношению к старшим родственникам; третья – термины, функционирующие в обратном направлении, то есть употребляемые членами старшего поколения по отношению к представителям младшего поколения.

Использование терминов родства лицами, принадлежащими одному поколению

1) 宝玉因道：“可是我忘了，才说要瞧瞧三妹妹去的，可好些了，你偏走来。

– Как же это я забыл навестить сестру Тяньчунь! – воскликнул Баоюй. – Очень хорошо, что ты пришла! [7]

Переводчик прибегнул к адаптивно-разъяснительному переводу термина «三妹妹» (букв. третья младшая сестра) как «сестра Тяньчунь», задействовав конкретизацию. Хотя данное решение облегчает восприятие русскоязычному читателю сложной семейной структуры романа, оно отчасти нивелирует внутрисемейную иерархичность, характерную для китайской системы обозначений родства, поскольку не передает информацию о том, что Тяньчунь занимает третью позицию среди дочерей в семейном порядке.

(2) 如海道：“天缘凑巧，因贱荆去世，都中家岳母念及小女无人依傍教育...前已遣了男女船只来接”

– Счастливые совпадение, – сказал Линь Жухай. – Теща, когда узнала, что дочь моя осталась без матери, прислала за ней лодку. [7]

Термин «贱荆» представляет собой особый случай самоуничижительного обращения субъекта к собственной супруге, используемого исключительно в целях демонстрации максимальной почтительности и вежливости по отношению к адресату. Данное обращение иллюстрирует укоренённую концепцию патриархального доминирования мужчины над женщиной, характерную для традиционной китайской феодальной морали. Вместе с тем отсутствие соответствующего эквивалента в русском языке вынуждает переводчика отказаться от прямого перенесения данного термина, что свидетельствует о наличии объективных ограничений, вызванных отсутствием аналогичных культурно-значимых единиц в воспринимающей культуре.

В рамках предложенной классификации примеры, относящиеся к употреблению терминов родства внутри одного поколения, демонстрируют два разнонаправленных, но типичных для художественного перевода явления: (1) экспликацию структурно значимой информации путем конкретизации референта и (2) утрату культурно-прагматического компонента при отсутствии системного эквивалента в русском языке. В первом случае перевод «三妹妹» как «сестра Тяньчунь» повышает однозначность референции в условиях сложной системы персонажей, однако нивелирует порядково-иерархический признак («третья младшая сестра»), который в китайской семейной коммуникации выступает важным социальным индексом и участвует в конструировании внутрисемейной стратификации. Во втором случае опущение самоуничижительного обращения «贱荆» (формулы, маркирующей говорящего как «скромно говорящего о своей супруге» и отражающей нормы традиционной вежливости) свидетельствует о культурно обусловленной непереводимости: в русском языке отсутствует устойчивая, функционально равнозначная модель, позволяющая одновременно сохранить и самоуничижение, и этикетную направленность формулы, что делает потерю данного компонента практически неизбежной в «гладком» художественном переводе.

Тем самым уже на материале первой подгруппы видно, что переводчик вынужден выбирать между читательской прозрачностью и сохранением системных признаков китайской родственно-этикетной номинации: стратегии конкретизации облегчают понимание, но «уплощают» иерархию, тогда как отказ от передачи культурно специфических формул (типа самоуничижительных обращений) устраняет важный прагматический сигнал исходного текста и частично ослабляет культурно-историческую достоверность речевого поведения персонажей.

Использование терминов родства представителями младшего поколения в обращении к старшим членам семьи

Далее рассмотрим вторую подгруппу – случаи, когда представителями младшего поколения, обращаясь к старшим, комбинируют собственные термины родства с этикетными статусными номинациями, тем самым кодируя не только родственную связь, но и требуемую степень уважения (напр., формулы типа 请安 как ритуализованное «выразить почтение/поклон»).

贾珍又吩咐贾蓉道：“你跟你叔叔去，也到那边给老太太、老爷、太太们请安，说我和你娘都请安。”

Тогда Цзя Чжэнь обратился к Цзя Жуну: «Поедешь с дядей, справишься о здоровье старой госпожи, старого господина и госпожи и передашь от меня и матери поклон» [7]

В приведенном примере при обращении членов младшего поколения к старшим представлены два различных типа референциальных выражений: прямое указание на родственную связь посредством термина «дядя» и апелляция к статусным характеристикам посредством обращений «старая госпожа» и «старый господин». Согласно канонам традиционного китайского этикета, младшие члены семьи зачастую обращаются к старшим, употребляя термины, обозначающие социальный статус или должностное положение, с целью эксплицировать требуемое уровнем уважения отношение. Этот пример ясно иллюстрирует функционирование дифференцированного этикетного поведения, которое успешно передано в переведенной версии текста, обеспечивая эквивалентность прагматического и социокультурного подтекста.

В рассмотренном примере обращения младшего к старшим демонстрируют характерный для традиционной китайской коммуникации принцип двойной маркировки адресата: родственная связь обозначается прямым термином родства («叔叔» – «дядя»), тогда как уважительная дистанция и статус адресатов дополнительно кодируются статусными номинациями («老太太», «老爷», «太太») и ритуализованной формулой «请安» («выразить почтение/поприветствовать с поклоном»). Тем самым в исходном тексте реализуется не просто название родственников, а прагматически значимая модель этикетного поведения, где форма обращения выполняет функцию социального регулятора и указывает на обязательность почтительной речевой стратегии.

Использование терминов родства представителями старшего поколения в обращении к младшим членам семьи

况且这通身的气派，竟不像老祖宗的外孙女儿，竟是个嫡亲的孙女。

В ней больше сходства с отцовской линией, чем с материнской! Не удивительно, что вы так скучали по ней! Бедная моя сестричка! Так рано осиротела!

Общеизвестно, что под воздействием традиционной китайской концепции гендерного превосходства мужские линии родства рассматриваются как внутренние (内), тогда как женские линии характеризуются как внешние (外). [4, с.7] Такое разделение оказывает непосредственное влияние на структуру и семантику терминов родства в китайском языке, придавая им особое значение в семейных взаимоотношениях. Так, термины «внучка со стороны дочери» и «родная внучка» содержат скрытый смысл, отражающий близость родственных связей, который отсутствует в русском языке, где вне зависимости от материнской или отцовской линии применяется единый термин «внучка». Исходя из этого, переводчик вынужден прибегать к пояснительным и свободным переводческим приемам, таким как передача характеристик близости или удаленности родства через прилагательное «родная». Тем не менее, подобная техника перевода не способна передать весь объем вложенного в оригинальный текст прагматического подтекста, в результате чего русскому читателю сложно воспринять тонкие оттенки лести, содержащиеся в словах Ван Сифэн при восхвалении «прадодельницы» по поводу Линь Дайюй.

Обращения, используемые представителями старшего поколения к младшим членам семьи, демонстрируют значительную зависимость от традиционной китайской иерархической системы родства, определяемой идеей гендерного доминирования. Мужские линии родства квалифицируются как «внутренние» (内), тогда как женская линия характеризуется как «внешняя» (外). Подобные категориальные деления оказывают значительное влияние на прагматическое наполнение терминов родства в китайском языке, вследствие чего обращения «внучка со стороны дочери» и «родная внучка» приобретают дополнительное значение близости или отдаленности родственных связей. В отличие от китайского языка, в русском варианте указанные оттенки родства не находят отдельного отражения, поскольку существующее единое обозначение «внучка» не различает происхождение ребенка по мужской или женской линии. Следствием этого является неизбежность использования переводчиком свободных и объяснительных методов перевода, таких как включение уточняющего прилагательного «родная», призванного компенсировать потерю прагматической составляющей оригинального текста. Однако подобный подход приводит к частичной потере нюансов лести и деликатных признаков почтительности, содержащихся в оригинальной речи персонажа, усложняя восприятие русскоязычным читателем истинного замысла высказывания.

Проведенный сопоставительный анализ показал, что переводческая эквивалентность обозначений родственных связей в романе «Сон в красном тереме» носит **неравномерный и многоуровневый** характер: в большинстве случаев перевод на русский язык способен обеспечить предметнологическую идентификацию адресата, однако значительно труднее воспроизводит социальнопрагматические компоненты, встроенные в китайскую систему родства и обращений. Это связано с тем, что китайские термины родства и формулы обращения функционируют как культурно иерархизированные индексы (старшинство, внутрисемейная позиция, «внутренние/внешние» линии родства, допустимая дистанция), тогда как русская адресная система в меньшей степени закрепляет подобные различия в самой форме обращения, вследствие чего при переводе возникает лакуарность и необходимость трансформаций [5, с. 164].

Анализ примера с «перечнем родни» (16 терминов) подтвердил, что уже на уровне одной реплики перевод сталкивается с конкурирующими требованиями: точная реконструкция генеалогической структуры, сохранение композиционного порядка перечисления и обеспечение читабельности. Практика показывает, что компрессия, опущения и генерализация (например, редукция поколенных ступеней, замена специализированных терминов родства нейтральными, унификация мужских и женских номинаций общим множественным числом) повышают «плавность» целевого текста, но одновременно снижают информативность и способны порождать интерпретационные смещения в восприятии семейной иерархии и состава действующих лиц. Следовательно, для подобных фрагментов предпочтительны контролируемая экспликация и частичная компенсация: точечные уточняющие компоненты («жены сыновей, внуков и правнуков»), разведение мужских и женских групп, а при необходимости – комментарий, поскольку именно эти средства минимизируют искажения при сохранении русской нормы. При работе с культурно специфическими единицами целесообразно комбинировать приемы (например, транслитерацию с заполнением/компенсацией и разъяснением через комментарий), поскольку обращения к культурному контексту повышают адекватность понимания исходного текста. [1, с. 168]

Подобные решения можно рассматривать как формы элиминирования межъязыковых лакун: в переводе лакуна переносится в иную социокультурную среду, и переводчик вынужден не только передавать предметное значение, но и по возможности сохранять национально-историческую окраску. В этой связи уместно опираться на подход, согласно которому элиминирование лакун реализуется прежде всего через заполнение и компенсацию, а на практике достигается сочетанием приемов (описательный перевод, подбор аналога, конкретизация/генерализация, калькирование, транслитерация и др.). [2]

Предложенная в статье классификация (термины внутри одного поколения; обращения младших к старшим; обращения старших к младшим) позволила выявить типовые зоны переводческого риска и, соответственно, зоны, где переводческие решения наиболее чувствительны к культурной специфике. Внутрипоколенные обращения демонстрируют, что адаптивная конкретизация облегчает референцию в условиях сложной системы персонажей, но может нивелировать порядковоиерархические признаки (например, «третья младшая сестра»), значимые для китайской семейной стратификации. В случаях обращений младших к старшим отчетливо проявляется «двойная маркировка» адресата – сочетание термина родства и статусных номинаций/ритуализованных формул вежливости, и здесь перевод, как правило, успешнее сохраняет прагматический эффект, если воспроизводит саму ситуацию выражения почтения (например, через эквиваленты действий типа «передать поклон»), даже при неизбежной частичной утрате культурной формы. Наконец, обращения старших к младшим показывают ограничения русского языка в передаче оппозиции «внутренних/внешних» линий родства: перевод вынужденно прибегает к свободным и пояснительным приемам, однако тонкие оттенки лести, дистанции и символической «близости» родства, заложенные в оригинале, воспроизводятся неполно, что подтверждает общий вывод о частичной прагматической неэквивалентности в данной зоне. [9]

Таким образом, перевод китайских терминов родства в «Сне в красном тереме» следует трактовать не как подбор словарных соответствий, а как задачу функциональнопрагматической реконструкции семейной и социальной иерархии, заданной текстом. Наиболее продуктивной стратегией оказывается комбинирование средств: сохранение терминологической точности там, где различие влияет на сюжет и систему отношений; умеренная экспликация для компенсации лакун; и отказ от чрезмерной нейтрализации, ведущей к «уплощению» адресных форм и обеднению социокультурного слоя текста. Полученные результаты могут быть использованы при редактировании существующих

ющих переводов и при подготовке новых переводческих решений, ориентированных на более точную передачу как денотативной, так и прагматической информации, закодированной в китайских обозначениях родства и обращениях [3, с. 17].

Литература

1. Абдуразакова, Ш. Р. К проблеме перевода социокультурных лакун / Ш. Р. Абдуразакова // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 5(47). – С. 167–170.
2. Абдуразакова, Ш. Р. Межязыковые лакуны и способы их перевода / Ш. Р. Абдуразакова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы Международной научной конференции, Москва, 20–23 мая 2012 года. – Москва: Типография «Ваш Полиграфический Партнер», 2012. – С. 97–99.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод Вопросы общей и частной теории перевода. – Изд. 4-е. – Москва: URSS, 2013. – 235 с.
4. Ван, Ц. О культурных лакунах в романе «Сон в красном тереме» и их переводе / Ц. Ван // Современные востоковедческие исследования. – 2023. – Т. 5, № 2. – С. 6–14.
5. Дзида, Н. Н. Проблема лакунарности в переводе / Н. Н. Дзида // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2010. – № 1. – С. 162–167.
6. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. – 495 с.
7. Цао Сюэцинь. Сон в красном тереме: роман / пер. с кит. В. А. Панасюка. – М.: Художественная литература: Ладомир, 1995. – (Библиотека китайской литературы).
8. Чжоу, Ц. Анализ перевода обращений к персонажам в русском переводе романа «Сон в красном тереме» / Ц. Чжоу // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 10. – С. 192–196.
9. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONAL EQUIVALENCE IN THE TRANSLATION OF KINSHIP TERMS IN CAO XUEQIN'S NOVEL DREAM OF THE RED CHAMBER INTO RUSSIAN

An Lisheng

Pacific National University

This article presents a comparative analysis of kinship terms and forms of address in Cao Xueqin's classic Chinese novel *Dream of the Red Chamber* and its Russian translation by V. A. Panasyuk. The primary focus is on examining the socio-pragmatic function of kinship terms, which encode social distance, status, and hierarchy among interlocutors. Employing a contextual-pragmatic and comparative methodology, the study examines examples of three types of address: between peers, from juniors to seniors, and vice versa. The analysis reveals significant losses in pragmatic components in the translation, caused by interlingual lacunae and differences between the Russian and Chinese kinship term systems. To enhance functional-pragmatic equivalence, a set of recommendations is proposed: controlled explication, separate rendering of gender-role groups, and partial compensation for lost meanings. These findings can serve as a foundation for further research and the practical work of translators and editors.

Keywords: kinship terminology; literary translation; translational equivalence; social distance; classical Chinese fiction; gender-role groups

References

1. Abdurazakova, Sh. R. On the problem of translating sociocultural lacunae. Problems of Modern Science and Education, 2016, No. 5(47), Pp. 167–170.
2. Abdurazakova, Sh. R. Interlingual lacunae and ways of translating them. In: Philology and Linguistics in Modern Society: Proceedings of the International Scientific Conference (Moscow, May 20–23, 2012). Moscow: "Vash Poligraficheskiy Partner" Printing House, 2012, Pp. 97–99.
3. Barkhudarov, L. S. Language and Translation: Issues of General and Particular Translation Theory. 4th ed. Moscow: URSS, 2013. 235 p.
4. Wang, C. On cultural lacunae in the novel Dream of the Red Chamber and their translation. Modern Oriental Studies, 2023, Vol. 5, No. 2, Pp. 6–14.
5. Dzida, N. N. The problem of lacunarity in translation. Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, 2010, No. 1, Pp. 162–167.
6. Karasik, V. I. The Language of Social Status. Moscow: Institute of Linguistics, USSR Academy of Sciences; Volgograd Pedagogical Institute, 1991. 495 p.
7. Cao Xueqin. Dream of the Red Chamber: A Novel. Translated from Chinese by V. A. Panasyuk. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura; Ladomir, 1995. (Library of Chinese Literature series).
8. Zhou, C. Analysis of the translation of forms of address to characters in the Russian translation of the novel Dream of the Red Chamber. Modern Science: Topical Issues of Theory and Practice. Humanities Series, 2022, No. 10, Pp. 192–196.
9. Schweitzer, A. D. Translation Theory: Status, Problems, Aspects. Moscow: Nauka, 1988. – 215 p.

Белоус Анастасия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института мировой медицины, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова»

E-mail: belous_aa@rsmu.ru

Статья посвящена исследованию речевого этикета в цифровой среде как ключевого фактора лингвистической безопасности в коммуникативной сфере. В работе рассматриваются структурные компоненты речевого этикета и их трансформация в условиях виртуальной коммуникации; технологические и социокультурные факторы, влияющие на изменение этикетных норм; специфические средства выражения вежливости в цифровой среде. В статье анализируется термин «лингвистическая безопасность» в контексте его применения к сетевому общению, описываются такие явления, как языковая агрессия, троллинг, дезинформация, манипулятивные стратегии; обосновывается превентивная роль речевого этикета как способа снизить конфликтный потенциал цифровой среды. Делаются следующие выводы: 1) речевой этикет в цифровой среде выступает адаптивным регулятором, компенсирующим утрату невербальных сигналов; 2) соблюдение этикетных норм снижает уровень токсичности, повышает устойчивость коммуникативного пространства к деструктивным воздействиям; 3) лингвистическая безопасность требует баланса между сохранением языковой нормы и гибкостью общения в виртуальной среде; 4) формирование культуры уважительного общения – необходимое условие конструктивного диалога в сетевом пространстве.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность, речевой этикет, цифровизация, виртуальное общение, языковая агрессия, информационное пространство.

Современное общество переживает эпоху тотальной цифровизации, когда значительная часть межличностного и публичного общения перемещается в виртуальное пространство. Эта трансформация влечет за собой не только изменение способов передачи информации, но и существенную трансформацию самой языковой практики. Возникает острая необходимость в осмыслении тех механизмов, которые обеспечивают качественное, конструктивное и, главное, безопасное взаимодействие в этой новой среде. Одним из ключевых элементов, способствующих такой безопасности, выступает **речевой этикет**, адаптированный к реалиям цифровой коммуникации.

Традиционно под речевым этикетом понимают систему национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, регулирующих правила речевого поведения, которые приняты в определенном обществе для установления, поддержания и прерывания контакта собеседников, живущих в данном национальном коллективе [7].

Элементы речевого этикета присутствуют в каждом коммуникативном акте. В структуру речевого этикета входят:

- **формулы речевого поведения** (стандартные выражения приветствия, прощания, просьбы, благодарности, извинения и т.д.);
- **нормы обращения** (выбор между «ты» и «Вы», использование имени, отчества, фамилии, должности и т.п. в зависимости от ситуации и степени близости собеседников);
- **регуляторы тональности** (интонационные, лексические и синтаксические средства, позволяющие смягчить категоричность, выразить уважение или, наоборот, подчеркнуть дистанцию);
- **правила ведения диалога** (очередность реплик, допустимость перебивания собеседника, способы смены темы, корректные формы возражения) [4].

Исследователи всегда отмечали, что речевой этикет, являясь одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления и интеллекта, выполняет важные социальные функции: он снижает коммуникативные риски, упрощает взаимопонимание, маркирует принадлежность к определенной группе и поддерживает гармоничную атмосферу общения [6]. По мысли лингвистов, соответствие речи установленным, принятым обществом нормам речевого этикета позволяет создавать взаимно приятное общение, не нарушающее ожиданий собеседника и благодаря этому позволяющее избегать конфликтных ситуаций и недоразумений, что способствует взаимопониманию и социализации коммуникантов [2, с. 32].

Но если в традиционной устной и письменной коммуникации нормы речевого этикета достаточно стабильны и часто кодифицированы, то в современную эпоху, когда цифровая среда становится доминирующим пространством межличностного и профессионального взаимодействия, эти нормы подвергаются существенной трансформации. Виртуальная среда современного общения создает принципиально новые условия для реализации этикетных правил, что обусловлено целым рядом технологических и социокультурных факторов [3].

Рассмотрим отличия традиционной коммуникации от ее виртуального (сетевого) аналога. Так, в интернет-коммуникации прежде всего **изменяется сама природа контакта между коммуникантами**. В отличие от традиционного общения, при котором собеседники часто находятся в едином физическом и временном пространстве, цифровая коммуникация носит преимущественно **асинхронный и дистантный характер**. Это размывает привычные границы вежливости: например, ожидание ответа перестает восприниматься как нарушение этикета, а отсутствие немедленной обратной связи не всегда трактуется как пренебрежение.

Ключевым фактором виртуальной коммуникации становится **анонимность или псевдонимность** участников общения. В виртуальной среде личность часто редуцируется до никнейма, аватара или набора публикаций, что снижает социальный контроль и провоцирует отклонения от традиционных норм вежливости. В результате возрастает частота употребления прямых императивов без смягчающих формул («Сделай это», а не «Не могли бы вы...»), оценочных суждений без учета адресата, агрессивных речевых выражений.

Существенно трансформируется и **система маркеров вежливости**. В традиционной устной коммуникации значительную часть этикетной нагрузки выполняют интонация, паузы, мимика, а в письменной – пунктуация и синтаксис. В цифровой среде эти функции берут на себя **новые семиотические средства, которые достаточно часто заменяют**

и вербальные формулы. Среди них – эмодзи и стикеры, специфическое форматирование текста, разного рода графические элементы, мультимедийные вставки и т.п. При этом возникает **проблема неоднозначной интерпретации** таких знаков. Например, смайлик в конце делового письма может восприниматься как фамильярность, а его отсутствие – как холодность. Это создает зоны коммуникативного риска, где нарушение этикета происходит не из-за злого умысла, а из-за несовпадения кодов интерпретации.

Еще одна важная тенденция цифровой коммуникации – **стирание жанровых и стилевых границ**. В традиционном общении деловой, научный, бытовой стили четко разграничены, а их смешение считается нарушением нормы. В цифровой среде, напротив, формируется **гибридный стиль**, допускающий разговорные элементы (сокращения, сленг) в официальных чатах, книжную лексику в соцсетях, шаблонные формулы в личной переписке.

Цифровизация речевого этикета приводит не только к **гибридизации** (синтезу традиционных формул вежливости и новых цифровых конвенций), но и к **контекстуализации** – зависимости норм от цифровой платформы (электронная почта, мессенджер, форум, социальные сети), а также к высокой **динамичности общения**.

В новых коммуникативных условиях, сложившихся под воздействием инновационных технологий, встает вопрос о лингвистической безопасности, предполагающей не консервацию существующих веками правил общения, а выработку **адаптивных стратегий вежливого речевого взаимодействия**, которые сохраняют в новых коммуникативных реалиях ключевые функции речевого этикета – снижение конфликтности, обеспечение взаимопонимания и поддержание социальной гармонии, ведь, как отмечают Е.Г. Шаховалова и Н.Н. Шаховалов, если окунуться в виртуальные диалоги в процессе обсуждения каких-либо тем в рамках форумов, чатов, комментариев к фото, то в большинстве случаев в них встречается ненормативная лексика, сленговые выражения и жаргонизмы обшечного характера, а также неуместные и неоправданные сокращения слов. Лишь в крайне редких случаях участники виртуального диалога вежливы по отношению друг к другу и используют этикетные формулы, принятые в цивилизованном обществе [8, с. 457].

Для анализа взаимосвязи речевого этикета в цифровой среде и лингвистической безопасности (как комплексного социолингвистического феномена) определим границы понятия «лингвистическая безопасность».

Понятие «лингвистическая безопасность», введенное в 2002 году в связи с угрозой национальной безопасности, исходящей из управления цифровыми документами, а впоследствии сузившее свое значение «до языковых и речевых нарушений, связанных с выражением оценочных суждений, мнений, предположений, клеветы и оскорблений по признаку национальной или расовой принадлежности» [5], в настоящее время выходит за рамки традиционного языкознания. Лингвистическая безопасность определяется как состояние защищенности языка, его норм, структур и функций от негативных внешних и внутренних воздействий, способных нарушить его эффективность как средства коммуникации и социального регулирования. Стоит отметить, что проблема лингвистической безопасности соотносится «с темой языковой агрессии, языкового насилия и криминализации языка» [Там же, с. 25], что может проявляться в сетевом общении особенно отчетливо, поскольку анонимность и дистантность цифровой среды снижают порог социальной ответственности, провоцируя использование прямых оскорблений и угроз, унижительных ярлыков и маркеров разного рода дискриминации, речевых тактик травли (буллинга) и целенаправленного провоцирования конфликтов (троллинга). Таким образом, термин «лингвистическая безопасность» сейчас трактуется более широко и предполагает комплексную защиту участников коммуникации от коммуникативных сбоев, создание условий для безопасного и продуктивного взаимодействия между носителями языка, формирование культуры диалога в новом, цифровом, формате общения.

Речевой этикет в цифровой среде играет ключевую роль в обеспечении лингвистической безопасности, поскольку именно правила вежливого и уважительного общения помогают поддерживать позитивную коммуникационную среду, предотвращают распространение негативной лексики и дезинформации, способствуют взаимопониманию и доверию среди пользователей сети.

Адаптация речевого этикета к цифровой среде – это процесс выработки новых норм, которые позволяют сохранить социальную функцию языка в условиях технологических ограничений. Соблюдение этих норм напрямую детерминирует безопасность коммуникации.

Цифровой этикет является не жестким сводом правил, а, скорее, набором социально одобряемых практик, выработанных самими поль-

зователями. Определим ключевые области его проявления в контексте влияния на безопасность коммуникации.

Исследователи отмечают, что «важными этикетными актами являются приветствие и прощание, способствующие успешному началу и окончанию общения» [1, с. 34]. Интернет-коммуникация буквально изобилует лексемами, реализующими данные этикетные речевые акты. Но эти языковые единицы представляют собой графически трансформированные варианты традиционных формул вежливости, при этом отчетливо прослеживается тенденция к речевому творчеству, проявляющаяся в сознательной игре с формой и функцией этикетных выражений [Там же]. Если в неформальной среде (мессенджеры, социальные сети) допускается определенная вольность при обращении даже к незнакомому собеседнику, о чем говорит использование смайлов-приветствий или разговорных клише, то в официальной интернет-коммуникации (деловая переписка по электронной почте, рабочие чаты, деловые форумы) сохраняется требование использовать полные формы обращения («Уважаемый Иван Петрович», «Добрый день, коллеги» и т.п.). Нарушение этой нормы (например, обращение на «ты» к незнакомому человеку в деловом письме) несет угрозу разрушения деловых отношений и восприятия отправителя как некомпетентного или агрессивного.

Даже в тех ситуациях, когда коммуниканты общаются не в рамках официально-деловой сферы и их не объединяют дружеские отношения, следует придерживаться традиционных форм вежливости, поскольку «фамильярность» легко может перейти в агрессию, в результате чего мирно начавшийся коммуникативный акт может закончиться «на враждебной ноте» с использованием ненормированной лексики.

Критически важно также соблюдать принцип соответствия канала и адресата. Использование фамильярного «ты» к незнакомому или старшему по возрасту/статусу лицу в публичном поле может быть воспринято как грубость и нарушение границ, что в условиях анонимности легко провоцирует ответную агрессию. Соблюдение же вежливого обращения минимизирует риск внезапной конфронтации.

При этом, как отмечают Н.А. Карабань и А.В. Дикарева, «в виртуальной коммуникации есть множество ситуаций, например, в чатах и форумах, когда отсутствие речевых актов приветствия и прощания не является нарушением этикетных требований. Напротив, в инструкциях по сетикету можно встретить рекомендации, свидетельствующие о том, что наличие приветствий и прощаний пользователей, присоединяющихся к полилогу в любой момент и так же в любой момент покидающих его, мешает процессу коммуникации, а следовательно, противоречит принципам гармоничного общения. Таким образом, соблюдение традиционных канонических правил речевого этикета в ряде случаев в виртуальной коммуникации, напротив, оказывается невежливым, противоречащим требованиям сетикета» [1].

Как уже отмечено ранее, отсутствие интонации в процессе виртуального общения компенсируется графическими средствами. Эмодзи и стикеры становятся неотъемлемой частью цифрового этикета. Они помогают передать тон сообщения, разрядить обстановку, смягчить критику. Правильное использование этих маркеров является элементом лингвистического такта. Например, использование грустного смайла после извинения сигнализирует о искренности сожаления, что способствует быстрому разрешению конфликта.

Другая сторона вопроса – использование заглавных букв (так называемый капслок) в процессе сетевого общения. В отличие от традиционной орфографии, которая допускает такое графическое оформление для рубрикации, в сетевом этикете использование заглавных букв однозначно интерпретируется как крик, агрессия, определенное требование. Если целью коммуникации является убеждение или обмен информацией, а не запугивание, использование капслова прямо поднимает лингвистическую безопасность, немедленно переводя диалог в конфликтную плоскость.

Особая роль в процессе сетевой коммуникации отводится и пун-ктуационным знакам, которые в цифровой среде приобретают дополнительную, прагматическую функцию, имитируя просодические характеристики устной речи. В частности, гипертрофированное употребление таких знаков препинания, как множественные восклицательные знаки (например, «!!!») или многоточие («...»), несет высокую смысловую нагрузку. Подобное графическое избыточное кодирование может служить маркером аффективного состояния отправителя, сигнализируя о повышенном уровне тревожности, неуверенности в собственной позиции или, напротив, о чрезмерной экспрессивности. С точки зрения этикета, эта экспрессивность нередко трансформируется в нежелательное для реципиента навязывание эмоционального состояния, что воспринимается как нарушение личных границ и ставит под угрозу комфортную атмосферу цифрового диалога.

Одной из наиболее деструктивных и уязвимых зон в цифровой коммуникации является сфера выражения несогласия и критики. Исторически в русском языковом сознании укоренены традиции смягчения негативной оценочной информации, реализуемые через перформативные формулы типа «*мне кажется*», «*позвольте выразить сомнение*», использование косвенной речи или эвфемизации. Эти механизмы традиционно служили сохранению социальных связей и избеганию эскалации конфликта. Однако в условиях сетевого взаимодействия наблюдается тенденция к редукции смягчающих конструкций. Это обусловлено скоростью набора текста и эффектом растормаживания, что часто провоцирует переход к прямой конфронтации и резкому противопоставлению мнений. Данный феномен представляет собой прямую угрозу лингвистической безопасности, поскольку переводит дискуссию из плоскости обмена информацией в плоскость антагонистического взаимодействия.

Для обеспечения лингвистической безопасности и сохранения продуктивности сетевого диалога, необходима имплементация принципов конструктивной критики, которые опираются на следующие этикетно-речевые стратегии:

- деперсонализация объекта критики (приоритет должен отдаваться критике самой тезисной конструкции, а не субъекта, ее выдвинувшего);
- контроль аффективной тональности (поддержание нейтрального или умеренно вежливого регистра высказывания даже при наличии принципиального расхождения во мнениях).

Соблюдение данных этикетных предписаний не исключает возникновения разногласий. В то же время данные стратегии помогут предотвратить переход диалога в область межличностных атак (троллинга, хейта), которые по своей сути являются актами речевого насилия и наносят прямой ущерб лингвистической безопасности участников коммуникативного акта.

Сетевая коммуникация в целом является зоной повышенного риска для лингвистической безопасности из-за эффектов анонимности, асинхронности и скорости подачи сообщений. В первую очередь, анонимность и псевдоанонимность являются социально сдерживающими факторами. Человек чувствует себя безнаказанным, что порождает феномены токсичного поведения: троллинг, кибербуллинг, язык вражды (hate speech). Соблюдение норм виртуального этикета помогает избежать неприятных ситуаций, в которые попадают зачастую коммуниканты. Привычка выражать несогласие аргументированно и спокойно снижает вероятность распространения агрессивных сообщений, снижающих уровень информационной культуры.

Речевой этикет, даже в условиях анонимности, апеллирует к внутреннему контролю пользователя и общественным нормам. Когда в сети распространяется негласное правило «не пиши того, что не сказал бы собеседнику при личной встрече», это становится формой саморегуляции. Развитие культуры уважительного общения в интернете (включая отказ от перехода на личности, игнорирование провокаций) является прямым вкладом в лингвистическую безопасность сообщества, так как снижает общее «токсичное напряжение» среды.

Цифровая среда активно генерирует новый язык – со своими орфографическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, синтаксическими, пунктуационными нормами. Лингвистическая безопасность не должна означать полный запрет таких явлений, как геймерский сленг, функционирование мемов, графическое выражение эмоций и др. Язык – это живой организм, который активно развивается. Однако чрезмерное и неуместное внедрение виртуального лексикона в профессиональную или официальную переписку нарушает функциональную адекватность языка. Можно сказать, что речевой этикет, проникнув в виртуальную среду, диктует принцип ситуативности: сленг уместен в узких, неформальных группах, но должен быть исключен в публичных и официальных дискурсах, чтобы не препятствовать взаимопониманию между разными поколениями и социальными группами. Несоблюдение этого баланса создает барьеры в коммуникации и может вести к маргинализации определенных групп или искажению официальной информации.

Лингвистическая безопасность тесно связана с понятием информационной гигиены. Значительная часть дезинформации распространяется через эмоционально заряженные, манипулятивные тексты, которые часто нарушают базовые этические нормы.

Признаками манипулятивного языка, которые нарушают безопасность, являются

- эмоциональное доминирование (использование лексики, вызывающей страх, гнев или эйфорию вместо апелляции к фактам);
- обобщения и абсолютизация (применение слов «всегда», «никогда», «каждый»);

– смещение фокуса (переход в процессе обсуждения с темы на личность оппонента).

Соблюдение этикета требует от пользователя сохранения критического мышления и нейтрального тона, даже при столкновении с провокацией. Если человек, реагируя на фейк, использует такой же агрессивный и эмоциональный язык, он не только не способствует лингвистической безопасности, но и легитимизирует деструктивный стиль общения. Этикет в данном случае выступает как требование к речевой самообороне – не поддаваться на «эмоциональные крючки».

Обеспечение лингвистической безопасности в цифровой среде невозможно без целенаправленной работы над речевым этикетом как на уровне образовательных учреждений, так и методами самопросвещения. В рамках школьного и вузовского образования необходимо вводить темы, посвященные речевому и цифровому этикету; при этом работа должна включать практическое моделирование сложных коммуникативных ситуаций (например, как вежливо отказаться от получения голосовых сообщений или как дать конструктивную обратную связь в рабочем чате).

Саморегуляция включает в себя осознание собственной ответственности и постоянный мониторинг собственной цифровой речи. Развивая свое этикетное поведение, мы не просто «смягчаем» общение – мы восстанавливаем функциональность языка как инструмента социального конструирования. Когда общение уважительно, оно более эффективно, менее подвержено ошибкам интерпретации и сопротивляется деструктивным внешним воздействиям.

Итак, речевой этикет в цифровой среде – это не просто дань вежливости, а фундаментальная детерминанта лингвистической безопасности в условиях господства сетевой коммуникации. Он выступает в роли адаптивного регулятора, который компенсирует утрату невербальных сигналов и смягчает негативные последствия анонимности и скорости обмена информацией. От того, насколько ответственно и этично пользователи оперируют нормами приветствия, критики, выражения эмоций и ведения дискуссии в онлайн, зависит качество языковой среды в целом, ее устойчивость к дезинформации и способность служить целям конструктивного общественного диалога. Игнорирование цифрового речевого этикета неизбежно ведет к росту токсичности, снижению доверия и, в конечном итоге, к подрыву лингвистической безопасности самого коммуникативного пространства.

Литература

1. Карabanь Н.А., Дикарева А.В. Сетикет, или правила речевого поведения в сети Интернет // Филология: научные исследования. – 2018. – № 1. – С. 31–37.
2. Коняева Ю.М., Прокофьева Н.А., Щеглова Е.А. Речевая этикетность сетевого общения: семантика и прагматика номинаций пользователей // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 458. – С. 32–40.
3. Мамина Р.И., Почебут С.Н. Цифровой этикет и его специфика: философско-методологический аспект // Дискурс. – 2021. – Т. 7 – № 2. – С. 16–27.
4. Семенова О.В., Фирсова И.В. Речевой этикет и культура общения // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2014. – Т. 27 (66). – № 1. – Ч. 1. – С. 274–278.
5. Трофимова Л.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Русистика. – 2012. – № 1. – С. 24–29.
6. Фомина Н.В. Место речевого этикета в современном обществе // Система ценностей современного общества. – 2011. – № 19. – С. 71–74.
7. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Ленанд, 2024. – 160 с.
8. Шаховалова Е.Г., Шаховалов Н.Н. Проблемы соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – Т. 39. – № 3. – С. 455–465.

SPEECH ETIQUETTE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AS A DETERMINANT OF ITS LINGUISTIC SECURITY

Belous A.A.

Russian National Research Medical University (Pirogov Medical University)

The article is devoted to the study of speech etiquette in the digital environment as a key factor of linguistic security in the communicative sphere. The paper examines the structural components of speech etiquette and their transformation in the context of virtual communication; technological and socio-cultural factors influencing changes in etiquette norms; specific means of expressing politeness in a digital environment. The article analyzes the term “linguistic security” in the context of its application to online communication, describes such phenomena of linguistic security as linguistic aggression, trolling, disinformation, manipulative strategies; and substantiates the preventive role of speech etiquette as

a way to reduce the conflict potential of the digital environment. The following conclusions are drawn: 1) speech etiquette in the digital environment acts as an adaptive regulator that compensates the loss of non-verbal signals; 2) compliance with etiquette norms reduces the level of toxicity, increases resistance of the communicative space to destructive influences; 3) linguistic security requires a balance between maintaining the linguistic norm and flexibility to communicate in a virtual environment; 4) the formation of respectful communication culture is a necessary condition for constructive dialogue in the online space.

Keywords: linguistic security, speech etiquette, digitalization, virtual communication, linguistic aggression, information space.

References

1. Karaban N.A., Dikareva A.V. Setiket, or rules of speech behavior on the Internet // *Philology: scientific research*. – 2018. – No 1. – Pp. 31–37.
2. Konyaeva Yu.M., Prokofieva N.A., Shcheglova E.A. Speech etiquette of network communication: semantics and pragmatics of user nominations // *Bulletin of Tomsk State University*. – 2020. – No 458. – Pp. 32–40.
3. Mamina R.I., Pochebut S.N. Digital etiquette and its specificity: philosophical and methodological aspect // *Discourse*. – 2021. – Vol. 7 – No. 2. – Pp. 16–27.
4. Semenova O.V., Firsova I.V. Speech etiquette and communication culture // *Scientific notes of V.I. Vernadsky Tauride National University. The series "Philology. Social communication"*. – 2014. – Vol. 27 (66). – No 1. – Part 1. – Pp. 274–278.
5. Trofimova L.N. Linguistic security: towards the problem of interpretation // *Russian studies*. – 2012. – No 1. – Pp. 24–29.
6. Fomina N.V. The place of speech etiquette in modern society // *The system of values of modern society*. – 2011. – No 19. – Pp. 71–74.
7. Formanovskaya N.I. Russian speech etiquette: linguistic and methodological aspects. – Moscow: Lenand, 2024, – 160 p.
8. Shakhvalova E.G., Shakhvalov N.N. Problems of observing speech etiquette in Internet communications // *Problems of journalism, pedagogy, and linguistics*. – 2020. – Vol 39. – No 3. – Pp. 455–465.

Ван Пейдун,

аспирант, Государственный институт русского языка имени
А.С. Пушкина

E-mail: richupeipei@yandex.com

В статье исследуется процесс семантической эволюции на уровне имплицитных сем. Объектом исследования выступают семантические элементы слова. Методология включает: (1) абстрактный семантический анализ, направленный на разграничение эксплицитных и имплицитных сем и лексем; (2) применение модели семантической переходности для описания динамики семантических трансформаций; (3) использование метапрагматической теории для декомпозиции абстрактной семантики слова. Для анализа и интерпретации имплицитных смыслов в контексте привлекается теория имплицитности Г.П. Грейса. Ввиду тесной связи между имплицитностью и имплицитным значением метапрагматический подход позволяет эксплицитизировать неявные интенции автора в различных контекстах. Посредством метапрагматического анализа осуществляется систематизация, синтез и диахроническое описание семантических компонентов, что даёт возможность выявить закономерности семантической эволюции ключевых сем и лексем в прагматически обусловленных контекстах. Цель работы – исследование семантических особенностей и компонентов слова в метапрагматической перспективе, а также описание когнитивного механизма усвоения новых значений в процессе коммуникации.

Ключевые слова: семантика; лексемы и семы; метапрагматика; шкала переходности; семантическая трансформация.

Речевая деятельность человека постоянно эволюционирует в общественной жизни параллельно с технологическим прогрессом. Этот прогресс, в свою очередь, оказывает влияние на социальное поведение, что стимулирует дальнейшее развитие языковой практики и речевой деятельности. В 1962 году Дж.Л. Остин (J.L. Austin), предложив теорию речевых актов, связал логику мышления в языке с человеческой деятельностью, тем самым значительно расширив когнитивную сферу семантики. В своей знаменитой книге «How to Do Things with Words» Остин писал: «The uttering of the sentence is, or is a part of, the doing of an action, which again would not normally be described as, or as 'just,' saying something» [6; с. 5 (Перевод: Произнесение предложения является или является частью совершения действия, которое, опять же, обычно не описывается как «просто» произнесение чего-либо)] Развивая идеи о связи поведения и речи, Х.П. Грейс (H.P. Grice) сформулировал теорию конверсационных (разговорных) имплицатур (conversational implicatures). Согласно Грейсу, в коммуникации содержится гораздо больше смысла, чем в буквальном значении произнесённых слов; таким образом, подразумеваемый смысл речевых актов становится ключевым элементом в изучении семантических изменений в рамках прагматики.

Следовательно, данные языковые элементы интегрируются в речевую деятельность в качестве инструментов для описания новых явлений. Важно отметить, что принципы их воспроизведения иерархичны: так, в частности, морфема воспроизводится не так, как слово, а слово воспроизводится не так, как словосочетание. Морфема воспроизводится в жестком дистрибутивном контексте морфемной структуры слова, ее автономная воспроизводимость носит подчеркнуто окказиональный характер. [5; с. 24] Подобно морфемам, семантические элементы – лексемы и семы – также эволюционируют в контексте и тесно связаны с человеческим мышлением. Как А.Ф. Лосев написал, что сознание и мышление обычно различаются весьма слабо, и когда говорят об отражении действительности в человеческом сознании, то сознание это понимается довольно, расплывчато, потому что имеется в виду не только сознание, но и мышление. [4; с. 135] Развитие человеческого мышления по пути от конкретного к абстрактному находит прямое отражение в языке: значения слов эволюционируют в том же направлении. Следовательно, абстрактные семантические структуры можно рассматривать как проекцию когнитивных механизмов на акт речи.

Для дальнейшего анализа имплицитных значений, выражаемых в естественном языке, в лингвистике было введено понятие метапрагматики. К числу ключевых исследователей в этой области относятся Вершурен (Verschuuren), Сильверстейн (Silverstein), Каффи (Caffi) и Урбан (Urban). Основоположник теории Майкл Сильверстейн определяет метапрагматическую функцию как функцию языковой формы, которая указывает на индексные связи между речевым событием и его контекстом. По его мнению, именно рефлексивное осознание индексальности позволяет формировать устойчивые метапрагматические стереотипы. [7; с. 33–58] Анализ работ вышеупомянутых учёных позволяет резюмировать метапрагматику как рефлексивную функцию языка (символов, дискурса), направленную на осмысление и регулирование его собственного употребления в контексте.

В качестве иллюстрации данного механизма можно рассмотреть следующий пример. В документальном фильме «Алые паруса» (Первый канал, 2019) в ходе беседы с президентом России Владимиром Путиным ведущий задаёт вопрос:

(Ведущий)– Почему все-таки праздник пришлось прервать?

(В.В. Путин)– Я думаю, что связано было скорее всего с Афганистаном. Конечно, связано было, просто эти причины наверняка были тривиальными. Отсутствие денег для того, чтобы организовать такие масштабные мероприятия.

Согласно «Большому толковому словарю русского языка», слово «тривиальный» имеет одно ключевое толкование: «неоригинальный, банальный». [3; с. 1345] Имплицитный смысл этого высказывания невозможно вывести исключительно из словарных дефиниций. Для точной интерпретации намерения говорящего слушателю необходимо не только понять ключевое понятие «тривиальный» в данном контексте, но и реконструировать подразумеваемое значение на основе анализа ситуации и диалога между персонажами. В приведённом

предложении «тривиальный» указывает не на «банальность» проблем, а имплицитно отсылает к таким смыслам, как: «организация масштабного мероприятия требует значительного финансирования, стабильной международной обстановки и решения целого ряда практических вопросов». В рассматриваемом случае подразумеваемый смысл представляет собой классический пример конвенциональной имплицатуры в терминах теории П. Грайса. Анализ высказывания показывает, что смысловая интерпретация обусловлена имплицитными семами ключевого слова «тривиальный», выступающими проводником метапрагматической интенции говорящего.

Язык, – есть средство, орудие, при помощи которого люди общаются друг с другом, обмениваются мыслями и добиваются взаимного понимания. Будучи непосредственно связан с мышлением, язык регистрирует и закрепляет в словах и в соединении слов в предложениях результаты работы мышления, успехи познавательной работы человека и, таким образом, делает возможным обмен мыслями в человеческом обществе. [2; с. 7] В книге «Логика» язык и логическое мышление описываются как взаимно отражающие друг друга процессы осмысления и развития. Это логическое развитие протекает параллельно процессу семантической трансформации, для которого также характерна постепенность. В лингвистике, при описании изменений грамматических явлений, В.В. Бабайцевой была впервые предложена теория шкалы переходности (1967), которая в настоящее время получила широкое применение в качестве универсальной модели. Разработанная ею модель синхронной переходности включает пять последовательных звеньев: А – АБ – АВ – Б, где каждое звено представляет определённую фазу процесса языковой трансформации. В ряде исследований для наглядности эта схема редуцируется до трёх базовых позиций: А – АВ – Б. [1; с. 54] Такая модель постепенного перехода оказывается особенно эффективной для анализа семантической трансформации слов с метапрагматической точки зрения.

Например, исходное словарное значение слова «пикантный» – острый, пряный. Эту зафиксированную в словаре семантику можно рассматривать как прототипическое значение – ядро А. В контексте же это слово употребляется следующим образом:

(1) *Останется только приготовить **вкусный пикантный соус** из «приспособлений», украсить гарниром – и кушанье Готово...* [Н.М. Горчаков. *Режиссерские уроки К.С. Станиславского. Беседы и записи репетиций* (1950)]

В примере (1) контекстный анализ позволяет выявить прототипическое семантическое значение слова «пикантный». В соответствии с теорией конвенциональной (разговорной) имплицатуры, требуется провести более глубокий анализ его абстрактных семантических особенностей и компонентов (сем и лексем). Помимо прямого значения «острый», слово «пикантный» обладает также имплицитными семантическими компонентами «пряный» и «вкусный», которые актуализируются в данном контексте. На данном уровне метапрагматический смысл соответствует естественному употреблению языка.

(2) *Его **внешность** обладала некоторой **пикантной особенностью**: лицо было молодо и полно, а волосы... совершенно седые.* [А.В. Амфитеатров. «Марья Лусьева» (1903)]

(3) *В этом было своеобразное изящество и **пикантная прелесть новизны**.* [И.А. Бунин. «Жизнь Арсеньева. Юность» (1927–1933)]

(4) *Сложилась **пикантная ситуация**: вор, обокравший квартиру, сам вызвал милицию, потому что его запер вышел хозяин.* [Газета «Комсомольская правда» (2003)]

(5) *Это **сообщение** придавало всему происшествию крайне **пикантный характер**. Смешно и досадно.* [Газета «Комсомольская правда» (2003)]

Ни один из четырёх приведённых примеров не иллюстрирует прототипическое значение слова «пикантный». Данные примеры можно разделить на две группы, и на основе общего контекста провести дискурсивный анализ для выделения и обобщения их семантических компонентов.

Абстрактный анализ приведенных выше примеров. В примерах (2) и (3) слово «пикантный» реализует значение «оригинальный», «необычный» или «придающий особый интерес/шарм».

Применяя тот же подход анализа, можно утверждать, что в примерах (4) и (5) значение слова «пикантный» развивается на базе сем «необычный» и «оригинальный». Его семантическая структура продолжает расширяться и обогащаться новыми семами, такими как «нестандартный», «интригующий», «неожиданный» и «вызывающий любопытство».

Это расширение семантического поля и сочетаемости (валентностей) привело к значительному увеличению смысловой нагрузки слова «пикантный». В результате его употребление распространилось от обозначения конкретных объектов (кулинарных приправ и продук-

тов) до характеристики абстрактных сущностей, таких как черты личности, ситуации или события.

Эволюция человеческого сознания влечет за собой и семантическую трансформацию слова «пикантный».

(6) *Газета опубликовала **пикантные подробности из жизни министра**.* [Газета «Известия» (2002)]

(7) *Завести **роман с подчинённой** – это слишком **пикантно** даже для него.* [Журнал «Огонёк» (2008)]

(8) *Художник представил **пикантную инсталляцию**, где использовал чучела животных в непривычном контексте.* [Газета «Сегодня» (2000)]

(9) *На ней было **пикантное чёрное платье** с глубоким вырезом.* [Журнал «Домовой» (2004)]

(10) *Она бросила на него **пикантный взгляд** из-под опущенных ресниц.* [А.Н. Толстой. «Хождение по мукам» (1922)]

В примере (6) имплицитное значение слова «пикантный» можно определить как «скандальный», «компрометирующий», «рискованный»; более точно его валентность реализуется в контексте разоблачающей информации. В примере (7) подразумеваемый смысл указывает на характеристику рискованного поступка. В примере (8) имплицитные семы слова «пикантный» отражают провокационный характер представленной художником работы. В примере (9) имплицитные семы указывают на то, что слово описывает соблазнительный, эротичный, возбуждающий элемент одежды или намёк. В примере (10) демонстрируется расширение семантической валентности слова «пикантный»: оно употребляется для описания соблазнительной, эротичной, возбуждающей детали или дразнящего поведения.

Допустим, ядро А соответствует прототипическому значению слова «пикантный» – «острый, пряный» (о вкусе). Согласно логике шкалы семантической переходности АВ, данное ядро функционирует как промежуточная, переходная модель, чьи имплицитные семы уже включают в себя значения «оригинальный», «нестандартный», «необычный».

Полюс Б в предлагаемой модели не является единой конечной точкой, как в классической формуле В.В. Бабайцевой. Он дифференцируется на множество периферийных значений, таких как «возбуждающий», «дразнящий», «скандальный», «соблазнительный». Таким образом, полюс Б целесообразно представлять как набор суб-значений: Б₁, Б₂, Б₃, Б₄, Б_п ... рис. 1.

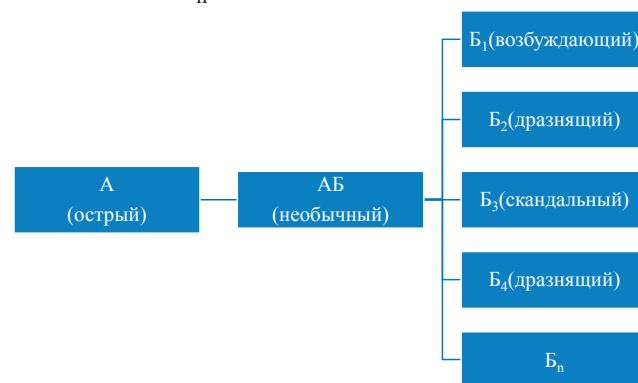


Рис. 1. Семантической переходности слова «пикантный»

Источник: URL: <https://ruscorpora.ru/>

Большинство неосем и неолексем, возникающих на периферии семантического поля (ядро Б), так или иначе связаны с семантическим прототипом А. Их появление продвигается и определяется метапрагматическими интенциями говорящих. Вероятно, не все из этих новых сем укоренятся в языке в качестве устоявшихся лексем или войдут в словарные статьи, однако сами эти неосемы служат источником для формирования новых метапрагматических интенций, позволяющих языковому сообществу продолжать использовать слово в расширяющемся спектре контекстов.

Для наглядного изучения роли метапрагматических интенций в семантическом развитии мы проводим сравнительный метапрагматический анализ русского слова «пикантный» и его английского аналога «spicy». В приведённой ниже таблице обобщены их семы, выявленные посредством методов абстрактного семантического моделирования с применением инструментов искусственного интеллекта. Таблица.1.

С помощью инструментов искусственного интеллекта мы систематизировали семы слов «пикантный» и «spicy» в соответствии с моделью шкалы переходности В.В. Бабайцевой.

Как видно из таблицы, прототипические семы двух слов в ядре А совпадают, репрезентируя значение «острый» / «необычный». Одна-

ко на периферии их семантические поля, сформированные под влиянием разных языковых и культурных контекстов, расходятся, порождая сходные, но различающиеся семы и лексемы. Движущей силой этой дифференциации выступают различные метапрагматические интенции в соответствующих языковых сообществах. Тем не менее, в обоих случаях процесс семантической трансформации (Б) остается метапрагматически связанным с исходным прототипом (А). Эта устойчивая связь и обеспечивает возможность естественного усвоения новых значений в процессе языкового познания. Таким образом, процесс, посредством которого человек В понимает человека А, можно описать следующим образом (рис. 2).

Таблица 1. Сравнительный анализ сем слов «пикантный» и «spicy»: сводная таблица на основе данных искусственного интеллекта DeepSeek

	Пикантный	Spicy [8; Электронные ресурсы]
А	Острый Ароматный Пряный	Pungent Hot Aromatic Sharp
АБ	Оригинальный Необычный	Provocative Suggestive Salacious Titillating
Б	Соблазнительный Двусмысленный Скандальный Рискованный Энергичный Провокационный Вызывающий	Lively Exciting Bold Controversial Inflammatory

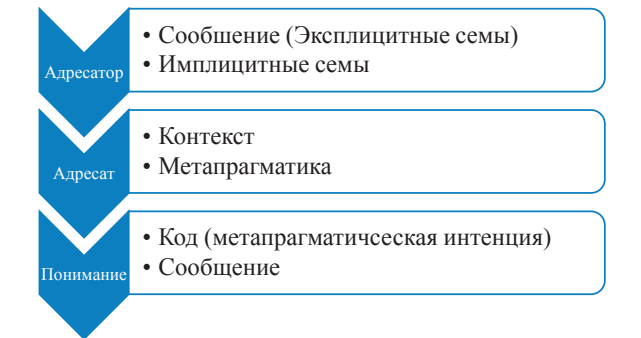


Рис. 2. Процесс, посредством которого человек В понимает человека А
Источник: URL: <https://ruscorpora.ru/>

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Контекст играет незаменимую роль в коммуникации, напрямую влияя на понимание речи и дискурса слушателем. Ключевой задачей понимания является декодирование высказываний говорящего; этот процесс и составляет суть понимания. Использование метапрагматического подхода для декодирования интенции в процессе понимания позволяет проводить более систематический анализ имплицитных семантических элементов ключевых слов в тексте. Именно эти имплицитные семантические компоненты являются ключом к распознаванию интенций автора. Для анализа дискурса может быть продуктивно использована теория импликатуры в сочетании с метапрагматической теорией. В рамках контекста семантическая трансформация ключевых слов и их сем представляет собой процесс переходности. Такой анализ позволяет не только декодировать неявную семантику говорящего, но и прояснить механизм понимания для изучающего язык.

Литература

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. Дрофа. М., 2000.
2. Виноградов, С. Н. и Кузьмин, А.Н. Логика. Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. Москва, 1954: С. 7.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Норинт. Санкт-Петербург, 2000. С. 1345
4. Лосев. А.Ф. Языковая структура. М., 1983. С. 135
5. Сигал К.Я. Теория словосочетания и речевая деятельность /К. Я. Сигал; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М. – Ярославль: Издательство «Канцлер», 2020. – 24 с.
6. Austin, J.L. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press. 1962, P 5 (Lecture I)
7. Silverstein, M. Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function. In J.A. Lucy (Ed.), Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics. Cambridge University Press. 1993. p. 33–58.
8. The Oxford English Dictionary Second Edition on CD-ROM Version 4.0 Windows/Mac Individual User Version. Oxford University Press. Archived [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/virtual?q=virtual>.

SEMANTIC DYNAMICS OF IMPLICIT COMPONENTS OF MEANING UNDER THE INFLUENCE OF METAPRAGMATIC INTENTIONS

Wang Peidong
The Pushkin State Russian Language Institute

This article examines the process of semantic evolution at the level of implicit semes. The object of the study is the semantic elements of the word. The methodology integrates three core components: (1) abstract semantic analysis, aimed at distinguishing explicit and implicit semes and lexemes; (2) the application of the semantic transitivity model to capture the dynamics of semantic transformation; and (3) the use of metapragmatic theory to decompose the abstract semantics of lexical units. Grice's theory of implicature is employed to analyze and interpret implicit meanings in context. Given the close relationship between implicature and implicit meaning, the metapragmatic approach makes it possible to explicate the author's implicit intentions of the author in various contexts. Through metapragmatic analysis, the study systematizes, synthesizes, and diachronically describes semantic components, thereby revealing recurrent patterns in the semantic evolution of key semes and lexemes across pragmatically determined contexts. The aim of this article is to research the semantic features and structural components of words from a metapragmatic perspective and to outline the cognitive mechanisms underlying the acquisition of new meanings in communicative interaction.

Keywords: semantics; lexemes and semes; metapragmatics; transitivity scale; semantic transformation.

References

1. Babaytseva V.V. Transitivity in Russian Grammar. Drofa. Moscow, 2000.
2. Vinogradov, S.N. and Kuzmin, A.N. Logic. State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR. Moscow, 1954: p. 7.
3. Kuznetsov S.A. Comprehensive Explanatory Dictionary of the Russian Language. Norint. St. Petersburg, 2000. p. 1345
4. Losev. A.F. Language Structure. Moscow, 1983. p. 135
5. Sigal K. Ya. Theory of Phrase Combinations and Speech Activity / K. Ya. Sigal; Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistics. – Moscow – Yaroslavl: Chancellor Publishing House, 2020. – 24 p.
6. Austin, J.L. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press. 1962, P 5 (Lecture I)
7. Silverstein, M. Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function. In J.A. Lucy (Ed.), Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics. Cambridge University Press. 1993. p. 33–58.
8. The Oxford English Dictionary Second Edition on CD-ROM Version 4.0 Windows/Mac Individual User Version. Oxford University Press. Archived [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/virtual?q=virtual>.

Вишнякова Елена Петровна,

канд. филол. наук, доц. Высшей школы европейской лингвистики и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск,
E-mail: 009441@togudv.ru

Ряскина Марина Сергеевна,

магистрант Института лингвистики и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 2016104692@togudv.ru

В статье рассматривается понятие мифологемы, выступающей в качестве объекта исследования. Речь идет о мифологеме свой-чужой, представляющей собой бинарную оппозицию и служащую для определения социально-групповой идентичности. Предмет исследования составляют средства актуализации мифологемы свой-чужой в художественном тексте, которые выявляются в ходе исследования, в чем и заключается его цель. Методика, применяемая для решения исследовательской задачи – мифопоэтический анализ. Особое значение при такого рода анализе придается раскрытию роли мифологемы в художественном произведении. В результате проведенного анализа в тексте исследуемой новеллы были выделены и проиллюстрированы на примерах лексико-семантические, синтаксические и стилистические средства актуализации мифологемы свой-чужой. Представленные в статье тезисы позволяют сделать вывод о том, что мифологема свой-чужой является основным элементом композиционно-смысловой структуры исследуемого произведения.

Ключевые слова: мифологема, мифопоэтический анализ, бинарная оппозиция, оппозиция свой-чужой, антонимия, синтаксический параллелизм.

На рубеже XIX–XX веков в науке складывается новое направление филологических исследований – мифопоэтика. Сначала в Западной Европе (А. Кун, В. Шварц, В. Мангардт), а затем и в России (Ф.И. Буслав, А.Н. Афанасьев, В.Ф. Миллер) возникают мифологические школы. Представители данного направления исследуют художественный текст с целью выявления мифологического подтекста, вскрывая имплицитные мифологические мотивы и образы, интерпретация которых способствует раскрытию авторского замысла и в итоге помогает понять глубинный смысл произведения [1].

Мифопоэтический анализ художественного текста может быть осуществлен в три этапа:

- определение прецедентного текста;
- вычленение мифологемы;
- анализ языковых средств актуализации мифологемы [2].

Прецедентным текстом в мифопоэтическом анализе представляет универсальный текст хорошо знакомый каждому и, как правило, представляющий аксиологическую ценность: мифы, народные сказки, сакральные тексты и т.п.

Образы, мотивы, сцены, сюжеты, широко распространенные в культурах разных народов и берущие начало в донаучном мифологическом мышлении, перекочевывавшие в художественные тексты, представляют собой мифологемы в лингвистическом и литературоведческом понимании данного термина. Одним из свойств мифологемы является ретроспективность, заключающаяся в том, что мифологема обращена к опыту предшествующих поколений. Не смотря на то, что мифологемы очень древние представления, они продолжают служить материалом для художественного творчества и сегодня, поскольку способны к трансформации. Автор произведения, используя мифологему как элемент композиционно-смысловой структуры текста и как маркер прецедентности, модифицирует мифологему, наполняя ее новым смыслом в соответствии со своим замыслом. Содержание мифологемы потенциально бесконечно, однако ее ценностно-смысловое ядро остается неизменным [3].

При этом мифологема выполняет весьма важную функцию в художественном произведении – лингвопоэтическую, то есть играет определенную роль в передаче идейно-художественного содержания и создании эстетического эффекта [4]. Данная роль мифологемы во все неочевидна, а напротив, требует интерпретации, для чего необходим анализ текста, выявляющий средства актуализации мифологемы в форме художественно-композиционных и сюжетных особенностей произведения, а также особенностей использования языкового материала.

Исследуемая новелла Г. Уэллса «Страна слепых» представляет собой повествование, в котором ставятся такие проблемы, как различия в восприятии реальности, изоляции от общества и конфликта между индивидуальным и коллективным. В произведении прослеживаются мифологические мотивы, например, наличие верхнего и нижнего миров и переход между мирами, что позволяет говорить о репрезентации мифологем в его художественном пространстве, среди которых мифологема свой-чужой представлена наиболее отчетливо.

В данной статье представлены результаты анализа, предпринимаемого с целью определения лингвопоэтической функции мифологемы свой-чужой, представляющей собой бинарную оппозицию, и являющейся одной из базовых мифологем человеческого сознания.

Первобытной картине мира свойствен дуализм, то есть такое представление о действительности, согласно которому существуют два противоречащих друг другу начала. Вследствие чего древний человек, познавая мир, вычленял явления в их противопоставленности друг другу, категоризуя окружающую действительность посредством бинарных оппозиций. Существует множество понятий, которые можно трактовать с точки зрения мифологического мышления как бинарные оппозиции: верх-низ, далеко-близко, давно-недавно, холод-тепло, тихо-громко и др. [5].

Мифологема свой-чужой предстает в качестве одной из многочисленных бинарных оппозиций, которая лежит в основе социально-групповой идентичности. «Свой» относится к группе, с которой индивид себя отождествляет, в то время, как «чужой» рассматривается в категориях отчужденности и превосходства / ущербности [6].

В литературе мифологема свой-чужой часто служит основой для художественного конфликта, отражающего столкновение разных ми-

ровоззрений. Анализируемое произведение представляет собой яркий пример художественной актуализации данной мифологемы: зрячий герой Нуньес оказывается в изолированном обществе слепых, где его «нормальность» воспринимается как отклонение от нормы, «чужое».

Встретив Нуньеса впервые, жители долины принимают его за духа, что является отсылкой к мифологическому представлению о том, что мир существует в двух ипостасях: мир людей и мир духов.

"A man," one said, in hardly recognizable Spanish – "a man it is – a man or a spirit – coming down from the rocks."

«Человек», – сказал один из них на едва узнаваемом испанском – «человек – человек или дух – вышедший из скал».

Анализ языкового материала новеллы свидетельствует о том, что мифологема свой-чужой актуализируется в тексте при помощи лексико-семантических, синтаксических и стилистических средств.

Лексико-семантические средства реализации мифологической оппозиции представлены, прежде всего, контрастной лексикой – антонимичные пары представляют оппозицию слепой-зрячий, что в контексте новеллы приравнено к оппозиции свой-чужой: *sight – blindness, light – darkness, day – night*.

В паре контекстуальных антонимов *'mountain – valley'* два противостоящих друг другу мира представлены в символах: *'mountain'* репрезентирует внешний мир, из которого пришел главный герой, *'valley'* репрезентирует изолированную общину слепых жителей долины.

В нижеследующем примере противопоставляются разные перцептивные модальности восприятия – тактильно-акустическая и визуальная – при помощи еще одной пары контекстуальных антонимов *'hear – see'*.

"Cannot you hear the path?" – "I can see it".

«Ты что, не слышишь тропинки?» – «Я ее вижу».

Таким образом, *'sight – blindness'* – центральная антитеза повествования. Г. Уэллс использует противоположные понятия, чтобы подчеркнуть разницу мировосприятия. Так, при описании Нуньеса автор использует лексику, связанную со зрением: *sight, eyes, see, vision*. В повествовании о жителях долины используются слова *blind, darkness, unseeing*. То же самое касается лексики, используемой для описания образов внешнего мира и его восприятия: *light, sun, stars, sky, beauty, colour, mountain* – в отношении Нуньеса; и *smooth, soft, echo* – в отношении жителей долины. Здесь представлены контрастирующие семантические поля, определяющие визуальное восприятие мира главным героем и тактильно-акустическое восприятие мира слепыми жителями долины. Таким образом, лексико-семантические средства помогают создать контраст между мирами зрячего и слепых.

Особый подбор слов позволяет продемонстрировать отношение, чувства и эмоции, которые человек испытывает при контакте с чужими.

В противопоставлении двух миров в семантической структуре мифологемы свой-чужой легко вычленяется сема 'странный', представленная прилагательными *'queer'* и *'strange'* в следующем примере.

"Carefully," he cried, with a finger in his eye, and found they thought that organ, with its fluttering lids, a queer thing in him. They went over it again.

"A strange creature, Correa," said the one called Pedro. "Feel the coarseness of his hair. Like a llama's hair."

«Осторожно», закричал он, когда ему попали пальцем в глаз, и он понял, что они считают этот орган с хлопающими веками странным. Они снова его ощупали.

«Странное существо, Коррия», сказал некто по имени Педро. «Пошупай, какие грубые волосы. Как шерсть ламы».

В мире слепых слово *'eye'* маркирует Нуньеса как чужого, а *'queer'* и *'strange'* демонстрируют реакцию слепых на его инаковость.

Другой реакцией на чужое является страх, на что указывает лексема *'awe'* – feelings of respect and slight fear [7].

There was an expression near awe on their faces.

На их лицах появилось выражение почти благоговейного страха.

Типичной реакцией при встрече с чужим является недоверие, а затем и осуждение, что можно проиллюстрировать на следующем примере.

He spoke of the beauties of sight, of watching the mountains, of the sky and the sunrise, and they heard him with amused incredulity that presently became condemnatory.

Он рассказывал им о том, как прекрасно видеть, как можно любоваться на горы, небо и восход солнца, а они слушали его с насмешливым недоверием, которое со временем превратилось в осуждающее недоверие.

Враждебность и агрессия также отмечаются как ответ на незнакомое и чужое. Идея враждебности и агрессии заключена в значении лексемы *'antagonist'* (*Your antagonist is your opponent or enemy* [7]), используемой в следующем контексте.

He heard steps behind him just in time, and found a tall man rushing forward and swiping at the sound of him. He lost his nerve, hurled his spade a yard wide at his antagonist, and whirled about and fled, fairly yelling as he dodged another.

Он услышал шаги позади себя как раз вовремя и увидел высокого мужчину, который несся на него, отвешивая удары, как только слышал его (Нуньеса). Он потерял самообладание, швырнул лопату на целый ярд в своего антагониста и завертелся, и стал убегать, пронзительно вопя, стараясь увернуться от другого.

С другой стороны, возможно и вполне позитивное отношение к чужому, в частности, с такими чувствами, как восхищение и очарование. Подтверждение чему можно увидеть в следующем отрывке с использованием положительно эмоционального прилагательного *'delighted'* (*extremely pleased and excited about something*) [7].

Sight seemed to her the most poetical of fancies, and she listened to his description of the stars and the mountains and her own sweet white-lit beauty as though it was a guilty indulgence. She did not believe, she could only half understand, but she was mysteriously delighted, and it seemed to him that she completely understood.

Зрение казалось ей самой поэтической из всех фантазий, и она слушала его описания звезд и гор, и своей собственной милой освещенной белым светом красоты как будто с виноватым снисхождением. Она не верила, она была способна понять лишь наполовину, но она была в каком-то непостижимом восторге, и ему казалось, что она все понимает.

Наряду с лексико-семантическими средствами, автором используется такое синтаксическое средство выразительности, как синтаксический параллелизм, заключающийся в одинаковом построении нескольких следующих друг за другом предложений или частей предложений [8].

He saw the peaks, glittering in the sun; he saw the sky, vast and blue; he saw the valley below, green and inviting.

Он увидел вершины, сверкающие на солнце; он увидел небо, безбрежное и голубое; он увидел долину внизу, зеленую и манящую.

They felt the rocks, smooth and cold; they heard the wind, whispering in the caves; they knew the paths, worn by generations.

Они ощупывали скалы, гладкие и холодные; они слышали ветер, нашепывающий что-то в скалах; они знали тропинки, вытопанные поколениями.

В обоих предложениях используются параллельные конструкции, однако в первом случае ритм создается за счет сочетания *'he saw'*, чем подчеркивается богатство зрительных образов. Описание мира Нуньеса динамично, основано на визуальном восприятии. Описание же мира слепых вызывает ощущение более статичного, чему способствует семантика глаголов *'felt', 'heard', 'knew'*, репрезентирующих тактильную, акустическую и логическую модальности соответственно. Схожие синтаксические структуры подчеркивают разницу в восприятии.

Повествование ведется преимущественно с позиции Нуньеса, что усиливает эффект чужого. Читатель воспринимает слепых как странных и ограниченных, но постепенно осознает, что в их картине мира именно Нуньес нетипичный. Состояние главного героя как чужого, непонятого, передается также через его внутренние монологи. Его мысли часто выражаются в длинных, эмоционально насыщенных предложениях, передающих его отчаяние, в них задаются риторические вопросы.

How could they not understand that the world was full of light and colour, that the mountains stood like giants against the sky, that there was more to life than this eternal darkness?

Как же они не могли понять, что мир полон света и красок, что горы стоят подобно великанам, упирающимся в небо, что есть нечто большее, чем эта вечная темнота?

Реплики жителей долины, напротив, краткие, порой неполные.

No need for that. No such thing.

Никакой необходимости. Ничего подобного.

Среди стилистических фигур обнаруживается симплока, определяемая как сочетание анафоры и эпифоры, с повторением первого и последнего компонентов последовательных предложений или частей предложений с вариацией середины [9].

Данный прием также строится на центральной антитезе произведения *'sight – blindness'*. Беспомощность главного героя выражается троекратным повторением глагола *'see'*.

They do not see. They cannot see. They will never see.

Они не видят. Они не могут видеть. Они никогда не увидят.

Помимо симплоки в ходе анализа в тексте выявляется и анафора, представляющая собой повторение начального компонента в следующих друг за другом предложениях или частях предложений [9]. В речи

слепых анафора строится на повторении словосочетания 'your eyes', создавая эффект давления.

Your eyes are diseased. Your eyes deceive you. Your eyes must be removed.

Твои глаза поражены болезнью. Твои глаза тебя обманывают. Твои глаза надо удалить.

Таким образом, мифологема свой-чужой актуализируется в тексте новеллы через комплекс художественных средств. На лексико-семантическом уровне данная оппозиция представлена антонимами, контрастными семантическими полями, подбором соответствующих слов; на синтаксическом уровне – параллельными конструкциями и риторическими вопросами, на стилистическом уровне – посредством антитезы, симплоки и анафоры.

Выделенные художественные средства отражают глубокий конфликт между индивидуумом и обществом, что можно считать ядром концептуального содержания мифологеми свой-чужой. Семантические поля «зрение», «слух» и «осознание» демонстрируют основание для противоречий – разные ведущие модальности чувственного восприятия у противоборствующих сторон конфликта – главного героя и жителей деревни; и образуют центр концептуального содержания исследуемой мифологеми. К периферии можно отнести оценки, приписываемые слепыми зрячему герою: чудакватый, странный; и чувства, испытываемые ими по отношению к нему: страх, недоверие и осуждение, враждебность и агрессия, непонятность, но в то же время и восторг.

Мифопоэтический анализ новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» позволил вычленить мифологему свой-чужой, являющуюся основополагающей в композиционно-смысловой организации текста, и используемую для интерпретации основной идеи и глубинного смысла, заложенных в художественном произведении.

Литература

1. Большая российская энциклопедия – электронная версия 2004–2017 / под ред. С.Л. Кравца. URL: https://old.bigenc.ru/religious_studies/text/2218438#litra (дата обращения: 09.02.2026).
2. Варламова, В.Н. Когнитивные особенности мифологеми в художественном тексте / В.Н. Варламова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. № 21. – С. 84–91.
3. Кобылко, Н.А. Мифологема как ключевое понятие мифокритики: современные подходы / Н.А. Кобылко // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). – Т. 0. – Уфа: Лето, 2014. – С. 4–6. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5817> (дата обращения: 09.02.2026).
4. Лингвопоэтика и художественный текст: учебник для вузов / С.М. Колесникова [и др.]; под редакцией С.М. Колесниковой. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 223 с.
5. Леви-Строс, К. Первобытное мышление / Пер., вступ. ст. и прим. А.Б. Островского. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
6. Левичева, В. Ф., Диманс, С.Л. Социальная идентичность как результат неформальных взаимодействий «свой/чужой» / В.Ф. Левичева, С.Л. Диманс // Вестник РГГУ Серия «Философия. Социология. Искусствозведение». – 2023. – № 2. – С. 73–83.

7. Collins Cobuild English Dictionary. URL: <https://www.collins dictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 11.02.2026).

8. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

9. Литературная энциклопедия терминов и понятий / редкол.: А.Н. Николюкин (гл. ред.) [и др.]; РАН, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. – Москва: Интелвак, 2001. – 1596 с.

REALIZATION OF THE MYTHOLOGEME OWN-ALIEN: A STUDY OF “THE COUNTRY OF THE BLIND” BY H. WELLS

Vishniakova E.P., Riaskina M.S.
Pacific National University

The article focuses on the notion of a mythologeme that presents itself as the object of the investigation. It deals with the mythologeme own-alien which manifests itself as a binary opposition and serves for social-group identification. The subject-matter is represented by the means of the representation of the mythologeme own-alien in the fictional text, which are displayed in the course of the research; that is what the research is aimed at. The technique applied in solving the research problem is that of the mythopoetic analysis. A special emphasis is placed on revealing the role of the mythologeme in the literary work. The article provides the results of the undertaken analysis with lexico-semantic, syntactic and stylistic means of the realization of the mythologeme own-alien singled out and exemplified. The theses presented in the paper lead to the conclusion that the mythologeme own-alien serves as the key element of the compositional and semantic structure of the story under analysis.

Keywords: mythologeme, mythopoetic analysis, binary opposition, opposition own-alien, antonymy, syntactic parallelism.

References

1. Great Russian Encyclopedia – Electronic Version 2004–2017 / ed. by S.L. Kravets. URL: https://old.bigenc.ru/religious_studies/text/2218438#litra (reference date: 09.02.2026).
2. Varlamova, V.N. Cognitive Peculiarities of Mythologeme in the Fictional Text / V.N. Varlamova // Teaching Methodology Issues in the Higher Educational Institution. – 2017. – V. 6. № 21. – P. 84–91.
3. Kobylo, N.A. Mythologeme as the Key Concept of Mythological Criticism: Modern Paradoxes / N.A. Kobylo // Modern Philology: III International Scientific Conference Proceedings (Ufa, June, 2014). – V. 0. – Ufa: Leto, 2014. – P. 4–6. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5817> (data obrashheniya: 09.02.2026).
4. Linguopoetics and the Fictional Text: / Textbook for Higher Education / S.M. Kolesnikova [et al.]; ed. by S.M. Kolesnikovoj. – Moscow: Publishing House Yurait, 2025. – 223 p.
5. Levi-Stros, K. Primaeval Thinking / Translated, preface and notes by A.B. Ostrovski. – M.: Respublika, 1994. – 384 p.
6. Levicheva, V. F., Dimans, S.L. Social Identity as a Result of Informal Interactions Friend or Foe / V.F. Levicheva, S.L. Dimans // RSUH/RGGU Bulletin “Philosophy. Sociology. Art Studies”. – 2023. – № 2. – P. 73–83.
7. Collins Cobuild English Dictionary. URL: <https://www.collins dictionary.com/dictionary/english> (data obrashheniya: 11.02.2026).
8. Rozental, D. E., Telenkova, M.A. Reference Dictionary of Linguistic Terms: Textbook for the Teacher. – 3-d issue, revised and enlarged. – M.: Prosveshhenie, 1985. – 399 p.
9. Literary Encyclopedia of Terminology and Concepts / editorial board: A.N. Nikolyukin (editor-in-chief) [et al.]; Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences. – Moscow: Intelvak, 2001. – 1596 p.

Национально-культурная специфика фразеологизмов в зеркале лингвокультурного комментария контрастивного белорусско-англо-французского фразеологического словаря

Городецкий Иван Вячеславович,

аспирант кафедры фонетики и практики английской речи,
Белорусский государственный университет иностранных
языков

E-mail: gorodetsky22@yandex.by

В статье рассматривается лингвокультурный комментарий как ключевой структурный компонент современного полилингвального фразеологического словаря. Рассматриваются основные принципы его организации в славянской и европейской лексикографических традициях, уточняются его функции и структурные зоны. Особое внимание уделяется возможностям лингвокультурного комментария в выявлении национально-культурной специфики фразеологизмов в контрастивном аспекте. Предлагается модель лингвокультурного комментария, разработанная на материале полилингвального белорусско-англо-французского фразеологического словаря.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика, фразеология, лексикография, лингвокультурный комментарий, языковая картина мира, межкультурная коммуникация.

Введение

Эволюция лингвистических концепций и динамика коммуникативных потребностей обуславливает разнообразие лексикографических справочников – толковых, переводных, этимологических, фразеологических, паремиологических, терминологических, и специализированных словарей, ориентированных на описание единиц различных уровней языковой системы и аспектов их функционирования [11, с. 40–41]. Каждый из этих типов словарей решает собственные задачи и предполагает определенную модель словарной статьи.

На протяжении длительного времени в лингвистике преобладала системно-структурная парадигма, ориентированная на представление преимущественно внутренних свойств языковых единиц: их семантику, грамматическую структуру и нормативную корректность. Однако уже в XX веке становится очевидным, что подобный подход оказывается недостаточным, поскольку семантика языковых единиц опирается на экстралингвистические знания, культурные стереотипы и коллективный исторический опыт. Особенно отчетливо это проявляется при описании фразеологизмов и паремий, аккумулирующих культурно-историческую память и ценностные ориентиры определенных лингво-сообществ.

В ответ на данные ограничения в лексикографии формируется необходимость создания словарей нового типа – лингвокультурных, где языковые единицы осмысляются не изолированно, а в неразрывной связи с социокультурным контекстом. Ведь подлинное овладение языком, оторванное от его культурного измерения, не способно обеспечить формирование полноценной межкультурной коммуникативной компетенции [13, с. 116].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили фразеологические единицы белорусского, английского и французского языков, зафиксированные в авторитетных фразеологических и культурологических словарях [1, 6, 7, 10, 14, 15], а также иллюстративные примеры их использования в художественных и публицистических текстах.

Методологическую основу исследования составляют контрастивный, сравнительно-сопоставительный, компонентный, лингвокультурологический и когнитивно-семантический анализ. В работе также используются данные этимологии, исторической лексикологии, лингвострановедения и лингвопрагматики.

Литературный обзор

Лингвокультурный комментарий как неотъемлемый компонент словарной архитектуры получил глубокое теоретическое обоснование и масштабную реализацию в русскоязычной лексикографии. Уже в словарной практике XIX – начала XX века фиксируются элементы культурного комментария: этимологические справки, указания на фольклорные источники, этнографические и краеведческие пояснения, что характерно для работ В.И. Даля [3] и И.М. Снегирева [12]. Тем не менее данные комментарии не образовывали единой концептуальной системы и не обеспечивали комплексного отражения культурных кодов.

Более последовательной в этом отношении представляется концепция «Большого фразеологического словаря русского языка» под редакцией В.Н. Телии [1], в котором фразеологизмы рассматриваются не просто как лексические единицы, но как знаки «языка культуры», несущие глубинные смыслы коллективного сознания и национального менталитета. В данном лексикографическом справочнике лингвокультурный комментарий служит инструментом реконструкции внутренней формы фразеологизмов и направлен на раскрытие их символических значений, архетипических оппозиций и аксиологических доминант, репрезентирующих специфику русской языковой картины мира. Благодаря этому словарная статья трансформируется из традиционного семантического толкования в развернутое аналитическое культурное описание.

В англоязычной лексикографии системное внедрение культурологического комментария в структуру словарной статьи связано прежде всего с изданием Longman Dictionary of English Language and Culture [15], где языковые единицы интерпретируются с опорой на сведения

о социальных институтах, исторических реалиях, нормах поведения и повседневной культуре англоязычного мира. Идиомы и устойчивые выражения снабжаются комментариями, раскрывающими их происхождение, образную мотивацию и условия употребления, что позволяет компенсировать культурные лакуны при изучении английского языка как иностранного.

Во французской лексикографической традиции элементы лингвокультурного комментария реализуются главным образом через историко-культурные и этимологические пояснения. В словарях фразеологических и идиоматических выражений комментарии направлены на объяснение источников устойчивых оборотов, связанных с античной мифологией, библейской традицией, историческими событиями и социальными практиками французского общества. Показательным в этом аспекте является масштабный труд «Dictionnaire culturel en langue française» [14] под редакцией Алена Рэ в котором словарные статьи дополняются развернутыми философскими, художественными и социокультурными контекстами функционирования лексических единиц. Вместе с тем во французской традиции культурный компонент, как правило, не выделяется в самостоятельный компонент словарной статьи, а интегрируется в структуру словарной статьи.

Результаты

Особую значимость лингвокультурный комментарий приобретает в аспекте контрастивной лексикографии, позволяющей зафиксировать не только межязыковые соответствия, но и различия в способах концептуализации действительности, системе ценностей и жизненных приоритетах разных языковых сообществ. В таком ракурсе лингвокультурный комментарий выполняет интерпретативную функцию, обеспечивая объяснение национально-специфических компонентов значения и предотвращая механическое отождествление разноязычных фразеологических и паремиологических единиц.

Однако, несмотря на очевидную востребованность лингвокультурного комментария в современной полилингвальной лексикографической практике, наблюдается существенная неупорядоченность его оформления: от лаконичных пояснительных ремарок до развернутых культурно-концептуальных интерпретаций. На сегодняшний день отсутствуют общепринятые нормы и единые методологические стандарты, регламентирующие структуру, объем и содержательное наполнение лингвокультурного комментария, что затрудняет его системное использование в учебных, переводческих и лексикографических целях.

Попытки создания теоретической базы лингвокультурного комментария предпринимались в ряде работ, посвященных его функциям и структуре. Так, например, Т.Г. Никитина [9] подчеркивает комплексный характер комментария, сочетающего энциклопедическую, страноведческую, историко-этимологическую и коммуникативно-прагматическую информацию, направленную на раскрытие культурного фона паремий и фразеологизмов.

Наиболее последовательно принципы параметризации лингвокультурного комментария в полилингвальной фразеологии разработаны в работах Е.Е. Иванова [5] и М.А. Бредиса [2]. Авторы отмечают, что

1) объектом лингвокультурного комментария должны выступать фразеологические и паремиологические единицы всех языков, представленные в словаре, поскольку каждый язык репрезентирует собственную систему культурных смыслов и ценностей;

2) комментарии к единицам разных языков должны быть соотносены между собой по направленности и содержанию, при допустимой вариативности объема и степени развернутости в зависимости от уровня культурной маркированности фразеологизма;

3) комментированию подлежат прежде всего те компоненты фразеологической структуры, которые являются существенными в аспекте межязыкового сопоставления и отражают национально-специфическую образную мотивацию;

4) лингвокультурные комментарии фразеологических единиц разных языков должны проецироваться друг на друга, обеспечивая возможность выявления как сходств, так и различий в культурной интерпретации сопоставляемых единиц;

5) в поле комментария включаются не только этнолингвокультурно маркированные компоненты, но и элементы, ассоциативно связанные с традиционной культурой, фольклором, мифологией и коллективными представлениями носителей языка;

6) интерпретация фразеологических единиц должна осуществляться с привлечением данных этимологии, истории, этнографии, фольклористики и прагматики употребления, что обеспечивает полноту и глубину культурного анализа [2].

Реализация указанных принципов позволяет рассматривать лингвокультурный комментарий как эффективный инструмент выяв-

ления как этнокультурной специфики фразеологической картины мира отдельного лингвосообщества, так и универсальных смыслов, обеспечивающих интерпретационную сопоставимость языковых единиц и способствующих успешной межкультурной коммуникации.

В структурном отношении лингвокультурный комментарий представляет собой многоуровневое образование и включает несколько взаимосвязанных зон, каждая из которых ориентирована на раскрытие определенного аспекта историко-этимологическую, лингвострановедческую и социокультурную мотивации фразеологической единицы. В связи с этим выделяются

1) *историко-этимологическая зона*, направленная на раскрытие происхождения фразеологической единицы и реконструкции ее внутренней формы и образной составляющей. Так, во французском фразеологизме *du temps du roi Dagobert* – букв. ‘во времена короля Дагоберта’ – ‘в незапамятные времена’ [10, с. 1477] образная основа опирается на историческую персоналию Дагоберта I – одного из наиболее могущественных и известных королей франков. В культурно-историческом сознании французов он закрепился как «добрый король», восстановивший единство Франкского государства и утвердивший Париж в качестве столицы. Отсылка к времени его правления в составе фразеологической единицы актуализирует представление о глубокой древности и темпоральной удаленности, что и обуславливает семантику выражения. Привлечение историко-этимологической информации в данном случае позволяет объяснить устойчивость образа и его интерпретацию в современном французском языке;

2) *страноведческая зона*, отражающая особенности быта, традиций и социальных практик носителей языка, закрепленных в данной языковой единице. Например, белорусское выражение *сцяна ў сцяну* ‘очень близко, вплотную’ [7, с. 662] мотивировано традиционной застройкой белорусских поселений, в которых дома нередко располагались в непосредственной близости друг к другу. Комментарий такого типа позволяет соотнести значение фразеологической единицы с конкретным опытом освоения пространства данным лингвосообществом;

3) *собственно культурологическая зона*, ориентированная на интерпретацию фразеологической единицы сквозь призму культурных кодов и архетипов. Показательным в этом отношении является английский фразеологизм *within earshot* ‘в пределах слышимости, близости’ [6, с. 234], используемый для указания на пространственную близость объекта через его аудиальное восприятие наблюдателем. Образная основа данной единицы соотносится с соматическим кодом культуры, в рамках которого слух выступает одним из базовых каналов ориентации человека в пространстве.

Лингвокультурный комментарий как неотъемлемый компонент архитектоники словарной статьи разрабатываемого нами белорусско-англо-французского фразеологического словаря органично встраивается в ее многоуровневую структуру, включающую

1) зону номинации, представляющей исходный белорусский фразеологизм;

2) ее орфографическую и грамматическую характеристики;

3) семантические и прагматические сведения, отражающие особенности его функционирования;

4) лингвокультурный комментарий белорусской фразеологической единицы, направленный на раскрытие ее образной мотивации и культурного фона;

5) зону эквиваленции с английскими и французскими аналогами, которые в случае неполного соответствия белорусской единице сопровождаются собственными лингвокультурными комментариями, позволяющими выявить расхождения в семантике и функциях сопоставляемых единиц.

6) иллюстративный материал, включающий контекстуальные примеры употребления белорусской фразеологической единицы и ее иноязычных аналогов и сведения об источниках.

Словарная статья проектируемого нами белорусско-англо-французского словаря фразеологизмов выглядит следующим образом:

ПРЫ ЦАРУ ГАРОХУ [7, с. 11].

Акал. Разм. Жарт.-іран. Вельмі даўно; невядома калі (было, адбылося штосьці і да т.п.).

Вобраз цара Гароху з’яўляецца ўмоўным фальклорным персанажам і маркіруе міфалагізаванае, нявызначанае далёкае мінулае; найменне сельскагаспадарчай культуры ўзмацняе каміз і падкрэслівае пазастарыны характар пазначанага часу [4, с. 114].

≈ **in the year dot** [6, с. 844].

Літаральна ‘у год кропкі’. Выраз грунтуецца на метафары часу як бясконцай лініі, дзе самая старажытная падзея зводзіцца да маленькай, амаль нябачнай кропкі на самай далёкай перыферыі гістарычнай памяці. Гэта кропка не пазначае канкрэтнай даты, а хутчэй сім-

валізуе пропуск: яна стаіць там, дзе зараджаецца пачуццё вечнасці [4, с. 113].

≈ **au (или du) temps où (или que) (la reine) Berthe filait** [10, р. 1477].

Літаральна 'у той час, калі каралева Берта прала'. Фразеалагізм апелюе да легендарнага вобраза каралевы Берты, што сфарміраваўся у сярэднявечнай эпічнай традыцыі, паводле якой Берта, несправядліва выгнаная з каралеўскага палаца, знайшла прытулак у беднай сям'і і займалася прадзеннем. Апеляцыя да дадзенага легендарнага сюжэту фармуе ўяўленне пра даўні, паўміфічны час, што і вызначае семантыку выраза [8, с. 98–99].

– *А вашы кабеты паверылі, што вада святая... – То калі ж было-о! Яшчэ пры цару Гарогу. Гм...* (Ваданосаў) [7, с. 11].

He was constantly rediscovering obvious things, or revivifying theories that had been decently interred in the year dot (E. Wallace) 'Он славился тем, что открывал давно открытое и вытаскивал на свет божий теории, благопристойно похороненные в незапамятные времена' [6, с. 844].

C'était au temps où la reine Berthe filait, et plus personne ne s'en souvenait (Frantext). 'Это было в незапамятные времена, и никто уже об этом не помнил'.

Обсуждение

Предложенная модель лингвокультурного комментария наглядно демонстрирует потенциал системного сопоставительного анализа фразеологических единиц неблизкородственных языков, позволяя выявить как универсальные образные доминанты, общие для различных культур, так и национально-специфические способы категоризации окружающей действительности, закреплённые в культурной памяти носителей неблизкородственных языков. Полученные результаты органично соотносятся с ключевыми положениями современной лингвокультурологии и контрастивной фразеологии, подтверждая продуктивность многоуровневого комментария как эффективного инструмента в решении задач межкультурной коммуникации, перевода и обучения сопоставляемым языкам как иностранным.

Заключение

Таким образом, лингвокультурный комментарий в структуре полилингвального белорусско-англо-французского фразеологического словаря выполняет не только дефинитивную, но и интерпретативную функцию. Его использование обеспечивает релевантное сопоставление фразеологических единиц на семантическом и культурно-концептуальном уровнях с привлечением историко-этимологических, лингвострановедческих и социокультурных данных. Это позволяет выявить универсальные и национально-специфические способы концептуализации действительности, знание которых необходимо для осуществления успешной межкультурной коммуникации.

Літаратура

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / И.С. Брилева [и др.]. Москва: АСТ-Пресс Школа, Грамота, 2024. 784 с.
2. Бредис М.А. Лингвокультурологический комментарий в полилингвальных словарях пословиц // Вопросы лексикографии. 2022. № 26. С. 5–29.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1984. 382 с.
4. Журавлев А.Ф. Кто такой царь Горох? // Русская речь. 2010. № 2. С. 111–115.
5. Иванов Е.Е. Лингвокультурологический комментарий в тувинско-русско-английском паремиологическом словаре // Новые исследования Тувы. № 1. 2023. С. 243–258.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: Рус. яз., 1984. 944 с.
7. Лепешаў І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы: у 2 т. Т. 2: М – Я. Мінск: Беларус. Энцыкл., 2008. 702 с.

8. Максимец С.В. Ценности лингвокультурного сообщества в зеркале фразеологии: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 166 с.

9. Никитина Т.Г. Лингвокультурологический комментарий в словаре пословиц // Вестник ТГГПУ. Филология и культура. 2015. № 4 (42). С. 132–138.

10. Новый Большой французско-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак [и др.]. Москва: Рус. яз. – Медиа, 2005. 1625 с.

11. Осипова Л. И. О типах лингвистических словарей // Вестник МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2014. № 2 (14). С. 37–46.

12. Снегирёв И.М. Русские народные пословицы и притчи. Москва: Университетская типография, 1848. 624 с.

13. Шаховский В.И. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий // Вестник ТГПУ. 2006. № 2. С. 116–120.

14. Dictionnaire culturel en langue française / sous la direction de A. Rey. Paris: Le Robert, 2005. 9450 с.

15. Longman Dictionary of English Language and Culture / ed. by D. Summers. Harlow: Pearson Education, 2005. 1620 p.

THE NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE MIRROR OF THE LINGUOCULTURAL COMMENTARY OF THE CONTRASTIVE BELARUSIAN-ENGLISH-FRENCH PHRASEOLOGICAL DICTIONARY

Gorodetsky I.V.

Belarusian State University of Foreign Languages

The article examines linguocultural commentary as the key structural component of a modern polylingual phraseological dictionary. The main principles of its organization in the Slavic and European lexicographic traditions are analyzed. Its functions and structural components are presented. Special attention is paid to the role of linguocultural commentary in revealing the national and cultural specificity of phraseological units in the contrastive perspective. The model of the linguocultural commentary developed on the basis of polylingual Belarusian-English-French phraseological dictionary is proposed.

Keywords: contrastive linguistics, phraseology, lexicography, linguocultural commentary, linguistic worldview, intercultural communication.

References

1. A Comprehensive Phraseological Dictionary of the Russian Language. Meaning. Usage. Cultural Commentary / I.S. Brileva [et al.]. Moscow: AST-Press School, Gramota, 2024. 784 p.
2. Bredis M.A. Linguistic and Cultural Commentary in Multilingual Dictionaries of Proverbs // Voprosy lexicografii. 2022. No. 26. pp. 5–29.
3. Dahl V.I. Proverbs of the Russian People: in 2 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1984. 382 p.
4. Zhuravlev A.F. Who is Tsar Gorokh? // Russkaya rech. 2010. No. 2. pp. 111–115.
5. Ivanov E.E. Lingvocultural Commentary in the Tuvan-Russian-English Paremiological Dictionary // New Studies of Tuva. No. 1. 2023. pp. 243–258.
6. Kunin A.V. English-Russian Phraseological Dictionary. Moscow: Rus. lang., 1984. 944 p.
7. Lepeshay I. Ya. Sloŭnik frasealagizmaŭ belaruskay movy: u 2 t. T. 2: M – Ya. Minsk: Belarus. Encyclopedia, 2008. 702 p.
8. Maksimets S.V. Values of the Linguistic Community in the Mirror of Phraseology: diss. ... cand. philological sciences. Rostov-on-Don, 2015. 166 p.
9. Nikitina T.G. Lingvocultural commentary in the dictionary of proverbs // Bulletin of the TSGPU. Philology and Culture. 2015. No. 4 (42). Pp. 132–138.
10. New Big French-Russian Phraseological Dictionary / V.G. Gak [et al.]. Moscow: Rus. lang. – Media, 2005. 1625 p.
11. Osipova L.I. On the types of linguistic dictionaries // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Philology. Theory of Language. Language Education. 2014. No. 2 (14). Pp. 37–46.
12. Snegirev I.M. Russian folk proverbs and parables. Moscow: University Printing House, 1848. 624 p.
13. Shakhovskiy, V. I., "A Large Phraseological Dictionary of the Russian Language. Meaning. Usage. Cultural Commentary." Vestnik TGPU. 2006, no. 2, pp. 116–120.
14. Dictionnaire culturel en langue française / sous la direction de A. Rey. Paris: Le Robert, 2005. 9,450 p.
15. Longman Dictionary of English Language and Culture / ed. by D. Summers. Harlow: Pearson Education, 2005. 1,620 p.

Кукин Владимир Викторович,

старший преподаватель кафедры германских языков
Военного университета им. князя Александра Невского
E-mail: vkukin@yandex.ru

Статья посвящена анализу современной немецкой военной терминологии в системном, функциональном и историческом аспектах. На материале нормативных документов бундесвера, глоссариев НАТО и корпусных данных выявлены её ключевые характеристики: высокая стандартизация, структурная устойчивость и адаптивность к динамике военного дискурса. Показано, что немецкая военная терминология развивается в условиях баланса между национальной традицией и межъязыковой унификацией, сочетая сохранение исторического терминологического ядра с активным внедрением англицизмов и неологизмов, обусловленных технологическим развитием вооружённых сил.

Ключевые слова: немецкая военная терминология, стандартизация, терминологическое образование, заимствование, англицизмы, военный дискурс.

Введение

Исследование военной терминологии представляет собой важное направление научной деятельности, обусловленное ее ролью в обеспечении точности, однозначности и эффективности профессиональной коммуникации. В то же время военная терминология играет ключевую роль в международном сотрудничестве. В условиях глобализации и участия западных стран в совместных операциях, таких как миссии ООН или НАТО, точный перевод и интерпретация терминов становятся критически важными для успешного понимания замыслов и действий вооружённых сил западных стран.

Проблемами военной терминологии занимались такие ученые, как Г.М. Стрелковский [8], Л.Л. Нелюбин [4], Б.Л. Бойко [1], В.Н. Шевчук [9], С.В. Соколов [7] и другие, поскольку этот вопрос является одной из ключевых проблем военного перевода. Существует ряд определений понятия «военная терминология». Так, по мнению В.Н. Шевчука, она представляет собой «системно организованное множество терминов как единиц номинации соответствующих военных понятий, такое целостное единство, которое имеет определенную внутреннюю организацию и в котором все элементы, т.е. термины, взаимосвязаны и взаимообусловлены». [9, с. 37]

Л.Ф. Парпаров определял военную терминологию как «совокупность терминов, выражающих различные понятия военного дела и обозначающих различные материальные средства, необходимые войскам для жизни, учебы и боевой деятельности». [5, с. 1177]

Словарь терминов сухопутных войск определяет военную терминологию как «совокупность установленных военных терминов. Военная терминология соответствует, как правило, достигнутому уровню развития науки, военных знаний и отражает многообразие военных понятий, закрепленных действующими уставами, наставлениями и другими официальными документами, охватывая все отрасли военного дела». [10]

Б.Л. Бойко выделяет в структуре военной лексики три ключевых элемента: военную терминологию, лексику обиходно-разговорной речи и военный жаргон. Он отмечает, что системообразующую основу данной лексико-семантической группы образует военная терминология, представляющая собой упорядоченную совокупность терминов, отражающих разнообразные сферы военного дела. [2, с.10]

Е.А. Голубенко в отношении военной лексики английского языка отмечает, что военная терминология представляет собой ключевой структурный элемент военного языка как специализированной подсистемы профессионального дискурса, поскольку без терминологии невозможно осуществление профессиональной коммуникации. [3, с. 104]

В.А. Сербин, рассматривая военную терминологию вьетнамского языка, делает вывод, что данная терминосистема представляет собой основной номинативный аппарат для обозначения событий, предметов, явлений и действий в области военной науки. Ее характерной чертой является интеграция элементов из разнообразных научных дисциплин. В процессе терминологизации лексические единицы претерпевают целенаправленное изменение семантики для адекватного отражения реалий военной сферы. [6, с.81]

Все вышеперечисленные признаки присущи немецкой военной терминологии: она представляет собой специализированный пласт лексики, функционирующий в рамках профессионального коммуникативного пространства вооружённых сил ФРГ, и является неотъемлемой частью военного дискурса военнослужащих бундесвера.

Актуальность исследования обусловлена значительным научным интересом к функциональной специфике, системной организации и развитию немецкой военной лексики в целом, и немецкой военной терминологии в частности.

Научная новизна исследования заключается в проведении комплексного анализа современного состояния немецкой военной терминологии и актуальных тенденций ее развития с учетом современных геополитических реалий и динамики военного дискурса.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации представлений о профессиональной военной лексике, закономерно-

стях ее формирования и функционирования в коммуникативной среде военнослужащих бундесвера.

Целью исследования является определение ключевых особенностей и основных тенденций развития современной немецкой военной терминологии на основе комплексного анализа лексических компонентов, обеспечивающих профессиональное общение в военной сфере, проведение их классификации и выявление механизмов и источников формирования военной лексики.

В соответствии с поставленной целью определяются следующие конкретные задачи:

- 1) Рассмотреть лексико-семантические и морфолого-синтаксические особенности немецкой терминологической системы.
- 2) Проанализировать влияние внешних факторов (политических, технологических, межъязыковых интерференций).
- 3) Определить основные направления дальнейшего развития военной терминологии немецкого языка.

Особенности немецкоязычной военной терминологии

В современных условиях Германия играет важную роль в НАТО и Европейском союзе, что делает исследование современного состояния ее военной терминологии особенно актуальным. Бундесвер обладает сложной организационной структурой, включающей сухопутные войска, военно-воздушные силы, военно-морской флот, войска защиты кибер-информационного пространства и объединенные силы поддержки и обеспечения. Эффективное управление такой структурой невозможно без четкой и стандартизированной системы терминов, которые используются для передачи приказов, координации действий и анализа оперативной обстановки.

В руководстве бундесвера по управлению войсками (HDv 2007) содержится требование к использованию специальной терминологии в письменной и устной коммуникации:

«Die Sprache ist das entscheidende Mittel des militärischen Führers, seine Gedanken auszudrücken, seinen Willen mitzuteilen und unmissverständliche Befehle zu geben. Sie muss aussagekräftig, klar und verständlich sein. Einheitliche und verbindliche Begriffe sind daher zu verwenden». [10, S.46] (Язык является главным средством военного руководителя для выражения своих мыслей, передачи своей воли и отдачи однозначных приказов. Он должен быть содержательным, ясным и понятным. Следует использовать единые и фиксированные термины.)¹.

Немецкоязычная военная терминология представляет собой сложную, исторически сложившуюся систему лексики, отличающуюся высокой степенью стандартизации. Ее особенности обусловлены как лингвистическими факторами, так и экстралингвистическими – военными традициями, государственным устройством, технологическим прогрессом и международным влиянием.

Лексико-семантические особенности немецкой военной терминологии

Точность и однозначность

Немецкая военная терминология традиционно рассматривается как эталон точности и однозначности в профессиональной лексике. Эти качества определяются как особенностями немецкого языка, склонного к логической структурированности, так и многовековой традицией систематизации военного знания в германоязычных странах.

В лингвистическом плане точность немецкой военной терминологии детерминирована морфологическими особенностями немецкого языка, который обладает развитой системой словообразования, позволяющей создавать сложные термины с четкой семантикой: композиты Panzer + Abwehr + Kanone – *«Panzerabwehrkanone»* (противотанковая пушка); производные с суффиксами *«Aufklärung»* (разведка) от *«aufklären»*; заимствования с устоявшейся семантикой *«Strategie»* (стратегия) из греческого).

На точность формулировок и однозначное понимание терминов при коммуникации в военной сфере влияет и синтаксическая определенность, поскольку жесткий порядок слов и использование определенных артиклей способствуют однозначному пониманию терминов в контексте. Данное утверждение можно проиллюстрировать следующими аспектами грамматической определенности немецкого языка. Например:

Роль артиклей в дифференциации значений:

- *«der Angriff»* (атака) – всегда означает наступательное действие, тогда как *«ein Angriff»* (какая-то/одна атака) может указывать на неопределенный случай.

Фиксированный порядок слов в терминологических сочетаниях:

- *«die bodengestützte Luftverteidigung»* (наземная ПВО) – определение всегда предшествует определяемому слову, что исключает двусмысленную интерпретацию.

Однозначность сложных терминов благодаря синтаксису:

- *«Die von der Artillerie unterstützte Infanterie»* (пехота, поддерживаемая артиллерией) – причастный оборот четко указывает, кто кого поддерживает.

Точность и однозначность немецкой военной терминологии во многом определяется и принципами терминообразования в военной сфере. Среди основных выделяем: 1) *денотативную точность термина*, когда каждый термин строго соотносится с конкретным военным понятием *«Blitzkrieg»* (молниеносная война) – конкретная военная доктрина; *«Einsatzgruppe»* (оперативное подразделение); 2) *отсутствие синонимической вариативности*, поскольку для ключевых понятий существует только один устоявшийся термин – *«Truppenführung»* (управление войсками); 3) *контекстуальную устойчивость*, когда термины сохраняют значение независимо от контекста – *«Gefechtsstand»* всегда означает командный пункт.

Иерархичность и системность

Немецкая военная терминология представляет собой строго организованную лексико-семантическую систему, отличающуюся высокой степенью структурированности и иерархичности. По мнению Г.М. Стрелковского, военной терминологии, в том числе немецкой, «характерна иерархическая системность, т.е. наличие родовых и видовых понятий, взаимосвязь между понятиями, относящимися к той или иной области знания». [8, с.152]

Иерархичность терминологии проявляется в четком распределении понятий по уровням обобщенности, где каждый термин занимает строго определенное место в зависимости от степени абстракции. В немецкой военной терминологии можно выделить три основных уровня:

1. **Высший уровень** – наиболее общие понятия, охватывающие широкие категории, например, *«die Kriegsführung»* (ведение войны), *«die Militärstrategie»* (военная стратегия).
2. **Средний уровень** – термины, конкретизирующие общие понятия *«die Operation»* (операция), *«die Taktik»* (тактика).
3. **Низший уровень** – узкоспециализированные термины, обозначающие конкретные действия, объекты или явления *«der Panzerangriff»* (танковая атака), *«die Feuerunterstützung»* (огневая поддержка).

Подобное деление обеспечивает логическую связь между терминами и позволяет точно определять место каждого понятия в общей системе военного знания.

Системная организация немецкой военной терминологии характеризуется устойчивыми парадигматическими и синтагматическими связями между составляющими ее элементами, что обуславливает структурную целостность и концептуальную непротиворечивость терминосистемы.

Например, термины объединяются в тематические группы по семантическим признакам: *die Infanterie* (пехота), *die Artillerie* (артиллерия), *die Logistik* (тыловое обеспечение) и в терминологические поля, когда взаимосвязанные понятия образуют семантические связки и сети *«Befehl – Kommando – Gefechtsstand»* – (приказ – командование – командный пункт). Системная организация терминологии предполагает и морфологическую упорядоченность, поскольку многие термины образуются по стандартным словообразовательным моделям (например, сложные слова: *der Kampfpanzer* (боевой танк), *die Luftlandetruppe* (воздушно-десантные войска).

Указанные характеристики обеспечивают высокую степень точности номинации и однозначность терминологии в профессиональной военной коммуникации, что соответствует принципам терминологической стандартизации и требованиям военной сферы к ясности и недвусмысленности терминологических обозначений.

Высокая степень формализации

Формализация военной терминологии в немецком языке представляет собой процесс строгой стандартизации лексики, направленный на обеспечение однозначности, точности и функциональной эффективности в военной сфере. Он охватывает несколько ключевых аспектов, включая нормативное регулирование, структурные особенности терминов и их практическое применение.

Примером нормативного регулирования терминологии может служить устав сухопутных войск бундесвера HDv 100/900, определяющий требования к соблюдению терминологического единства в области управления войсками: *«Die HDv 100/900 ist Grundlage für eine klare,*

¹ Здесь и далее перевод наш – В.К.

eindeutige militärische Sprache im Heer. Die in ihr enthaltenen Begriffe sind nur nach den festgelegten Definitionen zu verwenden. Sie beschränken sich in der Regel auf das zum Verstehen des Begriffs Notwendige». [11, S. 4] (Устав сухопутных войск 100/900 является основой для ясного, однозначного военного языка в сухопутных войсках. Содержащиеся в нем термины должны использоваться исключительно в соответствии с установленными определениями. Они, как правило, ограничиваются необходимым для понимания термина минимумом).

Морфолого-синтаксические особенности немецкого военной терминологии в военном дискурсе

Анализ военной терминосистемы выявляет специфическое распределение грамматических моделей и синтаксических структур с точки зрения типологии предложений и их структурной сложности.

В немецкой военной коммуникации наблюдается преобладание повествовательных и побудительных конструкций, что обусловлено необходимостью реализации информативной и директивной функций [11 S. 36].

Повествовательные конструкции реализуются посредством:

Индикатива или пассива настоящего времени (Präsens), обладающих политемпоральной функцией и способностью выражать императивность:

Präsens/Futur I:

- «Sie sichern den Perimeter bis 18:00 Uhr!» (Вы обеспечиваете охрану периметра до 18:00!).

Модальные конструкции с müssen/sollen:

- «Sie müssen die Stellung bis zum Abend halten.» (Вы должны удерживать позицию до вечера).

Пассивная форма:

- «Hier wird nicht geraucht!» (Здесь не курят!).

Перформативные высказывания:

- «Ich befehle sofortigen Rückzug!» (Приказываю немедленно отступить!).

Императивные конструкции представлены:

Прямыми повелительными формами:

- «Melden Sie sich um 06:00 beim Kommandanten!» (Явиться к командиру в 06:00!).

Инфинитивными структурами:

- «Alle Waffen laden!» (Всем зарядить оружие!).

Модальными конструкциями с haben/sein + zu + Infinitiv:

- «Der Bericht ist bis 20:00 abzugeben.» (Доклад должен быть представлен к 20:00).

К одной из особенностей немецкого военного дискурса относится также доминирующая позиция существительных в военной терминосистеме, что связано с необходимостью номинации многообразия военно-тактических и военно-технических объектов [11 S. 58].

Для достижения максимальной точности описания используются:

1. **Причастные обороты:**

- «die im Einsatzgebiet stationierten Aufklärungseinheiten» (разведывательные подразделения, дислоцированные в районе операции);

2. **Сложные атрибутивные конструкции:**

- «die im Gefechtsstand ausgearbeiteten Operationspläne» (оперативные планы, разработанные на командном пункте);

3. **Многосоставные определения:**

- «die aus der Luft und vom Boden geführten Angriffsoperationen» (наступательные операции, проводимые с воздуха и с земли)

Подобные развернутые определения типичны для технических руководств, уставных документов, приказов, описаний вооружения и техники, что позволяет компактно выражать сложные военные понятия, сохраняя при этом однозначность толкования.

Основные тенденции развития современной немецкой военной терминологии

Современная немецкая военная терминология находится в состоянии динамичной трансформации, обусловленной технологическим прогрессом, изменениями в военной доктрине и процессами языковой глобализации.

Технологическая детерминированность терминообразования

Технологический прогресс, являясь ключевым фактором трансформации современного военного дела, оказывает существенное влияние на процессы формирования и развития военной терминологии в немецком языке.

Интеграция цифровых технологий в военную сферу способствовала формированию нового семантического поля, связанного с кибербезопасностью и информационными войнами. Это направление характеризуется появлением специализированной лексики, которая

отражает современные угрозы и методы противодействия им и происходит по нескольким направлениям.

Кибервойна и информационная безопасность. Современные военные конфликты все чаще включают киберпространство как новую сферу противостояния, что отражается не только в изменении организационно-штатной структуры бундесвера, но и в специализированной лексике немецкого военного дискурса. Созданные в 2017 году войска защиты кибер-информационного пространства (Cyber- und Informationsraum) превратились из рода войск в вид вооруженных сил наряду с сухопутными силами, военно-морскими силами и военно-воздушными силами Германии. Интеграция цифровых технологий в военную сферу способствовала формированию нового семантического поля, связанного с кибербезопасностью и информационными войнами.

В этой сфере немецкий военный дискурс использует как заимствованные англицизмы, так и собственные термины, семантика которых строго регламентирована, в отличие от более гибкого употребления в гражданской сфере.:

- «**Cyberoperation**» (кибероперация) – официальный термин бундесвера, например: «Die Bundeswehr führte eine defensive Cyberoperation zur Abwehr eines Angriffs durch.» (Бундесвер проводит оборонительные кибероперации с целью отражения кибератаки).

- «**Informationskampf**» (информационная борьба) – шире, чем просто кибервойна, включает психологические операции: «Moderner Informationskampf nutzt sowohl technische als auch psychologische Mittel.» (Современная информационная война использует как технические, так и психологические средства).

Для области кибербезопасности характерно использование лексики, стилистически приближающей киберпространство к традиционным боевым действиям:

- «**Cyberwaffe**» (кибероружие) – «Staatliche Cyberwaffen können kritische Infrastrukturen lahmlegen.» (Государственное кибероружие может парализовать критически важную инфраструктуру);

- «**Gegenschlag im Cyberspace**» (киберконтрудар) – термин из доктрин НАТО.

Для смягчения или дозирования информации используются расплывчатые формулировки:

- «**Hybride Bedrohung**» (гибридная угроза) – объединяет кибератаки, дезинформацию и традиционные методы ведения войны.

- «**Staatlich unterstützter Cyberangriff**» (кибератака при поддержке государства) – вместо прямых обвинений.

Робототехника и автономные системы. Развитие робототехники и автономных систем в военной сфере привело к возникновению принципиально нового пласта лексики, связанного с беспилотными технологиями и применением искусственного интеллекта. Данное направление терминообразования характеризуется интенсивным заимствованием международной лексики и активным созданием сложных многосоставных слов, отражающих технологические инновации в области автоматизированных боевых систем.

Формирование данного терминологического поля происходит по нескольким направлениям.

Во-первых, наблюдается массовое проникновение англоязычных заимствований «Drope» (дрон), «Swarm Technology» (роевая технология), которые либо сохраняют оригинальное написание, либо адаптируются к немецкой орфографии «Drohnenabwehr» (англ. drone) (защита от беспилотников), «Schwarminsatz» (англ. swarm) (роевое применение).

Во-вторых, создаются композиты, точно описывающие новые явления: «autonomes Waffensystem» (автономная система вооружения), «Glasfaserdrohne» (дрон на оптоволокне).

В-третьих, активно разрабатываются стандартизированные аббревиатуры для оперативного использования: «TaUAS-Bataillon» (англ. Tactical Unmanned Aerial System) (батальон тактических БПЛА).

Семантическая структура данной терминологии отражает не только технические характеристики новых систем, но и связанные с ними тактические концепции: «Schwarmtaktik» (тактика использования роя дронов), «autonome Entscheidungsfindung» (автономное принятие решений). Подобные терминологические процессы являются языковым отражением фундаментальных изменений в современном военном деле, где традиционные понятия постепенно адаптируются к новым технологическим реалиям.

Искусственный интеллект. Внедрение технологий искусственного интеллекта в военную сферу способствует формированию нового пласта терминологии в немецком военном дискурсе. Лексико-семантический анализ элементов немецкого военного дискурса позволяет выделить несколько ключевых семантических полей и устойчивых метафорических моделей, используемых для концептуализации

технологий искусственного интеллекта. Эти лингвистические конструкции отражают как технологические аспекты военного назначения искусственного интеллекта, так и связанные с ним эτικο-политические дискуссии.

В немецком военном дискурсе часто используется сочетание технических терминов и военизированных концептов:

• **«Autonome Waffensysteme»** (автономные системы вооружения) – основной концепт в дискуссиях: *«Ethische Probleme tödlicher autonomer Waffensysteme»* (Этические проблемы автономных систем вооружения).

Искусственный интеллект в немецком военном дискурсе концептуализируется посредством инструментальных семантических полей, которые характеризуется нейтральной или позитивной коннотацией. Данный подход рассматривает ИИ прежде всего как технологический инструмент, подчеркивая его функциональные возможности и практическую полезность для военной сферы.

Ключевыми лексемами этого семантического поля являются: *«Werkzeug»* (инструмент), *«System»* (система). Эти термины формируют концептуальную основу для описания применения ИИ в военной сфере, подчеркивая его вспомогательную и постоянно возрастающую роль. Например, в официальных документах бундесвера встречаются такие формулировки: *«KI dient als Entscheidungsunterstützungssystem für Kommandeure»* (ИИ служит системой поддержки принятия решений командирами).

Данные примеры иллюстрируют характерную для немецкого военного дискурса тенденцию к деантропоморфизации ИИ – его представлению не как автономного субъекта, а как технического средства, находящегося под полным контролем человека.

Важно отметить, что инструментальное семантическое поле доминирует в официальных документах и доктринальных текстах, тогда как в экспертных и аналитических материалах чаще встречаются другие концептуальные модели. Это свидетельствует о сознательном выборе такой репрезентации ИИ в рамках официального военного нарратива Германии.

Интернационализация лексического состава

Современная немецкая военная лексика находится в состоянии активной трансформации своего состава под влиянием процессов интерференции других языков. Это явление отражает не только лингвистические изменения, но и более глубокую интеграцию Германии в систему международной военно-политической координации, прежде всего в рамках НАТО.

Основными каналами проникновения интернациональной, преимущественно англо-американской военной терминологии в немецкую военную терминосистему считаются следующие: 1) официальные документы НАТО, где используется стандартизированная терминология, 2) совместные международные операции в рамках блокового взаимодействия, 3) технологический трансфер, 4) академический обмен и совместные военные исследования.

В процессе интернационализации можно выделить несколько типов лексических заимствований:

- Прямые кальки, такие как *«cyberwarfare»* → *«Cyberkriegsführung»* (кибервойна) или *«drone»* → *«Drohne»* (дрон).
- Гибридные образования, сочетающие английские и немецкие элементы: *«Command-and-Control-System»* (система оперативного управления).

Вместе с тем, интернационализация немецкой военной терминологии приводит к терминологической конкуренции между англоязычными заимствованиями и традиционной немецкой военной лексикой, что представляет собой сложное социолингвистическое явление, отражающее социокультурную трансформацию в немецких вооружённых силах. Такое противопоставление проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях.

Анализ доктринальных документов показывает существенную динамику увеличения заимствований в официальной немецкой терминологии. Так, в *«Weißbuch 2016»* (Белой книге политики безопасности и будущего бундесвера) англицизмы составляют 23%, в то время как в издании *«Weißbuch 1994»* года их доля не превышала 5%. Примечательно, что этот рост сопровождается разработкой официальных рекомендаций по переводу ключевых концептов.

Структурные изменения в терминосистеме

Современная немецкая военная терминосистема находится в состоянии активной структурной перестройки, что обусловлено тремя взаимосвязанными факторами: технологической модернизацией вооружённых сил, углублением международного военного сотрудничества (преимущественно в рамках НАТО) и концептуальной эволюцией подходов к национальной и коллективной безопасности. Эти трансформации носят комплексный характер, затрагивая все уровни языковой систе-

мы – от морфологического до лексико-семантического, что требует многоаспектного научного анализа.

1. **Морфологическая реструктуризация.** Наиболее заметные изменения происходят на словообразовательном уровне. Традиционная для немецкого языка модель сложных слов обогащается новыми интернациональными компонентами, формируя гибридные терминологические единицы. Например:

• *«Cyberabwehrsysteme»* (системы киберзащиты) – сочетание англоязычного корня с немецким композитумом;

2. **Синтаксическая динамика.** Синтаксическая организация военной терминологии демонстрирует следующие тенденции:

1) **Усложнение атрибутивных цепочек:**

«autonomes kampffähiges KI-gestütztes System» (автономная боеспособная система с поддержкой ИИ) – четырехкомпонентное определение.

2) **Проникновение англоязычных синтаксических конструкций:**

• *«Command and Control»* вместо традиционного *«Führung und Kontrolle»* (управление и контроль).

3. **Лексико-семантические сдвиги.** Семантическая эволюция проявляется в двух основных направлениях:

1) **Расширение значения традиционных терминов:**

• *«Sicherheit»* (безопасность) включает кибербезопасность, энергетическую безопасность, безопасность данных.

2) **Формирование новых смысловых оппозиций:**

• *«physisch – digital»* (физический – цифровой) заменяет традиционную пару *«materiell – immateriell»* (материальный – нематериальный).

4. **Системная реорганизация терминологии.** Происходит формирование принципиально новых терминологических полей:

1. **Киберпространство:**

• *«Cyberkriegsführung»* (кибервойна).

2. **Роботизация и автономные системы:**

• *«autonome Waffensysteme»* (автономные системы вооружения).

3. **Когнитивные технологии:**

• *«kognitive Elektronische Kriegsführung»* (когнитивная радиоэлектронная борьба).

Характерный пример системной трансформации – эволюция базовой терминологической пары *«Angriff – Verteidigung»* (атака – оборона), которая дополняется новыми концептами:

• *«hybride Bedrohung»* (гибридная угроза);

• *«asymmetrische Kriegsführung»* (асимметричная война);

Таким образом, структурные изменения в современной немецкой военной терминосистеме отражают глубинные трансформации военной сферы, связанные с технологическим прогрессом, цифровизацией и усилением международного взаимодействия.

Заключение

Проведённое исследование показало, что современная немецкая военная терминология представляет собой высокоорганизованную и нормативно закреплённую систему, сочетающую структурную устойчивость с динамичным развитием. Её эволюция определяется балансом между национальной традицией и транснациональной стандартизацией, обусловленной технологическим прогрессом и международным военным взаимодействием.

Литература

1. Бойко, Б.Л. Военная лексика и военная терминология в словарях и текстах различных функциональных стилей / Б.Л. Бойко // Военно-филологический журнал. – 2022. – № 3. – С. 5–13. – EDN ULJGAR.
2. Бойко, Б.Л. Военная лексика в профессиональном общении, этнический аспект / Б.Л. Бойко. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024. – 172 с. – ISBN 978-5-466-08446-7. – EDN AVLXDK.
3. Голубенко Е.А. Военная терминология в американском и британском вариантах английского языка / Е.А. Голубенко // Военно-филологический журнал. – 2024. – № 1. – С. 102–111. – EDN ZQBSKC.
4. Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода / Л.Л. Нелюбин. – М.: Изд-во Флинта, 2009. – 216 с.
5. Парпаров Л.Ф., Артемова А.П., Азарх Л.С. Немецко-русский военный словарь / Под ред. Л.Ф. Парпарова. – М.: Воениздат, 1978.
6. Сербин, В. А. О содержательной и формальной структуре военной терминологии вьетнамского языка / В.А. Сербин // Военно-филологический журнал. – 2021. – № 4. – С. 79–91. – EDN QCHITF.
7. Соколов С.В. Развитие и современное состояние немецкоязычной военной лексики: специальность 10.02.04 «Германские языки»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата фи-

логических наук / Соколов Сергей Викторович. – Москва, 2013. – 18 с. – EDN ZOZHZZ.

8. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода. Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. – М.: Воениздат, 1979. – 272 с.

9. Шевчук В.Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: дис. д-ра филол. наук / В.Н. Шевчук. – М.: Военный институт, 1985. – 229 с.

10. Словарь сухопутных войск Электронный ресурс https://terminy-suhoputnyh-vojsk.slovaronline.com/128-военная_терминология

11. Chalyan-Daffner, Kristine. Militärsprache der Bundeswehr: Übersetzungsorientierte Untersuchung mit einem Glossar in Deutsch-Russisch-Armenisch. Heidelberg: Ruprecht-Karls Universität, 2019. <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/28139/>. 21.4.2024.

12. HDv (Heeresdienstvorschrift HDv 100/100. Truppenführung). Bonn: Bundesministerium der Verteidigung, 2007. С. 46

13. HDv (Heeresdienstvorschrift HDv 100/900. Führungsbegriffe). Bonn: Bundesministerium der Verteidigung, 2003. С. 4

MODERN GERMAN MILITARY TERMINOLOGY UNDER CONDITIONS OF STANDARDIZATION AND INTERNATIONALIZATION

Kukin V.V.

Prince Alexander Nevsky Military University

The article analyzes contemporary German military terminology from systemic, functional, and historical perspectives. Drawing on Bundeswehr regulatory documents, NATO glossaries, and corpus data, the study identifies its key characteristics: a high degree of standardization, structural stability, and adaptability to the dynamics of military discourse.

The study demonstrates that German military terminology develops through a balance between national tradition and interlingual unification, combining the preservation of a historical terminological core with the active incorporation of Anglicisms and neologisms driven by technological advances in the armed forces.

Keywords: German military terminology, standardization, term formation, borrowing, anglicisms, military discourse.

References

1. Boyko, B. L. (2022). Military Vocabulary and Military Terminology in Dictionaries and Texts of Various Functional Styles. *Military Philological Journal*, no. 3, pp. 5–13. EDN ULJGAR.

2. Boyko, B. L. (2024). *Military Vocabulary in Professional Communication: The Ethnic Aspect*. Moscow: Rusains LLC. 172 p. ISBN 978-5-466-08446-7. EDN AVLXDK.

3. Golubenko, E. A. (2024). Military Terminology in American and British Varieties of the English Language. *Military Philological Journal*, no. 1, pp. 102–111. EDN ZQBSKC.

4. Nelyubin, L. L. (2009). *Introduction to Translation Techniques*. Moscow: Flinta Publishing House. 216 p.

5. Parparov, L. F., Artemova, A. P., & Azarkh, L. S. (1978). *German–Russian Military Dictionary*. Ed. by L.F. Parparov. Moscow: Voenizdat.

6. Serbin, V. A. (2021). On the Content and Formal Structure of Vietnamese Military Terminology. *Military Philological Journal*, no. 4, pp. 79–91. EDN QCHITF.

7. Sokolov, S. V. (2013). *Development and Current State of German-Language Military Vocabulary*. Author's abstract of PhD dissertation (Philology). Moscow. 18 p. EDN ZOZHZZ.

8. Strelkovsky, G. M. (1979). *Theory and Practice of Military Translation*. German Language. Moscow: Voenizdat. 272 p.

9. Shevchuk, V. N. (1985). *Military Terminological System in Statics and Dynamics*. Doctoral dissertation (Philology). Moscow: Military Institute. 229 p.

10. *Ground Forces Dictionary* [Electronic resource]. Available at: https://terminy-suhoputnyh-vojsk.slovaronline.com/128-voennaya_terminologiya (accessed: 21 April 2024).

11. Chalyan-Daffner, K. (2019). *Military Language of the Bundeswehr: A Translation-Oriented Study with a German–Russian–Armenian Glossary*. Heidelberg: Heidelberg University. Available at: <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/28139/> (accessed: 21 April 2024).

12. Heeresdienstvorschrift HDv 100/100. *Truppenführung* (2007). Bonn: Federal Ministry of Defence. p. 46.

13. Heeresdienstvorschrift HDv 100/900. *Führungsbegriffe* (2003). Bonn: Federal Ministry of Defence. p. 4.

Вишнякова Елена Петровна,

канд. филол. наук, доц. высшей школы европейской лингвистики и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университет
E-mail: 009441@togudv.ru

Статья посвящена проблеме передачи культурно-маркированной лексики при переводе. Объектом исследования являются языковые единицы, обладающие культурно-национальной спецификой. Классификация культурно-обусловленной лексики и способы ее перевода с русского языка на английский представляют собой предмет исследования. В статье представлена терминология, используемая в научной литературе по отношению к культурно-маркированной лексике с точки зрения ее исторического становления. Особое внимание уделяется соотношению и систематизации различных терминов данной терминотаксиса, применяемых в лингвокультурологии, переводоведении и лакунологии. В статье представлены результаты проведенного анализа – разновидности и группы культурно-маркированных слов, выбранных из анализируемого текста, и переводческие стратегии и способы, используемые при передаче соответствующих культурно-специфических понятий в тексте перевода. Способы перевода оцениваются с точки зрения адекватности при воспроизведении национального своеобразия в тексте перевода. Представленные в статье тезисы позволяют сделать вывод, что различные виды культурно-маркированной лексики требуют применения разных переводческих приемов.

Ключевые слова: культурно-маркированная лексика, этноним, топоним, антропоним, реалия, транслитерация, калька, функциональный аналог

Дмитрий Дмитриевич Нагишкин известен широкому кругу читателей, прежде всего, как автор исторического романа «Сердце Бонивура», повествующего о героях Гражданской войны на Дальнем Востоке. Дальний Восток занимает важное место в тематике творчества писателя, поскольку большую часть жизни он прожил в этом регионе нашей Родины. Особый интерес Д.Д. Нагишкин проявлял к устному творчеству малых народностей и обладал широкими познаниями в сфере их быта и культуры, воплотившимися в его сборнике «Амурские сказки», где мы встречаемся с нанайцами, удэгейцами, нивхами, негидальцами и др. «Амурские сказки» – это настоящая поэма о Дальнем Востоке, воспевающая его природу, людей, их нравы, идеалы, ценности и представления о мире.

«Амурские сказки» Д.Д. Нагишкина созданы по мотивам устного народного творчества коренных народов Дальнего Востока и выдержаны в лучших традициях жанра фольклорной сказки, как в плане сюжета и героев, так и с точки зрения выполняемых функций; а также с учетом языковых характеристик текста произведения.

Описываемые события носят приключенческий характер, представляя собой перипетии персонажей («Большая беда», «Семь страхов» и др.). Автор ведет повествование о героях, обладающих сверхъестественными способностями («Храбрый Азмун», «Киле Бамба и Лоче-богатырь» и др.). Речь идет о предметах, наделенных чудесной силой, которые помогают герою преодолеть все невзгоды и добиться цели («Майла», «Мальчик Чокчо» и др.). Присутствует в «Амурских сказках» и дихотомия добра и зла – герой с одной стороны, и враги, чинящие ему препятствия, с другой («Как медведь и бурундук дружить перестали», «Чориль и Чольчинай» и др.). Есть в «Амурских сказках» и волшебные превращения («Березовый сынок», «Айога» и др.), и вымышленные мифологические персонажи и места – Морской Старик Тайрнаду, правящий подводным миром, подземное царство Буни, ночная железноперая птица Кори, пожирающая заблудившихся путников, огнедышащая змея Симу, испепеляющая людей и др.

Подобно сказке как таковой, «Амурские сказки» Д.Д. Нагишкина выполняют дидактическую функцию, обладая назидательным характером и помогая решать воспитательные задачи, с использованием конкретных ярких примеров («Золотое кольцо», «Никанская невеста» и др.).

Представляя собой народные сказки, данное произведение обладает определенной этнографической ценностью, поскольку способствует формированию и укреплению этнического самосознания («Как Бельды воевать перестали», «Киле Бамба и Лоче-богатырь» и др.).

В аспекте языкового оформления текста, автором широко используется эмоционально-экспрессивная и оценочная лексика, способствующая созданию ярко выраженных характеров и формированию у читателя положительного или отрицательного отношения к героям и происходящим событиям: *храбрый* Азмун, *глупый* богач, *ленивый* сын хуже камня на шее, *жадный* Канчуга, *недобрая* Ладо, *пустая голова*, *заяц-хвастун* и др. [1].

В рамках проводимого исследования объектом выступает культурно-обусловленная лексика, содержащая в своей семантике национально-культурный компонент, и в первую очередь, формирующая у читателя представление об укладе жизни народов, проживающих на Дальнем Востоке – о среде обитания, обычаях, верованиях, менталитете и об их прошлом.

Лексические единицы, указывающие на специфические предметы и понятия, характерные для определенной этнической группы, и содержащие социокультурную информацию, представляют исследовательский интерес для лингвистов. Значительный вклад в развитие теории культурно-маркированной лексики внесли такие ученые, как И.Е. Аверьянова, Е.М. Верещагин, В.В. Кабакчи, В.Г. Костомаров, М.Г. Яшина и др.

Данное лингвокультурологическое направление, основы которого были заложены в 80-х годах XX века, активно развивается в настоящее время. Исследователи продолжают разрабатывать типологию видов культурно-обусловленной лексики, к тому же еще не сложился единый терминологический аппарат, используемый для обозначения ее разновидностей.

Термин «культурно-маркированная лексика» впервые появляется в работах И.Е. Аверьяновой и определяется как «слова, обладающие экстралингвистическим фоном и являющиеся источником социокультурной информации о стране изучаемого языка» [2]. В.В. Кабакчи вводит родовое понятие культуронимы для обозначения языковых единиц различных языков, закрепленных за элементами различных культур, и ряд видовых понятий: полионимы (универсальные культуронимы, представленные в большей части языков мира, например, *'library'*, *'government'*), идионимы (языковые элементы, специфические для внутренней культуры данного языка, например, *'cowboy'*, *'prairie'*), ксенонимы (единицы данного языка, используемые для обозначения специфических элементов иноязычной культуры, например, *'toreador'*, *'Taj Mahal'*) и аналоги (культуронимы, частично совпадающие со сходными культуронимами иной культуры, например, *'Буратино'* и *'Пинокио'*) [3].

На данном этапе развития теории культурно-обусловленной лексики среди лингвистов нет согласия по вопросу соотношения и разведения понятий, обозначенных вышеперечисленными терминами. В данном исследовании «культурно-маркированная лексика» включает в себя все понятия (идионимы, ксенонимы и аналоги), означающие языковые единицы, представляющие специфические черты культуры определенного этноса, отраженные в их семантике. Так в англоязычной словарной дефиниции лексемы *'yurt'* присутствуют этнонимы *'Mongolian'* и *'Turkic'*, указывающие на культуру соответствующих этнических групп: *"a circular tent consisting of a framework of poles covered with felt or skins, used by Mongolian and Turkic nomads of eastern and central Asia (круглое жилище, представляющее собой каркас из столбов, покрытый войлоком или шкурами, используемое монгольскими и тюркскими кочевниками восточной и центральной Азии)"* [4].

Также, как уже было отмечено выше, все еще ведутся исследования по разработке единой классификации видов культурно-маркированной лексики. В данной статье представлены такие ее разновидности, как: этнонимы, слова-реалии, фоновые единицы, топонимы и антропонимы.

Термин «этноним» относится к лексемам, номинирующим определенную этническую общность: племя, народность, нацию и др. В анализируемом материале было выделено 13 этнонимов: нивхи, удгейцы, мунгалы, нанайцы, киле, орочи, маньчжуры, ульчи, негидальцы, ороченцы, нека, никанцы, лоча. «Амурские сказки» Д.Д. Нагишкина представляют собой удивительную этнографическую мозаику с чудесным сплетением нравов и обычаев народностей, населяющих или населявших Дальний Восток России.

Другой разновидностью культурно-маркированной лексики являются реалии. Термин «реалия» в известном нам значении употреблял еще Л.Н. Соболев в 1950-х годах в своих исследованиях по переводоведению и определял его как слово из национального быта, которого нет в других языках, поскольку в других культурах отсутствует соответствующий предмет или явление [5]. Вслед за Л.Н. Соболевым данный термин стали использовать многие исследователи в области лингвострановедения, лингвокультурологии и теории перевода, такие, как Л.С. Бархударов, В.С. Виноградов, С.И. Влахов, Г.Д. Томахин, С.П. Флорин и др. В современной трактовке данное понятие расширилось и может включать в себя не только предметы материальной культуры, но и исторические факты, названия государственных институтов, элементы географической среды, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ [6].

При описании результатов исследования, представленных в данной статье, принимается во внимание узкое понимание термина «реалия» как нарицательное имя существительное, называющее уникальный предмет или явление характерное для определенной культуры [7]. Например, лексема «кунгахкеи» называет нивхский вариант костяного пластинчатого хомуса, который в свою очередь является якутской разновидностью варгана, древнейшего духового, язычкового, музыкального инструмента.

В проводимом исследовании выделяются и такие реалии, которые номинируют понятия, существующие и привычные для большинства культур, однако не имеющие в других культурах односложного наименования. Так, в нивхском языке существует лексема «ховых», используемая для обозначения всего, что несет по течению реки.

Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. выделяют такой вид культурно-маркированной лексики, как фоновые единицы, представляющие собой лексемы, выражающие эквивалентные понятия в разных языках, но отличающиеся, так называемыми, непонятными добавочными семантическими долями, то есть, такими компонентами семантики слова, которые не входят в его лексическое значение, а осознаются в силу опыта проживания в определенной культурной среде, иными словами, благодаря фоновым знаниям [8]. Например, лексема «хун-

хузы», широко используемая на Дальнем Востоке в конце XIX – начале XX в., имеет значение эквивалентное значению английской лексемы *'bandits'*; непонятными добавочными компонентами семантики слов, которыми они отличаются, является то, что слово «хунхузы» применяли по отношению к китайцам, в то время как *'bandits'* не связано ни с какой конкретной этнической группой.

Слова-реалии и фоновые единицы, выделенные в результате анализа, можно классифицировать по тематическому принципу со следующими лексико-семантическими группами: жилища, утварь (убранство), одежда и обувь, еда и напитки, музыкальные инструменты, культ, орудия труда, транспорт, общественные отношения.

Таблица 1. Культурно-маркированная лексика в тексте «Амурских сказок» Д.Д. Нагишкина. Слова-реалии и фоновые единицы

Жилища	юрта, стойбище, фанза
Утварь (убранство)	нары, чан, чумашка, чувал, трутница
Одежда и обувь	доха, ровдуга, богдо, торбаза, унты, камус
Еда и напитки	юкола, водка, лаха пукани, моси
Музыкальные инструменты	кунгахкеи
Культ	шаман, бубен, мафа гарани, толи, оксара, змея Симу, змея Химу, птица Кори
Орудия труда	мялка, гйда, багор, острога
Транспорт	нарты, остол, сампан, оморочка
Общественные отношения	байта, амбань, ясак, зангин, хунхузы, тори, нойон, ангаза

Слова-реалии, номинирующие объекты материальной культуры, представляют наибольший интерес для исследований в области лингвокультурологии, поскольку они предоставляют непосредственный доступ к специфическим особенностям быта и общественного уклада. Анализ значений такого рода лексем, дает возможность открыть для себя мир чужой культуры или увидеть знакомые вещи в новом особом ракурсе.

Другой разновидностью лексем, которые могут быть причислены к классу культурно-маркированной лексики, являются топонимы – имена собственные, называющие географические объекты – поскольку данные наименования актуализируют в сознании ассоциативные связи культурно-исторического содержания [9].

В ходе анализа исследуемого материала удалось выделить 20 топонимов, которые представлены в таблице с распределением по 4 группам в соответствии с видом топонима.

Таблица 2. Культурно-маркированная лексика в тексте «Амурских сказок» Д.Д. Нагишкина. Топонимы

Гидронимы	Ойконимы	Оронимы	Мифонимы
Амгунь (река) Амур (река) Аной (река) Коппи (река) Ля-ери (Амурский лиман) Мылки (озеро) Пиль-керкх (Охотское море) Сунгари (река) Уссури (река) Хади (залив) Хор (река) Хунгари (река)	Муллаки (селение) Никанское царство Сань-Син (город) Тро-миф (остров) Сахалин)	Сихоте-Алинь Хехцир Хинган	Буни (подземное царство)

Как видно из таблицы, гидронимы, названия водных объектов, составляют самую многочисленную группу среди выделенных в тексте топонимов, на основании чего также можно сделать определенные этнографические выводы. Река и море всегда играли значимую роль в укладе жизни народов Приамурья, являя собой источник жизни: пищи, одежды, предметов быта. Реки использовались как торговые пути, а также вдохновляли коренных жителей на занятие народным художественным промыслом и создание мифов.

И наконец, антропонимы наряду с вышеперечисленными разновидностями лексики также могут рассматриваться как национально-культурные элементы, связанные с историей, бытом, религией, или означающие социальное положение, предметы одежды, питания, обычаи и обряды: Батраков, Лаптев, Сбитнев, Ряженых. Ряд антропонимов приобрели статус национальных символов: Джек – в США, Тарас – на Украине, Иван – в России, Куанг – во Вьетнаме [10].

Группа антропонимов, выделенных в ходе исследования, включает в себя 71 единицу, представленную ниже в таблице.

Таблица 3. Культурно-маркированная лексика в тексте «Амурских сказок»
Д.Д. Нагишкина. Антропонимы

Имя персонажа	Имя рода	Имя мифологического персонажа
Адунга, Азмун, Аинка, Айога, Акимка, Актанка, Алпыш, Алюмка, Анга, Бамба, Болда, Димдига, Егда, Инга, Индига, Кальдука, Канда, Кандига, Канчуга, Киле, Конга, Куня, Ла, Ладло, Ли-Фу, Ли Чан, Лян, Майла, Мамбу, Мерген-Бамба, Монокто, Намека, Пигунайка, Плетун, Покчо, Пунинка, Солодо, Соломдига, Удога, Уленда, Халба, Чокчо, Чольчинай, Чориль, Чубак, Чумбока, Чумдага, Чунгу, Чурка	Бельды Бисанка Губату Дунгу Заксули Заксоры Пунади Самары Сулаки Тахта Уданы-Хингану Хоинга Чильби	Агды (дух грома) Боко (злой болотный человек) Ганка (злой водяной человек) Какзаму (злой горный человек) Кехн (дух помощник шамана) Мангни (идол) Онку (хозяин лесов) Тайрнадз (морской бог) Химу-амба (злой озерный человек)

Значение ономастических исследований, в частности антропонимов, в области лингвокультурологии трудно переоценить. Результаты подобных изысканий проливают свет на этнографические, социальные и исторические аспекты уклада жизни этноса, предоставляя исследователю информацию о системе ценностей, национальном характере, социальной иерархии, роде деятельности людей и даже об исторических вехах развития общества. Принимая во внимание значения личных имен, представленных в таблице, можно сделать вывод о том, что у народов Приамурья родители называли новорожденных в надежде придать им определенные желаемые качества и обеспечить благополучие в дальнейшей жизни: Азмун – испытание мужества, стойкости; Аинка – лунолика; Инга – изобилие; Ладло – любовь, красота; Лян – искренний, честный; Бамба – защитник; Майла – желанная; Мерген – меткий охотник; Чубак – сильный; Чунгу – верность. Имя могло указывать на место, где ребенок появился на свет при особых обстоятельствах: Егда – лес. Имена давались в знак почитания тотемных животных и поклонения божеству: Актанка – рожденный от тигра, Индига – поклоняющийся солнцу, Канда – свет божества, Канчуга – произошедший от тигра, Киле – произошедший от оленя, Ла – ветер, Чурка – маленькая черепаха. В «Амурских сказках» присутствуют и вымышленные имена, созданные с целью характеристики персонажа: Айога – гусыня. Наряду с некоторыми именами людей, мифонимы, вычлененные в тексте сказок, также дают представление о языческих религиозных традициях народов Приамурья, обожествляющих природу и поклоняющихся различным духам, которые по их верованиям управляют жизнью на земле.

При работе с культурно-обусловленной лексикой переводчик испытывает особые трудности, поскольку подобрать переводческое соответствие для подобных языковых единиц представляется непростой задачей. В этой области исследований возникает понятие лакунарности (от лат. *lacuna* – углубление, впадина, полость), то есть отсутствия в языке перевода лексемы, номинирующей понятие, для которого в исходном языке существует, как правило, однословное обозначение. Термин «лакуна» в указанном значении был предложен французскими лингвистами Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне в 1958 г., определяющими лакуну как явление, имеющее место тогда, когда у слова одного языка отсутствует лексическое соответствие в другом языке [11].

Верецагин Е.М. и Костомаров В.Г. ввели в научный обиход термин «безэквивалентная лексика», широко используемый в настоящее время в переводоведении такими учеными, как Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев и др., для обозначения лексических единиц, план содержания которых невозможно сопоставить с каким-либо иноязычным лексическим понятием [12].

Безэквивалентная лексика и лакуны представляют собой комплементарные понятия: когда в исходном языке имеется безэквивалентная лексема, в сознании переводчика возникает лакуна, «белое пятно» в тексте языка перевода. Его задача заключается в элиминировании (от лат. *eliminare* – удалять) лакун с сохранением при этом эстетического воздействия и национально-культурного колорита оригинального текста.

В переводоведении принят термин «пленус» (от лат. *plenus* – полный), предложенный Ш.Р. Абдураззаковой, для обозначения результата элиминирования лакуны. Вид пленуса определяется переводческим приемом, используемым для заполнения или компенсации семантического пробела. Исследователь выделяет такие разновидности, как пленус-транскрипция, пленус-транслитерация, пленус-калька,

пленус-аналог, пленус-описание, пленус-конкретизация, пленус-генерализация, пленус-нейтрализация, пленус-эмфаза [13].

Таким образом, пленус является по сути антилакуной, зачастую представленной в языке перевода ксенонимом. Напомним, что в терминологии В.В. Кабакчи единица переводного текста, соответствующая идиониму (безэквивалентной единице текста оригинала), называется ксенонимом, если она относится к специфическому элементу внешней культуры. Между идионимом и ксенонимом существуют отношения ксенонимической корреляции – оба культуронима используются для обозначения одного и того же элемента культуры [3]. Например, идионим «юрта» в оригинальном русском тексте и ксеноним *'yurt'* в английском переводе относятся к одному элементу культуры тюркских и монгольских кочевников – переносному каркасному жилищу с войлочным покрытием.

Конкретный вид культурно-маркированной лексики вызывает необходимость использовать определенные способы и приемы перевода. Рассмотрим выше описанные группы – этнонимы, слова-реалии, топонимы и антропонимы – в аспекте их передачи на английский язык при переводе «Амурских сказок».

Ввиду отсутствия сложившейся в переводоведении традиции передачи представленных в исследовании этнонимов на иностранный язык (за исключением *'маньчжуры – the Manchus'*), необходимо использовать способ транслитерации в сочетании с морфологической трансформацией при переводе данных терминов: нивхи – *the Nivkhs*, удэгейцы – *the Udeges*, мунгалы – *the Mungals*, нанайцы – *the Nanais*, киле – *the Kiles*, орочи – *the Orochis*, ульчи – *the Ulchis*, негидальцы – *the Negidals*, ороченцы – *the Orochens*, нека – *the Nekas*, никанцы – *the Nikans*, лоча – *the Lochas*.

При переводе слов-реалий проблема выбора оптимального способа передачи реалии представляется особо сложной. Не существует единого универсального приема, переводчик решает эту проблему с учетом множества разнообразных факторов в каждом конкретном случае, например, таких как есть ли общепринятое соответствие в языке перевода, и что важнее – сохранить национальный колорит или точнее передать смысл языковой единицы. В проводимом исследовании использованы такие способы перевода, как транскрипция и транслитерация, калькирование, подбор функционального аналога и описательный перевод.

Таблица 4. Передача слов-реалий при переводе «Амурских сказок»
Д.Д. Нагишкина

Транскрипция/транслитерация	Калькирование	Функциональный аналог	Описательный перевод
юрта – yurt ровдуга – rovduga богдо – bogdo унты – unty юкола – yukola водка – vodka моси – mosy кунгахкеи – kungakhkey шаман – shaman сампан – sampan амбань – amban хунхузы – khunkhuzy нойон – noion ангаза – angaza	лаха пукани – catfish bladder мафа гарани – bear's fang змея Симу – snake Симу – Simu змея Хима – snake Хима – Khima птица Кори – bird Кори – Kory	фанза – cottage чан – tub чувал – sack трутница – tinderbox доха – fur coat камус – skin бубен – drum оксара – bird гида – spear багор – harpoon острога – lance нарты – sledge оморочка – сапог байта – fine ясак – tribute зангин – judge тори – ransom	стойбище – nomad camp нары – board bed чумашка – birch bark container торбаза – soft deer skin boots толи – shaman's mirror мялка – fish skin softener остол – spiked stick

У каждого из перечисленных выше приемов есть свои преимущества и недостатки. Используя транскрипцию и транслитерацию, переводчик максимально сохраняет национально-культурный колорит оригинала, однако семантическое наполнение лексемы остается размытым, не до конца осознаваемым реципиентом переводного текста, которому приходится извлекать значение слова-реалии из контекста. В случае, когда контекста для этого недостаточно, лакуна остается неэлиминированной и по-прежнему ощущается англоязычным читателем, что заставляет переводчика в некоторых случаях прибегать к переводческому пояснению, добавляемому непосредственно в текст. Например: «Взял Плетун кашу, **юколу**, сохачьего мяса взял. Все в Амур бро-

сил». — *"Pletun took some kasha, yukola (a traditional Nivkh dish — sun-cured fish), he took elk meat, too. All of that went to the Amur"*.

Основным преимуществом калькирования является компактная и лаконичная форма. Кальки представляют собой идеальное решение проблемы передачи реалий, в том случае, когда компоненты слов используются в прямом значении (лаха пукани — *catfish bladder*, мафа гарани — *bear's fang*). В примерах с именами собственными, например, 'змея Симу — *Simu the snake*', для полного элиминирования лакун необходимы фоновые знания: змея Симу — олицетворение злого существа в мифах удэгейцев, которое уничтожает деревни. В этом случае переводчик может использовать прием переводческого комментария, который обычно выносится за пределы текста и оформляется в виде сноски: *Simu the snake is an embodiment of an evil creature in the Udeges' myths, that makes away with villages*.

Функциональный аналог представляет собой однословный эквивалент слова-реалии, который помогает иноязычному реципиенту получить лишь общее представление о сути явления, игнорируя культурно-национальную специфику, в чем и заключается основной недостаток данного приема. Например, архисемой в семантической структуре слова-реалии 'камус' является 'шкура (skin)', детальное же рассмотрение данного лексического значения позволяет извлечь специфическую информацию национально-культурного плана: *skin from a deer's shank used for making boots, padding hunting skis, or ornamentation* (шкура с голени оленя, используемая для изготовления обуви, подбивки лыж или изготовления украшений).

И наконец, описательный перевод представляет собой замену одного слова словосочетанием, дающим более полное представление о реалии, чем однословный эквивалент. Недостатком данного приема является громоздкость фразы, которая не всегда органично вписывается в синтаксическую структуру переведенного предложения. Целесообразно прибегать к такому способу, если фраза получается не слишком длинной. «Киле очень хотел иметь сына, но он любил и свою дочку. Он делал ей разные игрушки, какие обычно делают девочкам: колыбельку, чумашки разные, мялку с колотушкой, чтобы Майла привыкала к женской работе». — *"Kile wanted to have a son so badly, but he loved his daughter anyway. He made her different toys, which are normally meant for girls: a little cradle, different sorts of birch bark containers, a fish skin softener with a beater, so that Maila could grow used to women's work"*.

При переводе топонимов, неизвестных широкому кругу читателей, а в исследуемом материале, за редким исключением, мы имеем дело именно с такими единицами, целесообразно использовать транслитерацию в сочетании с пояснением, какой географический объект номинирует та или иная лексема. Например, *the Lya-Eri Firth, the Pil-Kerkkh Sea, the Koppo River, Lake Mylki, Tro-Mif Island, the Nikan Kingdom, San-Sin Town, Mullaki Village, the Khekhtsir Mountain Range, the Buni Under-world* и др.

Что касается приема, используемого для перевода, антропонимов, преобладающими способами являются транскрипция и транслитерация: «В одной деревне три брата жили — Халба, Адунга и Покчо». — *"In one village there lived three brothers — Khalba, Adunga and Pokcho"*.

При передаче говорящих имен с одного языка на другой переводчик прибегает к способу калькирования. В нанайской сказке «Айога» повествование ведется о злой, самолюбивой и завистливой девочке по имени Айога, что в переводе с нанайского означает 'гусыня'. Важно отметить, что в фольклоре гуси зачастую предстают как злобные, коварные, крикливые птицы, что резонирует с представленным в сказке персонажем. «Совсем разозлилась Айога. Зашипела. Замахала руками, пальцы растопырила, побелела вся от злости — так замахала, что руки у нее в крылья превратились... Не удержалась на берегу, бултыхнулась Айога в воду и превратилась в гуся... Плавала, плавала, пока по-нанайски говорить не разучилась... Только имя свое не забыла, чтобы с кем-нибудь ее, красавицу, не спутали, и кричит, чуть людей завидит: «Ай-ога-га-га! Ай-ога-га-га!» — *"Ayohonk got very angry. She gave a hiss. Waved her arms, with her fingers splayed, went white with anger — she waved so much that her arms turned into wings... She lost her footing on the bank, into the water did Ayohonk splash and turn into a goose... On and on she swam until she forgot how to speak Nanai... Only her name did not she forget, lest she, the beauty, should not be mistaken for someone else, and she cries as soon as she sees people, "Ayo-honk-honk-honk! Ayo-honk-honk-honk!"* Чтобы передать схожесть девочки с гусыней, целесообразно использовать гибридный прием «транслитерация + калькирование», используя в качестве второго компонента кальки английский эквивалент русского звукоподражательного слова 'ga' — 'honk' имитирующего крик гусей.

Описательный перевод с использованием имени нарицательного применяется в случае необходимости объяснить роль персонажа [14]. В следующих примерах используется гибридный прием «транслитера-

ция + описание»: Арды — *Agdy the thunder spirit*, Бoko — *Boko the swamp goblin*, Ганка — *Ganka the river goblin*, Какзаму — *Kakzamu the evil mountain spirit*, Кехн — *Kekhn the spirit helper of a shaman*, Мангни — *Mangni the idol*, Тайрнадз — *Tayrnadz the Marine Deity*, Онку — *Onku the master of the forest*, Химу-амба — *Khimu-amba the lake goblin*.

Таким образом, проведенное исследование показало, что «Амурские сказки» Д.Д. Нагишкина представляют собой сочинение этнографического характера, текст которого изобилует культурно-маркированной лексикой — идионимами, представленными четырьмя группами: этнонимами, антропонимами, топонимами и словами-реалиями. Для передачи этнонимов, антропонимов и топонимов при переводе «Амурских сказок» с русского языка на английский преимущественно используются такие приемы, как транскрипция и транслитерация, позволяющие максимально сохранить национально-культурную специфику оригинального текста. При переводе же слов-реалий возникает потребность в более широком спектре переводческих средств, что обусловлено необходимостью более точно и полно передать понятийный компонент лексического значения, который является определяющим в именах нарицательных, в то время как в значении имен собственных, называющих единичные предметы, преобладает номинативный компонент. Проведенный анализ показал, что для передачи слов-реалий при переводе «Амурских сказок» наряду с транскрипцией и транслитерацией, используются калькирование и функциональные аналоги в сочетании с переводческим комментарием, а также описательный перевод. Однако необходимо помнить, что задача точной и полной передачи значения усложняется из-за национально-культурной специфики языковых единиц текста оригинала.

При переводе культурно-маркированной лексики перед переводчиком стоит весьма трудная задача — передать суть образов, отобразить культурное своеобразие оригинала, максимально приблизив читателя переводного текста к тому восприятию, которым владеет читатель исходного текста.

Литература

- Егорушкина, К. В., Луговской, А.В. Категория безобразного как универсальный и этноспецифический феномен (на материале сборника «Амурские сказки» Д.Д. Нагишкина) / К.В. Егорушкина, А.В. Луговской // Язык как структура и дискурсивная практика. — 2024. — № 1(4). — С. 40–46.
- Аверьянова, И.Е. Русская культурно-маркированная лексика в англоязычных произведениях о России и Великой Октябрьской Социалистической революции [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04, 10.02.01 / И.Е. Аверьянова. — Днепропетровск, 1984. — 206 с.
- Кабачки, В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации: учебное пособие для изучающих английский язык / В.В. Кабачки. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, ИВЭСЭП, 1998. — 228 с.
- Collins Cobuild English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/yurt> (дата обращения: 06.01.2026).
- Соболев, Л. Н. О переводе образа образом. Вопросы художественного перевода / Л.Н. Соболев. — М., 1955. — 290 с.
- Томахин, Г.Д. Реалии — американизмы: учебное пособие по страноведению для институтов и факультетов иностранного языка / Г.Д. Томахин. — М.: Высшая школа, 1988. — 238 с.
- Рыкова, Е.Б. Понятие «реалия» в научно-методической литературе и в текстах национального корпуса русского языка / Е.Б. Рыкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2011. — № 3. — С. 52–56.
- Верещагин, Е. М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. — М.: «Индрик», 2005. — 1040 с.
- Фаткуллина, Ф.Г. Топонимы как компонент языковой картины мира / Ф.Г. Фаткуллина // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126> (дата обращения: 07.01.2026).
- Чыонг Тхи Суан Хыонг Антропонимы как отражение взаимодействия языка и культурно-исторического контекста в жизни общества (на материале английских, вьетнамских, русских и казахских имен) / Чыонг Тхи Суан Хыонг // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 9(75): в 2-х ч. — Ч. 2. — С. 171–175.
- Vinay, J. P., Darbelnet, J. Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation / J.P. Vinay, J. Darbelnet // translated by Juan C. Sager, M.J. Hamel. — Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995. — 359 p.
- Верещагин, Е. М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1980. — 320 с.

13. Абдуразакова, Ш.Р. Межъязыковые лакуны и способы их перевода / Ш.Р. Абдуразакова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы I Международной научной конференции (г. Москва, май 2012 г.). – Москва: Ваш полиграфический партнер, 2012. – С. 97–99. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/27/1997> (дата обращения: 27.12.2025).

14. Федорова, А. М., Стрелкова Е.Ю. Особенности перевода антропонимов (на материале романа Т. Пратчетта «Цвет волшебства») / А.М. Федорова, Е.Ю. Стрелкова // Язык как структура и дискурсивная практика. – 2024. – № 3(6). – С. 18–25.

CULTURALLY-BASED DETAILS OF THE FOLKLORE TEXT “TALES OF THE AMUR” BY D.D. NAGISHKIN: TRANSLATION PERSPECTIVE

Vishniakova E.P.

Pacific National University

The article focuses on the problem of interpreting culture-conditioned lexis in translation theory. Culturally marked lexemes present themselves as the object of the research. The subject-matter is represented by the classification of words with ethnical cultural specifics and the techniques of their translation from Russian into English. The terminology related to culturally-based lexis is regarded in the diachronical perspective. A special emphasis is placed on the correlation and systematization of various terms applied in cultural linguistics, theory of translation and lacunology. The article provides the results of the undertaken analysis in form of different kinds and groups of the culture-conditioned words selected out of the text under analysis, and the translation strategies and methods employed in rendering the text into English. The translation methods are assessed from the point of view of their adequacy in the reproduction of the ethnical authenticity in the target text. The theses presented in the paper lead to the conclusion that different types of culturally-based language units necessitate different translation methods.

Keywords: culture-specific lexis, ethnonym, toponym, anthroponym, realia, transliteration, calque, functional communicative analogue.

References

1. Egorushkina, K. V., Lugovskoj, A.V. Category of Ugliness as a Universal and Ethno-Specific Phenomenon: a Study of D.D. Nagishkin's Amur Tales / K.V. Egorushkina, A.V. Lugovskoj // Language as a Structure and Discourse Practice. – 2024. – № 1(4). – P. 40–46.
2. Aver'yanova, I.E. Russian Culture-Specific Lexis in English Literary Works about Russia and the Great October Socialist Revolution: dis. ... of cand. of philol. sciences: 10.02.04, 10.02.01 / I.E. Aver'yanova. – Dnepropetrovsk, 1984. – 206 p.
3. Kabakchi, V.V. Basics of English-Language Cross-Cultural Communication: study guide for English language learners / V.V. Kabakchi. – SPb.: RGPU after A.I. Gertsen, IVESEP, 1998. – 228 p.
4. Collins Cobuild English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/yurt> (reference date: 06.01.2026).
5. Sobolev, L.N. About translation of an Image by means of an image. Issues of Literary Translation / L.N. Sobolev. – M., 1955. – 290 p.
6. Tomakhin, G.D. Realias – Americanisms: Study Guide on Country Studies for Foreign Language Institutes and Faculties / G.D. Tomakhin. – M.: Higher School, 1988. – 238 p.
7. Rykova, E.B. The Concept of “Realia” in Scientific Methodological Literature and in Texts of Russian National Corpus / E.B. Rykova // Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy. – 2011. – № 3. – P. 52–56.
8. Vereshagin, E. M., Kostomarov, V.G. Language and Culture. Three Linguistic and Cultural Studies Concepts: Lexical Background, Speech-Behavioural Tactics and Sapienthemes / edited by and with a postface by academician Yu.S. Stepanov. – M.: “Indrik”, 2005. – 1040 p.
9. Fatkullina, F.G. Toponyms as a Component of the World Linguistic Image / F.G. Fatkullina // Modern Problems of Science and Education. – 2015. – № 1–1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126> (reference date: 07.01.2026).
10. Chyong Tkh Suan Khyong Anthroponyms as Reflection of the Interaction between Language and Cultural-Historical Context in the Life of Society: a Study of English, Vietnamese, Russian and Kazakh Names / Chyong Tkh Suan Khyong // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – 2017. – № 9(75): in 2 p. – P. 2. – P. 171–175.
11. Vinay, J. P., Darbelnet, J. Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation / J.P. Vinay, J. Darbelnet // translated by Juan C. Sager, M.J. Hamel. – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995. – 359 p.
12. Vereshagin, E. M., Kostomarov, V.G. Language and Country Studies Word Theory / E.M. Vereshagin, V.G. Kostomarov. – M.: Russian Language, 1980. – 320 p.
13. Abdurazakova, Sh.R. Cross-Language Lacunas and Thranlation Methods / Sh.R. Abdurazakova // Philology and Linguistics in Modern Society: proceedings of the I International Scientific Conference (Moskva, May, 2012). – Moscow: Your Poligraphic Partner, 2012. – P. 97–99. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/27/1997> (reference date: 27.12.2025).
14. Fedorova, A. M., Strelkova E. Yu. Specifics of Anthroponym Translation: a Study of the Novel by T. Pratchett “The Colour of Magic” / A.M. Fedorova, E. Yu. Strelkova // Language as a Structure and Discourse Practice. – 2024. – № 3(6). – P. 18–25.

Ностальгия по «ушедшей» Москве: на материале эмиграционной прозы И.С. Шмелёва («Город-призрак» (1925), «Москва в позоре» (1925), «Лето Господне» (1948))

Робак Софья Павловна,

аспирант кафедры русской литературы XX–XXI вв. Института филологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

E-mail: sony.robak@yandex.ru

Цель исследования – выявить специфику ностальгии по образу Москвы на материале произведений И.С. Шмелёва: «Город-призрак» (1925), «Москва в позоре» (1925), «Постный рынок», «Троицын день», «Рождество», «Москва» (главы из романа «Лето Господне» (1948)). В данной работе особое внимание отводится образу дореволюционной Москвы (~1905–1917), образу послереволюционной Москвы (~1917–1922) и образу Москвы, которая существовала в период Российской империи (~1873–1904). Научная новизна исследования заключается в том, что впервые сопоставляются шмелёвские образы Москвы, созданные писателем в эмиграции: вначале образ Москвы предстаёт статным, гордым («Город-призрак»), затем – разрушенным «кровавыми событиями» коренного переворота власти («Москва в позоре»), а после образ Москвы предстаёт в необычном ракурсе – сквозь призму детского восприятия во времена ещё Имперской России («Лето Господне»). Анализ носит аналитико-сопоставительный характер, статья строится по хронологии написания художественных произведений И.С. Шмелёвым. В результате исследования делается вывод о том, что в рассматриваемых произведениях И.С. Шмелёва образ Москвы в ностальгической памяти коррелирует с хронологическими этапами творчества И.С. Шмелёва.

Ключевые слова: И.С. Шмелёв, эмиграционная проза, ностальгия в эмиграции, дореволюционная Москва, послереволюционная Москва, образ Москвы.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена: во-первых, неисчерпаемым значением писательского мастерства И.С. Шмелёва с характерным для него поэтическим языком, хранящим звуки, образы и тайные смыслы русской речи, в отечественном литературоведении, особенно в русле литературы русского зарубежья. Во-вторых, ностальгия и заграничные воспоминания в произведениях И.С. Шмелёва являются проблемами, в некоторой мере созвучными современной ситуации – в России 2022 год был пиком эмиграции [14]. Если полагаться на статистические данные и их анализ, то в последние годы (2024–2025) наблюдается возвращение уехавших ранее [11, с. 111–112]. Тоска по России, по родному городу, близким, чувство «инородности» в эмиграции – сегодня для многих актуальные и животрепещущие темы. Ностальгия как панхронический феномен становится объектом внимания литературоведов, филологов, лингвистов, культурологов и др. **Материалом** для исследования служат произведения И.С. Шмелёва «Город-призрак» (1925), «Москва в позоре» (1925), «Постный рынок», «Троицын день», «Рождество», «Москва» (отрывки из романа «Лето Господне» (1948)).

Теоретическую базу исследования составили научные работы, авторы которых изучали проблему ностальгии (В.Е. Новиков, С. Бойм, О.И. Федотов, З.П. Табакова, А.В. Леденёв, Д.Н. Яшин, А.В. Головань и др.). Исследовательскими **методами** послужили: метод теоретического анализа, метод герменевтики, метод сопоставительного анализа.

Основная часть

И.С. Шмелёв, покинувший Москву осенью 1922 года, так никогда больше и не вернулся на свою Родину, что наложило своеобразный отпечаток на его прозу. И.С. Шмелёв писал И.С. Куприну о том, что в Грасе (где писатель находился на тот момент) люди воспитанные, чтут этикет, но не чувствовал он в них родственных и близких душ. Также И.С. Шмелёв делился состоянием своего внутреннего мира, отмечая «внутри дрожь и тоску» по отчизне, несмотря на великолепие и роскошь вокруг [17]. Грусть по Москве, пришедшая после революции 1917 года, чувство тоски по родным краям, или, иными словами, ностальгические ноты – всё это прослеживается на страницах произведений И.С. Шмелёва.

Термин «ностальгия» используется не только в области психиатрии и социологии, но и давно занимает значимое место в литературоведении. Под «ностальгией» принято понимать тоску по родине или по тому, что уже утрачено [7, с. 301; 9, с. 364]. В литературоведении «ностальгия» задаёт «ностальгический тон» художественному тексту, воплощая сентиментальную меланхолию к тому, что осталось в прошлом. Мотив ностальгии авторы применяют в том случае, когда есть необходимость воссоздать воспоминания, сконструировать (или реконструировать) атмосферу прошедшего счастья, любви, радости и т.д.

Е.В. Новиков в своей научной работе предпринимает попытку выяснить семантические границы «ностальгии». Для этого исследователь проводит параллель между «ностальгией» и «автобиографической памятью», что позволяет первый термин трактовать через второй как: «субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути» [6, с. 14–16]. А.В. Головань указывает на связь ностальгии и автобиографичности, потому как ностальгия представляет собой: эмоциональную связь с прошлым и средство реконфигурации личного опыта в аспекте социокультурного кода [3, с. 1433].

С. Бойм, филолог и теоретик культуры, в одной из своих работ изучает феномен ностальгии, а также мифы и персонализированные истории «изгнанников». Автор книги «Будущее ностальгии» высказывает мысль, что «ностальгия – это не только тоска по дому или родным землям, но и тоска по времени – детству или ушедшей эпохе». Также С. Бойм типологизирует ностальгию, выделяя:

1) реставрирующую ностальгию – это та, которая реконструирует прошлое и пытается его вернуть или возродить;

2) рефлексирующую ностальгию, смысл которой кроется в личных переживаниях и попытках постичь смыслы и знаки [2, с. 30–35].

С. Бойм акцентирует внимание на том, что ностальгия – это не болезнь, дебютирующая исключительно в российском пространстве, это мировой феномен с попыткой «повернуть время вспять». Данная по-

требность исторична и служит своеобразной защитной реакцией на ярко выраженные исторические изменения в настоящем [1].

З.П. Табакова акцентирует внимание на том, что термин «ностальгия» вначале вошёл в речевой оборот у русской интеллигенции, которая по различным причинам (личный выбор или вынужденный отъезд) покинула родную страну. Понятие «ностальгия» наиболее ясно выражает чувство, присущее всем эмигрантам, а оно «мучительно», «невыносимо» вне зависимости от уровня доходов и качества жизни. Русский человек, находясь вдали от Родины, сохраняет свою русскую ментальность и идентичность (язык, культуру, веру, традиции и др.) [8, с. 51–52].

Исследователь О.И. Федотов отмечает, что «ностальгия является национальной болезнью русских, которые по воле судьбы оказались на чужой земле». О.И. Федотов подчёркивает, что ностальгия – это особое состояние писателей первой волны эмиграции (И.С. Шмелёв входит в круг авторов данного периода), которое послужило толчком для написания обширного круга произведений, и данное состояние тоски проявлялось у всех авторов по-разному, например, кто-то из писателей мог «экстатически воплощать ностальгию как Н. Тuroверов», а кто-то – «стоически как В. Набоков» [10, с. 187].

А.В. Головань делает примечание, что в настоящее время ностальгию можно анализировать и изучать не только, как личное переживание или эмоцию, но и как важную культурную и социальную систему, благодаря которой сегодняшний социум постигает себя (рефлексирует) и создаёт собственное настоящее. «Ностальгическая практика обращения к прошлому – это попытка осознать, как личную, так и коллективную идентичность; осмыслить историю; сформировать фундамент для рецепции настоящего» [3, с. 1436].

Понятие «ностальгия» носит междисциплинарный характер, так как данным феноменом занимается и психология, и история, и социология, и филология, и философия. Д.Н. Яшин, анализируя проблему взаимосвязи ностальгии и автобиографических нарративов, пишет, что «ностальгия является культурно-обусловленной эмоцией, которая несёт в себе как положительное, так и негативное. <...> Ностальгия – это горько-сладкая эмоция». Исследователь настаивает на мысли, что феномен ностальгии (в связке «ностальгия – автобиографическое Я») следует изучать в филологическом направлении, потому что одного лишь исторического опыта недостаточно для полного изучения [15, с. 267, 274].

А.В. Леденёв, анализируя основные тенденции литературного процесса первой волны эмиграции, отмечает, что ностальгия и «наплывы» памяти образуют жанрово-стилевой каркас литературы начала XX века: в работах писателей-эмигрантов (И.А. Шмелёв, А.И. Куприн, И.А. Бунин, М.И. Цветаева и др.) присутствует автобиографическое начало [4, с. 133–134].

Е.Ю. Шестакова о мотиве воспоминаний в творчестве И.С. Шмелёва пишет, что авторская рефлексия и осмысление ряда личных и исторических событий (смерть единственного сына, массовый террор, голод) воплощаются на страницах художественных произведений. Подобный этап в творчестве писателя можно назвать «ностальгическим периодом» [12, с. 50, 60].

И.С. Шмелёв (1873–1950), родившийся в Замоскворечье, неоднократно обращался к образу Москвы в своих художественных произведениях. Москва для писателя являлась малой родиной, которую он неоднократно вспоминал и воспевал, находясь за границей. Данная работа посвящена анализу образа Москвы, а именно: трансформации данного образа в восприятии писателя в хронологической последовательности по дате выхода произведений в свет.

С первых страниц рассказа «Город-призрак» (1925) (из цикла «Сидя на берегу») Москва сама является в памяти И.С. Шмелёва: «Город-призрак. Он явился моей душе; нетленный, предстал на небе. Ибо земля – чужая» [13, с. 203]. Именно с этого момента и начинается ностальгия автора по Москве, родному городу, который он был вынужден оставить. Когда писатель находится на берегу океана и «дремлет под его шепчущий плеск» [13, с. 203], то, взглянув на небо, замечает, что оно стало превращаться в своего рода экран, где облака различных форм транслировали (передавали) образы Москвы: «Облака наплывали с океана, невидного за лесом <...>. Быстро менялось в небе. Вот – выдвинулась гора, склонилась. За нею – город: холмы и башни» [13, с. 203]. И.С. Шмелёв сравнивает город со старинными гравюрами «Царствующего града», на которых изображены храмы, но их затмевает самый главный – Храм Христа Спасителя «выпучился над всеми купол, поширился. <...> Блеснуло в глазах, по памяти: вот он, наш Храм московский! Христа Спасителя» [13, с. 203].

Далее И.С. Шмелёв идёт по закоулкам своей памяти и вспоминает яркий и красочный пейзаж осенней Москвы: «вспомнил широкие дорожки сквера, кусты сирени и барбариса, изгороди подстриженной

калины, редящие клумбы цветов осенних, церковных, «крестных», – бархатцы, георгины, астры, – всё широко, разгонисто <...> до широких яблонь» [13, с. 204]. Писатель хранит в своих воспоминаниях каждую наполненную смыслом деталь: и «нелюдимых сторожей, в серо-суконных блузах, с модными бляхами», и «щебечущих гимназисток», и «кучки людей заезжих», и другие «шумы жизни» [13, с. 204].

Из текста следует, что точка отсчёта памятных мест И.С. Шмелёва – это Храм Христа Спасителя: «здесь – благодатно-тихо. <...> У великого Храма всегда тихо» [13, с. 204].

Далее писатель в своих воспоминаниях идёт от храма к московским мостам, с которых открываются обширные панорамы: «Мосты хорошо отсюда видны: Каменный, Чугунный. Направо – даль, осенние Воробьёвы Горы» [13, с. 204]. Не забывает автор упомянуть и о Москва-реке: «река, малая, простая. Спят на ней плоскодонки рыболовов», по которой «утки плывут к Замоскворечью, к древним хорам Скуратова-Малюты» [13, с. 204].

И.С. Шмелёв с документальной точностью вспоминает каждую деталь, словно он не плывёт по обрывкам своей памяти, а описывает фото в руках. Несмотря на подробное воссоздание Москвы, в центре памяти стоит Храм Христа Спасителя, напоминающий автору храброго воина, чья главная цель – охранять родные земли: «в золотом шлеме исполина, видный на всю Москву, всюду блистающий сиянием, за многие версты видный, со всех концов, он давит своею массой» [13, с. 203]. Храм занимает настолько большое пространство, что его размеры оказывают давление – даже «трудно ходить у Храма» [13, с. 204].

Великий Храм имеет свой уникальный голос – звон, в котором живёт вековая древность: «много в нём (в звоне) серебра, и медь его по-особому певуча: глухая, мягкая, будто земля вызывает. <...> Стены его – всё наше: память о собиравшейся ратными силами России. <...> Высечено веками в камне» [13, с. 204].

Несмотря на то, что Кремль является «хранителем славы, святыней российских, хранителем былых страданий, зеркалом», он «тихо стоит» под натиском Храма Христа Спасителя [13, с. 204]. В шмелёвских воспоминаниях прекрасно всё, что связано с его городом, даже украшающие башни Кремля «орлы не хищные, широкие и пушистые, – орлы России» [13, с. 205]. И.С. Шмелёв уделяет орлам особое внимание, они не просто «вызолоченные» украшения, они олицетворяются и наделяются ролью стражников Царя: «У ног его спят орлы. Не спят: сторожко глядят, поднявши для взлёта крылья» [13, с. 205].

Когда всё погружается в ночь: и Замоскворечье, и сады, и Кремль, то лишь один Храм будет освещать вокруг: «Сумерки гуще. Замоскворечье гаснет, сады темнеют. <...> И Кремль гаснет. Великий Иван Звонарь ещё блистает смутно. И здесь темнеет; но светлые стены Храма будут белеть и ночью. И золотая шапка будет светить мерцаньем» [13, с. 205]. В данном случае Храм для И.С. Шмелёва символичен, он выступает образом святости, крепости того самого Витязя, который неоднократно спасал Москву и поможет ей, потому как опыт предков и их дух живут в этом величественном вековом здании.

Ностальгический мираж писателя исчезает: «Облаков с океана меньше, – ни куполов, ни башен. Голубое над лесом небо. Пора домой», на его устах «имя, негромкое и простое, мягкое – Москва. Покойная простота и сила» [13, с. 205–206].

Писатель выражает надежду на то, что политическая ситуация наладится в Москве и в России, о чём свидетельствуют финальные слова рассказа: «Нетленное взять нельзя. Держит Господь в Деснице времена и сроки, – и Ярое Око Его сожжёт закрывшую Его тьму. Верю» [13, с. 206]. В цитате «Верю» выражается особая вера, вера в счастливое будущее, потому как стены Храма Христа Спасителя, башни Кремля, Колокольня Ивана Великого пережили большое количество тяжёлых и горестных событий, но смогли выстоять, а значит, «святое, крепкое и бессмертное, кровное наше, родное» победит и воспрянет вновь.

Иной предстаёт образ в рассказе «Москва в позоре» (1925) из цикла «Сидя на берегу». Если в предыдущем рассматриваемом нами рассказе фоном начала служило яркое солнце и синее небо «белое, синь да золото» и «тишина залива» [13, с. 204], то начало «Москвы в позоре» носит контрастную окраску, начиная от времени суток и заканчивая состоянием океана: писатель находится у берега ближе к вечеру, к сумеркам, «когда солнце потонет в океане, когда последняя его искра гаснет, <...> мигнёт в облаках заката» [13, с. 206].

Спусковым крючком, запустившим волну грустных воспоминаний, является солнечный закат: «прощанье солнца – чудесная игра света. Мне её грустно видеть. Вспоминаются дымные закаты, блески, – дымное золото и звоны» [13, с. 206]. Родной город уже не величественно стоит, а «никуда не ушла Москва, покорно лежит и тлеет» [13, с. 206]. И.С. Шмелёв подобным образом сразу обозначает временной отрезок – послереволюционный период, когда Москва «уже не та». При обращении к биографии писателя становится понятным, что послед-

ний раз писатель был в Москве весной в 1922 году, а рассказ написан в 1925 году в Париже, что в иной раз доказывает его личную вовлечённость в революционные события и долгую память о них.

«Москва в позоре» – произведение, в котором ностальгия имеет тяжёлый, меланхолический тон, оно полностью контрастирует с эмоциональной палитрой, изображённой в «Городе-призраке». Хронотоп характеризуется следующим образом: «Помню Москву в расплохе, – дым и огни разрывов над куполами Храма, блески орлов кремлёвских из чёрной ночи, вспышки крестов и вышек. Звали кресты огнями. Тихие соборы положились». Нет больше сторожей, гимназисток, заезжих людей, Замоскворечье стало иным – «темень осенней ночи, безлюдье улиц, глушь тупиков и переулков. Прятались за углами тени. Человеческого лица не видно – только тени. Так и по всей России». Живописный городской пейзаж с садами, дорожками и клумбами цветов исчез, вместо него автор вспоминает: «Помню осеннюю тьму расплоха, смутные говорки, шептунье, – лузга и ветер» [13, с. 206].

Очевидно, что И.С. Шмелёв вспоминает диалог на пароходе, из которого становится ясным, что «по Кремлю стреляют» «с Воробьёвки» и «колокольни посшибают» [13, с. 207]. В данном случае вновь прослеживается контраст: храмы, Кремль уже не стоят помпезно и царственно, а находятся в зоне обстрелов.

Далее автор вновь вспоминает страшные дни: «Помню Москву в позоре – беспутный гомон, под красными лоскутами в блестях, в сусали трактирной, балаганной». И.С. Шмелёв в тексте несколько раз использует анафору «помню Москву» (например, «Помню Москву в позоре», «Помню Москву в расплохе» [13, с. 208]), тем самым подчёркивая, насколько больно ему вспоминать родной город, лик которого разрушался у него на глазах. Данная анафора отчётливо иллюстрирует внутреннее состояние И.С. Шмелёва, его нарастающую тревогу и волнение за будущее малой родины.

Звуковой облик текста – это не колокольный звон Храма, а какофония: «похотливые, разгульные выкрики, мокрые юбки в ветре, над голыми ногами, шлёпающие в лужах полсапожки, раздёранные кофты, сбившиеся платки на шеях, простоволосые головы под ветром, сиплые с визга глотки. Разгульно, пьяно брели под дождем, по грязи. Стада по Москве бродили, ревели» (Шмелёв, 1998, с. 208). И самое страшное для автора то, что толпа эта «глядела хозяйским глазом» [13, с. 208].

По-прежнему подробно писатель вспоминает Москву, только теперь не цветущую, а разрушенную: «Пьяную Москву-реку, в разгульных лодках, в матросах гологрудых, в гармонях, в девках... И Храм, золотой, зеркальный, в пьяной реке метался» [13, с. 208]. В новой действительности всё стало иначе, перевернулось – «Кремль побит», «сбита башня», а «часы на Спасской» вовсе умолкли. И, действительно, кроваво страшные события заставили время остановиться. О страшном ужасе говорит и то, что святителя Николу «замазанного краской, забили досками» и всё свершалось «в издёвке, под красным флагом» [13, с. 208].

И.С. Шмелёв даёт изображение последнего Крестного хода, толпа которого взывала к Богу, пламенно молилась и верила в Чудо: «Москва взывала. <...> Помню Святое Половодье: тысячи – тьмы народа. Черно кругом Кремля. Черным всё» [13, с. 208]. В «Городе-призраке» темнело естественно – сумерки сгущались перед ночью, однако Храм продолжал мерцать, а в «Москве в позоре» цвет чёрный создан внешними, неестественными, неблагоприятными событиями. В Храме молились, только в этот раз слышался «вопл православного народа, <...> колокола молчали» [13, с. 208].

В финальных строчках нет надежды на светлое будущее, лишь констатация бессилия перед случившимся: «не совершилось чуда» [13, с. 209]. Обрывок воспоминания закачивается беспечно и мрачно: «Дымное золото закатов, тревожные блески колоколен, душевные ночи лета, светлые и глухие, в жути ... Залпы ночных расстрелов» [13, с. 209].

С 1927 года по 1948 год И.С. Шмелёв работает над романом-воспоминанием «Лето Господне». У человеческой психики существует феномен – чем старше человек становится, тем чаще и яснее он вспоминает своё детство. Существует ретротерапия, или терапия воспоминаниями, суть которой состоит в эмоциональном восполнении жизни, в её переоценке и переосмыслении [5, с. 193].

«Лето Господне» является автобиографичным произведением, в котором писатель вспоминает своё детство. Образ Москвы – неотъемлемая часть данного художественного текста, так как писатель родился и вырос в московской купеческой семье. Время действия «Лета Господне» принадлежит к тому временному промежутку, когда герою (мальчику Вани) не было ещё и семи лет.

Одна из главных сцен, ярко изображающая дореволюционную Москву со всеми её традициями, описана в главе «Постный рынок». Антип, работающий конюхом, снаряжал старую кобылу по кличке Кривая, которую из-за возраста редко запрягали, потому как она находилась на особом счету за выслугу лет: «Кривая очень стара. Возила ещё прабабушку Устинью, а теперь только нас катает, или по особенному делу» [16, с. 196–198]. Особенное дело – поездка на Постный рынок, превращающаяся на страницах шмелёвского текста в экскурсию: «Дорога течёт, едем, как по густой ботвинье. Яркое солнце, журчат канавки <...>. Дворники, в пиджаках, тукают в лёд ломами. <...> Тихая Якиманка снежком белеет. У Канавы опять станция – Петушки. <...> Потом у Николая Чудотворца, у Каменного Моста: прабабушка свечку ставила. На Москва-реке лёд берут, видно лошадок, саночки и зелёные куски льда. <...> Налево, с моста, обставленный лесами, ещё бескрестный, – великий Храм: купол Христа Спасителя сумрачно золотится в щели» [16, с. 197–198]. Описанный эпизод демонстрирует Москву, что называется, «в расцвете сил» – жизнь кипит.

Отдельного внимания заслуживает Кремль, который в детских воспоминаниях создаётся голосом Горкина (воспитателя мальчика): «Гляди, Кремль-то наш, нигде такого нет. Все соборы соборались, Святители-Чудотворцы... Спас-на-Бору, Иван-Великий, Золота Решётка... А башни-то каки, с орлами! И татары жгли, и поляки жгли, и француз жёг, а наш Кремль всё стоит. И довеку будет. Крестись» [16, с. 198].

Образ Москвы предстаёт сказочным в глазах маленького Вани. В тот момент, когда лошадь Кривая останавливается на середине моста (а делает она это по привычке, ведь бабушка Устинья всегда её останавливала на этом месте), то чувствуется и преемственность традиций, и одновременно открывается вид, будто символизирующий светлое будущее: «Весь Кремль – золотисто-розовый, над снежной Москва-рекой. Кажется мне, что там – Святое. <...> Стены с башнями – чтобы не смели войти враги. Святые сидят в Соборах. <...> Белый собор сияет. Золотые кресты сияют – священным светом» [16, с. 198]. О многолетнем благополучии и стабильности говорят слова Горкина: «Это прабабушка твоя Устинья всё тут приказывала пристать, на Кремль глядела. <...> все соборы покажу, и Честное-Древо, и Христов Гвоздь. <...> И на колокольню свою, и Царя-Колокола покажу, и Крест Харсунской» [16, с. 198].

Если учитывать тот факт, что И.С. Шмелёв начал писать данную работу в 54 года, то строки с раздумьями маленького мальчика: «Что во мне бьётся так, наплывает в глазах туманом? Это – моё, я знаю. И стены, и башни, и соборы, <...> и эта моя река, – были во мне всегда. И всё я знаю. Там, за стенами, церковка под бугром, – я знаю. И щели в стенах – знаю. Я глядел из-за стен... когда?.. И дым пожаров, и крики, и набат... – всё помню! Бунты, и топоры, и плахи, и молебны... – всё мнится былью, моей былью... – будто во сне забытом» [16, с. 198–199] – воспринимаются как калейдоскоп воспоминаний, связанных с социально-историческими трансформациями в российской истории.

Детство писателя пришлось на пору, когда Москва была зажиточной «Ешь, Москва, не жалко!» [16, с. 202], преуспевающей, так, например, в главе «Троицын день»: «Всё в порядке: купальни, стройка в Сокольниках, лодки под Воробьёвку поданы для гулянья, и душегубки для англичан, и фиверки в Зоологическом на пруду наводят, и травы пять возов к вечеру подвезут, душистой-ароматной, для Святой Троицы, и сваи, и портомойни, и камня выгружено... <...> Всё в порядке» [16, с. 243].

Храм Христа Спасителя предстаёт в глазах Вани как «золотой куполок Храма Христа Спасителя, игрушечного совсем» [16, с. 244], он совсем не давит, а украшает собой Москву златоглавую. Про Кремль отец мальчика говорит: «А Кремль-то наш... ах, хорош!» [16, с. 488].

Зимний городской рождественский пейзаж излучает покой и гармонию: «Выйдешь – певучий звон. И звёзды. <...> В окошках розовые огоньки лампадок. А воздух... – синий, серебрится пылью, дымный, звёздный. Сады дымятся. Берёзы – белые виденья. Спят в них галки. <...> Звёздный звон, певучий, – плывёт, не молкнет; сонный, звон-чудо, звон-виденье, славит Бога в вышних. <...> Сейчас услышу ласковый напев-молитву, простой, особенный какой-то, детский, тёплый... – и почему-то видится кроватка, звёзды» [16, с. 260]. Данный фрагмент-воспоминание – наглядный пример счастливейшей жизни. Неслучайно автор пять раз упоминает звёзды, что можно интерпретировать так: звезда является символом прекрасного и недостижимого времени, которое осталось далеко в детстве. Яркие и лучезарные воспоминания сияют лишь в памяти, в реальности до них, как до звёзд – не достать, о них лишь можно грезить.

Сестрица Соня (в отдельной главе «Москва»), знающая много стихов и много читающая, по просьбе отца «А ну, ну, Софочка, скажи ещё про Москву... на Пушкина» произносит:

«<...> Как часто в горестной разлуке,
В моей блуждающей судьбе,
Москва, я думал о тебе!
Москва... как много в этом звуке
Для сердца русского слилось!» [16, с. 491].

Софочка читает строки из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина, и в них прослеживается шмелёвская любовь к покинутой Москве.

Вывод

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Термин «ностальгия» в обобщённом плане – это эмоциональное переживание о прошлом, в котором присутствует смысловая или эмоциональная ценность. Феномен ностальгии – распространённое явление у писателей-эмигрантов, что наложило отпечаток на историю литературного процесса XX века.

Ностальгические мотивы прослеживаются в ряде произведений И.С. Шмелёва (покинувшего Россию в 1922 году), в том числе и в работах: «Город-призрак» (1925), «Москва в позоре» (1925), «Лето Господне» (1948). Писатель в данных произведениях вспоминает Москву разных временных эпох 1880–1922 (от Российской империи до послереволюционной России). Образ Москвы И.С. Шмелёва состоит из: Храма Христа Спасителя и его куполов, Москвы-реки, башен Кремля с орлами, московского пейзажа (московских садов и улочек).

Сопоставительный анализ трёх шмелёвских произведений помог увидеть образ Москвы в разных ракурсах. Так, в рассказе «Город-призрак» Москва предстаёт статной красавицей с Храмом Христа Спасителя, звон которого хранит память древности. Кремль спокойно стоит под натиском Храма, а орлы на кремлёвских башнях охраняют Царя. Московский пейзаж изыскан: кусты сирени и барбариса аккуратно подстрижены, а рядом – разноцветные цветочные клумбы, а на Москва-реке – утки и гладь воды. Писатель верит, что у Москвы и России будет светлое и великое будущее. В другом рассказе «Москва в позоре» столица «лежит и тлеет»: над куполами Храма дым и вспышки взрывов, колокольный звон сменяется разноголосицей (шум, пьяные выкрики, животный рёв), Кремль побит, орлы лишь поблёскивают во мраке спустившейся тьмы событий, а на Москва-реке – матросы и девки. Вместо прелестных садов с клумбами и широкими дорожками теперь взрывы, грязь и беспокойство. Во фрагментах произведения «Лета Господне», которое создавалось на заре жизни писателя, Москва видится глазами мальчика Вани, и она как будто сказочная, мифически дивная: золотисто-розовый Кремль с орлами, которого больше нигде нет, а только в Москве; Москва-река, а в ней будто нечто Святое; Храм «игрушечный» – одно из главных украшений златоглавой Москвы. Москва из детства – это предел мечтаний, недосягаемый, как звёзды, которыми И.С. Шмелёв отводит особую роль в тексте.

Перспективами дальнейшего исследования могут быть: сопоставление образа Москвы, созданного И.С. Шмелёвым, с образами Москвы в работах других писателей аналогичного временного периода; изучение поэтики цвета как дополнительного средства постижения смыслов художественных образов И.С. Шмелёва.

Литература

1. Бойм С. Будущее ностальгии // Неприкосновенный запас. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/nz/2013/3/budushhee-nostalgii.html> (дата обращения: 23.12.2025).
2. Бойм С. Будущее ностальгии. – 2-е изд. – М.: Новое литературное обозрение, 2021. – 680 с.
3. Головань А.В. Индивидуальная идентичность в зеркале ностальгии: автобиографическая память как социальный конструкт // Философская антропология, философия культуры. – 2025. – № 4. – С. 1433–1438.
4. Леденёв А.В. Литература первой волны эмиграции: основные тенденции литературного процесса // Русское зарубежье: история и современность. – 2013. – № 2. – С. 116–136.
5. Новак Н.Г. Социально-психологическая ресоциализация пожилых людей посредством ретротерапии: из опыта волонтерской деятельности // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Инновационный опыт идеологической, воспитательной и информационной работы в вузе». – 2021. – С. 192–194.
6. Новиков В.Е. Нравственный смысл ностальгии: специальность 09.00.05 «Этика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2009. – 153 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗБ, 1992. – 960 с.
8. Табакова З.П. Концепт ностальгия в русской ментальности // Естественно-гуманитарные исследования. – 2017. – № 4. – С. 49–55.

9. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.

10. Федотов О.И. Ностальгия как отрицание отрицания. Цветаева и Елагин // Южное сияние. – 2022. – № 4. – С. 187–197.

11. Шагалкина М. В., Телов В.В., Латуха. М. О., Панибратов А.Ю. Решение репатриантов о возвращении в Россию: определяющие факторы // Российский журнал менеджмента. – 2021. – № 1. – С. 97–116.

12. Шестакова Е.Ю. Мотив воспоминаний о детстве и России в прозе И.С. Шмелёва периода эмиграции // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2021. – № 3. – С. 50–63.

13. Шмелёв И.С. Собрание сочинений: в 5-ти т. – М.: Русская книга, 1998. Т. 2. – 512 с.

14. Эмиграционные настроения: мониторинг. 2024. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehmigracionnyie-nastroeniia-monitoring-3> (дата обращения: 02.01.2026).

15. Яшин Д.Н. Взаимосвязь ностальгии и автобиографических нарративов // Вестник Тверского государственного университета. – 2024. – № 2. – С. 267–275.

16. Шмелёв И.С. Сочинения. Рассказы; Богомолье. Лето Господне: в 2-х т. – М.: Художественная литература, 1989. Т. 2. – 607 с.

17. Шмелёв И.С. Шмелёв И.С. – Куприну А.И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kuprin-lit.ru/kuprin/pisma-kuprinu/letter-20.htm> (дата обращения: 25.12.2025).

NOSTALGIA FOR THE “DEPARTED” MOSCOW: BASED ON THE EMIGRATION PROSE OF I.S. SHMELEV (“GHOST TOWN” (1925), “MOSCOW IN DISGRACE” (1925), “THE YEAR OF THE LORD” (1948))

Robak S.P.

Moscow State Pedagogical University

The purpose of the study is to identify the specifics of nostalgia for the image of pre-revolutionary Moscow based on the material of I.S. Shmelev's "Ghost Town" (1925), "Moscow in Disgrace" (1925), "Lenten Market", "Moscow" (from the novel "The Year of the Lord" (1948)). Special attention is paid to the image of pre-revolutionary Moscow (~1905–1917), the image of post-revolutionary Moscow (~1917–1922), and the image of Moscow that existed during the Russian Empire (~1873–1904) in this work. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time Shmelevsky's images of Moscow, created by the writer in exile, are compared: first, the image of Moscow appears stately, proud ("Ghost Town"), then destroyed by the "bloody events" of a radical coup of power (Moscow in disgrace), and then the image of Moscow appears in an unusual perspective – through the prism of children's perception during the time of Imperial Russia ("The Year of the Lord"). The analysis is of an analytical and comparative nature, the principle of the construction of the article is based on the chronology of the writing of works of fiction by I.S. Shmelev. As a result of the research, it is concluded that in the considered works of I.S. Shmelev, the image of Moscow in nostalgic memory correlates with the chronological stages of I.S. Shmelev's work.

Keywords: I.S. Shmelev, emigration prose, nostalgia in emigration, pre-revolutionary Moscow, the image of Moscow.

References

1. Boym S. The future of nostalgia // The inviolable reserve. 2013. [Electronic resource]. Access mode: <https://magazines.gorky.media/nz/2013/3/budushhee-nostalgii.html> (date of reference: 12/23/2025).
2. Boym S. The future of nostalgia. – 2nd ed. – Moscow: New Literary Review, 2021. – 680 p.
3. Golovan A.V. Individual identity in the mirror of nostalgia: autobiographical memory as a social construct // Philosophical anthropology, philosophy of culture. – 2025. – No. 4. – Pp. 1433–1438.
4. Ledenev A.V. Literature of the first wave of emigration: the main trends of the literary process // Russian Abroad: history and modernity. – 2013. – No. 2. – Pp. 116–136.
5. Novak N.G. Socio-psychological resocialization of the elderly through retrotherapy: from the experience of volunteering // Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference "Innovative experience of ideological, educational and informational work in higher education institutions". – 2021. – Pp. 192–194.
6. Novikov V.E. The moral meaning of nostalgia: specialty 09.00.05 "Ethics": dissertation for the degree of Candidate of Philosophical Sciences; Lomonosov Moscow State University, Moscow, 2009. – 153 p.
7. Ozhegov S. I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow: AZ, 1992. 960 p.
8. Tabakova Z.P. The concept of nostalgia in the Russian mentality // Natural sciences and humanities research. – 2017. – No. 4. – Pp. 49–55.
9. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the modern Russian language. – М.: Ad-elant, 2014. – 800 p.
10. Fedotov O.I. Nostalgia as the negation of negation. Tsvetaeva and Elagin // Southern Lights. – 2022. – No. 4. Pp. 187–197.
11. Shagalkina M. V., Telov V.V., Latukha. M. O., Panibratov A. Yu. The decision of repatriates to return to Russia: determining factors // Russian Journal of Management. – 2021. – No. 1. – Pp. 97–116.

12. Shestakova E.Y. The motive of memories of childhood and Russia in the prose of I.S. Shmelev during the emigration period // Scientific Notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences. – 2021. – No. 3. – Pp. 50–63.

13. Shmelev I.S. Collected works: in 5 volumes – M.: Russian book, 1998. Vol. 2. 512 p.

14. Emigration sentiments: monitoring. 2024. [Electronic resource]. – Access mode: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehmigracionnye-nastroenija-monitoring-3> (date of reference: 01/02/2026).

15. Yashin D.N. Interrelation of nostalgia and autobiographical narratives // Bulletin of Tver State University. – 2024. – No. 2. – Pp. 267–275.

16. Shmelev I.S. Essays. Short stories; Pilgrimage. The Summer of the Lord: in 2 volumes – M.: Fiction, 1989. Vol. 2. – 607 p.

17. Shmelev I.S. Shmelev I.S. – Kuprin A.I. [Electronic resource]. – Access mode: <https://kuprin-lit.ru/kuprin/pisma-kuprinu/letter-20.htm> (date of request: 12/25/2025).

Таварданов Наран Александрович,

студент, кафедра калмыцкого языка, монголистики и алтаистики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: narant1208@gmail.com

Сегизекова Анжелика Санжаровна,

студент, кафедра калмыцкого языка, монголистики и алтаистики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: lik.sych@gmail.com;

Джамбулатова Зезаг Хароновна,

студент, кафедра калмыцкого языка, монголистики и алтаистики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: od94245@mail.ru

Алжеева Марина Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, межкультурной коммуникации и регионоведения, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: mezhcom@yandex.ru

Статья посвящена исследованию роли заимствованной лексики в современном корейском языке. Исследование направлено на углубление научной информации о том, как заимствования обогащают и развивают язык, а также отражают социокультурные изменения в обществе. Изучение роли заимствованной лексики в современном языке позволит выявить как языковые, так и культурные процессы, происходящие в Корее, что призвано способствовать лучшему пониманию языковой идентичности корейского народа. С конца XX столетия, с развитием технологий корейский язык стал активно заимствовать лексику из других языков. Заимствования появились в таких сферах жизни, как наука, бизнес, музыка, технологии. Часто они адаптируются к корейской грамматике и фонетике, что делает их доступными для носителей языка. Процесс заимствования подчёркивает стремление корейского народа к модернизации и открытости для всего нового.

Актуальность настоящего исследования объясняется динамичным развитием корейского языка в современных условиях. Стремительные изменения в стране и в мире приводят к тому, что заимствованная лексика необходима для обозначения новых идей и понятий. Кроме того, актуальность работы обусловлена наличием ряда нерешённых задач в рамках роли заимствований в современном корейском языке.

Ключевые слова: корейский язык, заимствованная лексика, роль заимствований, лексика корейского языка, языковые контакты, англицизмы.

В первую очередь, мы считаем необходимым осуществить обзор научных исследований, посвящённых вопросу заимствований в корейском языке. Рассмотрим некоторые значимые в данном отношении работы.

В исследовании Г.И. Габбасова «Роль западной лексики в корейском языке» осуществляется общий обзор заимствований в корейском языке с акцентом на пути проникновения, характер и историю освоения заимствований. Здесь обращается внимание, в частности, на конглиш – специфический стиль использования английского языка корейским народом. В его лексикон входят слова-англицизмы, которые уже закрепились в корейском языке, однако сам конглиш не следует считать лексическим заимствованием. Автор подчёркивает, что в настоящее время в связи с глобализацией влияние и значимость западной культуры становятся всё заметнее, преимущественно на Корею оказывает большое влияние американская культура [2, с. 26].

Написанию заимствований в корейском языке посвящён труд Ко Ен Чоль и Ким Джин Рян, которые отмечают: написание заимствований в корейском языке – это метод написания, который разработан для того, чтобы избежать неудобств при общении носителей корейского языка. При этом запись иностранных заимствований происходит посредством корейского алфавита. Учёные изучают концептуальное содержание заимствований в корейском языке, а также написание, которое утверждено Национальным институтом корейского языка [6, с. 94].

Обратим также внимание на работу Р. Каримовой «Китайские иероглифы в корейском языке», в которой отмечается, что роль китайской иероглифики является ещё недостаточно определённой. Китайские иероглифы активно используются в корейском языке, поскольку китайские заимствования в нём составляют около 70–80% всей лексики. Отмечается, что предмет изучения китайских иероглифов – обязательный предмет в старшей школьной программе в Южной Корее, но мнение носителей корейского языка о применении китайских иероглифов неоднозначно. Говоря иначе, роль китайского письма в корейском языке сравнима с латынью в средневековой Европе. В древности знакомство корейцев с китайской письменностью вызвало необходимость записывать посредством иероглифов их родной язык. Р. Каримова приходит к выводу, что значимость китайского письма не может отвергаться, поскольку китайские заимствования составляют большую долю в корейском языке [5, с. 16].

Е.Н. Кондратьева обращает внимание на русские заимствования в корейском языке. Учёный осуществляет систематическое изучение лексических заимствований из русского языка в южный и северный варианты корейского языка, составляя списки заимствований и сравнивая их. В работе Е.Н. Кондратьевой оценивается количественный состав заимствований в разные периоды, сравнение их лексического состава, анализ изменений объёма заимствований с течением времени. Автор подчёркивает, что анализ заимствований необходимо проводить на стыке разных наук, т.е. подкреплять чисто лингвистические исследования социально-экономическим и культурным анализом контактов [8, с. 179].

Интересным для нас также является исследование Т.С. Мозоль «Метафоризация иноязычных заимствований (на материале английских заимствований в корейском языке)». Здесь отмечается, что словарный состав корейского языка активно обогащается англицизмами в настоящее время. Обычно в этом процессе наблюдается семантическое сужение, далее – расширение семантического значения усвоенного и адаптированного англицизма, включая случаи с механизмами метафоризации. Новые слова переосмысливаются в рамках концептуальной системы и метафорического мышления носителей корейского языка. Т.С. Мозоль выявляет природоморфную, артефактную, антропоморфную, социоморфную и пространственную метафоры, а также частичные и полные метафоры в привычных бытовых сферах [10, с. 110].

Исторические факторы ранних лексических заимствований в современном корейском языке изучают О.О. Шаламова и Н.Б. Ли, которые рассматривают словарный состав современного корейского языка с позиции его обогащения иноязычной лексикой на протяжении определённого исторического периода. Учёные описывают культурные и исторические события, повлиявшие на закономерный процесс планомерного заимствования из японского, китайского и европейских

языков. Авторы отмечают, что, опираясь на историю языка Корейского полуострова до разделения на Юг и Север, можно говорить: торговые и дипломатические отношения, военные столкновения, культурные обмены, путешествия имеют прямую связь с изменением языковой части взаимодействия [11, с. 194].

В статье А.К. Козловой осуществляется анализ лексического состава корейского языка, а также определяются некоторые типы заимствований. Учёный обращает внимание на главные теоретические аспекты заимствования, лексическую систему языка и виды заимствований, исходя из классификации Л.М. Баша и И.Б. Голуб. При этом отмечается, что с каждым годом доля иноязычных слов в корейском языке продолжает увеличиваться – настолько быстро, что в скором времени корейский язык может утратить всё своё лексическое многообразие [7, с. 164].

Англицизм в корейском языке посвящена работа Л.С. Ефремовой, которая рассматривает главные трудности при заимствовании слов, связанные с фонетическими особенностями корейского и английского языков. Исследователь выделяет самые частотные трансформации, наблюдающиеся при ассимиляции англицизмов, изучая около 2000 распространённых слов корейского языка и приходя к выводу, что англицизмы составляют только 2% от этого количества. Однако Л.С. Ефремова не отрицает значимость роли английского языка в развитии лексикона корейского. Это объясняется тем, что научно-техническим прогрессом порождаются новые понятия, названия которых часто трудно подобрать, прибегая к средствам корейского языка. Подчёркивается, что вопрос об угрозе в виде увеличивающегося количества англицизмов для корейского языка подлежит тщательному анализу [4, с. 50].

Е.А. Ефремов на материале контактировавших языков осуществляет разграничение заимствований, проводит лексико-семантическую классификацию заимствований, изучает семантическое и фонетико-морфологическое освоение заимствований в корейском языке. Учёный описывает историю и пути проникновения заимствований в корейский язык, начиная с сино-корейской и заканчивая европейской заимствованной лексикой, показывает наличие в корейском языке варваризмов и экзотизмов. Обращается в работе внимание и на англицизмы в корейском языке и конглиш. Е.А. Ефремов подчёркивает, что степень адаптации заимствований зависит от путей проникновения и времени заимствования. Чем древнее заимствования, тем существеннее изменения, которые произошли с ним с семантической и фонетической позиций. Китаизмы, проникшие в корейский язык в основном через письменность, не претерпели значимых преобразований, поскольку временные рамки их заимствований достаточно велики. В отношении современных заимствований из европейских языков можно сказать, что фонетические различия объясняются преимущественно особенностями индивида. Е.А. Ефремов приходит к выводу, что процент заимствований в корейском языке пропорционален активности применения и межкультурного обмена носителей языка [3, с. 69].

Для исследования роли заимствованной лексики в современном корейском языке мы опирались на «Корейско-русский словарь» А.А. Холодовича [9] и «Большой визуальный словарь на английском, китайском, корейском и русском языках» [1].

Мы отметили, что заимствования в корейском языке в настоящее время наиболее активно проникают из английского языка. С распространением Интернета в корейский язык из английского вошли следующие слова:

터널 – terminal – терминал;
로그아웃 – logout – выход из системы;
로드 – upload – загрузка;
온라인 – online – онлайн;
다운로드 – download – скачивание.

И в более ранние периоды слова из английского языка заимствовались корейским языком, но косвенно, посредством японского. Это, к примеру, такие слова, которые раньше произносились на японский манер:

슬퍼 – slippers – шлёпанцы;
트럭 – truck – грузовик;
컵 – cup – чашка;
스케이트 – skate – коньки;
사스펜스 – suspense – неопределённость.

С тематической позиции наиболее частотными среди заимствованных являются слова следующих групп:

1. названия столовых приборов и пищи: 요거트 – yoghurt – йогурт, 아이스크림 – icecream – мороженое, 컷렛 – cutlet – котлета, 케이크 – cake – торт, 레몬아드 – lemonade – лимонад, 스푼 – spoon – ложка, 비스킷 – biscuit – бисквит, 햄버거 – hamburger – гамбургер, 포

크 – fork – вилка, 초콜릿 – chocolate – шоколад, 주스 – juice – сок, 버터 – butter – сливочное масло;

2. названия одежды и аксессуаров: 브래지어 – brassiere – бюстгальтер, 블라우스 – blouse – блузка, 선글라스 – sunglasses – солнцезащитные очки, 스커트 – skirt – юбка, 부츠 – boots – ботинки, 넥타이 – necktie – галстук, 스톡킹스 – stockings – чулки, 벨트 – belt – пояс, 코트 – coat – пальто, 와이셔츠 – dress shirt – парадная рубашка, 스카프 – scarf – шарф;

3. некоторые спортивные термины: 럭비 – rugby – регби, 볼링 – bowling – боулинг, 오토모빌 – autorace – автогонки, 테니스 – tennis – теннис, 레슬링 – wrestling – борьба, 핸드볼 – handball – гандбол, 패럴 게임 – final game – финальная игра, 드민턴 – badminton – бадминтон, 다이빙 – diving – ныряние;

4. некоторые термины из общественной жизни: 카지노 – casino – казино, 비자 – visa – виза, 파낸스 회사 – finance company – финансовая компания, 뉴스 – news – новости, 텔레비전 – television – телевидение, 레스토랑 – restaurant – ресторан, 라디오 – radio – радио, 아파트 – apartment – квартира, 엘리베이터 – elevator – элеватор.

Многие заимствования в корейском языке имеют китайское происхождение, например:

학교 (хаккё) – школа (происходит от китайского «校» (xiéxiào));
경제 (кёнче) – экономика;
문화 (мунхва) – культура;
역사 (йокса) – история (в китайском 史 (lǐshǐ));
교육 (гёоёк) – образование (в китайском 育 (jiàoyù)).

Подводя итоги, отметим, что заимствования в корейском языке являются одним из важных средств его обогащения. Можно сказать, что корейский язык развивается вместе с его носителями, потому что не может существовать обособленно от них. Заимствования в корейском языке играют важную роль, называя предметы и явления, составляющие неотъемлемую часть разных сфер жизни современных корейцев: культуры, науки, техники, быта и общественной жизни.

Литература

1. Большой визуальный словарь на английском, китайском, корейском и русском языках. – М.: Эксмо, 2014. – 305 с.
2. Габбясов Г.И. Роль западной лексики в корейском языке // Коре-еведение в России: направление и развитие. – № 1. – 2023. – С. 24–28.
3. Ефремов Е.А. Роль заимствованной лексики в корейском языке / Е.А. Ефремов. – Ташкент: ТГПУ имени Низами, 2007. – 83 с.
4. Ефремова Л.С. Англицизмы в корейском языке // Вопросы востоковедения: сб. науч. ст. / редкол.: П.П. Глазко (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2021. – С. 44–51.
5. Каримова Р. Китайские иероглифы в корейском языке // Казанский вестник молодых учёных. – № 1 (4). – 2018. – С. 14–17.
6. Ко Ен Ч., Ким Джин Р. Написание заимствований в корейском языке // Коре-еведение в России: направление и развитие. – № 1. – 2021. – С. 87–96.
7. Козлова А.К. Иноязычные заимствования в корейском языке и их типы // Философия и наука в культурах Запада и Востока: материалы II Всероссийской научной конференции с международным участием (6–7 июля 2018 г.). – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2018. – С. 164–165.
8. Кондратьева Е.Н. Русские заимствования в корейском языке // Россия и Корея: взгляд из Сибири. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. – С. 177–179.
9. Корейско-русский словарь. Составитель А.А. Холодович. – М.: Гос. Изд-во Инстр. и Нац. Словарей, 1958. – 567 с.
10. Мозоль Т.С. Метафоризация иноязычных заимствований (на материале английских заимствований в корейском языке) // Вестник ВГУ. – № 3. – 2024. С. 104–112.
11. Шаламова О.О., Ли Н.Б. Исторические факторы ранних лексических заимствований в современном корейском языке // Филология. Серия: гуманитарные науки. – № 6. – 2022. С. 193–195.

THE ROLE OF BORROWED LEXIS IN MODERN KOREAN LANGUAGE

Tavardanov N.A., Segizekova A.S., Dzhambulatova Z.Kh., Alzheeva M.M.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This research focuses on the role of borrowed vocabulary in the modern Korean language. The study aims to provide insights into how borrowings enrich and develop the language, as well as reflect sociocultural changes in society. By examining the role of borrowed vocabulary in the modern language, we can gain a better understanding of the linguistic and cultural processes occurring in Korea, which can contribute to a deeper appreciation of the linguistic identity of the Korean people. Since the late 20th century, the Korean language has been actively adopting vocabulary from other languages due to technological advancements. Borrowings have appeared in such areas of life as science, business, music, and

technology. They are often adapted to Korean grammar and phonetics, making them accessible to native speakers. The process of borrowing highlights the Korean people's desire for modernization and openness to new ideas.

The relevance of this study is due to the dynamic development of the Korean language in modern conditions. Rapid changes in the country and in the world lead to the need for borrowed vocabulary to express new ideas and concepts. Additionally, the relevance of this work is determined by the existence of several unresolved issues related to the role of borrowings in the modern Korean language.

Keywords: Korean language, borrowed vocabulary, the role of borrowings, Korean vocabulary, language contacts, and Anglicisms.

References

1. The Big Visual Dictionary in English, Chinese, Korean, and Russian. – Moscow: Eksmo, 2014. – 305 p.
2. Gabbyasov G.I. The Role of Western Vocabulary in the Korean Language // Korean Studies in Russia: Direction and Development. – No. 1. – 2023. – Pp. 24–28.
3. Efremov E.A. The Role of Borrowed Vocabulary in the Korean Language / E.A. Efremov. – Tashkent: Nizami TSPU, 2007. – 83 p.
4. Efremova L.S. Anglicisms in the Korean Language // Issues of Oriental Studies: Collection of Scientific Articles / Editorial Board: P.P. Glazko (Editor-in-Chief) [et al.]. – Minsk: MSLU, 2021. – Pp. 44–51.
5. Karimova R. Chinese Characters in the Korean Language // Kazan Bulletin of Young Scientists. – No. 1 (4). – 2018. – Pp. 14–17.
6. Ko Yong-Cheol, Kim Jin-Rok. Writing Loanwords in the Korean Language // Korean Studies in Russia: Direction and Development. – No. 1. – 2021. – Pp. 87–96.
7. Kozlova A.K. Foreign Language Borrowings in the Korean Language and Their Types // Philosophy and Science in the Cultures of the West and the East: Proceedings of the II All-Russian Scientific Conference with International Participation (July 6–7, 2018). – Tomsk: National Research Tomsk State University, 2018. – Pp. 164–165.
8. Kondratyeva E.N. Russian Borrowings in the Korean Language // Russia and Korea: A View from Siberia. – Irkutsk: Irkutsk State University, 2021. – Pp. 177–179.
9. Korean-Russian dictionary. Compiled by A.A. Kholodovich. Moscow: Gos. Publishing house of Tools and National Dictionaries, 1958. – 567 p.
10. Mozol T.S. Metaphorization of foreign borrowings (based on the material of English borrowings in the Korean language) // Vestnik VGU. – No. 3. – 2024. Pp. 104–112.
11. Shalamova O.O., Lee N.B. Historical Factors of Early Lexical Borrowings in the Modern Korean Language // Filologiya. Series: Humanities. – No. 6. – 2022. Pp. 193–195.

Филиппова Татьяна Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
преподаватель – исследователь, ФГБОУ ВО «Литературный
институт им.А.М. Горького»,
E-mail: tangrol@yandex.ru

В статье анализируется репрезентация женских образов субалтерн-героинь в постколониальной прозе Индии 1930–1970-х годов с акцентом на проблематику идентичности субалтерн-героя. На материале произведений Р.К. Нараяна, К.Маркандайи, М.Р. Ананда, А. Десаи, Ш. Дешпанде и А. Аппачаны выявляются стратегии деконструкции нарративов, где женщины выступают как жертвы социокультурных норм, но также как агенты потенциального бунта.

Методологическая основа исследования опирается на постколониальную теорию субалтернов (Гуха, Спивак), позволяющую интерпретировать женский голос как субверсивный элемент в контексте колониального и постколониального опыта.

Ключевые слова: субалтерн-теория, англоязычная литература Индии, женские образы.

Проблематика субалтерна в постколониальной литературе Индии, концептуализированная Г.Ч. Спивак в эссе «Может ли субалтерн говорить?» (1988), обретает особую остроту в женских образах англоязычной прозы. Женский субалтерн-голос, маргинализированный патриархатом и колониальным дискурсом, артикулируется через топосы детства и материнства, где переплетаются жертвенность и бунт. Цель статьи – проследить эволюцию этого голоса от 1930-х до современности на материале ключевых текстов. Анализ проводится на корпусе романов и рассказов Р.К. Нараяна («Темная комната», 1938), К. Маркандайи («Нектар в решете», 1954), М.Р. Ананда («Старуха и королева», 1960), А. Десаи («Куда мы поедем этим летом?», 1975), повести Ш. Дешпанде («Мой любимый возничий» 1980), рассказа А. Аппачаны («Ее мать» 1991), романа А. Джоши («Художница из Джайпура», 2021). Методология интегрирует субалтерностудии (Гуха, Спивак) и нарратологический анализ. Роман Р.К. Нараяна «Темная комната» (1938) представляет собой глубокое исследование трансформации индийского общества в период британского владычества через призму женского опыта. В нарратологическом ключе произведение построено как полифонический текст, где голос главной героини Савитри конкурирует с голосами других персонажей, отражая конфликт между традиционным и модернизирующимся (подчиняющимся колониальным правилам) обществом. Савитри воплощает субалтернскую жертвенность. Патриархальный порядок лишает ее индивидуальности: муж манипулирует ею, превращая в тень. Бунт Савитри – уход из дома – разрушает табу, но ностальгия по детям и «привычным удобствам» возвращает ее в «моральную западню» кругового путешествия героя (Нараян, 1938, p. 145).

Савитри центральный женский образ, чье повествование становится метафорой сопротивления. Ее «темная комната» – не просто физическое пространство, не географический локус, а нарративная позиция: место, откуда ведется скрытое наблюдение за патриархальным миром. Ее уход из дома – не бегство, а нарративный разрыв, создающий альтернативную сюжетную линию в рамках традиционного общества.

Мари – англоязычная подруга Савитри, представляет колониальный дискурс модернизации. Ее образ конструируется через язык (смешение английского и тамильского), одежду и поведение, становясь нарративным воплощением культурного гибридизма. Она становится одновременной угрозой для традиционного общества и спасением для героини. Обезличенные соседки и дальние родственницы – хоровой голос традиционного общества, чьи реплики формируют коллективный нарратив о «правильной» женственности. Нараян мастерски использует домашнее пространство как микрокосм колониальных отношений. Муж Савитри, Рамани, работает в английской фирме, и его поведение дома реплицирует колониальную иерархию: он переносит логику подчинения с работы в семейные отношения. Темная комната становится пространством «внутренней колонии» – местом, где женщина оказывается под двойным гнетом: традиционного патриархата и требований колониальной модернизации. Интересно, что Нараян избегает создания образа «жертвы». Савитри использует стратегии пассивного сопротивления: молчание, уход, создание альтернативного пространства. Ее возвращение в конце романа можно интерпретировать не как поражение, а как тактический маневр – она возвращается на своих условиях, сохранив свой голос и язык (тамильский).

В 1940–1950-е гг. фокус авторов смещается на социально-экономический конфликт при изображении женских героев. Роман Камалы Маркандайи «Нектар в решете» (1954) представляет собой канонический постколониальный текст, исследующий столкновение аграрной Индии с наступающей индустриализацией. Произведение построено как ретроспективный монолог главной героини Рукмани, чья память становится фильтром для осмысления травматического опыта перехода от традиционализма к «новому времени». Название романа, отсылающее к С.Т. Кольриджу (строчка из стихотворения «Работа без надежды» 1825 года: «Работа без надежды вытягивает нектар через сито, / А надежда без объекта не может жить»), само по себе является гибридным высказыванием, соединяющим западную поэзию с индийской реальностью. Смысл метафоры раскрывается через женских героев: попытка удержать жизнь и семейное счастье («нектар») в усло-

виях колониальной и экономической нестабильности («решето»). Кожевенный завод в романе – не просто здание, а персонаж, меняющий экологический и социальный деревенский ландшафт. Методы постколониальных исследований позволяют увидеть в заводе символ имперского присутствия: он приносит деньги, но разрушает моральный климат и равновесие. Рукмани воспринимает завод как «опухоль», которая поглощает тишину и пространство мира, уничтожает равновесие. Бунт сыновей Рукмани – попытка субалтерна выйти из зависимых отношений через насилие, не находит позитивного исхода. Последующий описываемый голод, смерть четвертого сына как наказание за кражу, проституция младшей дочери, попытка спасти семью от голода не венчаются успехом. Долгожданный урожай приходит слишком поздно, чтобы прокормить большую семью. Особого внимания заслуживает образ «добротного англичанина» – Доктора Кеннингтона. Это сложный тип «просвещенного колонизатора», который искренне пытается помочь (медициной, советом), но остается отделенным культурной пропастью. Его раздражает фатализм Рукмани, который он называет «терпением дураков». Здесь прослеживается конфликт между этикой Запада (активное преобразование, субъектность, логика) и Востока (принятие дхармы, резистентность через страдание, мифологическое сознание). Последующая покупка арендной земли Рукмани и её мужа – Натана кожевенным заводом становится точкой полного разрешения макрокосмоса деревенской семьи, пасторальной идиллии. Последующие скитания семейной пары, жизнь при храме, усыновление «неродного внука» и смерть Натана от нищеты и изнеможения, помозглых муссонных дождей – может трактоваться как победа «другого» мира, «кожевенного завода» и англичан. Но вернувшись в деревню, Рукмани обретает семью в младшем сыне, ставшей ассистентом Доктора Кенни, а обретенный и спасенный внук – Пули становится символом надежды. Поражаемая ранее дочь – Ира говорит матери: «все будет хорошо». Именно женский голос становится метафорой спасения и обретения субалтерного пространства семьи и утраченного дома.

Так, Рукмини в «Нектар в решете» К. Маркандайи (1954) – архетип матери, чья женственность растворяется в аллюзиях к плодородности почвы и беременности. Бесплодие грозит предательством мужа (как в судьбе Иры), подчеркивая телесную уязвимость женского субалтерного героя (Маркандайя, 1954, р. 78). Роман М.Р. Ананда «Старуха и корова» (1960) построен как линейное повествование от третьего лица, но с пристальным вниманием на внутренний монолог главной героини – Куттамаани (старухи). Этот авторский приём создает эффект «сознания-потока», где ее голос доминирует, отодвигая мужские голоса на периферию. Роман становится «женской исповедью», автору важны сенсорные ощущения героини (запахи, звуки, цвета и вкусы). Повествование делится на три этапа: 1) идиллическая предыстория жизни в деревне; 2) конфликт с урбанизацией и потерей коровы (сакральная жертва); 3) трагическое возвращение к корням (отшельничество в хижине). Куттамаани – центральный женский архетип, воплощающий культурную матриархальность тамильской деревни. Как вдова, она ассоциируется с Шакти (её аватаром Дхумавати) – божественной женской силой, лишённой мужского начала и энергии, свирепой старухой, богиней катаклизмов, управляющей безысходными ситуациями. Ее связь с коровой (символом богини Лакшми: процветания и материнства) – сакральная: корова кормит, дает молоко детям, символизирует плодородие и достаток семьи, возможность как пережить тяжелые и бедные годы, так и участвовать в духовной жизни (молоко является важным сакральным даром для богов в ходе церемоний и ритуалов). Куттамаани называет корову «дитя моё», персонализируя животное как продолжение себя. Этот образ отражает доколониальную индуистскую космологию, где женщина – хранительница дома, земли.

Однако урбанизация разрушает этот симбиоз. Куттамаани вынуждена продать корову сыну, переехавшему в город, – акт, эквивалентный жертвоприношению. Ее трансформация от «матери-земли» к изгою, подчеркивает гендерную уязвимость: без коровы женщина теряет статус «матери» и «сестры», становясь «бесполезной старухой». Второстепенные женские фигуры (деревенские соседки) служат хором, поддерживающим ее нарратив, но также иллюстрируют коллективную женскую коммуну: они делают еду, поют фольклорные песни, сохраняя устную традицию против письменной бюрократии города. Постколониальные исследования выявляют «женщину как субъект нации»: действительно, Куттамаани сопротивляется колониальному строю не напрямую, а опосредованно, именно относительно его наследия – неолиберальному этапу развития, в котором деревня и интересы сельских жителей, их жизни и судьбы жертвуются ради нужд мегаполиса и индустриализации. Ее отказ возвращаться к сыну (финальный акт бунта) – этический протест, близкий к «subaltern cap speak» (по Г.Ч. Спивак), но через созидательный акт (уход в сакральное отшельничество). Роман читается как аллегория обретения

независимости Индией (1950-е): после ухода британцев государство развивает модернизацию и индустриализацию, разрывая симбиоз человека и природы. Город сына – метафора неокOLONIALИЗМА: фабрики, деньги, но потеря души, религии и культурной самости. Куттамаани воплощает «гандхианскую деревню» – идеал самообеспечения, где женщина обеспечивает экологический и духовный баланс. Именно женский опыт и голос субалтерна-женщины становится линзой критики: прогресс эмансипирует мужчин от колониального строя, но маргинализирует женщин, привязанных к традициям и земле.

Ананд использует женские образы для деконструкции национального мифа о мирном и быстром, безболезненном развитии. Куттамаани – не жертва: ее финальное единение с природой (возвращение в хижину) утверждает альтернативную современность, основанную на традиционном обществе.

А. Десаи в «Куда мы поведем этим летом?» (1975) раскрывает кризис идентичности Ситы – матери пятерых детей. Беременность провоцирует невроз: «ярость и отвращение» от рутины «среднего класса» (Десаи, 1975, р. 112). Топос детства здесь – источник травмы, невозможность выхода из заданного сценария для героини.

Роман представляет собой сложную психологическую драму, которую в можно рассматривать как исследование столкновения мифопоэтического сознания и рациональности городской среды, духовного и материального. Сюжет строится вокруг Ситы – женщины среднего возраста, которая, будучи беременной пятым ребенком, в порыве экзистенциального отчаяния сбегает из Мумбаи на остров Манори, место своего детства.

Нарратив романа организован нелинейно, разделяясь на три части: «Monsoon 67», «Winter 47» и «Monsoon 67». Такая структура подчеркивает фрагментарность сознания героини. Использование приема внутренней фокализации позволяет читателю видеть мир глазами Ситы, где обыденная жизнь в Мумбаи предстает как череда актов насилия. Ритм повествования в первой части ускорен и лихорадочен, во второй – замедлен, а в финале обретает стилистическую размеренность. Десаи заменяет внешнее действие внутренними монологами, превращая роман в психологическую хронику депрессии и поиска самоидентификации.

С позиции постколониальных исследований Сита воплощает конфликт между западным рационализмом, носителем которого является ее муж Раман (типичный представитель буржуазного, «вестернизированного» городского класса), и остатками традиционного мистицизма. Остров Манори выступает здесь как гетеротопия – пространство «иного», где время течет иначе. Фигура отца Ситы, бывшего лидера борьбы за независимость, обладавшего почти магической властью над жителями острова, деконструирует миф о постколониальном лидере. Его власть над дочерью и островитянами граничит с деспотизмом, что символизирует переход от колониального господства к внутренней автократии. Сита пытается вернуться к своим корням, но обнаруживает лишь руины, деградацию и разрушение иллюзий.

Центральный образ Ситы – это радикальный вызов традиционной индийской модели «женщины-матери». Ее отказ рожать в Мумбаи – не просто каприз, а экзистенциальный протест против мира, который она воспринимает как недружелюбный и разрушительный. Нарратив Десаи деэротизирует и деромантизирует материнство, описывая беременность как физически и психологически сложное бремя. Сита стремится к мифу – она хочет остановить биологическое время (задержать рождение ребенка), чтобы спасти его от жестокости «цивилизованного» общества. Однако остров оказывается не идеалистическим пространством спасения, а местом застоя и увядания. Финал произведения, в котором Сита вынуждена вернуться в Мумбаи вслед за мужем, интерпретируется как поражение личного мифа перед лицом социальной реальности. С точки зрения нарратологии, это возвращение замыкает круг, подтверждая неизбежность принятия гибридной идентичности в мире, где чистое «бегство к истокам» больше невозможно. Роман утверждает, что постколониальный субъект обречен жить в пространстве между разрушенной традицией и негуманной, жестокой современностью.

С. Дешпанде («Мой любимый возник», 1980) – повесть о внутренней колонизации индийской женщины в постнезависимой Индии. Через нарратологический анализ первого лица (голос Джехан, жены дельца среднего класса) и постколониальные линзы (исследования Х. Бхабхи, Г.Ч. Спивак) текст препарирует конфликт, в котором кастовая иерархия воспроизводит мотив насилия и разрушения женской судьбы.

Повесть делится на две временные плоскости: «тогда» (прошлое в Бомбее) и «теперь» (настоящее в маленьком городке Калесхет). Нелинейный нарратив, построенный на флэшбэках и внутренних монологах Джехан, имитирует колониальный «разрыв»: героиня – изгнанница

в собственной жизни. Её «долгое молчание» как писателя – нарративный вакуум, заполняемый ретроспективой, где прошлое вторгается в настоящее, подобно прошлому (британскому колониализму) в индийскую повседневность. Молчание – протест субалтерна (по Г.Ч. Спивак): Джехан не может говорить в патриархальном дискурсе, но её внутренний голос деконструирует миф «идеальной жены-хранительницы очага».

Джехан (Джаята) – центральный субъект, воплощение «гибридной идентичности». В юности – бунтарка, отвергающая кастовые нормы брака, выходя за низкокастного Сатьянраяна (Сунила). Брак – колониальный контракт: муж «возничий» её судьбы, но Джехан несёт эмоциональный груз его амбиций. Важен и другой образ «возничего» – слуги Видьяда, которого муж дарит ей. Диалог с возничим у С. Дешпанде разрушает кастовые барьеры, а также дает женскому персонажу возможность обозначения право на собственное тело и душу: «Ты не тронул меня пальцем, но коснулся души» Её беременность – не традиционный триумф материнской силы: дети символизируют потерю свободы. В Калескхет она редуцируется до «Миссис Сунил»: так постколониальная Индия обещает свободу, но возвращает женщин к до-колониальной (и колониальной) социальной роли.

Манью (сестра Джехан) – контрастный образ. Замужем за богатым, но жестоким мужем, она принимает насилие как «карму», сакрализируя кастовую и гендерную иерархию. Постколониально – это «имитация» или «мимикрия» (по Х.Бхабхи): индийская женщина копирует викторианскую «англо-индийскую» скромность. Но она «говорит» и выражает свое «несогласие» через болезни, а также нежелание (и в дальнейшем невозможность) приводить в этот мир новых детей. Сита (служанка семьи) – маргинальный голос низкокастовой женщины. Постоянное физическое насилие со стороны «хозяина» – Сунила становится её повседневностью. Джехан сочувствует ей, но не спасает и не открывает эту правду кому-либо: солидарность и спасение невозможно в классово-кастовой структуре. Важна и аллегория имени с Ситой – героиней эпоса «Рамаяна», в котором она считается воплощением богини процветания и плодородия Лакшми. Дешпанде критикует неоколониализм 1970–80-х: урбанистический Бомбей – «новая империя» коррупции и потребления, где средний класс имитирует западный материализм, жертвуя духовностью и женской автономией. После освобождения мужа из тюрьмы, героиня обретает свой «голос» и может дальше писать рассказы, метафорически обретая «настоящего возничего» своей судьбы. Джехан отвергает роль жертвы. Это нарративный таргет: субалтерн обретает голос, деконструируя колониальное «мы не можем говорить за себя» (по Г.Ч. Спивак). Роман заканчивается открытостью – не триумфом, а возможностью гибридного самоопределения. А. Аппачана в рассказе «Ее мать» (1991) обращается к концепциям «гибридности» и «двойного сознания», характерным для постколониальной литературы. В центре повествования находится не просто конфликт поколений, а столкновение различных социокультурных парадигм, в которых существуют мать и ее дочь в условиях постколониальной Индии.

С точки зрения повествования, рассказ строится как глубокая ретроспекция сознания матери, которая читает письмо своей дочери, живущей в США. Это создает ситуацию «нарративного присутствия отсутствующего»: образ дочери конструируется через материнские воспоминания, догадки и проекции. Мать здесь выступает в роли ненадежного, но крайне эмоционально вовлеченного рассказчика.

В системе женских образов мать воплощает традиционный индийский этос, в котором самоидентификация женщины жестко привязана к семейным ролям (жена, мать, хранительница очага). Однако Аппачана подчеркивает двусмысленность этой позиции: мать не является просто пассивной хранительницей традиций; она сама – продукт колониального прошлого и патриархального настоящего, стремящаяся сохранить контроль над дочерью как единственную доступную ей форму власти. Ее тревога по поводу «независимости» дочери – это страх перед полной потерей связи с культурным кодом, который определял ее собственную жизнь. Дочь, напротив, репрезентует «постколониального субъекта в диаспоре». Ее отъезд на Запад и выбор образа жизни – это акт деколонизации собственной судьбы от предписанных сценариев. Через призму постколониальных исследований это можно трактовать как попытку выхода из пространства «субалтерности» («молчания угнетенных» по Г.Ч. Спивак). Учась в Америке, она обретает голос, который мать воспринимает как чужеродный и опасный. Методы постколониальной критики позволяют увидеть в тексте глубокий психологический колониализм: мать боится «вестернизации» дочери, воспринимая ее самостоятельность как форму измены культуре, религии и общему укладу мироздания. Для матери любовь – это слияние и контроль, для дочери – право на дистанцию. Культурологический разрыв подчеркивается через детали: еда, одежда, мане-

ра письма дочери (американский английский, сленговые выражения и слова). Таким образом, автор создает сложную нарративную структуру, где материнская любовь оказывается переплетена с культурной травмой и страхом перед глобализацией. Женские образы в рассказе не статичны: через болезненное осознание инаковости дочери мать вынуждена (хотя и неосознанно) подвергать сомнению границы собственного мира. Рассказ становится метафорой современной Индии, пытающейся примирить традиционную идентичность с вызовами меняющегося мира, где «ее мать» – это и конкретная женщина, и сама Родина, оплакивающая уходящее в неизвестность будущее (волна миграции молодежи). В «Художнице из Джайпура» А. Джоши (2021), разворачивается в 1950-х годах в Индии накануне независимости. Главная героиня Лакшми Шарма, 18-летняя художница хной (мехенди), бежит от жестокого мужа из деревни в раджпутский Джайпур, символизируя переход от колониальной зависимости к постколониальной автономии. Нарратор от третьего лица с фокусом на внутренний монолог Лакшми создает эффект интимного дневника, где ее голос постепенно эволюционирует от шепота выжившего к уверенности и самобытности. Лакшми – центральный женский герой, воплощающий «постколониальную женскую субъектность» по Г.Ч. Спивак. В патриархальной Индии, где женщины – «субалтерны», она ограничена гендерными нормами: ранний брак, домашнее насилие, запрет на труд. Бегство от тирана – мужа из деревни и работа по рисованию мехенди в большом городе становятся метафорой освобождения, а традиционный ритуал нанесения свадебных рисунков из хны превращается в коммерческий инструмент для обретения героиней независимости. Лакшми смешивает деревенские традиции с городской модой Джайпура, создавая «третье пространство». Ее покровительница, махарани Индра, – образ колониальной элиты, балансирующей между британским влиянием и раджпутским наследием. Как вдова-регента, она использует Лакшми для политических интриг. Махарани репрезентирует «имперскую женственность»: образованная в Англии, она борется за женское образование, отражая постколониальный конфликт между модернизмом и традицией. Ее образ подчеркивает нарративный контрапункт: Лакшми поднимается снизу (из нищеты), махарани проходит этап нравственного падения в глазах традиционного общества из-за скандала с нежеланным ребенком сына.

Радха, младшая сестра Лакшми, – нарративный катализатор хаоса. Беременная от запретной любви (сына махарани Индры), навлекшая позор как на властную семью, так и на сестру, она вторгается в мир Лакшми, воплощая «неуправляемую женственность». Джайпур – микрокосм Индии того времени: розовые стены дворца махараджи маскируют социальные трещины – вдовы, наложницы, неприкасаемые. Джоши использует мотив хны как нарративный код: узоры предвещают судьбу (узоры хны являются своеобразными молитвами на теле женщины, «притягивающих» то, что нужно её семье), отражая фатализм кармы, но Лакшми переписывает их, перерисовывая и свою судьбу и выигрывая в битве с традиционным и постколониальным обществами. Она самостоятельно тропит свою судьбу, получив финансовую независимость и выйдя из взаимоотношений «подчиненных субалтернов» в социальном, кастовом, экономическом и гендерном плане.

Таким образом, женский субалтерн-герой эволюционирует от пассивной жертвенности 40-х – 50-х годов (Р.К. Нараян «Темная комната» (1938); К. Маркандайя «Нектар в решете» (1954) к экономическо-психологической эмансипации в период индустриализации Индии в 60–70 годы (М.Р. Ананд «Старуха и корова» (1960); А. Десаи «Куда мы поедем этим летом?» (1975) и интергенерационной передаче данного опыта дальнейшим поколениям, базируясь на собственном опыте героинь, их «пространству» детского воспоминания, становящегося важным моральным ориентиром во взрослой жизни. Попытка «нового голоса» фиксируется через сложное преодоление, проживание поколенческой постколониальной травмы, но в 1980–1990 становится пространством личного переживания (С. Дешпанде – «Мой любимый возничий» (1980); А. Аппачана – «Ее мать» (1991). «Поколенческая героиня», выросшая на данном импульсе, оформленном в художественном высказывании, в дальнейшем стремится к социальной и экономической независимости и разрушает субалтерн – нормы героя, становясь новым типом героини для англоязычной прозы Индии («Художница из Джайпура» А. Джоши (2021).

Литература

1. Anand, M.R. The Old Woman and the Cow / M.R. Anand. – Bombay: Kutub popular, 1960. – 287 p.
2. Appachana, A. Her Mother / A. Appachana // Listening now. – New York: Random House, 1998. – 515 p.
3. Desai, A. Where Shall We Go This Summer? / A. Desai. – London: Peter Owen, 1975. – 210 p.

4. Guha, R. *Subaltern Studies I: Essays on South Asian History and Society* / ed. by R. Guha. – New Delhi: Oxford University Press, 1982. – 296 p.
5. Joshi, A. *The Henna Artist* / A. Joshi. – New York: HarperCollins, 2021. – 352 p.
6. Markandaya, K. *Nectar in a Sieve* / K. Markandaya. – New York: John Day Company, 1954. – 248 p.
7. Narayan, R.K. *The Dark Room* / R.K. Narayan. – University of Chicago Press, in association with Heinemann (reprint), 1981. – 209 p.
8. Spivak, G.C. *Can the Subaltern Speak?* / G.C. Spivak // *Marxism and the Interpretation of Culture* / ed. by C. Nelson, L. Grossberg. – Urbana: University of Illinois Press, 1988. – p. 271–313.
9. Deshpande, Shashi. *Collected Short Stories*. New Delhi: Penguin Books India Pvt. Ltd., 2003, 1 vol.

THE FEMALE VOICE OF THE SUBALTERN HERO IN INDIAN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE

Filippova T.V.

A.M. Gorky Literary Institute

The article examines the representation of female subaltern-heroine images in Indian post-colonial prose of the 1930s-1970s, focusing on the issues of subaltern-identity. Drawing on works by R.K. Narayan, Kamala Markandaya, Mulk Raj Anand, Anita Desai, Shashi Deshpande, and Anjana Appachana, it reveals strategies for deconstructing narratives where women appear as victims of sociocultural norms but also as agents of potential rebellion. The methodological framework relies on subaltern studies theory (Guha, Spivak), interpreting the female voice as a subversive element in the colonial and postcolonial context.

pande, and Anjana Appachana, it reveals strategies for deconstructing narratives where women appear as victims of sociocultural norms but also as agents of potential rebellion. The methodological framework relies on subaltern studies theory (Guha, Spivak), interpreting the female voice as a subversive element in the colonial and postcolonial context.

Keywords: subaltern theory, Indian anglophone literature, female images.

References

1. Anand, M.R. *The Old Woman and the Cow* / M.R. Anand. – Bombay: Kutub popular, 1960. – 287 p.
2. Appachana, A. *Her Mother* / A. Appachana // *Listening now*. – New York: Random House, 1998. – 515 p.
3. Desai, A. *Where Shall We Go This Summer?* / A. Desai. – London: Peter Owen, 1975. – 210 p.
4. Guha, R. *Subaltern Studies I: Essays on South Asian History and Society* / ed. by R. Guha. – New Delhi: Oxford University Press, 1982. – 296 p.
5. Joshi, A. *The Henna Artist* / A. Joshi. – New York: HarperCollins, 2021. – 352 p.
6. Markandaya, K. *Nectar in a Sieve* / K. Markandaya. – New York: John Day Company, 1954. – 248 p.
7. Narayan, R.K. *The Dark Room* / R.K. Narayan. – University of Chicago Press, in association with Heinemann (reprint), 1981. – 209 p.
8. Spivak, G.C. *Can the Subaltern Speak?* / G.C. Spivak // *Marxism and the Interpretation of Culture* / ed. by C. Nelson, L. Grossberg. – Urbana: University of Illinois Press, 1988. – p. 271–313.
9. Deshpande, Shashi. *Collected Short Stories*. New Delhi: Penguin Books India Pvt. Ltd., 2003, 1 vol.

Принципы построения пространственно-временного континуума в романе К. Захариас «Семь загадок для Энигмы»

Челикова Александра Владиславовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
E-mail: alexandra-1503@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования хронотопа в романе К. Захариас «Семь загадок для Энигмы». Проведенный анализ позволяет выделить в тексте несколько типов пространственно-временных континуумов, обладающих различным статусом по отношению к основной реальности повествования. В статье предпринята попытка выявить доминантные языковые особенности авторского описания полилопного пространства на лексическом и синтаксическом уровнях, а также проанализировать способы языковой репрезентации полифонии в тексте. Исследование продемонстрировало, что следствием усложнения внутренней структуры текста являются нивелирование субъективизма основного рассказчика и допущение множественности точек зрения, что является необходимым условием создания и поддержания эффекта неопределенности и таинственности в романе, сближающего данный текст с детективным жанром.

Ключевые слова: художественный текст, пространственно-временной континуум, пространство, антипространство, полифония.

Введение

Целью данного исследования является описание закономерностей функционирования хронотопа в романе К. Захариас «Семь загадок для Энигмы», а также лингвистических средств, использованных для наполнения пространственно-временного континуума. Теоретической базой исследования послужили работы отечественных лингвистов, посвященные роли пространственно-временных координат в тексте с точки зрения раскрытия общего художественного замысла.

При рассмотрении пространственно-временного континуума в тексте романа мы опираемся на предложенное М.М. Бахтиным понятие хронотопа, под которым понимается «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [1, с. 234]. По мнению Л.А. Ноздриной, хронотоп позволяет «правильно декодировать зашифрованную в тексте «картину мира» автора» [6, с. 15]. Пространственно-временная координата текста создает особое художественное пространство – континуум, в котором совершается действие, а также «моделирует повествование в художественном тексте, обеспечивает целостное восприятие художественной действительности, организует структуру произведения и, что немаловажно, формирует художественный смысл» [7, с. 108].

Научная новизна работы заключается в том, что в статье принят комплексный анализ средств построения пространственно-временного континуума с точки зрения роли хронотопа в создании внутритекстовой полифонии. Материалом для анализа послужил роман К. Захариас «Семь загадок для Энигмы», не переведенный на русский язык.

Основными принципами и методами исследования являются лингвопоэтический подход, предполагающий рассмотрение языковых средств в художественном тексте во взаимосвязи с его идейно-тематическим и эстетическим содержанием, а также контекстный анализ, позволяющий исследовать функционирование языковых единиц в более широком контексте.

Основные результаты

В центре повествования в романе Карны Захариас «Семь загадок для Энигмы», вышедшего в 1994 году, две молодые женщины – Рут и Диана, обладающие особым даром проникать в суть необычных явлений. Роман состоит из семи эпизодов, в каждом из которых рассказывается об одном из дел «Энигмы» – «бюро странных происшествий». Сюжет и построение романа отчасти роднит данное произведение с детективным жанром. В своем исследовании хронотопа и сюжета детективных рассказов М.В. Козырева выделяет следующие необходимые признаки детектива: преступление, фигура сыщика-детектива (любителя или профессионала), не состоящего на службе в полиции, но наделенного необычным талантом, фигура помощника, уступающего в способностях главному герою, а также присутствие представителей полиции, чьи действия обычно противопоставлены действиям главного героя [2, с. 231].

В романе мы можем наблюдать ряд черт, присущих классическому детективу: главные героини романа действуют как талантливые любители и находят разгадки благодаря интуиции и собственному жизненному опыту. Рут (рассказчик от первого лица) в большинстве эпизодов выступает в качестве помощника, в то время как Диана руководит расследованием. Центральным элементом сюжета является не преступление, а загадочное событие – таинственное происшествие в семье, навязчивые сны или видения, проявление сверхспособностей. Каждая из загадок представляется клиентам «Энигмы» вмешательством в их жизнь сверхъестественного начала, хотя в большинстве случаев имеет вполне реальное объяснение.

Так как в силу специфики сюжета клиенты не всегда уверены в реальности происходящих с ними событий и, по их собственному мнению, их опыт находится на границе реальности и области мистического, большую роль в построении сюжета играет полифония, следствием которой является усложнение внутренней структуры текста, нивелирование субъективизма основного рассказчика и допущение множественности точек зрения. При этом, по мнению Ю.М. Лотмана, «значение образуется соотносительностью ряда элементов (или цепочек элементов) внутри структуры» [5, с. 23].

Для достижения эффекта полифонии автор строит сюжет каждого из эпизодов по определенной схеме: в то время как на основном плане повествования находятся проводящие расследование Диана и Рут, материал для расследования представлен рассказами клиентов («рассказ в рассказе»), их воспоминаниями, личными записями, снами и даже художественными текстами их авторства. Подобная структура сюжета позволяет, с одной стороны, раскрыть субъективный взгляд клиента на проблему, а с другой – заставляет читателя до последнего момента сомневаться в наличии рационального объяснения.

Внутреннее пространство романа, сконцентрированное вокруг нескольких локаций, может быть охарактеризовано как политопичное [10, с. 305]. В исследуемом тексте читатель сталкивается с несколькими разновидностями пространственно-временных континуумов, относящимися к разным пластам повествования, а также в ряде случаев обладающими разным статусом по отношению к основной реальности текста.

К основному пласту повествования можно отнести два типа пространственно-временных континуумов: пространство дома, в котором живут Диана и Рут, и локации, куда обеих героинь приводит расследование. Пространство дома представлено четырехкомнатной квартирой Рут на Ренаташтрассе в Мюнхене. Действия, разворачивающиеся в данной локации, например, беседы на кухне, приготовление еды и встречи с клиентами, носят камерный характер. Большое внимание уделяется жилым помещениям, при этом рассказчик от первого лица (Рут) описывает их несколькими характерными штрихами, упоминая важные объекты, подчеркивающие атмосферу уюта: *Ohrsessel (кресло с подголовником), Eckbank (угловая скамья), das alte Büffet (старый буфет)*. Функцию создания особой домашней атмосферы, располагающей к решению загадок, выполняют и названия кулинарных блюд: *«Ich buk wieder Hefepannkuchen mit Erdbeeren, legte Gemüse in Essig ein, bereitete Kräuterbutter zu und probierte verschiedene Teemischungen aus» (Я снова пекла дрожжевые блинчики с клубникой, консервировала овощи с уксусом, делала сливочное масло с травами и пробовала различные чайные смеси)* [11, с. 12].

Образ дома в романе коррелирует с концепцией мифопоэтического пространства, представленной в трудах Ю. М. Лотмана [4] и В. Н. Топорова [9], где в качестве основных элементов рассматриваются центр, периферия и путь, а также пространство и антипространство. Дом (центр) в романе К. Захариас является этически положительно окрашенным пространством, населенным добрыми персонажами; данное пространство статично, безопасно и рассматривается обеими героинями как некая «точка опоры».

Пространственно-временные континуумы, в которых героини оказываются в процессе расследования, более разнообразны, в то же время в большинстве эпизодов романа действие ограничено Мюнхеном и его окрестностями (бары или кафе, расположенные в городе, квартиры клиентов, маникюрный салон и т. д.). Однако возможны и экзотические локации, такие как отель в Кении под названием *Jacaranda Lodge*: *Das Hotel ist tatsächlich sehenswert. Es ist ganz aus Holz gebaut und steht auf dicken Pfeilern, mitten in einem grünen, mit hohen Bäumen und dichtem Bauschwerk bewachsenen Wildpark. (...) Wenn ich im Bett lag, konnte ich genau auf das Wasserloch sehen (Отель действительно примечательный. Он построен целиком из дерева и стоит на толстых сваях посреди зеленого заповедника, заросшего высокими деревьями и густым кустарником (...)) Лежа в постели, я могла видеть водопад* [11, с. 193–194].

При описании пространственно-временной координаты в тексте широко используются такие средства создания пространственно-временного континуума, как наречия места в сочетании с предлогами, имеющими локальное значение: *mitten in einem Wildpark (посреди заповедника), auf dicken Pfeilern (на толстых сваях)* и др. В приведенном выше примере следует отметить существенные с локальным значением (*das Hotel – отель*), а также лексемы, косвенно участвующие в создании локального колорита, такие как *Wildpark (заповедник), Wasserloch (водопад)*.

Пространственно-временные континуумы, создаваемые в рассказах или воспоминаниях клиентов, их снах или видениях могут как дополнять континуум основного пласта повествования, обогащая его деталями или вводя необходимую информацию, так и находиться в антитетичном отношении к основной реальности текста. Рассказы клиентов о непостижимых происшествиях нередко отсылают читателя к «антипространству» (термин В. Н. Топорова), которое противопоставлено положительно окрашенному пространству. Антипространство несет угрозу и наполнено объектами, которые погружают героя в атмосферу страха и безысходности: *Eines Tages nahm er mich tatsächlich mit. Er lebte in einem unordentlichen kleinen Zimmer zur Untermiete. Ein schmales Eisenbett, ein Tisch, ein Stuhl, ein Schrank, verblichene blühten*

Vorhänge, ein abgeschabter Teppich (Однажды он действительно взял меня с собой. Он жил в маленькой неопрятной комнате, которую снимал у другого жильца. Узкая железная кровать, стол, стул, шкаф, выцветшие занавески в цветочек, потертый ковер [11, с. 65].

В данном фрагменте значительную роль играют существенные, обозначающие наполняющие пространство объекты, такие как *Eisenbett, Stuhl, Schrank, Vorhänge, Teppich (железная кровать, стул, стол, шкаф, занавески, ковер)*, в сочетании с конкретизирующими определениями – *unordentlich, klein, verblichen, abgeschabt (неопрятный, маленький, выцветший, потертый)*. Нарочито скупое описание подчеркивает бедность обстановки и подготавливает читателя к появлению угрозы – ядовитой змеи.

Сны, описанные персонажами романа, также несут в себе мотив тревоги и страха. Согласно Т. Ф. Теперик, сны в литературе могут выполнять три основные функции: сны-предсказания, сны-утешения и сны-воспоминания [8]. В романе К. Захариас представлен именно первый тип сновидений – сны-предсказания. В одном из эпизодов отправной точкой для начала расследования становится сон клиентки, предвещающий смертельную опасность для ее сына: *Da war eine wilde Gebirglandschaft, in ein dämmriges Zwielicht getaucht. Ein lautes Tosen und Brausen und Nebelfetzen, die der Sturm durch die Täler trieb (Там был дикий горный ландшафт, окутанный сумеречным полумраком. Громкий рокот и рев, и клочки тумана, которые ураганный ветер гнал через долины)* [11, с. 54].

В данном фрагменте лексемы, использованные автором для характеристики пространства, способствуют нагнетанию атмосферы угрозы в тексте. Как и в ряде приведенных ниже примеров, автор создает художественное пространство отрывка при помощи нескольких штрихов, а на синтаксическом плане предпочтение отдается коротким назывным предложениям.

В случае включенных в основное повествование рассказов, художественных текстов персонажей, их воспоминаний, писем, снов и видений можно говорить об усложнении структуры повествования за счет использования феномена «текста в тексте». По мнению Ю. М. Лотмана [3, с. 13], вторгающийся на основной план повествования «внешний текст» выводит семиотическую систему художественного текста из равновесия и приводит к созданию дополнительных смыслов, что неизбежно происходит при пересечении внутритекстовых границ.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, хотелось бы отметить ряд основных характеристик пространственно-временных континуумов в романе К. Захариас. Камерное пространство, представленное основным планом повествования, обладает потенциалом практически бесконечного расширения за счет включения в него, во-первых, реальных локаций, где проводится расследование, а, во-вторых, пространственно-временных континуумов, представленных в рассказах клиентов, их воспоминаниях, текстах их авторства и снах.

Для создания пространственно-временного континуума в романе автор задействует такие языковые средства, как наречия места в сочетании с предлогами с локальным значением, топонимы, существенные с локальным значением и лексемы, участвующие в создании локального колорита, языковые единицы, обозначающие объекты, используемые для наполнения пространственно-временного континуума, в сочетании с конкретизирующими определениями.

Следует отметить, что для К. Захариас характерны точность и лаконизм при создании хронотопа в романе. Помимо этого, для стиля автора типична определенная статичность при описании локаций.

Множественность пространственно-временных континуумов является одним из основных средств создания полифонии в тексте, что способствует поддержанию эффекта неопределенности и загадки, характерного для детективного жанра и его модификаций.

Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
2. Козырева М. А. Художественное пространство и время в детективных рассказах Г. К. Честертона («Неведение отца Брауна») // Уч. Зап. Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 229–237.
3. Лотман Ю. М. Текст в тексте // Труды по знаковым системам. XIV. Уч. Зап. ТГУ. Тарту, 1981. Вып. 567. С. 3–18.
4. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М.: Языки русской культуры, 1996. 447 с.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. СПб, 1998. – 220 с.

6. Ноздрина Л.А. Интерпретация художественного текста. Поэтика грамматических категорий: учебное пособие для лингвистических вузов и факультетов. М.: Дрофа, 2009. 252 с.

7. Повалко П.Ю. Пространство и время как категории художественного текста // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика 2016. № 3. С. 106–112.

8. Теперик Т.Ф. Поэтика сновидения и поэтика жанра: античность // Литература XX века: итоги и перспективы изучения: Материалы Пятых Андреевских чтений. М., 2007. – URL: <http://natapa.org/wp-content/uploads/2011/03/dream.pdf>, свободный. Дата обращения 24.01.2026.

9. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. – М.: Наука, 1983. С. 227–284.

10. Федотова А.А. О языковых средствах выражения пространственно-временного континуума художественного текста // Известия Тул. ГУ. Гуманитарные науки. 2009. С. 303–309.

11. Zacharias C. Sieben Rätsel für Enigma. München, Zürich: Piper, 1994. – 267 S.

PRINCIPLES OF CONSTRUCTING A SPACETIME CONTINUUM IN K. ZACHARIAS' NOVEL "SEVEN RIDDLES FOR THE ENIGMA"

Chelikova A.V.

Moscow State Linguistic University

The article is devoted to the analysis of the functioning of the chronotope in K. Zacharias' novel "Seven Riddles for the Enigma." The analysis allows us to identify several types of spatial-temporal continuums in the text, which have different statuses in relation to the main reality of the narrative. The article attempts to identify the dominant linguistic features of the author's description of the polytopic space at the lexical and syntactic levels, as well

as to analyze the ways of linguistic representation of polyphony in the text. The study has demonstrated that the complexity of the text's internal structure leads to the elimination of the main narrator's subjectivity and the acceptance of multiple perspectives, which is essential for creating and maintaining the effect of uncertainty and mystery in the novel, bringing it closer to the detective genre.

Keywords: literary text, space-time continuum, space, anti-space, polyphony.

References

1. Bakhtin M.M. Forms of Time and Chronotope in the Novel. Essays on Historical Poetics // Bakhtin M.M. Questions of Literature and Esthetics. Moscow: Fiction, 1975. Pp. 234–407.

2. Kozyreva M.A. Fictional Space and Time in G.K. Chesterton's Detective Stories ("The Ignorance of Father Brown") // Uch. Zap. Kazan University. Series: Humanities. 2011. No. 2. Pp. 229–237.

3. Lotman Yu.M. Text within Text // Works on Sign Systems. XIV. Uch. Zap. TSU. Tartu, 1981. Issue. 567. Pp. 3–18.

4. Lotman Yu.M. Inside Thinking Worlds. Moscow: Languages of Russian Culture, 1996. 447 p.

5. Lotman Yu.M. The Structure of the Fictional Text. St. Petersburg, 1998. – 220 p.

6. Nozdrina L.A. Interpretation of the Fictional Text. Poetics of Grammatical Categories: A Textbook for Linguistic Universities and Faculties. Moscow: Drofa, 2009. 252 p.

7. Povalko P. Yu. Space and Time as Categories of the Fictional Text // Bulletin of RUDN University. Series: Language Theory. Semiotics. Semantics 2016. No. 3. Pp. 106–112.

8. Teperik T.F. Poetics of Dreams and Poetics of Genre: Antiquity // Literature of the 20th Century: Results and Prospects of Study: Proceedings of the Fifth Andreevsky Readings. M., 2007. – URL: <http://natapa.org/wp-content/uploads/2011/03/dream.pdf>, free. Date of access 24.01.2026.

9. Toporov V.N. Space and Text // Text: Semantics and Structure. – М.: Наука, 1983. Pp. 227–284.

10. Fedotova A.A. On the Linguistic Means of Expressing the Spatio-Temporal Continuum of a Fictional Text // Bulletin of Tula State University. Humanities. 2009. Pp. 303–309.

11. Zacharias C. Sieben Rätsel für Enigma. München, Zürich: Piper, 1994. – 267 pp.

К вопросу обучения лексике немецкого языка при использовании текстов художественной литературы на языке оригинала

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна,

кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Бекташ Наталья Игоревна,

кандидат социологических наук, Донской государственный технический университет
E-mail: natjustina@mail.ru

В исследовании описана проблема изучения лексического материала немецкого языка. Представлен путь обучения лексическим единицам современного немецкого языка. Описан эксперимент, проводимый на базе Донского государственного технического университета, представляющий собой отбор обучающихся, изучающих немецкий язык для продолжающих, которым необходимо освоить курс по развитию и тренировке лексических единиц. Сделан вывод о том, что практическая работа по чтению, нахождению и вычленению лексических единиц современного немецкого языка, а также единиц сленговой и жаргонной лексики положительно сказывается на результатах освоения немецкого языка.

Ключевые слова: аутентичный источник, аутентичный текст, лексика, лексический материал, немецкий язык, обучение, художественная литература, художественный текст.

Художественные тексты на языке оригинала насыщены лексическим материалом, необходимым для изучения при освоении лексических навыков немецкого языка [4, с. 113]. Художественные произведения наполнены не только лексическими единицами современного литературного немецкого языка, но и сленговой и жаргонной лексикой [2, с. 212]. Такой описываемый богатый материал, наполненный точными словами, не может встречаться в обычных текстах, используемых преподавателями на практических занятиях по немецкому языку. Только тексты художественных произведений наполнены лексическими единицами, помогающими обучающимся познакомиться с современным немецким языком. Художественные тексты на языке оригинала позволяют преподавателю обратить внимание обучающихся на обороты речи, представленные в диалогах на немецком языке. Также, предлагая чтение текстов современной художественной прозы, преподаватель влияет на развитие навыков чтения у обучающихся на немецком языке. Стоить заострить внимание на прозаических текстах, позволяющих также познакомиться с грамматическим материалом немецкого языка и отработать грамматические структуры [1, с. 16].

Важным остается вопрос подбора художественной литературы. Преподавателю необходимо определить уровень владения лексическим материалом на немецком языке у обучающихся [3, с. 92]. При слабом уровне стоит опираться на естественное наличие того языкового материала, который был изучен обучающимися ранее. Текст прозы является не сложным и имеет связь с устной речью. Средний и старший уровень опирается на более сложную лексику немецкого языка. Отметим, что средний и старший уровни не обязательно должны соответствовать изученной лексике, скорее наоборот. Предложенный нами метод предполагает вычленение нового лексического материала на основе прочитанных текстов художественной прозы.

Эксперимент, описываемый нами в предложенной научной работе, направлен на освоение лексических навыков с помощью прочтения текстов современной художественной прозы на языке оригинала. В нашем случае обучающиеся изучают немецкий язык [9, с. 245].

Исследование, посвященное обучению лексической стороне речи на немецком языке, является актуальным по причине появления новых лексических единиц в немецком языке, развития и совершенствования лексического материала жаргонной и сленговой лексики. Описываемые процессы происходят из-за взаимодействия и взаимопроникновения лексических единиц из одного языка в другой, распространения сленговой лексики и жаргонной и ее проникновения в литературный немецкий язык. Также обозначим, что актуальность описываемого исследования обозначена следующими явлениями. Жаргонная и сленговая лексика имеет быстрый путь становления и развития [5, с. 98]. В жаргонном и сленговом лексическом составе происходит быстрое обновление слов [8, с. 104]. Сленг современной молодежи быстро пополняется новыми лексическими единицами, данное явление требует изучения источников пополнения, а также особенностей их функционирования. Приведем пример: «Digga». Данная лексема означает обращение – «чувак». Актуальным является взаимодействие современного литературного немецкого языка и молодежного сленга. Отметим, что некоторые лексические единицы или элементы сленга входят в современную художественную прозу немецкого языка [7, с. 287]. Такое проникновение сленговой речи позволяет возникнуть стилистическим и семантическим различиям. Актуальным остается проблема малоизученности пластов жаргонной лексики, обозначенная проблема требует исследования закономерностей образования, а также рассмотрение и описание функционирования жаргонной лексики.

Предлагаемое исследование носит своей целью рассмотрение и описание процесса изучения немецкого языка в техническом вузе, а также развитие лексической стороны речи обучающихся на основе чтения текстов современных художественных произведений на языке оригинала с вычленением нового лексического материала, а также слов жаргонной и сленговой речи. Достижение поставленной цели требует определенного хода работы, а также расписание четко структурированного плана действий и достижение поставленных задач. Нами выдвинуты следующие задачи: 1) определить группу обучающихся по изучению немецкого языка на базе Донского государственного тех-

нического университета; 2) провести диагностическое тестирование на определение уровня владения немецким языком; 3) подобрать книги современных авторов на немецком языке, соответствующих уровню владения немецким языком обучающимися; 4) выбрать главы, тексты, отрывки из книг современных художественных произведений немецкоговорящих авторов, содержащих наиболее интересную современную сленговую лексику, а также жаргонные лексические единицы; 5) составить тематический план по чтению подобранной современной художественной литературы; 6) разработать систему упражнений, содержащую вопросы к прочитанным текстам, а также глоссарий, необходимый к заполнению студентами, дальнейшему заучиванию и тренировке новых лексических единиц; 7) по окончании обучения дисциплины «Немецкий язык» провести итоговое тестирование с целью определения уровня повышения качества обучения немецкому языку и развития лексической стороны речи; 8) занести полученные результаты диагностического и итогового тестирования в таблицу, составить диаграммы полученных данных; 9) сделать анализ описываемой методики по развитию лексической стороны речи у студентов высших школ, изучающих немецкий язык.

Следуя поставленным задачам необходимо определить методы, использование которых приведет к достижению описанной цели исследования. Были использованы следующие теоретические методы: анализ научных трудов по предлагаемой проблеме, обобщение проблемы изучения лексических единиц немецкого языка. К практическим методам, используемым нами, относим: наблюдение за процессом овладения современными лексическими единицами немецкого языка, относящихся также к жаргонной и сленговой речи; эксперимент; подбор практического материала, содержащего новую лексику немецкого языка; разработка системы упражнений по определению понятия прочитанного материала современной художественной прозы на языке оригинала, содержащих вопросно-ответную форму. К статистическому методу определяем анализ данных учебной деятельности обучающихся, а также тестирование. Отметим компьютерные методы, необходимые для сравнения результатов начала эксперимента и итоговых результатов.

В представленном исследовании нами был отобран материал для чтения на практических занятиях по немецкому языку. Автор Керстин Гир стала основным источником современных художественных произведений, ее современные романы «Таймлесс. Рубиновая книга», «Таймлесс. Изумрудная книга», «Таймлесс. Сапфировая книга», «Зильбер. Первый дневник сновидений», «Зильбер. Второй дневник сновидений», «Зильбер. третий дневник сновидений», «Я сказала правду», «Непристойное предложение» были отобраны для прочтения и извлечения новых лексических единиц, необходимых к заучиванию обучающимися, а также для поиска современной жаргонной и сленговой лексики.

Эксперимент, проводимый на базе Донского государственного технического университета, представлял собой обучение группы студентов немецкому языку и овладение лексическими навыками современного немецкого языка, а также лексемами жаргонной и сленговой речи. Группа обучающихся состояла из тридцати человек. Для определения уровня владения немецким языком было проведено диагностическое тестирование. Тестирование представляло собой работу, состоящую из ста тестовых заданий разнообразных типов: выбор одного правильного ответа, соотнесение лексем немецкого и русского языков, дописывание самостоятельно ответа на немецком языке [6, с. 179]. Один правильный ответ оценивался в один балл. Таким образом обучающийся имел возможность получить сто баллов за правильно пройденный диагностический тест. Время на прохождение данного тестирования отводилось девяносто минут. По результатам тестирования была составлена ведомость, и результаты каждого обучающегося были занесены в балльную ведомость. Смотрим таблицу 1.

Таблица 1. Результаты тестирования по немецкому языку

Обучающийся	Балл	Обучающийся	Балл	Обучающийся	Балл
Обучающийся 1	75	Обучающийся 11	72	Обучающийся 21	27
Обучающийся 2	46	Обучающийся 12	88	Обучающийся 22	44
Обучающийся 3	39	Обучающийся 13	37	Обучающийся 23	56
Обучающийся 4	83	Обучающийся 14	66	Обучающийся 24	90
Обучающийся 5	52	Обучающийся 15	67	Обучающийся 25	56
Обучающийся 6	62	Обучающийся 16	63	Обучающийся 26	83
Обучающийся 7	76	Обучающийся 17	53	Обучающийся 27	73
Обучающийся 8	55	Обучающийся 18	74	Обучающийся 28	54

Обучающийся	Балл	Обучающийся	Балл	Обучающийся	Балл
Обучающийся 9	58	Обучающийся 19	57	Обучающийся 29	77
Обучающийся 10	85	Обучающийся 20	61	Обучающийся 30	89

Результаты диагностического тестирования позволяют составить диаграмму баллов. Рассмотрим рис. 1.

БАЛЛЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

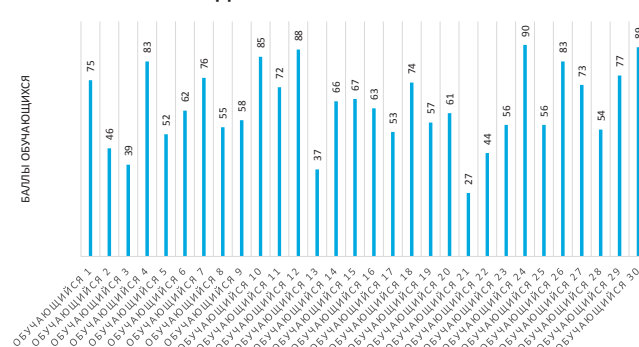


Рис. 1. Баллы диагностического тестирования

Методика работы с текстами художественной прозы на языке оригинала включала три этапа: предтекстовый, текстовый и посттекстовый. Предтекстовый этап работы предполагал постановку цели и задач перед прочтением произведения или отрывка, проявление интереса к самому произведению на немецком языке. В предтекстовом этапе преподавателем были организованы следующие виды работ: смысловая догадка о содержании прочитанного художественного материала, попытка разгадать кульминационные моменты произведения, а также его развязку. Сам текстовый этап включал практические работы с заданиями и упражнениями, подготовленными преподавателем, поиск новых лексических единиц, также относящихся к сленговой и жаргонной речи. Посттекстовый этап – это заключительный этап работы с художественным произведением или главой, частью. Данный этап является результатом полученных новых знаний в виде лексических единиц, а также их отработка в монологической и диалогической речи.

Проводимый эксперимент помогает понять насколько качественно изучают обучающиеся современную лексику немецкого языка. Для чистоты эксперимента было проведено итоговое тестирование, содержащее только лексические единицы, выбранные из книг современной художественной прозы. Итоговая работа была аналогом диагностического тестирования, что позволяет считать их равноценными. Результаты итоговой работы были занесены в таблицу 2.

Таблица 2. Результаты итогового тестирования по немецкому языку

Обучающийся	Балл	Обучающийся	Балл	Обучающийся	Балл
Обучающийся 1	91	Обучающийся 11	89	Обучающийся 21	59
Обучающийся 2	64	Обучающийся 12	98	Обучающийся 22	63
Обучающийся 3	48	Обучающийся 13	59	Обучающийся 23	67
Обучающийся 4	88	Обучающийся 14	91	Обучающийся 24	97
Обучающийся 5	71	Обучающийся 15	94	Обучающийся 25	69
Обучающийся 6	84	Обучающийся 16	90	Обучающийся 26	89
Обучающийся 7	89	Обучающийся 17	69	Обучающийся 27	93
Обучающийся 8	69	Обучающийся 18	81	Обучающийся 28	69
Обучающийся 9	74	Обучающийся 19	79	Обучающийся 29	89
Обучающийся 10	96	Обучающийся 20	78	Обучающийся 30	99

Занесенные баллы обучающихся в таблицу 2 позволяют создать диаграмму полученных результатов. Рассмотрим рис. 2.

Полученные результаты проведенного эксперимента позволяют создать диаграмму, где наглядно видно повышения уровня владения лексическими навыками.

Обучающимся удалось повысить уровень владения не только лексическими навыками, но и навыками чтения художественной литературы на языке оригинала. Обучающиеся развили навыки монологической речи, высказывая мысли о прочитанном, а также навыки диалогической речи, отвечая на вопросы и задания, составленные преподавателем к читаемым произведениям. Рассмотрим рис. 3.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИТОГОВОЙ РАБОТЫ

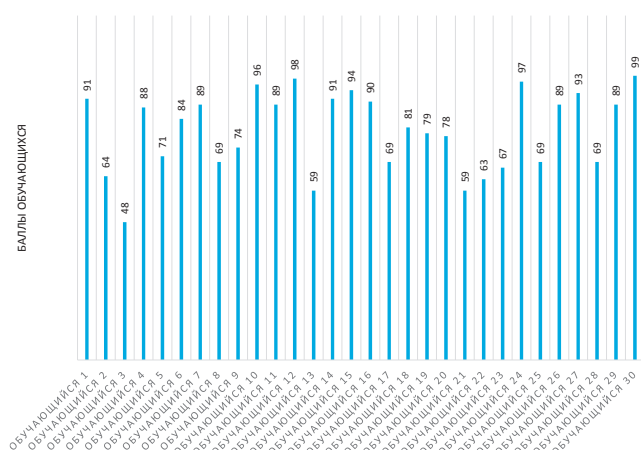


Рис. 2. Баллы итогового тестирования

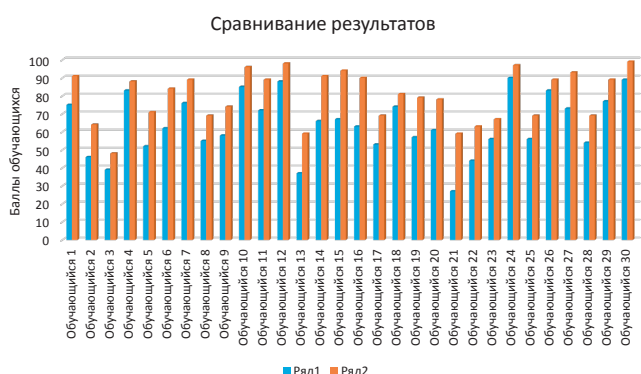


Рис. 3. Анализ результатов

Таким образом, проведенный эксперимент показал значимость чтения современных художественных произведений на языке оригинала. Применение современной художественной литературы на немецком языке оказалось эффективным методом при освоении лексических навыков. Отметим, что тексты произведений содержали более точную лексику немецкого языка, не встречающуюся в обычных практических упражнениях и текстах, предлагаемых авторами учебных пособий. Обучающимся удалось пополнить и расширить запас лексических единиц немецкого языка.

Также важным считаем отметить тот факт, что чтение текстов художественной литературы на языке оригинала способствовало развитию языковой и контекстуальной догадки. Знакомая и ранее изученная лексика немецкого языка была успешно активирована обучающимися в новых ситуациях общения. Обучающиеся активно развивали навыки речевых умений при чтении текстов художественной прозы, а также получали новые лингвострановедческие знания.

Литература

- Бурдукало С.С. Методика обучения англоязычной терминологической лексике учащихся профильных классов с использованием интерактивных технологий // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2025. № 2. С. 11–16.
- Гнездилова Е.В. Модульная технология обучения адъюнктов иноязычной лексике научного стиля // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2025. № 1 (105). С. 202–212.

3. Коряжкина О.В. Принципы обучения лексике при системном подходе в техническом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2025. № 215. С. 81–92.

4. Литвиненко О.А. Изучение специальной (терминологической) лексики в обучении русскому языку как иностранному // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2025. № 5 (57). С. 110–113.

5. Морковин А.М. Особенности обучения лексике в юридическом вузе // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2025. № 2 (49). С. 95–98.

6. Щербаклова И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.

7. Щербаклова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.

8. Щербаклова И.В., Ковальчук Н.В. Использование лингвистического оборудования при обучении иностранному языку // Современное профессиональное образование. 2025. № 5. С. 102–104.

9. Щербаклова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.

ON THE ISSUE OF TEACHING GERMAN VOCABULARY WHEN USING FICTION TEXTS IN THE ORIGINAL LANGUAGE

Shcherbakova I.V., Timashova M.V., Bektash N.I.
Don State Technical University

This study describes the problem of studying the lexical material of the German language. The way of teaching the lexical units of the modern German language is presented. An experiment conducted on the basis of the Don State Technical University is described, which is a selection of students studying German for continuing students who need to master a course on the development and training of lexical units. It is concluded that practical work on reading, finding and isolating lexical units of the modern German language, as well as units of slang and slang vocabulary, has a positive effect on the results of mastering the German language.

Keywords: authentic source, authentic text, vocabulary, lexical material, German language, teaching, fiction, artistic text.

References

- Burdakalo S.S. Methods of teaching English-language terminological vocabulary to students of specialized classes using interactive technologies // Bulletin of the Scientific Society of students, postgraduates and young scientists. 2025. No. 2. pp. 11–16.
- Gnezdilova E.V. Modular technology of teaching adjuncts foreign language vocabulary of scientific style // Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2025. No. 1 (105). pp. 202–212.
- Koryazhkina O.V. Principles of vocabulary teaching with a systematic approach in a technical university // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2025. No. 215. pp. 81–92.
- Litvinenko O.A. The study of special (terminological) vocabulary in teaching Russian as a foreign language // Modern problems of the humanities and social sciences. 2025. No. 5 (57). pp. 110–113.
- Morkovin A.M. Features of vocabulary teaching in law school // Bulletin of Barnaul The Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2025. No. 2 (49). pp. 95–98.
- Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. pp. 176–179.
- Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. pp. 283–287.
- Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of language equipment in teaching a foreign language // Modern professional education. 2025. No. 5. pp. 102–104.
- Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242–245.

Чжан Лицзюань,

аспирант, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина

E-mail: zhanglijuan3409@yandex.ru

В статье рассматривается функционирование риторических приёмов в романе Цао Вэньсюаня «Бронза и Подсолнух», одном из ярких произведений современной китайской детской литературы. Исследование опирается на социолингвистический метод статистического анализа и на сопоставительный анализ примеров. Особое внимание уделяется способам использования сравнений и синтаксического параллелизма, их сочетанию и художественным результатам. Автор стремится показать, что риторические приёмы не только придают тексту образность и эмоциональную насыщенность, но и раскрывают глубинные культурные смыслы, а также способствуют воспитанию у ребёнка чувства прекрасного. Полученные результаты позволяют уточнить роль риторических средств в формировании эстетического восприятия текста детской аудиторией и выявить специфику их функционирования в контексте китайской культурной традиции.

Ключевые слова: детская литература; риторические приёмы; сравнение; параллелизм; роман «Бронза и Подсолнух».

Детство является критическим этапом формирования знаний, ценностей и мировоззрения. В этот период закладываются основы личностной идентичности. В условиях преимущественно образного мышления дети особенно восприимчивы к ритмически организованной, синтаксически ясной и эмоционально насыщенной речи, что обуславливает повышенные требования к детской литературе: динамичный сюжет, чёткая композиция и выразительный, доступный язык [7]. Поскольку тексты создаются взрослыми, но адресованы детям, авторы прибегают к системе образных и риторических средств для передачи сложных идей.

В данном контексте детская литература – литературное произведение, специально созданное для детей. Другими словами, в широком смысле к детской литературе относятся все произведения, которые могут читать дети.

С точки зрения жанра детская литература включает в себя потешки, детские стихи, сказки, басни, рассказы, повести, сочинения, научную литературу и т.д. Новаш С.В. считает что детская литература – это мир художественных произведений о том, кто такой ребенок, средство формирования личности ребенка, эстетического и нравственного воспитания юных граждан [3: с. 8], можно сказать, что детская литература играет важную роль в развитии детей.

Детская литература в целом имеет следующие характеристики: ясная идея; яркий, веселый или занимательный сюжет; четкая композиция; главный герой должен быть идеальным (есть исключения); все произведения эмоциональны; язык образный; искренность, доверчивость, доверчивый на мир; тайна, загадка и воспитательная функция.

Учитывая характеристики детской литературы, писатели используют различные риторические приёмы в своих произведениях, формируя тем самым различные личностные характеристики.

В филологической науке под риторическими приёмами понимают совокупность языковых и композиционных средств, которые ораторы и писатели используют для воздействия на адресата, его информирования и вовлечения [8, 9]. Подобные приёмы способны вызывать эмоции, создавать яркие образы и прояснять сложные идеи. Они берут своё начало в древней риторике и сохраняют свою актуальность в современной литературе.

В изучении филологии риторические приемы являются важнейшими инструментами, делающими язык живым и выразительным. Согласно «Обязательным стандартам изучения китайского языка в образовании» Китая, учащиеся начальной школы должны освоить девять основных риторических приемов, которые являются не только ключом к пониманию прочитанного, но и незаменимы для написания сочинений. Среди них сравнение и параллелизм, как наиболее фундаментальные риторические приемы, должны быть освоены в первую очередь. Поэтому в данной работе для анализа риторических приемов за основу было взято произведение Цао Вэньсюаня «Бронза Подсолнух».

Сравнение – риторический приём сопоставления различных явлений по общему признаку, обеспечивающий наглядность и конкретизацию смысла. Сравнение сопоставляет одну вещь с другой, показывает сходство между ними. Согласно толковому словарю русского языка Д.Н. Ушакова, «сравнение – это фигура образной речи, уподобление одного предмета другому. Не идти в сравнении с кем-чем – о том, что или кого трудно сравнивать с кем-чем-нибудь другим вследствие очень большой разницы» [5: с. 513]. Обычно авторы стремятся вызвать у читателей чувства и эмоции, широко используя различные изобразительные и выразительные средства [2: с. 1]. Цао Вэньсюань в своих произведениях использует сравнение, способное визуализировать природу и эмоции, близкие к детскому восприятию.

Например, при изображении сцены нашествия саранчи:

太阳已经升起来了，阳光被蝗虫遮蔽了。太阳像一只粘满黑芝麻的大饼。

蝗群在天空盘旋着，一忽儿下降，一忽儿上升，像黑色的旋风。

Солнце уже поднялось. Солнечные лучи не могли пробиться сквозь насекомых. Солнце было подобно лепешке, на которую налипли маленькие зерна черного кунжута. Скопления саранчи вращались в небе. Они то спускались, то поднимались, и были похожи на черный смерч.

Использование сравнения усиливает ощущение нагнетания этого стихийного бедствия, а использование словосочетания «черный

смерч» в качестве образа доступен для детского восприятия. Детям сложно составить картину мира из того, что они никогда не видели, поэтому использование сравнения здесь может стимулировать детское воображение, но и помогает детям прочувствовать ужас саранчи через образные ассоциации.

Благодаря сравнению, писателю удается превратить абстрактные эмоции в конкретные сцены, воспринимаемые детьми. Например:

青铜的家像一辆马车。一辆破旧的马车。在过去的许多年里，它在坎坷不平的路上，风里雨里地向前滚动着。车轴缺油，轮子破损，各个环节都显得有点松弛，咯吱咯吱地转动着，样子很吃力。但，它还是一条路向前了，倒也没有耽误路程。

Семья Бронзы была похожа на старую телегу. В прошлом на протяжении многих лет она с трудом катилась вперед по ухабистой дороге. Ось телеги была не смазана, а колеса изношены. Она скрипела. Но телега все равно продолжала катиться вперед без задержек.

Экономическое положение семьи Бронза довольно тяжелое. Чтобы сделать описание более ярким, автор сравнил семью Бронзы со «старой телегой» и использовал динамичные образы («не смазана, а колеса изношены», «она скрипела»), чтобы показать упорство в бедности, что не только соответствует образному восприятию детьми механизмов, но и может фактически выразить их похвалу бедной, но трудолюбивой семье Бронзы.

Помимо описания абстрактного понятия «семья», автор также выбирает интересное образное выражение при описании конкретных «колосьев пшеницы». Например:

油菜花田与大片大片的麦田互为相隔，天底下，黄一片，绿一片，将一个彩色世界闹得人心暖洋洋的。油菜花一咕嘟一咕嘟地盛开，到处是蜜蜂，到处是蝴蝶。麦子长得茂密，秆儿粗壮，麦穗儿，像松鼠的尾巴一般，粗粗的，毛刺刺的。

Души жителей Дамайди согревал вид пышных полей рапса и пшеницы. Повсюду были желтые и зеленые поля. Цветки рапса были повсюду. Они привлекали пчел и бабочек. Пшеничные поля раскинулись золотистыми морями. Стебель пшеницы был крепким, а колосья – толстыми, словно хвост белки.

В данном случае сравнение использовано для описания пышного роста пшеницы. Автор сравнил пшеницу с беличьими хвостами. Современные дети могут быть незнакомы с этим видом сельскохозяйственных культур, но они могут знать, что такое беличьи хвосты. Таким образом, использование сравнений сделало текст более понятным и более приемлемым для восприятия детской аудиторией.

Кроме того, автор по-своему описывает время. Когда речь идет о времени, большинство китайцев вспоминают пословицу «Время летит как стрела, дни и месяцы пролетают как челнок», которая выражает быстротечность времени. Цао Вэньсюань, напротив, использует образ реки, чтобы показать, что время идет спокойно и его невозможно изменить по воле человека. Например:

青铜一家人，绷紧的心弦，也慢慢松弛下来。日子像不在风雨时的大河，阳光下、月光下，一样地向东，一样地流淌着。大约过了一个月，秋天走完了它的全部行程，冬天到了。

Натянутые сердечные струны семьи Бронзы постепенно расслабились. Дни подобны большой реке, когда она не подвержена ветру и дождю и течет на восток при свете солнца и луны. Примерно через месяц осень завершила свой маршрут, и наступила зима.

Когда родственники впервые узнали, что Подсолнуха собираются забрать в город, семья Бронзы, да и вся деревня, забеспокоились и не хотели его отпускать. Поэтому, узнав, что Подсолнуха в ближайшее время не заберут, семья Бронзы чувствует облегчение, и их жизнь возвращается в прежнее русло, как и река, текущая на восток, как всегда. Стоит отметить, что поток реки на восток обусловлен рельефом Китая, который в целом высок на западе и низок на востоке, поэтому река течет с запада на восток. Данная концепция также укоренилась в сердцах китайского народа и привела к появлению традиционных песенных текстов.

По мнению китайского лингвиста Ван Сицзе, «сравнение – это в итоге культурный и психологический феномен. Поэтому рождение любого сравнения подвержено культурным и психологическим ограничениям» [9: с. 319–320]. Автор отмечает, что Цао Вэньсюань при использовании сравнения выбрал ряд необычных образов для сравнения, особенности его творчества отражают поэтическую реконструкцию писателем простонародного Китая, писатель взял за географические координаты северные водные поселки провинции Цзянсу, писатель тонкими штрихами набросал тростниковые болота, деревянные лодки, соломенные дома и другие образы.

Сравнение опирается на сходство двух или более объектов в образе или понятии, условно сравнивая их друг с другом, чтобы читатель мог лучше понять содержание, а параллелизм создает структурное единство, располагая фразы, сходные или идентичные по структуре.

Параллелизм имеет практически одинаковое значение в русском и китайском языках. Китайский ученый Фань Минмин считает, что параллелизм – это процесс расположения предложений или компонентов предложения с одинаковой или схожей структурой, одинаковым тоном голоса и связанными значениями для формирования гармоничной, хорошо соразмерной структуры, которая усиливает силу речи и углубляет эмоции [8: с. 73]. По мнению З.С. Таштемировой синтаксический параллелизм – языковое явление, заключающееся в одинаковом или сходном порядке синтаксических конструкций: смежных предложений и фраз. Будучи связанный с несколькими языковыми уровнями (словосочетания, предложения и текста) он выполняет в русском языке несколько функций [6: с. 853]. Следует отметить, что в китайском языке параллельную структуру из двух предметов принято называть «диадической». Параллельные синтаксические конструкции акцентируют внимание читателя на определенной мысли, подчеркивая связи нескольких элементов. Помимо этого, параллелизм, выполняя экспрессивную функцию усиливает эмоциональность высказывания.

有人看到，葵花常常在与一朵金口的菊花说话，在与一只落在树上的乌鸦说话，在与叶子上几只美丽的瓢虫说话。……

Некоторые люди видели, как Подсолнух часто разговаривала с золотистой хризантемой, с вороной, сидящая на деревьях, с красивыми божьими коровками. …

В данном примере Цао Вэньсюань использовал параллелизм, чтобы показать крайнее одиночество Подсолнуха. Использование параллелизма создало атмосферу одиночества и художественную концепцию, создав красоту формы и темперамента. Когда Подсолнух чувствует себя одиноким, он предпочитает поговорить с растениями и животными, в то время как Бронза, который является немой, чувствует себя одиноким, но не может прибегнуть к своей внутренней горечи. Поэтому для контраста с ними писатель выбирает птиц, рыб и лошадей, которые не умеют говорить.

青铜很孤独。一只鸟独自拥有天空的孤独，一条鱼独自拥有大河的孤独，

一匹马独自拥有草原的孤独。

Бронза был очень одинок. Птица одинока в небе, рыба – в реке, лошадь – на пастбище, а Бронза был одинок во всем мире.

Одиночество – абстрактное чувство, которое трудно описать простыми словами, и еще сложнее понять его юным читателям. Вместо того чтобы сосредоточиться на самом абстрактном понятии, автор использует другой подход, помещая одно животное в огромное жилое пространство, чтобы подчеркнуть конкретность одиночества. Уместное использование параллелизма может выразить сильные чувства, усилить языковой импульс и эффект выражения, а также одновременно подчеркнуть содержание языка [4]. Использование параллелизмов вызывает у читателя щемящее чувство в сердце, поскольку абстрактное одиночество конкретизировано в ярком и убедительном выражении «Птица одинока в небе, рыба – в реке, лошадь – на пастбище».

Помимо изображения эмоций людей, автор уделяет внимание и эмоциям животных. Например, старый буйвол из семьи Бронзы олицетворяется личностью, и автор использует голос буйвола, чтобы описать заботу, которую семья Бронзы проявляет к животным в своем доме.

它感激他们一家人不嫌弃它一身的癞疮；它感激他们夏天时在牛栏门口挂上一大块芦苇编的帘子，让它免遭蚊虫的叮咬；它感激他们在冬天里，将它牵到暖和的太阳下晒太阳。……一年四季，春夏秋冬，风晴雨雪，它享受得到一头牛难得享受到的一切。它活过了，很值得。它是这个世界上一头最幸福的牛。

Буйвол был благодарен за то, что они не питали неприязнь к его язвам на теле, за то, что летом вешали на входе в его загон сплетенную занавеску из камыша, чтобы спасти его от укусов комаров, за то, что зимой отводили его на теплое и освещаемое солнцем место, чтобы погреться. … В течение года он наслаждался такими благами, которые не были доступны обычному буйволу. Он достойно прожил свою жизнь. Он был самым счастливым буйволом на свете.

В данном контексте автор с помощью олицетворения выражает доброту семьи Бронзы с позиции буйвола, что еще раз подтверждает, что, несмотря на бедность семьи Бронзы, они чрезвычайно добры. Кроме того, выражение благодарности через внутренний монолог животных находит больший отклик у читателей, тонко передавая концепцию заботы о животных и гармоничного сосуществования людей и животных, а также закладывая семена любви к животным в сердцах юных читателей [3].

Также в тексте рассказа было отмечено сочетание разных риторических приёмов. Например, описание деревни Дамайди:

大麦地被水淹过，被火烧过，被瘟疫入侵过，被土匪、日本鬼子血洗过，大麦地一次又一次地遭到浩劫，但大麦地还是在苍

茫的芦荡中存在着下来，子子孙孙，繁衍不断，大麦地竟成了一个村子。

Деревня Дамаиди была затоплена, сожжена огнем, захвачена чужой, бандитами, омыта кровью японских захватчиков. Эта деревня раз за разом терпела бедствия, но она продолжала существовать среди камышового болота, а люди продолжали свой род. Дамаиди вопреки всему стала большой деревней.

Данный отрывок ярко описывает различные несчастья, постигшие Дамаиди на протяжении её истории: наводнения, пожары, эпидемии и даже японское вторжение во время Второй мировой войны. Несмотря на эти трудности, жители Дамаиди оставались стойкими и в итоге выжили. В отрывке используется параллелизм для перечисления несчастий, постигших эту землю, и эти события, наслаиваясь друг на друга, вызывают у читателя чувство сопереживания. В то же время то, что кажется описанием Дамаиди, на самом деле является описанием Китая в целом. Язык воплощает национальный дух, и последовательные несчастья, пережитые жителями деревни, не только свидетельствуют о стойкой жизнеспособности народа Дамаиди, но и подчеркивают великий национальный дух китайской нации [6].

Примечательно, что автор использует в тексте выражение «омыта кровью», прибегая к преувеличению, чтобы изобразить жестокость бандитов и японских захватчиков, отражая глубокую травму, нанесенную китайскому народу японской агрессией и милитаризмом, а также призывая людей помнить историю и беречь мир.

В книге «Бронза и Подсолнух» используются многие риторические приемы, такие как сравнение, повтор и параллелизм. Согласно нашим предварительным статистическим данным, в книге в основном используются данные приемы: 141 сравнений, 65 повторов (большинство из которых в форме диалога), 26 параллелизмов, 19 гипербола и 15 метафор. Чтобы сделать данные более понятными, мы составили следующую статистическую таблицу.

Согласно предварительным статистическим данным, в книге в основном используются данные приемы: 141 сравнений, 65 повторов (большинство из которых в форме диалога), 26 параллелизмов, 19 гипербола и 15 метафор (рис. 1).



Рис. 1. Риторические приёмы в книге «Бронза и подсолнух»

Таким образом, широкое использование риторических приемов делает литературные произведения более яркими, помогает детям сформировать свое восприятие вещей и развить интерес к ним, чтобы они могли по-настоящему проникнуться произведением и оценить глубокий смысл, который пытается передать создатель.

Цао Вэньсюань полагает, что детская литература должна заложить в человеке основы доброты, а потому в ней должны быть произведения, вызывающие скорбь и пробуждающие сочувствие [1: с. 171].

Риторические приёмы в романе «Бронза и Подсолнух» выступают не только как средства художественной выразительности, обеспечивающие образную насыщенность и эмоциональную глубину повествования, но и как инструмент культурной репрезентации, посредством которого формируются ценностные ориентиры, моделируется нравственный опыт и создаётся целостное эстетическое пространство произведения, оказывающее комплексное воздействие на интеллектуальное и духовное развитие детской аудитории.

Литература

1. Коробова А.Н. Детская литература в современном Китае // Китай, китайская цивилизация и мир. История, современность, перспективы: тезисы докладов XXII Международной научной конференции

(Москва, 12–13 октября 2016 г.). М.: ФГБУН Институт Дальнего Востока Российской академии наук, 2016.

2. Моисеенко, А.В. Структурные и семантические особенности сравнений (на материале поэтического сборника сестёр Бронте) / А.В. Моисеенко, Ю.Р. Галкина // Русский лингвистический бюллетень. 2023. № 9 (45).

3. Новаш С.В. Своеобразие китайской детской литературы (на примере романа Цао Вэньсюаня «Соломенный дом») // Материалы 75-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета (Минск, 14–23 мая 2018 г.). В 3 частях. Ч. 3. Минск: БГУ, 2018.

4. Паршукова М.М. Сравнение как художественный прием в русском и английском языках / М.М. Паршукова // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 томах, Тамбов, 30 апреля 2015 года. Том 9. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015.

5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка в 3 т. / Ред. Д.Н. Ушаков. – Изд. изм. и испр. Т 3: Р-Я. – М.: Вече: мир кн., 2001.

6. Таштемирова, З. С., Избаева, Н. Синтаксический параллелизм как средство организации высказывания и сложного синтаксического целого в художественном тексте// ORIENSS. 2022. № 10–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sintaksicheskij-parallelizm-kak-sredstvo-organizatsii-vyskazyvaniya-i-slozhnogo-sintaksicheskogo-tselogo-v-hudozhestvennom-tekste> (дата обращения: 11.02.25)

7. Чехов, Н.В. Введение в детскую литературу / Н.В. Чехов // Детские чтения. – 2012. – Т. 2, № 2.

8. Фань Минмин, Ван Фусян и др. Современный курс русской риторики. Пекин: Издательство «Преподавание и исследование иностранных языков», 2014. 521 с.

9. Ван Сицзе. Введение в риторику. Ханчжоу: Издательство Чжэцзянского образования, 2000. 616 с.

DESCRIPTION OF RHETORICAL DEVICES IN CAO WENXUAN'S NOVEL “BRONZE AND SUNFLOWER”

Zhang Lijuan

Pushkin State Russian Language Institute

The article examines the functioning of rhetorical devices in Cao Wenxuan's novel The Bronze and the Sunflower, one of the most prominent works of contemporary Chinese children's literature. The study is based on a sociolinguistic method of statistical analysis as well as a comparative analysis of selected examples. Particular attention is paid to the use of simile and syntactic parallelism, their combination, and their artistic effects. The author seeks to demonstrate that rhetorical devices not only enhance the imagery and emotional intensity of the text but also reveal deeper cultural meanings and contribute to the development of a child's aesthetic sensibility. The findings make it possible to clarify the role of rhetorical means in shaping the aesthetic perception of the text by a child audience and to identify the specific features of their functioning within the context of the Chinese cultural tradition.

Keywords: children's literature; rhetorical devices; simile; parallelism; novel The Bronze and the Sunflower.

References

1. Korobova, A.N. Children's Literature in Contemporary China // China, Chinese Civilization and the World. History, Modernity, Prospects: Proceedings of the 22nd International Scientific Conference (Moscow, October 12–13, 2016). Moscow: Institute of Far Eastern Studies, Russian Academy of Sciences, 2016.

2. Moiseenko, A. V., Galkina, Yu.R. Structural and Semantic Features of Similes (Based on the Poetry of the Brontë Sisters) // Russian Linguistic Bulletin. 2023. No. 9 (45).

3. Novash, S.V. The Specificity of Chinese Children's Literature (Based on Cao Wenxuan's Novel The Straw House) // Proceedings of the 75th Scientific Conference of Students and Postgraduates of Belarusian State University (Minsk, May 14–23, 2018). In 3 parts. Part 3. Minsk: BSU, 2018.

4. Parshukova, M.M. Simile as an Artistic Device in Russian and English // Science and Education in Modern Society: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. In 14 vols. Vol. 9. Tambov: Consulting Company Ucom LLC, 2015.

5. Ushakov, D. N. (Ed.). Explanatory Dictionary of the Russian Language. In 3 vols. Vol. 3: R–Ya. Moscow: Vechе; Mir Knig, 2001.

6. Tashtemirova, Z. S., Izbaeva, N. Syntactic Parallelism as a Means of Organizing Utterance and Complex Syntactic Unity in Literary Text // ORIENSS. 2022. No. 10–2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sintaksicheskij-parallelizm-kak-sredstvo-organizatsii-vyskazyvaniya-i-slozhnogo-sintaksicheskogo-tselogo-v-hudozhestvennom-tekste> (accessed: February 11, 2025).

7. Chekhov, N.V. Introduction to Children's Literature // Children's Readings. 2012. Vol. 2, No. 2.

8. Fan, Mingming; Wang, Fuxiang et al. Modern Russian Rhetoric Course. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2014. 521 p.

9. Wang, Xijie. Introduction to Rhetoric. Hangzhou: Zhejiang Education Press, 2000. 616 p.

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна,

кандидат философских наук, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Бекташ Наталья Игоревна,

кандидат социологических наук, Донской государственный
технический университет
E-mail: natjustina@mail.ru

В представленной научной работе нами описаны системы склонений существительных русского и латинского языков. Существуют существенные различия между системами склонений двух языков. Нами приведен полный разбор пяти склонений существительных латинского языка, подобраны примеры и расписаны в двух падежах: именительном и родительном. В работе рассмотрена система склонений существительных русского языка, а также приведены примеры трех склонений. Отмечены различия систем. В латинском языке определение склонения существительного зависит от окончания слова в родительном падеже. Отметим, что склонение определяется только по окончанию и его следует запоминать при изучении слов. Напротив, система склонений в русском языке отличается тем, что склонение возможно определить по подстановке вспомогательных слов. В латинском языке необходимо запоминание словарной формы слова. В словаре мы видим написание слова в именительном падеже единственного числа, далее идет окончание существительного в родительном падеже. Отметим, если слово относится к третьему склонению, то в словаре стоит окончание родительного падежа с частью основы слова, или форма в именительном и родительном падежах полностью.

Ключевые слова: латинский язык, русский язык, система склонений, склонение, существительное, сравнительный анализ.

Латинский язык определяет пять склонений существительных [1, с. 26]. Определение склонения существительного зависит от родительного падежа, это значит, что только по окончанию существительного мы можем определить его склонение [2, с. 87].

Отметим, что в латинском языке, как и в русском, существует шесть падежей; существительные в каждом падеже получают свои определённые окончания [10, с. 179]. Возвращаясь к склонениям, подчеркнём, что каждое склонение включает определённые рода [6, с. 87]. Первое склонение в латинском языке имеет преимущественно женский род [3, с. 38]; существительные женского рода в именительном падеже единственного числа в латинском языке оканчиваются на -a [5, с. 167]. Приведём несколько примеров: *vena* (вена) – *venae* (вены), *terra* (земля) – *terrae* (земли), *arteria* (артерия) – *arteriae* (артерии), *costa* (ребро) – *costae* (ребра), *planta* (растение) – *plantae* (растения), *clavicula* (ключица) – *claviculae* (ключицы), *ala* (крыло) – *alae* (крыла), *cauda* (хвост) – *caudae* (хвоста), *fissura* (щель) – *fissurae* (щели), *fossa* (ямка или впадина) – *fossae* (ямки или впадины), *incisura* (вырезка) – *incisurae* (вырезки), *lamina* (пластинка) – *laminae* (пластинки), *mandibula* (нижняя челюсть) – *mandibulae* (нижней челюсти), *trachea* (трахея) – *tracheae* (трахеи).

Также отметим, что к первому склонению в латинском языке относятся некоторые существительные мужского рода, имеющие окончание -a в именительном падеже [4, с. 39]. К существительным первого склонения отписывают те слова, которые обозначают профессии, приведём несколько примеров: *athleta* (атлет) – *athletae* (атлета), *amica* (друг) – *amicae* (друга), *nauta* (моряк) – *nautae* (моряка), *pirata* (пират) – *piratae* (пирата), *collega* (коллега) – *collegae* (коллеги), *poeta* (поэт) – *poetae* (поэта). Нами для точного понятия приведены примеры слов на латинском языке в именительном и родительном падежах [8, с. 287], а также даны переводы на русский язык.

Стоит заострить внимание на том, что склонение существительных определяем только по окончанию родительного падежа; в первом склонении существительные женского и мужского родов имеют окончание -ae.

Ко второму склонению относят существительные мужского рода имеют окончания в именительном падеже -us, слова среднего рода оканчиваются на -um или -on. В родительном падеже существительные и мужского и среднего родов получают окончание -i. Приведём несколько примеров: *nasus* (нос) – *nasi* (носа), *musculus* (мышца) – *musculi* (мышцы), *oculus* (глаз) – *oculi* (глаза), *ramus* (ветвь) – *rami* (ветви), *collum* (шея или шейка) – *colli* (шеи или шейки), *encephalon* (головной мозг) – *encephali* (головного мозга), *ligamentum* (связка) – *ligamenti* (связки), *periosteum* (надкостница) – *periostei* (надкостницы), *skeleton* (скелет) – *sceleti* (скелета).

Третье склонение в латинском языке считаем сложным, к этому типу склонения относятся все три рода: мужской, женский и средний. Особенностью данного склонения выступает окончание в именительном падеже, во всех трёх родах именительного падежа существительные имеют различные окончания. Родительный падеж в латинском языке объединяет три рода, существительные имеют окончание -is. Подчеркнём, что существительные третьего склонения в словаре пишут в двух формах: в первой форме присутствует слово в именительном падеже и часть слова с окончанием в родительном падеже, во второй форме слова именительного и родительного падежей пишут полностью. Также отметим, что третье склонение имеет три типа: согласный, гласный и смешанный [9, с. 245].

Согласный тип третьего склонения в латинском языке отличается разным количеством слогов в именительном и родительном падежах; такие существительные имеют на один слог больше в родительном падеже. Приведём несколько примеров: *pulmo* (лёгкое) – *pulmonis* (лёгкого) (мужской род), *cartilago* (хрящ) – *cartilaginis* (хряща) (женский род), *foramen* (отверстие) – *foraminis* (отверстия) (приведённые примеры имеют отличия в основе слова именительного от родительного падежа, поэтому такие существительные третьего склонения в словаре пишут с частью основы). К гласному типу относятся существительные только среднего рода, оканчивающиеся на -e, -al, -ar, в родительном падеже они также получают окончание -is. Приведём примеры третьего склонения гласного типа: *rete* (сеть) – *retis* (сети), *vestigial* (налог) – *vestigialis* (налога), *animal* (животное) – *animalis* (животного),

calcar (шпора) – calcaris (шпоры), mare (море) – maris (моря), exemplar (пример) – exemplaris (примера). Смешанный тип третьего склонения подразделяют на две группы: равносложные существительные и неравносложные существительные. В группу равносложных существительных входят слова, имеющие в родительном и именительном падежах одинаковое количество слогов, например: avis (птица) – avis (птицы), auris (ухо) – auris (уха), vulpes (лисица) – vulpis (лисицы), pubes (облако) – nubis (облака). В группу неравносложных существительных смешанного типа третьего склонения входят те слова, которые в родительном падеже имеют перед окончанием –is две стоящие согласные буквы, например: urbs (город) – urbis (города), cor (сердце) – cordis (сердца), pars (часть) – partis (части), lac (молоко) – lactis (молока), nox (ночь) – noctis (ночи).

К четвертому склонению существительных в латинском языке относят слова мужского рода и среднего. Существительные мужского рода имеют окончание –us в именительном падеже; средний род в именительном падеже оканчивается на –i. В родительном падеже все существительные четвертого склонения получают окончание –us. Приведем примеры слов мужского и среднего рода: cornu (рог, рожок) – cornus (рога, рожка), genu (колено) – genus (колена), gelu (мороз или холод) – gelus (мороза, холода), fructus (плод или фрукт, зародыш) – fructus (плода, фрукта, зародыша), processus (отросток) – processus (отростка), sinus (синус или пазуха) – sinus (синуса или пазухи), usus (употребление) – usus (употребления), ductus (проток) – ductus (протока), gustus (вкус) – gustus (вкуса), meatus (ход или проход) – meatus (хода или прохода), plexus (сплетение) – plexus (сплетения), recessus (карман или углубление) – recessus (кармана или углубления). Также отметим, что к четвертому склонению относятся слова-исключения женского рода, перечислим: quercus (дуб) – quercus (дуба), domus (дом) – domus (дома), acus (игла) – acus (иглы), manus (рука) – manus (руки), porticus (портик) – porticus (портика), tribus (триба) – tribus (трибы).

Особенностью пятого склонения является окончание –ei в родительном падеже. К пятому склонению в латинском языке относятся существительные женского рода, но встречаются слова, относящиеся к мужскому роду, например: dies (день) – diei (дня). Перечисли несколько примеров существительных женского рода, обозначая именительных и родительных падеж: res (дело, вещи) – rei (дела, вещи), scabies (чесотка) – scabiei (чесотки), spes (надежда) – spei (надежды), caries (гниение, гнилость) – cariei (гниения, гнилости), rabies (бешенство) – rabiei (бешенства), species (вид, сбор) – specie (вида, сбора).

Система склонений существительных в русском языке представлена тремя склонениями [7, с. 65]. Первое склонение представлено словами мужского и женского родов, оканчивающихся на –а, –я в именительном падеже, например: мужчина, дядя, папа, бабушка, мама, тетя, сестра, бабушка. Также к первому склонению относим слова общего рода, перечислим: трудяга, плакса, молодчина, выскочка, злюка. Ко второму склонению относим слова, принадлежащие к мужскому и среднему роду. В мужском роде второго склонения слова имеют нулевое окончание или –о, –е. Приведем примеры: врач, пастух, ветеринар, гинеколог, психиатр, пенал, ластик, директор, аспирант, пациент, студент, магистрант, свет, мрак, гений, автор, домик, дом, человекище. Существительные среднего рода оканчиваются на –о, –е: солнце, море, варенье, дело, слово, окно. Также ко второму склонению относят существительные среднего рода, имеющие окончание –ие: судостроение, кораблестроение, бракосочетание, чтение, врачевание, указание, говорение, аудирование. Такие слова среднего рода, стоит отметить, имеют окончание в предложном падеже единственного числа окончания –и: говорении, аудировании. К существительным третьего склонения относятся слова только женского рода с нулевым окончанием: вещь, печь, дочь, быть, пыль, сирень, герань, горечь, роскошь, лазурь, благодать, милость.

Стоит отметить, что к особенностям склонений существительных русского языка относится совпадение окончаний в пределах одного падежа. То есть, слова, относящиеся к одному склонению, имеют одинаковые окончания в одинаковых падежах. Ударение при этом незначительно. Приведем примеры. Обозначим несколько существительных женского рода первого склонения: земля, аллея, страна, бумага, книга, ручка, линейка, сплетница, ваза. Далее эти существительные поставим в форму дательного падежа: земле, аллее, стране, бумаге, книге, ручке, линейке, сплетнице, вазе. Все существительные женского рода первого склонения в дательном падеже получают окончание –е. Проведем аналогию со словами второго склонения. Обозначим несколько пар слов мужского и среднего родов в именительном падеже единственного числа: дом, враг, врач, карандаш, ластик, лист, холодильник, стол, стул, диван, окно, солнце, кресло. Далее обозначенную группу слов поставим в форму предложного падежа: доме, враге, враче, карандаше, ластике, листе, холодильнике, столе, стуле, диване, окне,

солнце, кресле. Все представленные слова мужского и среднего родов в предложном падеже единственного числа получают окончание –е. Третье склонение отличает окончание –и в родительном, дательном и предложном падежах единственного числа. Приведем группу слов женского рода: ночь, тишь, степь, печь, быть, сирень, вещь, моль,мышь. Поставив предложенные существительные во все три падежа, получаем: ночи, тиши, степи, печи, были, сирени, вещи, моли, мыши.

Склонение существительных в латинском языке происходит похожим образом с русским языком. У существительных всех трех родов прибавляются падежные окончания. В латинском языке так же присутствует шесть падежей. Родительный падеж нами рассмотрен выше при описании пяти склонений существительных латинского языка. Третий падеж в латинском языке – дательный, отвечающий на вопросы; «Кому?», «Чему?». Окончания в дательном падеже существительные в каждом из пяти склонений получают следующие: 1 – –ae, 2 – –o, 3 – –i, 4 – –ui, 5 – –ei. Из перечисленных окончаний получаем следующее: существительные первого склонения в дательном падеже единственного числа имеют окончание, совпадающее с родительным падежом, Рассмотрим примеры: vena (вена) – venae (вене), terra (земля) – terrae (земле), arteria (артерия) – arteriae (артерии), costa (ребро) – costae (ребру), planta (пастение) – plantae (пастению), clavicula (ключица) – claviculae (ключице), ala (крыло) – alae (крылу), cauda (хвост) – caudae (хвосту), fissura (щель) – fissurae (щели), fossa (ямка или впадина) – fossae (ямке или впадине), incisura (вырезка) – incisurae (вырезке), lamina (пластинка) – laminae (пластинке), mandibula (нижняя челюсть) – mandibulae (нижней челюсти), trachea (трахея) – tracheae (трахеи), athleta (атлет) – athletae (атлету), amica (друг) – amicae (другу), nauta (морьяк) – nautae (моряку), pirata (пират) – piratae (пирату), collega (коллега) – collegae (коллере), poeta (поэт) – poetae (поэту). Второе склонение в мужском и среднем роде меняет свое окончание на –o: nasus (нос) – naso (носа), musculus (мышца) – musculo (мышцы), oculus (глаз) – oculo (глаза), ramus (ветвь) – ramo (ветви), collum (шея или шейка) – collo (шеи или шейки), encephalon (головной мозг) – encephalo (головного мозга), ligamentum (связка) – ligamento (связки), periosteum (надкостница) – periosteum (надкостницы), skeleton (скелет) – skeleton (скелета). В третьем склонении окончания дательного падежа –i: pulmo (лёгкое) – pulmoni (лёгкому) (мужской род), cartilago (хрящ) – cartilagini (хрящу) (женский род), foramen (отверстие) – foramini (отверстию), rete (сеть) – reti (сети), vestigial (налог) – vestigali (налогу), animal (животное) – animali (животному), calcar (шпора) – calcaris (шпоре), mare (море) – mari (морю), exemplar (пример) – exemplari (примеру). Существительные четвертого склонения единственного числа приобретают новую форму: cornu (рог, рожок) – cornui (рогу, рожку), genu (колено) – genui (колену), gelu (мороз или холод) – gelui (морозу, холоду), fructus (плод или фрукт, зародыш) – fructui (плоду, фрукту, зародышу), processus (отросток) – processui (отростку), sinus (синус или пазуха) – sinui (синусу или пазухе), usus (употребление) – usui (употреблению), ductus (проток) – ductui (протоку), gustus (вкус) – gustui (вкусу), meatus (ход или проход) – meatui (ходу или проходу), plexus (сплетение) – plexui (сплетению), recessus (карман или углубление) – recessui (карману или углублению). Рассмотрим также пятое склонение с окончанием –ei, совпадающим с родительным падежом: res (дело, вещи) – rei (делу, вещи), scabies (чесотка) – scabiei (чесотке), spes (надежда) – spei (надежде), caries (гниение, гнилость) – cariei (гниению, гнилости), rabies (бешенство) – rabiei (бешенству), species (вид, сбор) – specie (виду, сбору). Таким образом, рассмотрев окончания дательного падежа, приходим к выводу, что существительные женского рода первого и пятого склонений имеют окончание, совпадающее с родительным падежом.

Таким образом, для того чтобы определить склонение существительного в русском языке, слово необходимо поставить в начальную форму – именительный падеж единственного числа. Следующим этапом является выделение окончания у существительного. Далее поставить перед словом опорные слова: он мой, она моя, оно мое. Таким образом окончание слова и его род дает нам возможность определить склонение существительного.

В латинском языке необходимо запоминание словарной формы слова. В словаре мы видим написание слова в именительном падеже единственного числа, далее идет окончание существительного в родительном падеже. Отметим, если слово относится к третьему склонению, то в словаре стоит окончание родительного падежа с частью основы слова, или форма в именительном и родительном падежах полностью. После окончания родительного падежа прописывают род существительного. Такая форма прописывания слов способствует запоминанию окончаний и родов. Только запомнив окончания родительного падежа, мы можем определить склонение существительного в латинском языке.

Литература

1. Антонова О.В., Гриченкова Д.Ю. Динамика в акцентуации существительных м.р. 2-го склонения в современном русском литературном языке // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2024. № 3. С. 11–26.
2. Берсенева Л.А. Развитие адъективного типа склонения имен существительных в русском языке XV–XVII вв. (на материале специальной лексики старорусского языка) // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки. 2025. № 1 (36). С. 83–87.
3. Евтухова Е.А. Трудности усвоения имени существительного иностранными учащимися на занятиях по русскому языку // В сборнике: Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение. Сборник научных статей. Иваново, 2025. С. 35–38.
4. Курицына И.Ю. Лингводидактические аспекты обучения латинскому языку иностранных студентов // Тверской медицинский журнал. 2025. № 2. С. 36–39.
5. Меркулова И.А. Семантико-стилистическая дифференциация экспрессивных форм русских существительных (на примере терминов родства) // В сборнике: Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка. Сборник научных статей. Воронеж, 2025. С. 162–167.
6. Панова Г.И., Кузьмина А.Е., Викторина Т.В. Род русских склоняемых существительных (к изучению русского языка как государственного) // Русский язык в школе. 2025. Т. 86. № 4. С. 81–87.
7. Сикацкая П.А. Метрическая эквивалентность русских поэтических переводов с английского и латинского языков в сопоставительном аспекте // Начала Русского мира. 2025. № 5. С. 58–65.
8. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.
9. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.
10. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NOUN DECLENSION SYSTEMS OF LATIN AND RUSSIAN LANGUAGES

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V., Bektash N.I.
Don State Technical University

In the presented scientific work, we describe the systems of declension of nouns in the Russian and Latin languages. There are significant differences between the declension systems of the two languages. We have given a complete analysis of the five declensions of Latin nouns, selected examples and described in two cases: nominative and genitive. The paper considers the system of declensions of nouns in the Russian language, as well as provides examples of three declensions. The differences of the systems are noted. In Latin, the definition of the declension of a noun depends on the ending of the word in the genitive case. Note that declension is determined only at the end and should be remembered when learning words. On the contrary, the declension system in Russian differs in that declension can be determined by substituting auxiliary words. In Latin, it is necessary to memorize the vocabulary of a word. In the dictionary, we see the spelling of the word in the nominative singular, followed by the ending of the noun in the genitive case. Note that if a word belongs to the third declension, then the dictionary contains the ending of the genitive case with part of the base of the word, or the form in the nominative and genitive cases in full.

Keywords: Latin, Russian, declension system, declension, noun, comparative analysis.

References

1. Antonova O.V., Grichenkova D. Yu. Dynamics in the accentuation of nouns of the M.R. 2nd declension in the modern Russian literary language // Proceedings of the Vinogradov Institute of the Russian Language. 2024. No. 3. pp. 11–26.
2. Berseneva L.A. The development of the adjectival type of declension of nouns in the Russian language of the XV–XVII centuries. (based on the special vocabulary of the Old Russian language) // Bulletin of Vologda State University. Series: Historical and Philological sciences. 2025. No. 1 (36). pp. 83–87.
3. Evtukhova E.A. Difficulties of assimilation of the noun by foreign students in Russian language classes // In the collection: Foreign languages: theory and practice. Literary criticism. Collection of scientific articles. Ivanovo, 2025. pp. 35–38.
4. Kuritsyna I.Y. Linguodidactic aspects of teaching Latin to foreign students // Tver Medical Journal. 2025. № 2. pp. 36–39.
5. Merkulova I.A. Semantic and stylistic differentiation of expressive forms of Russian nouns (on the example of kinship terms) // In the collection: Meaning as a phenomenon of the actual linguistic consciousness of a native speaker. Collection of scientific articles. Russian Russian language in school Voronezh, 2025. pp. 162–167.
6. Panova G.I., Kuzmina A.E., Victorina T.V. The genus of Russian declensable nouns (for the study of Russian as the state language) // Russian language at school. 2025. Vol. 86. No. 4. pp. 81–87.
7. Sikatskaya P.A. Metrical equivalence of Russian poetic translations from English and Latin in a comparative aspect // The Beginnings of the Russian World. 2025. No. 5. pp. 58–65.
8. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. pp. 283–287.
9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Teaching numerals when learning German // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242–245.
10. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. pp. 176–179.

Яшина Дарья Сергеевна,

аспирант Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

E-mail: d.s.yashina@gmail.com

В статье рассматривается пересказ как трансформация текста, включающая три формы: исходный текст, первичный текст (черновик) и вторичный текст (чистовик). В процессе восприятия исходного текста в первичном тексте частично фиксируются словесные образы, на основе которых создаются референты, образующие референтное пространство, состоящее из референтных ситуаций. Пересказ понимается как воссоздание референтного пространства во вторичном тексте, словесные образы которого, как правило, отличаются от образов первичного текста. Внимание уделяется препятствиям, возникающим при трансформации исходного текста: агнонимам, абстрактным существительным и словам в переносном значении. Анализ материала показывает, что указанные препятствия затрудняют формирование референтного пространства и его последующее воспроизведение во вторичном тексте: изменяются или утрачиваются значимые элементы референтных ситуаций, наблюдаются замены и искажения. Все несоответствия воспроизводимой референтной ситуации являются результатом взаимодействия первичного текста и референтного пространства, а успешность пересказа зависит от того, насколько реципиенту удастся преодолеть перечисленные препятствия и адекватно интерпретировать зафиксированные в черновике элементы.

Ключевые слова: пересказ; первичный текст; вторичный текст; референтная ситуация; референтное пространство; агнонимы; абстрактная лексика; переносное значение; препятствия пересказа.

Постановка проблемы

Исходный текст, который пересказывается испытуемым (школьником или студентом, пишущим изложение), содержит разного рода факторы, обуславливающие изменения воспринимаемого содержания, изложенного во вторичном тексте. Об этих факторах и свидетельствует вторичный текст – собственно текст изложения.

Мы исходим из того, что при восприятии исходного текста испытуемый воссоздает в сознании референтное пространство – результат создания референтов на основании словесных образов этих референтов, представленных в исходном тексте. Референтное пространство образуется из последовательно воспринимаемых и воссоздаваемых референтных ситуаций – совокупностей взаимосвязанных в изображаемом событии референтов. Процесс создания этих ментальных образований сопровождается фиксацией сведений в черновике, который используется при написании вторичного текста.

Изменения обусловлены факторами исходного текста, которые можно назвать препятствиями, мешающими адекватно пересказать исходный текст.

В работах, посвященных пересказу, отмечаются разного рода сложности, которые возникают при передаче содержания текстов разного типа. Так называемые предикторы сложности – параметры текста, которые позволяют прогнозировать его сложность для пересказа – описаны в работах [1], [2] и др. Это преимущественно формальные особенности лексики учебных текстов: количество словоформ, длина предложения, длина слова, лексическое разнообразие, терминологическая плотность, читабельность и частотность. Такие показатели способны прогнозировать трудности восприятия и понимания текста.

Наиболее трудной задачей является пересказ художественного текста [3], [4]. В.В. Волков, рассматривая типы пересказа, объясняет сложность пересказа художественного текста тем, что в таком тексте «есть всё»: «языковые элементы, принадлежащие к разным стилям речи», события, «идейное содержание». Поэтому пересказывающий сосредотачивается на чём-то одном, в большинстве случаев на фабуле [5, с. 146].

Однако и фабула, если она представлена подробно, тоже может быть трудна для воспроизведения. Например, референтная ситуация, изображенная в первичном тексте объемной полипропозитивной конструкцией, включающей различные детали, большое количество действий, признаков, признаков действий и признаков признаков воспроизводится во вторичном тексте в значительно сокращенном виде:

Первичный текст (ПТ): *Подойдя к отцу, они [мать и дети] лукаво переглядывались и испускали глубокие вздохи преувеличенной усталости, их руки и плечи вдруг обвисали, чуть ли не до земли опускались корзинки, дабы подчеркнуть их тяжесть и сказочную полноту.*

Вторичный текст (ВТ): *Подойдя к отцу, они вздыхали от усталости.*

Во вторичном тексте не описано игривое поведение (*лукаво переглядывались; вздохи преувеличенной усталости*), демонстративное поведение с корзинами, отсутствует и указание на истинную цель действий – подчеркнуть тяжесть и полноту корзин. В результате исходное изображение притворства детей превращается в простое повествование об усталых грибниках. При этом теряется важный элемент – осознанность и театральность поведения грибников, их намеренное представление перед отцом. Подробно трудности воспроизведения полипропозитивных высказываний нами подробно рассмотрены в работе [6].

Характерная для исходных текстов изложений образность, обеспечиваемая лексическими средствами, по причине ограниченного словарного запаса воспринимающих, часто не востребована при воссоздании референтных ситуаций. Более того, некоторые лексические средства образуют препятствия для воспринимающего и требуют значительных когнитивных усилий для их преодоления.

Рассмотрим основные препятствия, которыми, по нашим наблюдениям, являются агнонимы, абстрактная лексика, слова с переносным значением.

Анализ материала

Материалом послужили фрагменты изложений студентов-филологов первого курса и учащихся старших классов (всего объектом анализа были 125 письменных работ (63 черновика и 62 чистовика).

В качестве исходных текстов использовались фрагмент автобиографической книги «Другие берега» В.В. Набокова [7, с. 46–48], текст И.А. Ильина [8] и стандартный исходный текст из сборника [9, с. 102–103], подвергнутые изменениям (компрессии и адаптации). Приводим примеры исходного текста (ИТ) и вторичного текста (ВТ), при необходимости также примеры первичного текста (ПТ) – текста черновика. Обоснование понимания первичного текста приведено в наших работах [10], [6].

Аггнони́мами принято называть слова, которые по тем или иным причинам неизвестны или малоизвестны носителю языка. Это понятие, по мнению В.Д. Черняк, позволяет выявить типичные для языковой личности зоны незаполненных ячеек в ее лексиконе. Аггнони́мы отражают «отношение говорящего человека к своему лексикону, способ существования лексических элементов в сознании языковой личности» [11, с. 295].

По поводу аггнони́мов, которыми могут быть как устаревшие, редкие, и даже общеупотребительные слова, согласно данным монографии [12], носитель языка, может сказать, что 1) не знает значения, но только его отношение к определенной сфере, 2) знает какого класса реалию называет слово, 3) не знает особенностей называемой словом реалии, 4) не представляет как выглядит реалия, как проявляются ее признаки, 5) знает слово в связи со своим опытом, но считает, что многим людям оно не известно.

Исследование активного словаря личности, обеспечивающего ее повседневное языковое существование с использованием материалов «Русского ассоциативного словаря», показывает зоны оскудения словарного запаса, что связано «с количественным сокращением и качественным изменением круга чтения, с экспансией экранной культуры» [11, с. 297]. В работе Е.Е. Котцовой аггнони́мы исследуются как объект языковой рефлексии в современной периодике. К ним автор относит три основные категории слов: заимствования, неологизмы и субстандартную лексику (узкоспециальные термины, экзотизмы и варваризмы, неологизмы, окказионализмы, слова обычного и профессионального жаргонов). По мнению автора, эти слова являются аггнони́мами, поскольку они относятся к категории «непонятных и малопонятных слов» для большинства читателей современной периодики из-за специфичности слов, новизны или принадлежности к узким социальным группам [13].

В силу своих особенностей аггнони́мы создают определенное коммуникативное напряжение.

В процессе написания изложения восприятие реципиентом аггнони́чного слова порождает проблемы в связи с двумя основными способами обработки информации. При восприятии на слух исходного текста и создании первичного текста человек не способен создать адекватный референт и пытается лишь фонетически воспроизвести услышанное слово, в результате чего часто он фиксирует слово в искаженной форме, которое можно назвать окказионализмом.

Иная реакция заключается в том, что реципиент, так же чаще всего при аудитивном восприятии текста, идентифицирует аггнони́м как похожее на знакомое ему слово и воспроизводит пароним. В этом случае референт формируется, однако, как правило, он не соответствует референту, изображаемому в исходном тексте, что приводит к искажению референтной ситуации и смысла исходного сообщения. В работе В.И. Заики о пересказе описательного текста отмечено: «энтропия, созданная аггнони́мом, может преодолевать имитацией его или замещением паронимом» [14, с. 80].

Рассмотрим примеры:

ИТ: *Бисер росы на зеленовато-бурой шерсти плащей образовывал вокруг них [грибников] нечто наподобие дымчатых ореолов.*

Аггнони́мом для многих реципиентов оказалось слово *ореол*. Это демонстрируют трансформации, наблюдаемые в первичных и вторичных текстах, где встречаются паронимы – *орионы*, *ареалы*, а также окказиональные варианты: *ориолины* и *орлионы*.

ВТ: *Биссер росы образовал вокруг низ ареалов.*

ВТ: *Бисер росы на зелено-бурой траве образовывал нечто подобное дымчатым ориолинам.*

Испытуемый, воспроизводя лишь отдельные элементы референтной ситуации, создаёт другую референтную ситуацию, отличающуюся от изображённой в исходном тексте.

Аггнони́чность слова *позирование* подтверждается рядом окказиональных замен в текстах. Испытуемые предлагают варианты *позыривание*, *позыривание* и *позиркивание*.

Препятствием оказалась глагольная форма, обозначающая приготовление впрок:

ИТ: *...мать и дети пускались в долгий поход, **запасясь** корзинками, запаканными внутри черникой.*

Деепричастие в одном из ПТ воспроизводится как *запастившись* (едва ли испытуемый связывает её глаголом поститься) и принимает окончательный вид во ВТ:

...мама и дети собирались спускаться и долгий поход, запастившись корзинками для грибов и ягод.

Можно полагать, что выраженный окказионализмом действие вполне соответствует воспроизводимой референтной ситуации.

Аггнони́чными для воспринимающих являются даже конкретные существительные. Например, гусеница в одном из изложений преобразуется в окказиональный глагол *гусениниться*:

ИТ: *...и крохотная **гусеница**, идя по краю стола, как бы двумя пальцами детской руки все мерила что-то...*

ВТ: *...и крохотная все мерила что то, куст с которого его сбили и **гусениниться** детской рукой, искал тот куст*

Значительную сложность представляют для воспринимающих фразеологизмы, в особенности те, для которых характерна, согласно В.В. Виноградову, «абсолютная невыводимость значения целого из компонентов», потому что они содержат компоненты, являющиеся пережитком «предшествующих стадий языкового развития» [15, с. 29].

Так, устойчивое выражение *глас вопиющего в пустыне* в ряде работ подвергается паронимическим трансформациям:

ИТ: *Несмотря на то, что призыв к доброте нередко становится **гласом вопиющего в пустыне**, всегда есть те, кто готов протянуть руку помощи...*

Появляются варианты *глаз пьющего в пустыне* или *лаз вопящего в пустыне*. Некоторые испытуемые создают окказиональный вариант в результате попытки фонетического воспроизведения слов в расчёте на точную имитацию: *лас вопьющего к пустыне*, *лас вопющего в пустыню*.

Аналогичная ситуация наблюдается с пословицей, содержащей метафору:

ИТ: *Чужая душа – **потёмки**.*

Более половины испытуемых не зафиксировали данную фразу. Для части реципиентов слово *потёмки* оказывается аггнони́мом, что приводит к паронимическим искажениям: *чужая душа потомки*; *чужая душа, Потёмкин*.

Таким образом, аггнони́чность слова, порождающая две альтернативные стратегии обработки – создание окказионализма или подмену паронимами, приводит к искажающей исходный текст трансформации и препятствует адекватному воссозданию референтной ситуации.

В процессе аудитивного восприятия исходного текста реципиент сталкивается с рядом когнитивных трудностей при обработке абстрактных существительных.

Абстрактная лексика – это слова с отвлеченным значением, которые описывают качества, свойства, состояния и действия. Обычно к абстрактной лексике относят только имена существительные с грамматическим выражением категории отвлеченности. Это могут быть слова с определенными словообразовательными суффиксами или без корреляции форм числа. Например: *блеск*, *возня*, *закалка*, *изучение*, *свойство*.

Абстрактная лексика сложнее для восприятия и интерпретации по сравнению с конкретной лексикой, что подтверждают исследования в области психолингвистики и философии. Основная трудность заключается в отсутствии осязаемых референтов у абстрактных существительных [16], [17] и др.

Е.Л. Боярская и М.В. Метелев [18], исследуя особенности описания лексического значения абстрактных существительных в современном английском языке, отмечают, что конкретные существительные можно описать через чувственный опыт, тогда как абстрактные понятия требуют глубокого и контекстуального понимания.

Абстрактные существительные выражают нефизические понятия: эмоции, идеи и состояния, выходящие за рамки физического восприятия. Это усложняет их точное описание и выделение значений. «Широкое значение» абстрактных слов усугубляет проблему семантической неоднозначности, так как одно и то же слово может иметь множество значений в зависимости от контекста, что затрудняет понимание [18]. Очевидна субъективность восприятия абстрактных понятий. Значения слов, их обозначающих, зависят от интерпретации и опыта индивида, что приводит к разнообразию их понимания.

Трудность восприятия абстрактной лексики связана с семантической природой подобных слов: они обозначают неосознаваемые понятия, действия или состояния, которые не имеют прямых сенсорных референтов, иными словами, сильных референтов.

Согласно «теории доступности контекста» [19], абстрактные слова обладают слабыми ассоциативными связями, но при этом функционируют в широком спектре контекстов, что затрудняет их быструю

идентификацию без четкой опоры на ситуативные или лингвистические «якоря».

При ограниченном времени на обработку информации (например, при повторном прослушивании) реципиент не успевает активировать необходимые лингвистические и когнитивные ресурсы, что приводит «к фрагментарному пониманию» [19].

Исследования показывают, что обработка абстрактной лексики активирует нейробиологические механизмы, связанные с вербальными и контекстуальными ресурсами, в отличие от конкретных слов, которые «опираются на визуально-образное кодирование» [19].

Еще одним фактором является «эффект конкретности»: абстрактные существительные, в отличие от конкретных, хуже запоминаются из-за отсутствия прямых перцептивных аналогов. Например, такие слова, как *неудача* или *улоение* не имеют устойчивых визуальных или тактильных образов, что снижает их узнаваемость при повторном восприятии.

Это подтверждается данными о том, что абстрактные слова чаще вызывают разнородные ассоциации, что увеличивает время их обработки и риск семантических ошибок [19].

В процессе трансформации ИТ нередко наблюдается тенденция к замене абстрактных существительных конкретными.

ИТ: *Любимейшим занятием семейства в то лето было хождение за грибами.*

ВТ: *Семья любила ходить за грибами.*

Испытуемый принял решение воспроизвести референтную ситуацию «без затей», заменив *занятие*, *хождение* глаголами.

В рассмотренном выше в связи с фразеологизмом примере абстрактное существительное *призыв* заменяется конкретным существительным *голос*:

ИТ: *Несмотря на то, что призыв к доброте нередко становится гласом вопиющего в пустыне...*

ВТ: *Не смотря на то что голос доброты нередко становится голосом вопиющего в пустыне...*

Подобная трансформация напоминает регрессивную ассимиляцию в фонетике: вероятно, при прослушивании исходного текста испытуемый воспринял слово *голос* вместо *глас* во фразеологизме *глас вопиющего в пустыне* и счёл, что данная словоформа повторяется в предложении дважды.

Также семантическая «растяжимость» и отсутствие жёсткой синтаксической привязки абстрактных существительных в контексте позволяют реципиенту переосмыслить семантические связи.

Рассмотрим пример:

ИТ: *...Они [мать и дети] лукаво переглядывались и испускали глубокие вздохи преувеличенной усталости, их руки и плечи вдруг обвисали, чуть ли не до земли опуская корзины, дабы подчеркнуть их тяжесть и сказочную полноту.*

Здесь абстрактное существительное *тяжесть*, однозначно отнесённое к корзинам (как внешний груз, вынуждающий детей опускать руки), в трансформированных вариантах постепенно переносится на руки субъекта.

ПТ: *руки тяж корз опус* ВТ: *их тяжёлые руки, держащие корзины, опускались*

В ПТ сокращение *руки тяж* уже намечает эту переориентацию, а в ВТ формулировка окончательно закрепляет новый смысл – теперь тяжесть воспринимается не как свойство груза, а как состояние самих рук (усталость, изнеможение). Таким образом, вместо описания борьбы с внешним весом возникает образ внутреннего физического истощения.

Таким образом, восприятие абстрактных существительных значительно осложняется из-за отсутствия у них прямых чувственных референтов: их значение формируется не через сенсорный опыт, а через контекст и индивидуальный когнитивный фильтр. Это порождает субъективность интерпретации, семантическую неоднозначность и «широкозначность» – одно слово может актуализировать разные смыслы в зависимости от личного опыта и ситуации. В условиях когнитивной нагрузки и/или ограниченного времени на обработку информации реципиент склонен упрощать такие понятия: заменять их более конкретными или эмоционально яркими аналогами, опускать как избыточные либо переосмысливать через привычные ассоциации.

Процесс понимания **переносного значения** слова считается сложным и описывается как стадийный.

Как отмечено Г.Р. Мамедли, согласно прагматической теории, предложенной Г.П. Грайсом, понимание метафор состоит из нескольких этапов. Сначала анализируется прямое значение слова. Затем проверяется контекстуальное значение предложения или слова. Если прямое значение слова совпадает с контекстом, процесс понимания считается завершённым. В случае неточного или нерелевантного значения,

предполагается наличие метафоры. Этот процесс демонстрирует, как наше сознание интерпретирует прямые и переносные значения слов. Мы легче и быстрее понимаем прямое значение слов, в то время как для осознания их метафорического смысла требуется больше времени и усилий (цит. по [20]).

По мнению Дж. Сёрля, чтобы правильно понять метафору, слушатель или читатель должен пройти два основных этапа: вначале подбираются возможные интерпретации предложения, затем набор сужается до одной наиболее приемлемой интерпретации. А.В. Кулевская, А.Е. Саиди, излагая теорию Дж.Сёрля, подчеркивают, что настоящий смысл метафоры выводится из ложного высказывания (буквального смысла метафоры), и сложность правильной интерпретации метафоры связана с необходимостью учитывать контекст, основываться на ассоциациях и фоновых знаниях (цит. по [21]).

В рассуждении о метафоре авторы «Общей риторики» пишут: «Читатель сразу чувствует в этих случаях насилие над лексическим материалом. Эти маленькие семантические «скандалы» обращают его внимание на само сообщение». Читатель отмечает «тождество двух означающих и несовпадение соответствующих им означаемых» и «пытается как-то обосновать наблюдаемое совпадение означающих» [22, с. 195]. От этого обоснования зависит и создание референтов.

Перечисленные выше сложности восприятия и истолкования определяют отношение реципиентов к словам в переносном значении. Так, часто во время прослушивания фрагментов с использованием развёрнутых метафор, некоторые испытуемые переставали делать записи и ждали окончания трудного участка.

Самый распространенный способ «избежать» метафоры – сокращение высказывания. В приведенном выше примере трансформации *ласкового сияния* оборот *как бы из окна родного дома* не воспроизводит.

Опускаются избыточные, по соображениям испытуемого, возможно, как «украшения», фрагменты, если в целом смысл фразы понят и воспроизведён.

ИТ: *В этот миг человек находит в себе всё лучшее, слышит пение своего сердца.*

ВТ: *В этот миг человек находит в себе всё лучшее.*

Реже имеет место упрощение метафорической картины:

ИТ: *Надо воспринять луч чужой доброты и пожить в нём.*

ВТ: *Надо воспринять доброту и пожить в ней.*

Пожить в доброте для испытуемого оказалось более простым и ясным, чем *пожить в луче доброты*.

Иногда метафоры подвергаются паронимическим трансформациям. Например, метафора ИТ *бисер росы* в ПТ и ВТ заменяется на *бисеры росли*.

Такая замена полностью искажает её смысл за счёт смешения созвучных, но семантически несхожих слов. При этом слово *бисеры* во множественном числе носит окказиональный характер.

Восприятие метафор сопряжено с существенными когнитивными трудностями. В результате реципиенты часто упрощают или искажают метафорические конструкции – опускают переносные значения, заменяют экспрессивные образы прямыми описаниями либо допускают паронимические замены, – что ведёт к упрощению, утрате образности, смысловым смещениям и даже появлению окказиональных форм.

Выводы

Таким образом, в процессе пересказа исходного текста реципиент сталкивается с рядом препятствий, существенно затрудняющих адекватное воссоздание референтных ситуаций. Мы рассмотрели такие препятствия, как агнонимы, абстрактные существительные и слова с переносным значением, которые требуют повышенных когнитивных усилий при восприятии, осмыслении и фиксации в первичном и вторичном тексте.

Агнонимичность отдельных лексических единиц порождает две устойчивые реакции – создание окказионализмов и замещение паронимами. Обе реакции искажают исходную референтную ситуацию, поскольку реципиент либо не создаёт референта вовсе, либо конструирует неверный, опираясь на звучание или ассоциации.

Абстрактная лексика, отличающаяся «широкозначностью», затрудняет точную интерпретацию. Реципиенты заменяют абстрактные существительные конкретными, опускают их или переосмысливают, что ведёт к смещению семантических акцентов и изменению референтной ситуации.

Слова в переносном значении оказываются ещё одним существенным препятствием. В частности, понимание метафоры требует дополнительных когнитивных операций, и в условиях аудитивного восприятия испытуемые нередко редуцируют метафорические фрагменты или исключают их. Это ведёт к исчезновению значимых элементов исходного изображения, к устранению его образности и, в конечном счёте,

к появлению упрощённого варианта события, в котором не воспроизводятся важные референты и предикаты, обеспечивающие образную наполненность исходного текста.

Агнонимы, абстрактная лексика и переносные значения являются ключевыми препятствиями адекватного пересказа. Они воздействуют на все стадии формирования вторичного текста – от первичного восприятия до воспроизведения референтных ситуаций.

В процессе восприятия и последующей записи в черновике реципиент утрачивает или преобразует значимые референты и предикаты, вследствие чего исходное содержание трансформируется и создаётся иная референтная ситуация. Трансформации, обусловленные описанными препятствиями, позволяют описать механизм возникновения искаженных референтных ситуаций, изложенных во вторичном тексте.

Литература

1. Чурунина А. А., Солнышкина М.И., Ярмакеев И.Э. Лексическое разнообразие как предиктор сложности учебников по русскому языку / А.А. Чурунина, М.И. Солнышкина, И.Э. Ярмакеев. – Текст: электронный // Русистика. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskoe-raznootobrazie-kak-prediktor-slozhnosti-uchebnikov-porusskomu-yazyku> (дата обращения: 19.06.2025).
2. Галимова Х.Н. Сложность и связность текста-ретранслята: корпусный подход / Х.Н. Галимова // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2022. – № 1 (37).
3. Хонг Е.Ю. Развитие речевой компетенции иностранных учащихся в процессе работы над художественным текстом / Е.Ю. Хонг // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания. – М., 2017.
4. Холостова Е. А., Сотова И.А. Готовность учащихся 9 класса к устному пересказу текста / Е.А. Холостова, И.А. Сотова // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2019. – С. 171–175.
5. Волков В.В. Пересказ как способ освоения содержательности текста / В.В. Волков. – Текст: электронный // Культура. Духовность. Общество. – 2015. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pereskaz-kak-sposob-osvoeniya-soderzhatelnosti-teksta> (дата обращения: 23.12.2023).
6. Яшина Д.С. Изменение референтной ситуации при трансформации (полипропозиционность как препятствие при пересказе) / Д.С. Яшина. – Текст: электронный // Ученые записки НовГУ. – 2025. – № 4 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-referentnoy-situatsii-pri-transformatsii-polipropozitivnost-kak-prepyatstvie-pri-pereskaze> (дата обращения: 27.11.2025).
7. Набоков В.В. Другие берега / В.В. Набоков. – М.: АСТ: CORPUS, 2023. – С. 46–48.
8. Федеральный институт педагогических измерений. Открытый банк тестовых заданий. – Текст: электронный. – URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=2F5EE3B12FE2A0EA40B06BF61A015416> (дата обращения: 03.12.2024).
9. Ткаченко Н.Г. Сборник текстов для изложений / Н.Г. Ткаченко. – М.: Рольф: Айрис-Пресс, 1997. – С. 102–103.
10. Заика В. И., Яшина Д.С. Учебный вторичный текст: к вопросу о содержании понятия / В.И. Заика, Д.С. Яшина. – Текст: электронный // Ученые записки НовГУ. – 2023. – № 6 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-vtorichnyy-tekst-k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya> (дата обращения: 08.04.2025).
11. Черняк В.Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач / В.Д. Черняк // Русский язык сегодня. – Вып. 2. – М.: Азбуковник, 2003. – С. 295–304.
12. Морковкин В. В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. – М., 1997. – С. 414.
13. Котцова Е.Е. Агнонимы как объект языковой рефлексии в текстах современной периодики / Е.Е. Котцова. – Текст: электронный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agonimy-kak-obekt-yazykovo-refleksii-v-tekstakh-sovremennoy-periodiki> (дата обращения: 19.05.2025).
14. Заика В.И. Об особенностях изложения описательного текста / В.И. Заика // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. III / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2003. – С. 80.
15. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебник / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – С. 29.
16. Хохлова Н.В. Теоретические и эмпирические исследования абстракции и абстрактных существительных / Н.В. Хохлова. – Текст:

электронный // Вестник ВУиТ. – 2014. – № 4 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-empiricheskie-issledovaniya-abstraktsii-i-abstraktnyh-suschestvitelnyh> (дата обращения: 05.12.2025).

17. Мкртычян Н.А. Усвоение новых конкретных и абстрактных слов через текстовый и графический контекст / Н.А. Мкртычян // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 110–123.

18. Боярская Е. Л., Метелев М.В. Абстрактные существительные: когнитивный подход к проблеме описания значения / Е.Л. Боярская, М.В. Метелев. – Текст: электронный // МНИЖ. – 2024. – № 1 (139). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/abstraktnye-suschestvitelnyye-kognitivnyy-podhod-k-probleme-opisaniya-znacheniya> (дата обращения: 19.04.2025).

19. Соловьев В. Д., Вольская Ю.А., Ахтямов Р.Б. Спектр ассоциаций к русским абстрактным и конкретным существительным // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2023. Т. 9. № 1. С. 153–173.

20. Мамедли Г.Р. Проблема понимания метафор / Г.Р. Мамедли. – Текст: электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – № 5 (860). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-ponimaniya> (дата обращения: 24.03.2024).

21. Кулевская А. В., Саиди А.Е. Когнитивные и социокультурные аспекты дискурса / А.В. Кулевская, А.Е. Саиди // Когнитивные и социокультурные аспекты дискурса: материалы Республиканской научно-теоретической конференции (Брест, 23 марта 2018 г.). – Брест: Альтернатива, 2018. – С. 33–34.

22. Общая риторика / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; под общ. ред. А.К. Авеличева. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195.

ON CERTAIN OBSTACLES ENCOUNTERED IN THE PROCESS OF RETELLING

Yashina D.S.

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

The article examines retelling as a form of text transformation involving three stages: the source text, the primary text (draft), and the secondary text (final version). In the process of perceiving the source text, verbal images are partially fixed in the primary text; on their basis, referents are formed, which constitute a referential space consisting of referential situations. Retelling is understood as the reconstruction of this referential space in the secondary text, whose verbal images generally differ from those of the primary text. Particular attention is paid to obstacles arising in the transformation of the source text, namely agnonyms, abstract nouns, and figurative expressions. The analysis demonstrates that these obstacles impede the formation of the referential space and its subsequent reproduction in the secondary text: significant elements of referential situations may be modified or lost, and substitutions and distortions are observed. All discrepancies in the reproduced referential situation result from the interaction between the primary text and the referential space, while the success of retelling depends on the extent to which the recipient is able to overcome these obstacles and adequately interpret the elements fixed in the draft.

Keywords: retelling; primary text; secondary text; referential situation; referential space; agnonyms; abstract vocabulary; figurative meaning; obstacles to retelling.

References

1. Churunina A. A., Solnyshkina M.I., Yarmakeev I.E. Lexical diversity as a predictor of the complexity of Russian language textbooks / A.A. Churunina, M.I. Solnyshkina, I.E. Yarmakeev. – Text: electronic // Rusistika. – 2023. – No. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskoe-raznootobrazie-kak-prediktor-slozhnosti-uchebnikov-porusskomu-yazyku> (date of access: 19.06.2025).
2. Galimova Kh.N. Complexity and cohesion of the retold text: a corpus-based approach / Kh.N. Galimova // Proceedings of the National Society of Applied Linguistics. – 2022. – No. 1 (37).
3. Hong E. Yu. Development of speech competence of foreign students in the process of working with a literary text / E. Yu. Hong // Russian Language in a Foreign Audience: Theory and Teaching Practice. – Moscow, 2017.
4. Kholostova E. A., Sotova I.A. Readiness of 9th-grade students for oral text retelling / E.A. Kholostova, I.A. Sotova // Cognitive-Communicative Approach to Teaching the Russian Language and Literature in School and University. – Ivanovo: Ivanovo State University, 2019. – Pp. 171–175.
5. Volkov V.V. Retelling as a means of mastering text content / V.V. Volkov. – Text: electronic // Culture. Spirituality. Society. – 2015. – No. 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pereskaz-kak-sposob-osvoeniya-soderzhatelnosti-teksta> (date of access: 23.12.2023).
6. Yashina D.S. Changes in the referential situation during transformation (polypropositionality as an obstacle in retelling) / D.S. Yashina. – Text: electronic // Proceedings of Novgorod State University. – 2025. – No. 4 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-referentnoy-situatsii-pri-transformatsii-polipropozitivnost-kak-prepyatstvie-pri-pereskaze> (date of access: 27.11.2025).
7. Nabokov V.V. Other Shores / V.V. Nabokov. – Moscow: AST: CORPUS, 2023. – Pp. 46–48.
8. Federal Institute of Pedagogical Measurements. Open Bank of Test Tasks. – Text: electronic. – URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=2F5EE3B12FE2A0EA40B06BF61A015416> (date of access: 03.12.2024).

9. Tkachenko N.G. Collection of texts for written summaries / N.G. Tkachenko. – Moscow: Rolf Iris-Press, 1997. – Pp. 102–103.

10. Zaika V. I., Yashina D.S. Educational secondary text: on the issue of defining the concept / V.I. Zaika, D.S. Yashina. – Text: electronic // Proceedings of Novgorod State University. – 2023. – No. 6 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-vtorichnyy-tekst-k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya> (date of access: 08.04.2025).

11. Chernyak V.D. Agnonyms in the lexicon of a linguistic personality as a source of communicative failures / V.D. Chernyak // Russian Language Today. – Issue 2. – Moscow: Azbukovnik, 2003. – Pp. 295–304.

12. Morkovkin V. V., Morkovkina A.V. Russian Agnonyms (Words We Do Not Know) / V.V. Morkovkin, A.V. Morkovkina. – Moscow, 1997. – 414 p.

13. Kottsova E.E. Agnonyms as an object of linguistic reflection in modern periodical texts / E.E. Kottsova. – Text: electronic // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. – 2019. – No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agnonimy-kak-obekt-yazykovoi-refleksii-v-tekstah-sovremennoi-periodiki> (date of access: 19.05.2025).

14. Zaika V.I. On the features of presenting descriptive text / V.I. Zaika // Natural Written Russian Speech: Research and Educational Aspects. Part III / ed. by N.D. Golev. – Barnaul: Altai University Press, 2003. – P. 80.

15. Vinogradov V.V. The Russian Language. Grammatical Theory of the Word: A Textbook / V.V. Vinogradov. – Moscow: Higher School, 1986. – P. 29.

16. Khokhlova N.V. Theoretical and empirical studies of abstraction and abstract nouns / N.V. Khokhlova. – Text: electronic // Bulletin of VUiT. – 2014. – No. 4 (17). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-empiricheskie-issledovaniya-abstraktsii-i-abstraktnyh-suschestvitelnyh> (date of access: 05.12.2025).

17. Mkrtychyan N.A. Acquisition of new concrete and abstract words through textual and graphic context / N.A. Mkrtychyan // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2022. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 110–123.

18. Boyarskaya E. L., Metelev M.V. Abstract nouns: a cognitive approach to the problem of meaning description / E.L. Boyarskaya, M.V. Metelev. – Text: electronic // MNIZh. – 2024. – No. 1 (139). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/abstraknye-suschestvitelnye-kognitivnyy-podhod-k-probleme-opisaniya-znacheniya> (date of access: 19.04.2025).

19. Solovyov V. D., Volskaya Yu. A., Akhtyamov R.B. Spectrum of associations to Russian abstract and concrete nouns // Scientific Result. Issues of Theoretical and Applied Linguistics. – 2023. – Vol. 9. – No. 1. – Pp. 153–173.

20. Mamedli G.R. The problem of metaphor comprehension / G.R. Mamedli. – Text: electronic // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities. – 2022. – No. 5 (860). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-ponimaniya> (date of access: 24.03.2024).

21. Kulevskaya A. V., Saidi A.E. Cognitive and sociocultural aspects of discourse / A.V. Kulevskaya, A.E. Saidi // Cognitive and Sociocultural Aspects of Discourse: Proceedings of the Republican Scientific and Theoretical Conference (Brest, March 23, 2018). – Brest: Alternativa, 2018. – Pp. 33–34.

22. General Rhetoric / J. Dubois, F. Pire, A. Triron et al.; ed. by A.K. Avelichev. – Moscow: Progress, 1986. – P. 195.

Характеристики образовательного процесса на довузовском этапе подготовки иностранных граждан по русскому языку (А1)

Кононец Оксана Петровна,

соискатель по кафедре лингводидактики РКИ и билингвизма
Московского педагогического государственного университета
E-mail: op-kononets@yandex.ru

На основе работ исследователей и опроса преподавателей русского языка как иностранного устанавливаются и иллюстрируются релевантные признаки языкового образования иностранных слушателей на довузовском этапе (уровень языковой подготовки А1). Научная новизна статьи заключается в презентации опросника, нацеленного на выявление искомых характеристик образовательного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, довузовский этап языковой подготовки иностранных граждан, коммуникативная направленность обучения, иностранные обучающиеся, элементарный уровень владения русским языком.

Учеба на подготовительном факультете является важным этапом получения образования иностранными слушателями в российских вузах.

Выделим и проиллюстрируем характеристики процесса обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе языковой подготовки слушателей. При этом нами было выбрано 2 пути обнаружения указанных характеристик.

Во-первых, проанализировали исследования, посвященные данной тематике и отраженные на сайте Научной электронной библиотеки e.LIBRARY.RU [11].

Во-вторых, провели опрос преподавателей, ведущих занятия по РКИ на подготовительных факультетах/отделениях вуза.

Теоретической и методической базой исследования послужили работы в области: разработки и применения методических опросников (Ц. Лян, С. Чжан, И.В. Щеглова [2]; О.Ю. Рязова, Е.А. Хамраева, И.В. Щеглова [5], осмысления характеристик языкового образования (И.В. Щеглова, Ван Ши [8]), коммуникативной направленности обучения РКИ (Л. Мачы, И.В. Щеглова [3]; О.П. Кононец, И.В. Щеглова [1]; Ц. Янь, И.В. Щеглова [10]).

Детализируем полученные результаты.

Для начала представим характеристики образовательного процесса на довузовском этапе языковой подготовки иностранных граждан на материале анализа исследований (А.Н. Ременцов, А.В. Новиков, Т.А. Полевая [4]; Н.В. Седова, Е.В. Степаненко [6]; И.В. Щеглова [7]; А.В. Щукин [9]):

- наличие в одной группе граждан разных возрастных категорий;
- наличие в одной группе представителей разных стран и религий;
- наличие в одной группе слушателей разных уровней подготовки (от вчерашних школьников до магистрантов и аспирантов);
- реальность того, что слушатели (например, представители африканских стран) являются билингвами и наряду с родным языком владеют второй языковой системой, чаще всего английской, французской или испанской;
- значительная концентрация учебных часов, интенсивный характер обучения, аспектно-комплексный подход к занятиям, коммуникативная направленность обучения в целом, организация занятий на материале тщательно отобранных минимумов, которые группируются тематически в рамках бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сфер общения;
- начало формирования ключевых компетенций – языковой и коммуникативной, которые являются базовыми на предвузовском этапе и необходимыми для развития предметной и профессиональной компетенций студентов-иностранцев в период их обучения в университете по специальности.

Рассмотрим результаты опроса преподавателей, ведущих занятия по русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах (отделениях) вузов. Респондентами выступили 17 человек из Астраханского государственного университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, Московского педагогического государственного университета, Московского физико-технического института, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Информантам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Выделите ключевые трудности (не более 3, расположите их по ранжиру: 1, 2, 3), которые вы испытываете на первых занятиях по РКИ на подготовительном факультете:

- А) Апатия обучающихся
- Б) Языковой барьер
- В) Адекватный подбор учебных материалов
- Г) Интенсивная учебная нагрузка

2. Определите цель обучения иностранных слушателей в течение первых недель учебы на подготовительном факультете.

3. К какому педагогическому инструментарию (подходы, технологии, методы и приемы) вы чаще обращаетесь на данном этапе обучения языку иностранных слушателей? Перечислите.

4. Среди ключевых характеристик (не более 3, расположите по ранжиру / укажите 1, 2, 3) языкового образования иностранных граждан на довузовском этапе целесообразно выделять и учитывать:

- А) Интенсивность
- Б) Адаптивность
- В) Технологичность
- Г) Креативность
- Д) Коммуникативность

5. Продолжите предложение «Формирование коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на первых занятиях по русскому языку осуществляется ...»

Представим полученные результаты.

Ответы на задание 1 «Выделите ключевые трудности (не более 3, расположите их по ранжиру: 1, 2, 3), которые вы испытываете на первых занятиях по РКИ на подготовительном факультете» показывают, что 87% опрошенных определяют «апатию обучающихся» в качестве релевантной трудности, с которой сталкиваются на первых занятиях по РКИ. 84% информантов отметили такую трудность, как «интенсивная учебная нагрузка» и, наконец, 52% опрошенных назвали «языковой барьер».

Считаем, что апатия слушателей детерминирована рядом факторов. Одним из которых является адаптация к новым условиям жизни и учебы.

В контексте задания 2 «Определите цель обучения иностранных слушателей в течение первых недель учебы на подготовительном факультете (уровень языковой подготовки А1)» были установлены конститутивные ответы. Представим идеи преподавателей (ведущий тезис), расположив их по ранжиру: от наиболее частотных к менее частотным:

- выполнить программу элементарного уровня в установленные сроки (91% опрошенных);
- помочь в адаптации: проводить беседы, организовывать экскурсии (79% опрошенных);
- активно расширять лексический запас, давать грамматику. При этом много времени уделять фонетическому аспекту (54% информантов);
- мотивировать к изучению языка, сплотить группу, научить учиться и испытывать от этого процесса радость (33% информантов);
- сформировать требуемые компетенции (16% опрошенных).

С целью наглядного представления материала обратимся к рисунку 1.

Рис. 1. Цель обучения иностранных слушателей в течение первых недель учебы на подготовительном факультете (на материале опроса преподавателей)

Материал показывает, что многие преподаватели цель первых занятий по РКИ видят, прежде всего, в необходимости формирования требуемых компетенций. Помочь в адаптации иностранным слушателям готовы 79% преподавателей. Значительно меньше, 33% информантов, считают важным «мотивировать к изучению языка, сплотить группу, научить учиться и испытывать от этого процесса радость».

Ответ на другой открытый вопрос (вопрос 3): «К какому педагогическому инструментарию (подходы, технологии, методы и приемы) вы чаще обращаетесь на данном этапе обучения языку иностранных слушателей?» позволил выделить следующие педагогические ресурсы:

- лично ориентированный подход (97% информантов);
- ролевые игры (86% респондентов);
- наглядные методы (86% респондентов);
- коммуникативный подход (62% опрошенных);
- экскурсии (57% респондентов).

Согласно приведенным данным, преподаватели учитывают контингент обучающихся при организации педагогического процесса. Весь представленный в анкетах педагогический инструментариум широко используется в теории и методике обучения РКИ на современном этапе. Вместе с тем нам показалось не вполне логичным, что коммуникативный подход к организации образовательного процесса на первых занятиях по РКИ актуализован только в 62% анкет.

Ответы на задание 4 «Среди ключевых характеристик языкового образования иностранных граждан на довузовском этапе целесообразно выделить и учитывать» показали, что, по мнению информантов, конститутивными признаками являются следующие:

- интенсивность (100% опрошенных);
- адаптивность (89% опрошенных);

– креативность (63% опрошенных).

В свою очередь, такие параметры, как коммуникативность и технологичность отмечены в 49% работ и 13%, соответственно.

Можем прийти к выводу о том, что коммуникативность в качестве характеристики языкового образования на этапе довузовской подготовки иностранных граждан отражена лишь в 49% опросниках. Кроме того, можно установить соответствующую корреляцию между указанным показателем и процентом информантов, обратившихся к коммуникативному подходу при выборе педагогического инструментариума для организации образовательного процесса по РКИ на данном этапе. На наш взгляд, он небольшой: 62% опрошенных.

И, наконец, проанализируем ответы информантов на заключительное – 5 задание анкеты: «Продолжите предложение «Формирование коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на первых занятиях по русскому языку осуществляется ...»».

Приведем отрывки из некоторых ответов респондентов:

- благодаря введению в урок ситуативных приемов. Обучающимся требуется ответить на реплику в деканате, магазине и т.д. Наоборот, начать диалог в той или иной ситуации;
- с самого первого занятия, на котором начинает изучаться фонетическая система языка;
- думаю, на первых порах все же удачнее говорить о развитии, формировании языковой компетенции. Она и есть основа становления коммуникативной;
- посредством разыгрывания диалогов на занятии, создания проблемных ситуаций, стимулирующих общение;
- если преподаватель не позволяет пользоваться голосовыми переводчиками с самого первого занятия;
- в полилингвальной группе. Когда одни китайцы, с этим трудно;
- если мало использовать язык-посредник и с каждым занятием все меньше и меньше;
- грамотными преподавателями, заинтересованными в результатах группы;
- если выбрать коммуникативный подход в качестве ведущего. Не сводить все к выполнению рецептивных и репродуктивных предложений, а выходить на каждом уроке на продуктивный уровень;
- в рамках организации урочной и внеурочной деятельности.

Материал показывает, что, по мнению информантов, формирование коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на данном этапе языковой подготовки осуществляется: 1) преподавателями, которые заинтересованы в успехах обучающихся группы; 2) в рамках учебной и внеучебной деятельности; 3) на базе языковых знаний и языковых умений; 4) на занятиях, на которых реализуется коммуникативный подход, используются диалоги, ситуативные задания; продуктивные задания; 5) при грамотном обращении обучающихся к гаджетам при изучении языка; 6) при грамотном обращении преподавателя к языку-посреднику.

Перспективы работы видим в описании характеристик образовательного процесса на довузовском этапе языковой подготовки иностранных граждан по русскому языку (А1), выявленных на материале опроса обучающихся.

Литература

1. Кононец О.П., Щеглова И.В. Адаптивный подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на довузовском этапе подготовки по русскому языку (уровень А1) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 9 (202). – С. 153–159.
2. Лян Ц., Чжан С., Щеглова И.В. Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 2 (7). – С. 183–189.
3. Мачы Л., Щеглова И.В. Развитие речевых умений в говорении китайских обучающихся со сложной образовательной траекторией средствами вербально-визуальных опор // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2025. – С. 101–106.
4. Ременцов А.Н. Некоторые критерии оценки подготовительных факультетов, осуществляющих обучение иностранных граждан по дополнительным общеобразовательным программам / А.Н. Ременцов, А.В. Новиков, Т.А. Полевая // Вестник тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2014. № 1 (13). – С. 3–5.
5. Рязова О.Ю., Хамраева Е.А., Щеглова И.В. Лингводидактический опросник для анализа состояния межязыковой интерференции у школьников в новых регионах Российской Федерации // Письма

в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2024. № 7 (июль). ART 3393. – URL: <http://emissia.org/offline/2024/3393.htm>

6. Седова Н.В., Степаненко Е.В. Особенности обучения иностранных слушателей в российском вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2 (15). т. 5. – С. 136–138.

7. Щеглова И.В. К вопросу о качественном экспорте образовательных услуг // Русский язык за рубежом. 2013. № 6 (241). – С. 92–95.

8. Щеглова И.В., Ван Ши. Осмысление ценностных доминант языкового образования в русской лингвокультуре // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 362–365.

9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003. – 334 с.

10. Янь Цяоянь, И.В. Щеглова. Методы обучения говорению на основе эмотивно-рефлексивной методики в рамках дисциплины «русский язык как иностранный» (A1-A2) // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. № 8 (август). ART 3277. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3277.htm>

11. Научная электронная библиотека e.LIBRARY.RU. – URL: <https://www.elibrary.ru>

CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING FOREIGN CITIZENS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (A1)

Kononets O.P.

Moscow State Pedagogical University

Based on the research work and the survey of Russian as a foreign language teacher, the relevant features of language education for foreign students at the pre-university stage (level A1) are established and illustrated. The scientific novelty of the article lies in the presentation of a questionnaire aimed at identifying the desired characteristics of the educational process at the preparatory faculty for foreign citizens.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-university stage of language training for foreign citizens, communicative focus of education, foreign students, elementary level of Russian language proficiency.

References

1. Kononets O.P., Scheglova I.V. Adaptive Approach to the Formation of Communicative Competence of Foreign Students at the Pre-University Stage of Training in Russian (Level A1) // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2025. No. 9 (202). – P. 153–159.

2. Liang Q., Zhang S., Scheglova I.V. Difficulties in Teaching Scientific Style of Speech to Foreign Students: Characteristics, Types, Trends (Based on a Survey of Teachers of Russian as a Foreign Language) // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2022. No. 2 (7). – P. 183–189.

3. Machy L., Scheglova I.V. Development of speech skills in speaking of Chinese students with a complex educational trajectory by means of verbal and visual supports // A modern view on teaching Russian as a foreign language: neuroaspects. – Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2025. – Pp. 101–106.

4. Rementsov A.N. Some criteria for assessing preparatory faculties providing training to foreign citizens in additional general education programs / A.N. Rementsov, A.V. Novikov, T.A. Polevaya // Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching natural sciences. 2014. No. 1 (13). – Pp. 3–5.

5. Ryazova O.Yu., Khamraeva E.A., Shcheglova I.V. A Linguodidactic Questionnaire for the Analysis of Interlingual Interference in Schoolchildren in New Regions of the Russian Federation // The Emissia. Offline Letters: Electronic Scientific Journal. 2024. No. 7 (July). ART 3393. – URL: <http://emissia.org/offline/2024/3393.htm>

6. Sedova N.V., Stepanenko E.V. Features of Teaching Foreign Students at a Russian University // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2016. No. 2 (15). v. 5. – Pp. 136–138.

7. Shcheglova I.V. On the Issue of High-Quality Export of Educational Services // Russian Language Abroad. 2013. No. 6 (241). – Pp. 92–95.

8. Shcheglova I.V., Wang Shi. Understanding the Value Dominants of Language Education in Russian Linguistic Culture // Russian Language in the Global Scientific and Educational Space. Moscow: A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language, 2021, Pp. 362–365.

9. Shchukin A.N. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow, 2003, 334 p.

10. Yan Qiaoyan, I.V. Shcheglova. Methods of Teaching Speaking Based on the Emotive-Reflexive Methodology in the Discipline “Russian as a Foreign Language” (A1-A2) // The Emissia.Offline Letters: Electronic Scientific Journal. 2023. No. 8 (August). ART 3277. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3277.htm>

11. Scientific Electronic Library e.LIBRARY.RU. – URL: <https://www.elibrary.ru>

Гордиенко Татьяна Петровна,

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым «Крымский
инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»
E-mail: tatgordienko@gmail.com

Паткаускас Александр Витаутасович,

Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова
и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова
E-mail: Patnecha777@mail.ru

Парфенцев Михаил Геннадьевич,

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым «Крымский
инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»
E-mail: Tamara220586@mail.ru

В современном мире, характеризующемся возрастающим геополитическим напряжением, информационными войнами и тенденциями к искажению исторической правды, особенно важным становится единение общества на основе фундаментальных ценностей. Эти ценности призваны сохранить культурно-историческое наследие и территориальную целостность государства. Молодое поколение сегодня как никогда требует четких нравственных ориентиров, которые способствовали бы становлению гражданской зрелости, уважения к закону и укреплению общественной сплоченности. В этих условиях патриотическое воспитание выполняет важнейшую стабилизирующую функцию. Оно направлено на развитие осознанной гражданской позиции, укрепление моральных устоев и воспитание чувства ответственности за судьбу своей страны. *Цель.* представление сущности патриотического воспитания молодежи. *Материалы и методы.* В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы, направленные на всесторонний анализ проблемы патриотического воспитания молодежи. *Заключение.* Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие ключевые положения: в 1990-е годы российское общество столкнулось с кризисом традиционных патриотических, гражданских и культурных ценностей. Однако уже к концу десятилетия были предприняты меры по возрождению и модернизации системы патриотического воспитания; патриотическое воспитание молодежи представляет собой организованный и последовательный процесс; современная практика патриотического воспитания в России сталкивается с рядом вызовов: особенности психологического развития молодежи; неконтролируемый поток цифровой информации; трудности в оценке эффективности воспитательной работы; неблагоприятная внешняя и внутренняя политико-экономическая ситуация; необходимость обновления традиционных педагогических методик.

Ключевые слова: молодежь, патриотизм, патриотическое воспитание, преемственность, воспитательное воздействие, патриотическое сознание.

Введение

В условиях усиливающегося внешнеполитического давления, информационно-психологических атак и попыток пересмотра исторических событий особую значимость приобретает консолидация общества вокруг базовых ценностей, обеспечивающих сохранение культурно-исторической преемственности и государственно-территориальной целостности. Современная молодежь нуждается в устойчивых ориентирах, способствующих развитию гражданской ответственности, правовой культуры и социальной солидарности. Патриотическое воспитание в подобном контексте выступает в качестве инструмента социокультурной стабилизации, направленный на формирование активной гражданской позиции, усиление нравственно-этических норм и привитие чувства долга перед Отечеством.

Обзор литературы

Вопросы патриотического воспитания молодежи являются предметом активного изучения в отечественной и зарубежной научной литературе. Анализ работ, посвященных данной тематике, позволяет выделить несколько ключевых направлений исследований. Отечественные ученые, такие как О.Б. Болбат, Е.П. Карпова, С.М. Александрова и другие, предлагают различные трактовки понятия «патриотическое воспитание». О.Б. Болбат определяет его как процесс формирования жизненных ориентиров и ценностей у молодежи, подчеркивая его общую воспитательную направленность. Е.П. Карпова акцентирует систематический и целенаправленный характер этой деятельности, вовлекающей широкий круг участников, включая образовательные учреждения и семьи. С.М. Александрова рассматривает патриотическое воспитание как часть социализирующего процесса, направленного на становление гражданско-правовых качеств личности. Г.Ю. Беляев в своих работах проводит четкую границу между патриотизмом, национализмом и шовинизмом, подчеркивая, что патриотическое воспитание способствует гражданскому и духовному объединению общества. Е.А. Мацефук и Т.В. Самоходкина рассматривают патриотическое воспитание в контексте современной системы образования, выделяя его как стратегическую цель, реализуемую на всех уровнях образовательных организаций. Структурные компоненты патриотического воспитания также являются предметом научных дискуссий. Г.Р. Ахиямова и А.Р. Хасанова выделяют два основных направления: знаниевый и деятельностный компоненты, подчеркивая необходимость перехода от теоретических знаний к практической реализации патриотических ценностей. А.М. Узоков предлагает более детализированную классификацию, включающую девять направлений, таких как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, военно-патриотическое и другие. Особое внимание в литературе уделяется проблемам и вызовам, с которыми сталкивается современная система патриотического воспитания. С.П. Чёрный и А.П. Савин отмечают психоэмоциональные особенности молодежи, такие как склонность к радикальным суждениям и нигилизму, что осложняет воспитательный процесс. К.А. Фролова обращает внимание на влияние негативных социально-экономических факторов, таких как низкий уровень заработной платы и эмиграционные настроения среди молодежи. Кроме того, исследователи указывают на устаревание педагогических технологий, которые зачастую не соответствуют интересам современной молодежи и не способствуют формированию активной гражданской позиции. В контексте цифровизации общества актуальной становится проблема управления информационными потоками, которые могут как способствовать, так и препятствовать патриотическому воспитанию. А.Х. Курашинова и Е.Р. Макоева подчеркивают, что современные информационные технологии требуют новых подходов к формированию патриотических ценностей. Таким образом, обзор литературы демонстрирует многообразие подходов к пониманию патриотического воспитания, его структурных компонентов и методов реализации. Несмотря на значительное количество исследований, остаются актуальными вопросы, связанные с адаптацией традиционных методов к современным условиям, повышением эффективности воспитательных программ и преодолением вызовов, обусловленных цифровизацией и социально-экономическими факторами.

Целью данной работы является представление сущности патриотического воспитания молодежи.

Материалы и методы исследований

В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы, направленные на всесторонний анализ проблемы патриотического воспитания молодежи. Основу методологии составили следующие подходы: теоретические методы (анализ научной литературы, нормативных документов и исторических источников для выявления ключевых концепций и тенденций в области патриотического воспитания; синтез и обобщение данных, позволившие систематизировать различные точки зрения на сущность и структуру патриотического воспитания; сравнительная характеристика подходов отечественных и зарубежных авторов к определению патриотизма и его роли в современном обществе), эмпирические методы (анализ практического опыта реализации патриотических программ в образовательных учреждениях, включая федеральные и региональные инициативы; изучение результатов социологических опросов и анкетирования, направленных на оценку уровня патриотического сознания среди молодежи; наблюдение за деятельностью центров патриотического воспитания и их влиянием на формирование гражданской идентичности), методологическая база (системный подход, обеспечивающий комплексное рассмотрение патриотического воспитания как многоуровневого процесса; деятельностный подход, акцентирующий внимание на практической реализации патриотических ценностей через участие молодежи в социальных и культурных проектах; компетентностный подход, направленный на оценку сформированности ключевых компетенций, таких как гражданская ответственность, правовая культура и социальная активность; критериальный и уровневый подходы, позволяющие дифференцировать результаты воспитательной работы и адаптировать методы под потребности различных групп молодежи), источники данных (научные публикации и монографии, посвященные проблемам патриотического воспитания; нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность в данной сфере; результаты апробации педагогических моделей, включая данные независимой оценки компетенций будущих педагогов). Использование указанных методов и подходов позволило обеспечить достоверность и обоснованность выводов исследования, а также предложить практические рекомендации по совершенствованию системы патриотического воспитания молодежи.

Результаты исследований и их обсуждение

Особую актуальность имеет институционализация патриотического воспитания в образовательной системе, посредством реализации федеральных и региональных программ, молодежных инициатив, взаимодействия со средствами массовой информации. Вопросы, связанные с организацией патриотического воспитания, традиционно занимали важное место в отечественной науке и педагогической практике. Первые попытки формирования мероприятий в области патриотического воспитания молодежи датируются еще XVIII в. Содержательное наполнение, задачи и цели, идеологические акценты патриотического воспитания постоянно изменялись, что было обусловлено идейно-политическими приоритетами конкретного исторического этапа развития государства [11, с. 79].

В начале 1990-х гг., после распада Советского Союза, в российском обществе произошла деструкция существовавших ранее патриотических, гражданских, культурных ценностей. Аксиологическая дезориентация, с которой столкнулись граждане, усугубилась негативными социально-экономическими тенденциями и политической турбулентностью. На этом фоне существенно увеличилась преступность, в т.ч. детская, подростковая и молодежная, возросло количество молодых людей, демонстрирующих девиантные проявления личности. Эти и другие факторы привели к разрушению достаточно эффективной советской системы патриотического воспитания детей и молодежи.

К концу 1990 х гг. политические элиты пришли к осознанию важности восстановления и совершенствования системы патриотического воспитания. В последующее десятилетие патриотическому воспитанию было уделено большее внимание, особенно в подростковой и молодежной среде. В 1999 г. была разработана Национальная доктрина образования, положения которой включили цели и задачи по восстановлению исторической справедливости, формированию связи поколений, стимулированию развития российской культуры, гражданственности и патриотизма. Данный документ определил новый вектор деятельности в организации патриотического воспитания молодежи в России [13, с. 111].

Актуальность рассмотрения специфики, алгоритмов, рисков и барьеров для развития отечественной системы патриотического воспитания обусловлена стратегической важностью патриотических ценностей для благополучного функционирования общества. Как показывают отечественный и зарубежный опыт, отсутствие системного подхода

к формированию «высокого патриотического сознания, чувства верности и любви к своей Отчизне» способно даже в краткосрочной перспективе привести к дестабилизации общественного сознания и даже к снижению уровня государственной безопасности [9, с. 188].

Онтологически феномен патриотизма проистекает из собственной человеческой цивилизации коллективной идентичности — стремлению личности к самоидентификации и ощущению принадлежности к определенной историко-культурной общности. Патриотизм выражает когнитивную и эмоциональную связь индивида с социумом как с макроструктурой, обладающей собственной историей, традицией, языком, символическим пространством. В данном контексте патриотическое воспитание представляет собой процесс приобщения субъекта к общему бытию нации, к её историческому предназначению и миссии [5, с. 136].

Как показывает анализ научной литературы по рассматриваемой нами тематике, единства мнений о сущности категории «патриотическое воспитание молодежи» среди российских специалистов пока не наблюдается. В данной связи рассмотрим некоторые подходы к дефиниции данного термина. О.Б. Болбат определяет патриотическое воспитание молодежи общо: как область «воспитательной работы, во время которой развиваются и формируются жизненные ориентиры и ценности, а также личные качества, необходимые молодым людям в современных условиях жизни» [4, с. 4].

Е.П. Карпова, в свою очередь, определяет патриотическое воспитание молодежи более подробно, указывая на характер деятельности, ее исполнителей, цели: «систематическая и целенаправленная деятельность», реализуемая широким кругом лиц и структур — властными ведомствами, семьями, самими гражданами, казачьими обществами, трудовыми и воинскими коллективами, образовательными организациями и т.п., данная деятельность направлена на формирование патриотического сознания, чувства верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга [7, с. 20].

Схожее определение можно встретить в публикации С.М. Александровой с соавт.: гражданско-патриотическое воспитание представляет собой базис «многогранного учебно-воспитательного социализирующего процесса в его институциональном проявлении, направленном на сопровождение становления субъектности воспитанника, его жизненного самоопределения, формирования гражданско-правовых качеств» [1, с. 231]. Следует согласиться со С.М. Александровой в том, что патриотическое воспитание может быть организовано исключительно в рамках социальных структур, так как являет собой один из компонентов социализации личности, опосредующий овладение социально-культурными нормами и статусно-ролевыми ценностями, формирование осознанного отношения к обществу и готовность выполнять социальные роли [1, с. 230].

Г.Ю. Беляев подчеркивает различия между категориями «патриотическое воспитание», «национализм» и «шовинизм». Патриотическое воспитание в конечном итоге направлено на гражданское и духовное объединение граждан страны «в социально осмысленное сообщество, связывающее свое прошлое со своим настоящим и будущим», тогда как шовинистические и националистические стратегии формируют, скорее, «истерическое самовосхваление и третирование живущих рядом соседей» [3, с. 5].

Е.А. Мацефук и Т.В. Самоходкина предлагают дефиницию термина «патриотическое воспитание» исходя из контекста современной системы образования: как систему отношений к Родине, к Отечеству, формирование которой выступает стратегической целью современного образования. Стратегия патриотического воспитания реализуется «педагогами поэтапно и непрерывно во всех видах и на всех уровнях образовательных организаций, начиная с дошкольных и заканчивая организациями высшего образования» [10, с. 369]. Г.Р. Ахкимова и А.Р. Хасанова также рассматривают патриотическое воспитание из позиции педагогики: процесс воспитания гражданской позиции включает в себя различные аспекты воспитательной системы. Обобщив все эти аспекты, можно выделить два ключевых направления патриотического воспитания [2, с. 19] (см.рис.1).

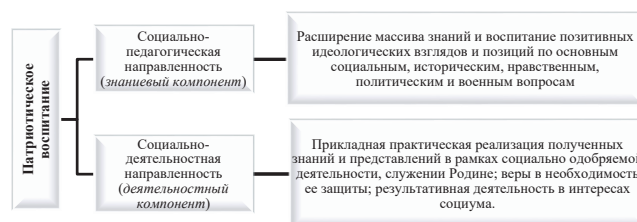


Рис. 1. Направления (компоненты) патриотического воспитания

Как очевидно, знаниевый компонент можно рассматривать в качестве начальной стадии формирования гражданской патриотической позиции; на основе полученных знаний новые установки должны реализовываться в практической деятельности, т.е. получать прикладное выражение.

Из вышесказанного следует, что патриотическое воспитание молодежи предполагает переход от когнитивного уровня патриотического сознания к деятельностному, на котором ценности и убеждения обретают реальное воплощение в формах гражданской инициативы, волонтерства, социальной ответственности, а также участия в культурно-исторических и иных проектах и мероприятиях, направленных на укрепление национальной идентичности и коллективной памяти. Подобный переход обеспечивает целостность системы патриотического воспитания, соединяющей познавательные, ценностно-смысловые и поведенческие компоненты в единую устойчивую систему. В этом контексте особенно важна организация образовательного пространства как среды, способствующей не только трансляции знаний о государстве, обществе и истории, но и стимулирующей молодежь к активной деятельности социально-патриотического характера.

Некоторые авторы рассматривают компоненты структуры патриотического воспитания молодежи по-иному. Так, к примеру, А.М. Узоков выделяет девять направлений в системе патриотического воспитания в учреждениях образования. Эти направления представлены в таблице 1 [14, с. 100].

Таблица 1. Направления в системе патриотического воспитания в учреждениях образования

Направление	Содержание
Духовно-нравственное	Осознание молодыми людьми значимости высших ценностей, конструктивных социальных процессов и явлений окружающей действительности, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций при осуществлении деятельности.
Гражданско-патриотическое	Мероприятия, направленные на формирование правовой культуры и законопослушности, готовности к служению своему народу, развитие навыков оценки политических и социальных событий и процессов.
Историко-краеведческое	Мероприятия, направленные на познание историко-культурных корней.
Героико-патриотическое	Мероприятия, направленные на пропаганду героических профессий, знаменательных героических и исторических дат истории, воспитание чувства гордости к героическим действиям соотечественников.
Культурно-патриотическое	Мероприятия, направленные на формирование у обучающихся уважительного отношения к национальной культуре, традициям, языку, искусству и культурному наследию как фундаменту национальной идентичности.
Военно-патриотическое	Мероприятия, направленные на формирование у молодежи высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, в т.ч. посредством вооруженной защиты, изучение военной истории и воинского уклада.
Спортивно-патриотическое	Мероприятия, направленные на развитие морально-волевых качеств, силы, ловкости, стойкости, мужества, дисциплинированности посредством занятий физической культурой и спортом, соревновательной активности.
Социально-патриотическое	Мероприятия, направленные на активизацию духовно-нравственной преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции, проявление чувств благородства и сострадания.
Волонтерско-патриотическое	Мероприятия, направленные на продвижение волонтерского движения, оказание социальной поддержки уязвимым слоям населения.

Современная система патриотического воспитания молодежи в Российской Федерации (как и в любой другой стране) сталкивается с рядом объективных и субъективных барьеров, существенно снижающих эффективность формирования устойчивой гражданской и национальной идентичности. Несмотря на институциональную, финансовую, ресурсную, кадровую поддержку со стороны государства и наличие соответствующего сегмента нормативно-правовой базы, в воспитательной практике наблюдаются трудности, обусловленные как внутренними, так и внешними факторами. К числу таких факторов относятся: фрагментарность содержания воспитательных программ, недостаточный уровень подготовленности педагогов, ограниченность ресурсной базы, кризис доверия к институтам, транслирующим патриотические смыслы. Формирование у молодых граждан чувства сопричастности к судьбе страны и готовности к социально ответственному участию

в её развитии требует проведения глубокого анализа существующих рисков и препятствий.

Следует также отметить, что сам по себе возраст – подростковый период и юношество – являются достаточно сложными с психоэмоциональной точки зрения, что, в свою очередь, затрудняет реализацию воспитательных стратегий. Как отмечают С.П. Чёрный и А.П. Савин, для многих современных людей духовно-нравственные ценности, национальные идеалы и традиции не являются основным мотивом при определении траектории личностного развития [16, с. 117]. Установки личности в молодом возрасте крайне подвижны, неустойчивы; молодые люди склонны к радикальным суждениям, нигилизму, непризнанию авторитетов. Подобная ситуация при недостатке педагогико-воспитательного воздействия может привести к равнодушию к безнравственным поступкам и высказываниям, цинизму, конформизму.

Можно также отметить проблему сетевизации и цифровизации общества, благодаря чему информационные потоки, циркулирующие в молодежной среде, становятся неуправляемыми. Задачи патриотического воспитания молодежи приходится решать в условиях информационного хаоса. Во многом Сеть транслирует антипатриотические ценности, возводит в абсолют идеалы общества потребления, развлечений и удовольствий [8, с. 30].

Еще одним риск-фактором реализации стратегий патриотического воспитания молодежи является сложность диагностирования и оценки уровня патриотического сознания. Для измерения уровня патриотической воспитанности молодых людей применяются, как правило, анкеты, метод наблюдения, которые не всегда могут дать полное и объективное представление о ценностных установках респондентов. В любом случае социологические опросы, беседы, анкетирования, тесты затрагивают лишь оценку знаниевого компонента патриотического сознания (см. Рис. 1), тогда как оценить деятельностный компонент практически невозможно, ведь он проявляется в повседневной активности молодых людей, в рутинных поступках и высказываниях [12, с. 83].

Кроме того, можно сказать, что даже самая эффективная и современная программа патриотического воспитания молодежи может столкнуться с барьерами окружающей действительности. Негативная экономическая, социальная, геополитическая обстановка – все это может отчасти нейтрализовать положительный эффект мероприятий по патриотическому воспитанию. Как отмечает К.А. Фролова, низкий уровень заработной платы, сложности в реализации бизнес-инициатив, общая «коллективная тревожность» – эти и другие факторы приводят к росту объемов эмиграционных потоков студентов и высококвалифицированной молодежи [15, с. 58].

Наконец, отметим такую проблему, как устаревание педагогических и воспитательных технологий, применяемых в сфере патриотического воспитания [6, с. 18]. Многие учреждения образования продолжают использовать репродуктивные формы работы, характерные для советской воспитательной модели: лекции, торжественные линейки, классные часы и «уроки мужества», часто не адаптированные к актуальному контексту и интересам современной молодежи. Такие форматы, как правило, не предполагают активного включения учащихся в процесс, не способствуют формированию критического мышления, субъектной позиции и эмоциональной сопричастности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам: – В 1990-х гг. в российском обществе произошла деградация существовавших ранее патриотических, гражданских, культурных ценностей. К концу 1990-х гг. началась работа по восстановлению и совершенствованию системы патриотического воспитания.

– патриотическое воспитание молодежи – целенаправленный, систематический процесс формирования у молодого поколения устойчивых мировоззренческих установок, гражданской идентичности, чувства принадлежности к своей стране, готовности к её защите и активному участию в её социально-политическом и культурном развитии; – патриотическое воспитание молодежи включают в себя знаниевый и деятельностный компоненты; – направлениями в системе патриотического воспитания в учреждениях образования выступают следующие: духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, историко-краеведческое, военно-патриотическое, социально-патриотическое, волонтерско-патриотическое, культурно-патриотическое, волонтерско-патриотическое; – современная система патриотического воспитания молодежи в Российской Федерации сталкивается с рядом объективных и субъективных барьеров: психоэмоциональная сензитивность молодежи, хаотичность цифровых информационных потоков, сложность диагностирования и оценки уровня патриотического сознания, негативная экономическая, социальная, геополитическая обстановка, устаревание

Литература

1. Александрова, С.М. Понятие и сущность гражданско-патриотического воспитания / С.М. Александрова, Н.В. Бугеро, Л.В. Никольская, И.Н. Пономаренко, И.В. Кривуля // Современное педагогическое образование, 2023. – № 10. – С. 229–232.
2. Ахкиязова, Г.Р. Перспективные направления патриотического воспитания / Г.Р. Ахкиязова, А.Р. Хасанова // Проблемы современного педагогического образования, 2023. – № 79–1. – С. 19–22.
3. Беляев, Г.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание в современном мире / Г.Ю. Беляев // Нижегородское образование, 2022. – № 1. – С. 4–15.
4. Болбат, О.Б. К вопросу о патриотическом воспитании студентов / О.Б. Болбат // Образование и проблемы развития общества, 2023. – № 4 (25). – С. 4–9.
5. Гордиенко, Т.П. Патриотическое воспитание курсантов в поликультурной среде военно-морского вуза / Т.П. Гордиенко, А.В. Паткаускас, М.Г. Парфентев // Проблемы современного педагогического образования, 2023. – № 79–1. – С. 134–136.
6. Журавлев, И.В. Новые акценты в патриотическом воспитании / И.В. Журавлев, И.В. Радко // Обзор. НЦПТИ, 2022. – № 2 (29). – С. 16–21.
7. Карпова, Е.П. Патриотическое воспитание молодежи / Е.П. Карпова // Актуальные проблемы педагогики и психологии, 2023. – № S6–2. – С. 19–27.
8. Курашинова, А.Х. К вопросу о патриотическом воспитании современной молодежи / А.Х. Курашинова, Е.Р. Макоева // Право и управление, 2023. – № 6. – С. 28–31.
9. Маликов, Ш.Э. К вопросу о патриотическом воспитании молодежи / Ш.Э. Маликов // Образование. Наука. Научные кадры, 2022. – № 2. – С. 187–189.
10. Мацефук, Е.А. Гражданско-патриотическое воспитание: теоретический аспект / Е.А. Мацефук, Т.В. Самоходкина // МНКО, 2024. – № 1 (104). – С. 368–370.
11. Припузова, К.И. Патриотическое воспитание школьников: история вопроса / К.И. Припузова // Инновационная наука, 2022. – № 7–1. – С. 78–80.
12. Рожкова, Л.В. Структура и динамика патриотических ценностей современной студенческой молодежи / Л.В. Рожкова, О.В. Сальникова, А.Ш. Дубина // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки, 2023. – № 1 (65). – С. 76–88.
13. Сироткин, Д.А. Трансформация патриотического воспитания в России / Д.А. Сироткин // Современное педагогическое образование, 2023. – № 11. – С. 108–114.
14. Узоков, А.М. Направления воспитания патриотизма в современных условиях / А.М. Узоков // Вестник науки и образования, 2021. – № 17–2 (120). – С. 98–101.
15. Фролова, К.А. Тенденции патриотического воспитания в современном вузе / К.А. Фролова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2022. – № 4 (845). – С. 56–60.
16. Чёрный, С.П. Проблемы патриотического воспитания в современных условиях / С.П. Чёрный, А.П. Савин // Современное педагогическое образование, 2022. – № 10. – С. 117–120.

THE ESSENCE OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

Gordienko T.P., Patkauskas A.V.

Black Sea Higher Naval Order of Nakhimov and Red Star School named after P.S. Nakhimov, Parfentsev Mikhail Gennadyevich, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

In the modern world, characterized by increasing geopolitical tensions, information wars and tendencies to distort historical truth, the unity of society based on fundamental values is becoming especially important. These values are designed to preserve the cultural and historical heritage and territorial integrity of the state. Today, more than ever, the younger generation demands clear moral guidelines that would promote civic maturity, respect for the law and strengthen social cohesion. In these conditions, patriotic education performs an important stabilizing function. It is aimed at developing a conscious civic position, strengthening moral principles and fostering a sense of responsibility for the fate of one's country. *Goal.* presentation of the essence of patriotic education of youth. *Materials and methods.* The research used theoretical and empirical methods aimed at a comprehensive analysis of the problem of patriotic education of young people. *Conclusion.* The analysis makes it possible to formulate the following key provisions: in the 1990s, Russian society faced a crisis of traditional patriotic, civic and cultural values. However, by the end of the decade, measures had already been taken to revive and modernize the system of patriotic education; patriotic education of youth is an organized and consistent process; modern practice of patriotic education in Russia faces a number of challenges: the peculiarities of the psychological development of youth; the uncontrolled flow of digital information; difficulties in assessing the effectiveness of educational work; unfavorable external and internal political and economic situation; the need to update traditional pedagogical methods.

Keywords: youth, patriotism, patriotic education, continuity, educational impact, patriotic consciousness.

References

1. Aleksandrova, S.M. Concept and Essence of Civic-Patriotic Education / S.M. Aleksandrova, N.V. Bugero, L.V. Nikolskaya, I.N. Ponomarenko, I.V. Krivulya // Modern Pedagogical Education, 2023. – No. 10. – Pp. 229–232.
2. Akhkiyazova, G.R. Promising Directions of Patriotic Education / G.R. Akhkiyazova, A.R. Khasanova // Problems of Modern Pedagogical Education, 2023. – No. 79–1. – Pp. 19–22.
3. Belyaev, G. Yu. Civic-Patriotic Education in the Modern World / G. Yu. Belyaev // Nizhny Novgorod Education, 2022. – No. 1. – Pp. 4–15.
4. Bolbat, O.B. On the Issue of Patriotic Education of Students / O.B. Bolbat // Education and Problems of Society Development, 2023. – No. 4 (25). – Pp. 4–9.
5. Gordienko, T.P. Patriotic Education of Cadets in the Multicultural Environment of a Naval University / T.P. Gordienko, A.V. Patkauskas, M.G. Parfentsev // Problems of Modern Pedagogical Education, 2023. – No. 79–1. – Pp. 134–136.
6. Zhuravlev, I.V. New Accents in Patriotic Education / I.V. Zhuravlev, I.V. Radko // Review. NCPT, 2022. – No. 2 (29). – Pp. 16–21.
7. Karpova, E.P. Patriotic Education of Youth / E.P. Karpova // Actual Problems of Pedagogy and Psychology, 2023. – No. S6–2. – Pp. 19–27.
8. Kurashinova, A. Kh. On the Issue of Patriotic Education of Modern Youth / A. Kh. Kurashinova, E.R. Makoeva // Law and Management, 2023. – No. 6. – Pp. 28–31.
9. Malikov, Sh. E. On the Issue of Patriotic Education of Youth / Sh. E. Malikov // Education. Science. Scientific Personnel, 2022. – No. 2. – Pp. 187–189.
10. Matsefuk, E.A. Civic-patriotic education: theoretical aspect / E.A. Matsefuk, T.V. Samokhodkina // MNKO, 2024. – No. 1 (104). – Pp. 368–370.
11. Pripuzova, K.I. Patriotic education of schoolchildren: history of the issue / K.I. Pripuzova // Innovative science, 2022. – No. 7–1. – Pp. 78–80.
12. Rozhkova, L.V. Structure and dynamics of patriotic values of modern student youth / L.V. Rozhkova, O.V. Salnikova, A. Sh. Dubina // News of Higher Education Institutions. Volga Region. Social Sciences, 2023. – No. 1 (65). – Pp. 76–88.
13. Sirotkin, D.A. Transformation of Patriotic Education in Russia / D.A. Sirotkin // Modern Pedagogical Education, 2023. – No. 11. – Pp. 108–114.
14. Uzokov, A.M. Directions of Patriotic Education in Modern Conditions / A.M. Uzokov // Bulletin of Science and Education, 2021. – No. 17–2 (120). – Pp. 98–101.
15. Frolova, K.A. Trends in Patriotic Education in a Modern University / K.A. Frolova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 2022. – No. 4 (845). – Pp. 56–60.
16. Cherny, S.P. Problems of patriotic education in modern conditions / S.P. Cherny, A.P. Savin // Modern pedagogical education, 2022. – No. 10. – Pp. 117–120.

Проектирование гибкой системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: анализ противоречий через призму культурно-исторической теории деятельности

Горскина Наталья Николаевна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: natalia.gorskina@gmail.com

В статье исследуется потенциал культурно-исторической теории деятельности (КИТД) и модели развивающихся систем Ю. Энгestrёма как методологической основы для проектирования гибкой системы обучения иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе. Актуальность исследования обусловлена комплексом системных вызовов, с которыми сталкивается современное языковое образование: ограничение аудиторных часов; устойчивая разноразность студенческих групп; доминирование внешней, утилитарной мотивации; а также нерелексивное использование студентами нейросетевых инструментов, которое вступает в противоречие с целями развития собственно языковой компетенции. Автор предлагает использовать типологию четырех уровней противоречий по Ю. Энгестрёму в качестве аналитического инструмента, позволяющего перевести хаотичный набор проблем в структурированную систему задач развития. Теоретическую базу работы составляют идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, а также современные исследования в области экспансивного обучения. Методология исследования включает теоретико-методологический анализ и проектирование модели на основе КИТД третьего поколения. В качестве дополнительной теоретической рамки привлекается концепция «сообществ практики», позволяющая рассматривать процесс овладения языком как социальное вхождение в профессиональное сообщество. В результате применения типологии противоречий сформулированы ключевые «точки напряжения» системы обучения ИЯ и изложены принципы построения гибкой педагогической системы. Так же проанализированы ограничения предложенного подхода, связанные с проблемами власти, конфликтом целей участников образовательного процесса и мотивационным парадоксом. Сделан вывод, что проектирование гибкой системы обучения ИЯ требует не только методических инноваций, но и ряда институциональных изменений в системе оценивания, подготовки преподавателей и учета факторов, формирующих учебную мотивацию еще на школьном этапе. Статья вносит вклад в развитие прикладных аспектов КИТД и предлагает инструментарий для педагогов-исследователей и практиков, работающих в условиях неязыкового вуза.

Ключевые слова: система деятельности, противоречия, гибкая система обучения, иностранный язык в неязыковом вузе, нейросети в образовании, экспансивное обучение, сообщество практики.

Введение

В современном глобализованном мире преподавание иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе перестает быть вспомогательной дисциплиной и приобретает стратегическое значение. Такое обучение выступает неотъемлемым элементом гуманитарной подготовки будущего специалиста, формируя критическое мышление, способность к межкультурному диалогу и пониманию глобальных контекстов своей профессиональной деятельности. ИЯ становится ключевым инструментом для доступа к мировой научной литературе, международному профессиональному сообществу и инновационным технологиям. Таким образом, задача вуза – подготовить всесторонне образованного человека, чья профессиональная компетентность неразрывно связана с коммуникативной и межкультурной грамотностью. Однако преподавание иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе в современной образовательной реальности сталкивается с комплексом взаимосвязанных системных вызовов. Жесткие ресурсные ограничения (например, минимальное количество аудиторных часов), приводящие к фрагментарности учебного процесса, хроническая разноразность групп, доминирование утилитарной, формальной мотивации у студентов, а также повсеместное использование цифровых инструментов, в том числе нейросетевых переводчиков, дестабилизируют традиционные педагогические модели. Как отмечает М. Янг (Young, M., 2001), подобные противоречия между различными компонентами системы являются типичными для профессионального образования и требуют системного анализа. В этих условиях перед преподавателем возникает задача проектирования гибкой педагогической системы, способной не только транслировать лингвистические знания, но и формировать целостную, интегрированную в будущую профессиональную деятельность коммуникативную компетенцию. Однако несмотря на признанный эвристический потенциал Культурно-исторической теории деятельности и модели Энгестрёма (Engeström, Y) для анализа образовательных систем, их применение в конкретном контексте обучения иностранному языку в неязыковом вузе остается фрагментарным. В частности, недостаточно изучен и методически не проработан вопрос о том, как типология четырех уровней противоречий может быть применена в качестве аналитического и проектировочного инструмента для диагностики специфических проблем и последующего построения гибкой, адаптивной педагогической системы. Данная статья направлена на восполнение этого методического пробела.

Теоретическая основа

Такой теоретико-методологической основой может выступить Культурно-историческая теория деятельности (КИТД) [1], эволюционировавшая от идей Л.С. Выготского через Теорию деятельности А.Н. Леонтьева [2] к Модели развивающихся систем совместной деятельности Ю. Энгестрёма (Engeström, Y). Данная парадигма рассматривает развитие через призму инструментально-опосредованной, социальной и коллективной деятельности, где противоречия выступают источником развития. Однако, как справедливо указывает М. Янг (Young, M., 2001), при переносе теории экспансивного обучения в сферу формального образования, где обучение является основной целью, а не побочным продуктом, возникают методологические вопросы. Потенциал типологии противоречий Ю. Энгестрёма (Engeström, Y) как конкретного аналитического и проектировочного инструмента для диагностики проблем и построения гибкой системы обучения ИЯ в условиях доминирования утилитарной мотивации и цифровых вызовов раскрыт недостаточно.

Цель данной статьи – продемонстрировать, как типология четырех уровней противоречий Ю. Энгестрёма (Engeström, Y) может служить аналитическим инструментом для диагностики проблем в обучении ИЯ. Кроме того, на основе данной типологии предлагается построить гибкие, адаптивные системы, трансформирующие внешние вызовы в ресурсы педагогического проектирования.

Методы

В качестве методологической основы использована Культурно-историческая теория деятельности (КИТД) третьего поколения Ю. Энгестрёма (Engeström, Y). Исследование построено на основе теоретико-методологического анализа и последующего проектирования модели.

Единицей анализа выступила система совместной учебной деятельности, компоненты которой (субъект, инструменты, объект, правила, сообщество, разделение труда) рассматривались в динамическом взаимодействии. Структура анализа и проектирования задавалась основным аналитическим инструментом – типологией противоречий Ю. Энгestrёма (Engeström, Y). Важным дополнением послужила концепция Сообществ практики, использованная в работах И. Лим и др. (Lim, J.H. et al, 2017), которая позволила рассматривать обучение ИЯ как процесс социального вхождения в профессиональное сообщество через легитимное периферийное участие.

Основным аналитическим инструментом послужила типология противоречий Ю. Энгestrёма (Engeström, Y), поскольку, по его словам, «в системах есть противоречия, которые представляют собой источники продуктивного напряжения, ведущие к изменениям, конфликтам и, как следствие, к развитию» [4]. Анализ проводился на четырех уровнях: первичные (внутри компонента), вторичные (между компонентами), третичные (между старой и новой моделью деятельности) и четвертичные (между соседними системами деятельности).

Системные вызовы, выявленные в современной литературе и педагогической практике, были последовательно проанализированы через призму каждого уровня противоречий. Эмпирическая основа, в том числе исследование мотивации (А.М. Сиврикова), а также данные из работы И. Лим и др. (Lim, J.H. et al, 2017) о роли неформального обмена знаниями и формирования идентичности в профессиональном образовании, использовались для конкретизации и иллюстрации выявленных противоречий.

Результаты

Применение типологии позволило структурировать хаотичный набор проблем и увидеть их системную взаимосвязь.

Таблица 1. Диагностика системных противоречий в обучении ИЯ и проектируемые педагогические действия

Уровень противоречия (по Ю. Энгестрёму)	Проявление в системе обучения ИЯ	Проектируемое педагогическое действие/Принцип системы
Первичные (внутри компонента)	Двойственность мотива субъекта, двойственность инструмента	Рефлексивно-диагностический принцип
Вторичные (между компонентами)	1. Новый объект VS старые правила 2. Новый инструмент VS старое разделение труда 3. Разноуровневые субъекты в сообществе	Принцип структурной пластичности, педагогическая опосредованность.
Третичные (между старой и новой моделью)	Конфликт моделей	Принцип структурной пластичности
Четвертичные (между системами)	Напряжение между системой вуза, требованиями рыночной экономики, цифровизацией	Формирование деятельностной способности, востребованной в смежных системах).

Как показано в таблице 1, первичные противоречия проявляются как двойственная природа элементов системы. Например, внутри субъекта: противоречие между мотивом получить высокий балл и нежеланием заниматься рутинным заучиванием; внутри инструмента: нейросеть как мощный ресурс для коммуникации и одновременно фактор, блокирующий развитие собственных лексико-грамматических навыков.

Вторичные противоречия составляют ядро кризиса. К ним относятся:

- 1) противоречие между новым объектом (профессиональная коммуникация) и старыми правилами (оценивание изолированной грамматики);
- 2) между новым инструментом (нейросети) и устоявшимся разделением труда (роль преподавателя как транслятора знаний);
- 3) между разноуровневыми субъектами в сообществе.

В своем исследовании И. Лим и др. (Lim, J.H., et al, 2017) подтверждает, что разноуровневость может создавать напряжение, но также служить ресурсом, когда более опытные студенты (менторы) делятся «внутренними знаниями» о том, как эффективно функционировать в академической системе (peer-to-peer education, scaffolding).

Третичные противоречия представляют собой конфликт на уровне педагогической культуры между доминирующей моделью («преподаватель – транслятор VS студент – реципиент») и нарождающейся моделью («студент – исследователь VS преподаватель – тьютор»).

Четвертичные противоречия задают стратегический контекст, создавая напряжение между академической системой вуза, системой рынка труда и цифровой повседневностью студентов. М. Янг (Young, M., 2001) подчеркивает, что такие противоречия усугубляются, когда «различные действующие лица могут расходиться в целях» [6].

На основе анализа сформулированы ключевые принципы гибкой системы обучения ИЯ в контексте КИТД:

- Рефлексивно-диагностический принцип: Способность выявлять противоречия в реальном времени и превращать их в предмет совместного обсуждения, следуя логике экспансивного обучения.
- Принцип структурной пластичности: Возможность оперативно перестраивать связи между компонентами (правила, роли, инструменты) в ответ на выявленные противоречия. Исследование И. Лим и др. (Lim, J.H. et al, 2017) подтверждает эффективность программ с «гибкой и открытой структурой» [5], которые позволяют адаптироваться к сиюминутным потребностям учащихся.
- Педагогическая опосредованность цифровых инструментов: легитимизация нейросетей как культурного средства для черновой работы, анализа и критической рефлексии, а не их запрет. Это может преобразовать угрозу в ресурс развития, разрешая вторичные противоречия.

Обсуждение

Последовательное применение типологии Ю. Энгестрёма (Engeström, Y.) переводит обсуждение проблем из плоскости констатации внешних трудностей в плоскость системного проектирования. Вызов, связанный с нейросетями, как предлагалось выше, рассматриваем как проявление закономерного вторичного противоречия. Понимание четвертичных противоречий задает стратегическую цель: формирование деятельностной способности, востребованной в смежных системах. Таким образом, обучение ИЯ реконцептуализируется как проектирование Сообщества практики, ориентированного на будущую профессию.

Заметим, что сформулированные принципы требуют конкретизации. Практическими шагами могут стать: разработка проектных рубрик для оценивания; создание заданий с педагогически опосредованным использованием ИИ; перераспределение ролей в учебном процессе. Однако, как предупреждает М. Янг (Young, M., 2001), реализация такого подхода сталкивается с фундаментальными ограничениями:

1) Проблема власти. «Вопросы обучающихся... могут легко восприниматься преподавателем как создание проблем» [6], что подавляет инициативу, необходимую для экспансивного цикла.

2) Конфликт целей. Цели преподавателя (развить компетенцию), студента (получить диплом) и работодателя (получить готового специалиста) могут не совпадать, блокируя консенсус, необходимый для совместного преобразования системы.

3) Мотивационный парадокс. «Противоречия не всегда воспринимаются как таковые» [6], и студенты могут не видеть проблемы в нерелексивном использовании нейросетей для сиюминутного результата.

Следовательно, проектирование гибкой системы – это не только методическая задача, но и институциональная. Она требует изменения политики оценивания в ВУЗе, а также подготовки учителей школ (отсутствие мотивации к изучению языка формируется еще в средней школе [3], и преподавателей ВУЗов, готовых к роли тьюторов, модераторов и дизайнеров.

Выводы

Культурно-историческая теория деятельности, в особенности модель и типология противоречий Ю. Энгестрёма (Engeström, Y.), предоставляет целостный и эффективный концептуальный каркас для реорганизации обучения ИЯ в неязыковом вузе. Этот каркас позволяет диагностировать системные вызовы как взаимосвязанные противоречия, указывающие на точки роста. Интеграция идей из исследований смежных областей (формирование профессиональной идентичности, обмен неформальными знаниями, критический анализ обучения) обогащает понимание процессов, происходящих в учебной деятельности. Однако успешная практическая реализация предложенных принципов возможна только при учете критических условий, связанных с властными отношениями, конфликтом интересов и мотивацией участников системы. Таким образом, дальнейшая работа должна быть сосредоточена не только на операционализации принципов, но и на поиске институциональных механизмов, способствующих созданию подлинной обучающей системы в стенах неязыкового вуза.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Сиврикова А.М. Особенности учебной мотивации студентов вуза неязыковых специальностей // Вестник магистратуры. – 2022. – № 4–3 (127). – С. 77–80.
4. Engeström, Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity-theoretical reconceptualization // Journal of Education and Work. – 2001. – Vol. 14, № 1. – P. 133–156.
5. Lim, J. H., MacLeod, B. P., Tkacik, P. T., Dika, S.L. Peer mentoring in engineering: (un)shared experience of undergraduate peer mentors and mentees // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. – 2017. – Vol. 25, № 4. – P. 395–416. – DOI: 10.1080/13611267.2017.1364816.
6. Young, M. Contextualising a new approach to learning: some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning // Journal of Education and Work. – 2001. – Vol. 14, № 1. – P. 157–162.

DESIGNING A FLEXIBLE FOREIGN LEARNING SYSTEM IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: AN ANALYSIS OF SYSTEMIC CONSTRAINTS THROUGH THE LENS OF THE CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY (CHAT) FRAMEWORK

Gorskina N.N.

Plekhanov Russian University of Economics

This article explores the potential of Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and Y. Engeström's model of evolving activity systems as a methodological framework for designing a flexible foreign language (FL) teaching system in a non-linguistic university setting. The relevance of the study stems from a set of interrelated systemic challenges facing modern language education in Russia. The author proposes employing Engeström's typology of four levels of contradictions as an analytical tool to transform a chaotic set of problems into a structured system of developmental tasks. The theoretical foundation of the paper draws on L.S. Vygotsky's ideas on the social origin of higher mental functions, A.N. Leontiev's concept of activity and contemporary research on expansive learning. The research

methodology comprises theoretical-methodological analysis and theoretical model design based on third-generation CHAT. The concept of "communities of practice" is incorporated as an additional framework, allowing the language acquisition process to be viewed as social entry into a professional community. Applying the typology of contradictions revealed key "tension points" within the FL teaching system. Based on this analysis, three principles for constructing a flexible pedagogical system are formulated. The author also examines the limitations of the proposed approach, including issues of power dynamics in the classroom, conflicting goals among educational participants, and the motivational paradox. It is concluded that designing a flexible FL teaching system requires not only methodological innovations but also institutional changes in revising assessment policies, training educators for new professional roles, and addressing motivational deficits that often originate in secondary school. The article contributes to the applied development of CHAT and offers a toolkit for educational researchers and practitioners working in non-linguistic higher education contexts.

Keywords: activity system, contradictions, flexible learning system, foreign language in a non-linguistic university, neural networks in education, expansive learning, community of practice.

References

1. Vygotskii, L.S. Sbornik sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiia psikhiki [Collection of works: in 6 Vol. Vol. 3. Problems of mental development] / Pod red. A.M. Matiushkina. M.: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
2. Leont'ev, A.N. Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
3. Sivrikova, A.M. Osobennosti uchebnoi motivatsii studentov vuza neiazykovykh spetsial'nostei [Features of educational motivation of non-linguistic university students] // Vestnik magistratury [Bulletin of Master's Programs]. 2022. No. 4–3 (127). P. 77–80. (In Russ.).
4. Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, 14(1), 133–156.
5. Lim, J.H., MacLeod, B.P., Tkacik, P.T., Dika, S.L. (2017). Peer mentoring in engineering: (un)shared experience of undergraduate peer mentors and mentees. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25(4), 395–416. DOI: 10.1080/13611267.2017.1364816.
6. Young, M. (2001). Contextualising a new approach to learning: some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning. Journal of Education and Work, 14(1), 157–162.

Влияние проектной деятельности на формирование компетенций и карьерную ориентацию обучающихся высших учебных заведений и учреждений среднего профессионального образования

Корякина Галина Александровна,

старший преподаватель, Елецкий госуниверситет им. И.А. Бунина
E-mail: galya139@mail.ru

Числов Александр Геннадьевич,

преподаватель, Института среднего профессионального образования, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: alexandr22032004@mail.ru

В статье изложены результаты оригинального исследования, посвященного изучению влияния проектной деятельности на формирование профессиональных компетенций и карьерную ориентацию студентов высших учебных заведений и учреждений среднего профессионального образования. Эмпирическая часть исследования включает анализ мнений студентов об уровне образования касательно эффективности проектной деятельности в развитии таких ключевых компетенций, как проектирование уроков, организация групповой работы, качественное предоставление обратной связи и общая готовность к профессиональной деятельности. Полученные данные убедительно демонстрируют, что проектная деятельность воспринимается подавляющим большинством студентов как эффективный инструмент, способствующий развитию перечисленных компетенций. Более половины респондентов обеих групп дали своим навыкам высокие оценки, что отражает признание ими значительных успехов, достигнутых благодаря участию в проектной деятельности. Эти результаты наглядно иллюстрируют высокую эффективность проектного подхода в образовательной практике.

Тем не менее, проведенное исследование позволило выявить ряд аспектов, требующих дальнейшего совершенствования. Среди них выделяются недостаточно развитые навыки публичных выступлений и слабое владение современными цифровыми инструментами.

Основываясь на полученных данных, авторы рекомендуют пересмотреть существующие учебные программы и ввести специализированные курсы и тренинги, направленные на развитие навыков публичных выступлений и цифровую грамотность. Подобные меры позволят устранить выявленные ограничения и повысить общий уровень профессиональной подготовки студентов, тем самым способствуя укреплению их карьерной ориентации и успешному началу профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, компетенции, карьерная ориентация, педагогическое образование, анкетирование.

Введение

Современные требования к качественной подготовке педагогов начального звена предполагают развитие не только предметной подготовки, но и универсальных компетенций: коммуникативных, организационных, проектно-исследовательских, цифровых. Проектная деятельность (ПД) рассматривается как эффективный инструмент формирования указанных компетенций и профессиональной самоидентификации студентов. Она позволяет смоделировать реальные педагогические ситуации, развивать умения планирования и организации образовательного процесса, создавать методические продукты, пригодные для практической работы в школе. В условиях перехода к компетентностному подходу и ориентации на потребности рынка труда исследование связи между участием обучающихся высшего образования (ВО) и среднего профессионального образования (СПО) в ПД и их карьерными намерениями имеет прикладное значение.

Цель исследования: оценить влияние участия в ПД на формирование профессиональных компетенций и на карьерно-педагогическую ориентацию студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (начальное образование)», а также выявить различия в этих показателях между студентами ВО и СПО.

Задачи:

- Разработать анкетный инструмент для оценки участия в ПД, умения конструировать образовательную среду, коммуникативно-фасилитационных навыков и карьерно-педагогической ориентации студентов педагогического направления.
- Провести анкетирование студентов выпускных курсов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (ВО) и «Преподавание в начальных классах» (СПО), собрать эмпирические данные.
- Интерпретировать результаты, сформулировать практические рекомендации по интеграции ПД в программы подготовки учителей начальных классов и обозначить направления дальнейших исследований.

Теоретическая часть и обзор литературы

Актуальность использования ПД в подготовке педагогических кадров подтверждается современными исследованиями как в зарубежной, так и в отечественной практике.

В международной литературе проектно-ориентированное обучение (Project-Based Learning, PBL) рассматривается не только как средство повышения предметной компетентности, но и как инструмент формирования переносимых на рынок труда навыков (коммуникации, коллективной работы, креативности, критического мышления), что делает PBL релевантным для вопросов карьерной ориентированности студентов. [11] Современные концептуальные обзоры также подчеркивают роль цифровых инструментов и искусственного интеллекта в усилении образовательного эффекта проектов и в формировании навыков, востребованных работодателями. [12]

В российской научно-методической литературе ПД рассматривается как эффективный механизм формирования профессиональных компетенций и карьерной ориентации обучающихся вузов и СПО. [1; 2; 4; 7] Сочетает теоретические основы и практические задачи, что обеспечивает более глубокое усвоение профессиональных компетенций и развитие карьерной идентичности. [3; 6; 9]

Е.С. Полат в историко-теоретическом обзоре указывает на метод проектов как способ развития креативности, самостоятельности и ответственности обучающихся, что логично коррелирует с современными требованиями к профессиональным компетенциям учителя. [9] Исследования последних лет подтверждают этот вывод и адаптируют его к контексту подготовки учителей начальной школы. С.И. Коптева подчеркивает роль ПД в развитии у будущих педагогов навыков планирования, управления временем, коммуникации. [4] И.А. Муратова рассматривает проектное обучение как важное условие подготовки студентов к профессиональной деятельности, подчеркивая его влия-

ние на когнитивные и эмоциональные аспекты личности обучающихся. [7] Е.Ю. Донская подчеркивает важность включения проектного обучения в высшей школе, которое способствует развитию навыков работы в команде, самостоятельного поиска информации и решения сложных задач, готовит студентов к современным требованиям рынка труда. [1] Организация проектного обучения в системе СПО «способствует эффективному приобретению обучающимися общих компетенций, формирует у них навыки проблематизации, целеполагания, планирования деятельности, рефлексии и самоанализа, презентации и самопрезентации... Таким образом, в результате проектного обучения повышается качество и практикоориентированность профессионального образования». [10, с. 5]

Важный аспект, получающий все больше внимания, – связь ПД с карьерной ориентацией и профессиональной идентичностью выпускников. Ю.Н. Никулина рассматривает ПД «...как эффективный механизм формирования профессиональных компетенций и карьерной ориентации обучающихся». [8, с. 701] Аналогичные результаты представлены в работах Е.Ю. Мельниковой, С.В. Мамаевой и соавторов, где показано, что проектные практики повышают мотивацию студентов оставаться в профессии и усиливают их представления о карьерных перспективах. [5; 6] Т.И. Закирова подчеркивает: «Требования к личностным и профессиональным качествам выпускника, формирование гармонично развитых профессионалов-специалистов определяет его успешность в дальнейшем трудоустройстве и ценность на рынке труда». [2]

Сопоставляя отечественные и зарубежные исследования, можно выделить следующие обобщающие выводы:

- ПД служит надежной платформой для формирования как профессиональных, так и метапредметных компетенций (коммуникативных, организационных, исследовательских, цифровых), необходимых современному учителю;
- участие в проектах укрепляет профессиональную самоидентификацию студентов и повышает их карьерную ориентацию.

Обзор литературы показал, что ПД рассматривается в российских и зарубежных исследованиях как эффективный инструмент формирования профессиональных и универсальных компетенций, а также как фактор, укрепляющий карьерную ориентацию студентов педагогических направлений. Вместе с тем обзор выявил ряд методологических пробелов: преобладание кросс-секционных дизайнов, частое использование только самооценочных инструментов и недостаток сравнительных исследований между уровнями образования (ВО и СПО). Указанные ограничения обосновывают необходимость пилотного эмпирического исследования, направленного на получение первичных данных о взаимосвязи проектной активности, сформированности ключевых компетенций и карьерной ориентации у будущих учителей начальных классов.

Методика исследования, результаты

Анкетирование было реализовано в ноябре 2025 года среди обучающихся ВО и СПО с целью проведения сравнительного анализа уровня сформированности профессиональных компетенций и степени осознанности карьерных ориентаций в условиях привлечения студентов к осуществлению проектной деятельности.

В анкетировании приняли участие обучающиеся выпускных групп направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (ВО) и «Преподавание в начальных классах» (СПО).

Всего в опросе приняли участие 40 человек:

- 1 группа респондентов – 20 человек, обучающиеся 5 курса института психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина (срок обучения – 5 лет; очная форма обучения; бакалавриат);
- 2 группа респондентов – 20 человек, обучающиеся института среднего профессионального образования ЕГУ им. И.А. Бунина (срок обучения – 4 года; очная форма обучения).

Студентам была предложена анкета с закрытыми вопросами, позволяющая оценить их навыки по шкале Ликерата (1 балл – навык не развит; 5 баллов – навык развит в полной мере). Вопросы были разбиты на 3 блока:

- первый блок содержал вопросы, направленные на выявление умения конструировать образовательную среду – методические и проективные навыки;
- второй блок содержал вопросы, определяющие готовность к роли модератора, наставника – коммуникативные и фасилитационные навыки;
- третий блок содержал вопросы, ориентированные на связь проекта с осознанием себя в профессии «учителя начальных классов».

Ответы на первый блок вопросов представлен в таблице 1.

Таблица 1. Умение конструировать образовательную среду

Вопрос	Ответы	Полученные ответы	
		1 группа (ВО)	2 группа (СПО)
1. Умею ли я преобразовывать учебную задачу в реальный образовательный проект (урок-проект, внеклассное мероприятие)?	1 балл	2 (10%)	3 (15%)
	2 балла	3 (15%)	2 (10%)
	3 балла	3 (15%)	2 (10%)
	4 балла	6 (30%)	8 (40%)
	5 баллов	6 (30%)	5 (25%)
2. Насколько эффективно я могу разработать пошаговый сценарий педагогического взаимодействия (от цели до рефлексии)?	1 балл	1 (5%)	1 (5%)
	2 балла	2 (10%)	1 (5%)
	3 балла	5 (25%)	4 (20%)
	4 балла	5 (25%)	6 (30%)
	5 баллов	7 (35%)	8 (40%)
3. Могу ли я интегрировать современные цифровые инструменты и платформы в проектную деятельность обучающихся?	1 балл	2 (10%)	3 (15%)
	2 балла	3 (15%)	3 (15%)
	3 балла	4 (20%)	4 (20%)
	4 балла	7 (35%)	6 (30%)
	5 баллов	4 (20%)	4 (20%)
4. Умею ли я отбирать содержание обучения, ориентируясь на актуальные запросы детей и родителей?	1 балл	0	1 (5%)
	2 балла	2 (10%)	1 (5%)
	3 балла	4 (20%)	4 (20%)
	4 балла	6 (30%)	7 (35%)
	5 баллов	8 (40%)	7 (35%)

Анализ результатов показал, что по всем вопросам наблюдается доминирование высоких оценок, что указывает на достаточно высокий уровень самооценки компетенций по конструированию образовательной среды у обеих групп.

Различия между группами студентов, обучающихся по программам ВО и СПО, невелики: в первом и втором вопросах 1 блока СПО имеют незначительное преимущество по доле верхних баллов, в третьем вопросе – преимущество у ВО, в четвертом вопросе показатели практически идентичны.

В целом, распределения указывают на сильную ориентацию обучающихся обеих групп на практическую подготовку и уверенность в умении проектировать деятельность, при этом цифровая компетентность выглядит наименее выраженной по сравнению с другими навыками.

Ответы на второй блок вопросов представлен в таблице 2.

Таблица 2. Коммуникативные и фасилитационные навыки

Вопрос	Ответы	Полученные ответы	
		1 группа (ВО)	2 группа (СПО)
1. Насколько успешно я могу организовать групповое взаимодействие учеников внутри проекта (распределение ролей, разрешение конфликта)?	1 балл	0	0
	2 балла	1 (5%)	0
	3 балла	4 (20%)	5 (25%)
	4 балла	7 (35%)	6 (30%)
	5 баллов	8 (40%)	9 (45%)
2. Умею ли я выступать в роли фасилитатора (не давать готовые ответы, а направлять поиск ученика)?	1 балл	1 (5%)	2 (10%)
	2 балла	2 (10%)	2 (10%)
	3 балла	5 (25%)	6 (30%)
	4 балла	6 (30%)	5 (25%)
	5 баллов	6 (30%)	5 (25%)
3. Готов(а) ли я к публичной презентации педагогического опыта перед коллегами или экспертным сообществом?	1 балл	2 (10%)	3 (15%)
	2 балла	1 (5%)	1 (5%)
	3 балла	7 (35%)	5 (25%)
	4 балла	6 (30%)	8 (40%)
	5 баллов	4 (20%)	3 (15%)

Вопрос	Ответы	Полученные ответы	
		1 группа (ВО)	2 группа (СПО)
4. Насколько развито мое умение давать конструктивную обратную связь участникам проекта?	1 балл	1 (5%)	0
	2 балла	2 (10%)	3 (15%)
	3 балла	5 (25%)	4 (20%)
	4 балла	7 (35%)	9 (45%)
	5 баллов	5 (25%)	4 (20%)

Результат анализа ответов на второй блок вопрос показал, что по всем четырем показателям обе группы демонстрируют в целом высокую или умеренно-высокую самооценку коммуникативных и фасилитационных навыков (доля оценок 4–5 варьируется от 50% до 75%). Наиболее выражены навыки организации групповой работы. Наименее выражена готовность к публичным презентациям и фасилитационная позиция у части респондентов, то есть здесь наблюдаются более выраженные вариативность и резерв для развития.

Различия между обучающимися ВО и СПО невелики и по большинству позиций не выходят за пределы нескольких процентных пунктов; выраженного лидерства одной из групп не наблюдается.

Студенты в целом уверенно оценивают свои коммуникативные и фасилитационные умения, особенно в части организации групповой работы и дачи обратной связи – это позитивно для реализации ПД (проектной деятельности) в учебной практике.

Однако навыки фасилитации и публичных презентаций требуют дополнительного развития: часть студентов оценивает себя средне, что указывает на потребность в тренировках.

Ответы на третий блок вопросов представлен в таблице 3.

Таблица 3. Карьерно-педагогическая ориентация

Вопрос	Ответы	Полученные ответы	
		1 группа (ВО)	2 группа (СПО)
1. Помогло ли участие в проектах почувствовать готовность к самостоятельной работе в школе?	1 балл	0	0
	2 балла	0	1 (5%)
	3 балла	4 (20%)	3 (15%)
	4 балла	6 (30%)	8 (40%)
	5 баллов	10 (50%)	8 (40%)
2. Сформировалось ли у меня понимание, как проектная деятельность помогает бороться с профессиональным выгоранием (через творчество и инновацию)?	1 балл	0	0
	2 балла	1 (5%)	0
	3 балла	3 (15%)	4 (20%)
	4 балла	7 (35%)	5 (25%)
	5 баллов	9 (45%)	11 (55%)
3. Вижу ли я себя в будущем в роли куратора проектной деятельности или инновационного методиста?	1 балл	0	0
	2 балла	1 (5%)	0
	3 балла	3 (15%)	3 (15%)
	4 балла	8 (40%)	7 (35%)
	5 баллов	8 (40%)	10 (50%)
4. Насколько выполнение педагогического проекта укрепило мое желание остаться в профессии после выпуска?	1 балл	0	0
	2 балла	0	0
	3 балла	2 (10%)	1 (5%)
	4 балла	6 (30%)	4 (20%)
	5 баллов	12 (60%)	15 (75%)

Ответы респондентов на третий блок вопросов анкеты показали, что ПД воспринимается обучающимися как практико-ориентированный опыт, дающий уверенность в профессиональной пригодности и формирующий профессиональную идентичность, что логично ведет к возрастанию готовности работать в школе и желание остаться в профессии.

Большая доля «5» у СПО по некоторым вопросам может отражать практическую направленность их программ и более ранний контакт

с реальной педагогической деятельностью, что усиливает прямое ощущение профессиональной пригодности.

Высокие показатели в вопросах о профилактике выгорания и роли куратора/методиста говорят о том, что студенты видят в ПД не только инструмент профессиональной подготовки, но и ресурс для долгосрочного профессионального развития (творчество, инновации, методическая работа).

Обсуждение, выводы

Результаты пилотного исследования подтверждают гипотезу о позитивном влиянии участия в проектной деятельности на формирование профессиональных и универсальных компетенций у студентов ВО и СПО педагогического направления.

Если рассматривать результаты анкетирования в целом, то можно сделать следующие выводы:

- Обучающиеся обеих групп демонстрируют достаточно высокий уровень самооценки по большинству изученных компетенций: большая доля ответов 4–5 по вопросам конструктивного проектирования уроков, организации групповой работы, дачи обратной связи и готовности к работе в школе. Это указывает на то, что ПД воспринимается как эффективный инструмент профессиональной подготовки.
- Высокие оценки по компетенциям конструирования образовательной среды сопровождаются высокими оценками коммуникативно-фасилитационных умений (организация групп, обратная связь). Это согласуется с идеей, что успешная проектная работа предполагает и развитие методических, и развитие социальных умений.
- По блоку 3 наблюдается высокий уровень мотивации: большинство студентов отмечают, что проекты укрепили готовность к самостоятельной работе, желание остаться в профессии и интерес к методической/кураторской деятельности. Проектный опыт воспринимается как фактор, повышающий профессиональную самооценку и снижающий риски профессионального выгорания за счет творческой самореализации.
- Существенных системных различий между группами не обнаружено: по большинству позиций доли высоких оценок у ВО и СПО близки. Небольшие преимущества у одной или другой группы встречаются по отдельным показателям (например, СПО чуть сильнее по мотивации остаться в профессии; ВО – по цифровой уверенности или фасилитации), но эти различия невелики.
- Наиболее заметные резервы наблюдаются в части интеграции цифровых инструментов и в умении выступать публично/фасилитировать без подсказок, что указывает на необходимость в проведении тренингов и корректировки учебных программ.

Рекомендации

Опираясь на сформулированные выводы, которые фиксируют позитивное влияние проектной деятельности на профессиональные компетенции и карьерную ориентацию обучающихся, а также учитывая выявленные методологические ограничения и зоны развития (цифровые навыки, фасилитация), можно предложить следующие рекомендации:

- усилить цифровую составляющую проектов: ввести модуль/практикумы по использованию образовательных платформ, инструментов для создания цифровых продуктов и основам образовательной аналитики;
- развивать фасилитационные и презентационные навыки: регулярные симуляции, тренинги, студенческие конференции;
- обеспечить наставничество и внешнюю экспертизу: организовать совместные проекты с школами-партнерами, включить школьных наставников в оценивание проектов;
- организовать совместные проекты ВО и СПО, чтобы выровнять условия формирования компетенций у слушателей разных образовательных уровней.

Заключение

Пилотное исследование подтверждает, что ПД является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций и повышения карьерной ориентации будущих учителей начальных классов. Результаты настоящего исследования позволили прийти к следующим выводам:

- высокий уровень самооценки компетенций: большинство студентов оценили свои способности по конструированию уроков, организации групповой работы, даче обратной связи и готовности к профессиональной деятельности на высоком уровне, что свидетельствует о восприятии ПД как важного инструмента профессиональной подготовки;
- синергизм методических и социальных компетенций: высокие оценки по компетенциям конструирования образовательной среды коррелируют с высокими показателями коммуникативно-фасилитационных

умений (организация групп, обратная связь), что подтверждает предположение, что успешная проектная работа улучшает как методические, так и социальные навыки;

- укрепление мотивации и снижение рисков профессионального выгорания: ПД укрепляет уверенность студентов в своей профессиональной ценности, усиливает стремление продолжить работу в профессии, увеличивает интерес к методической и кураторской деятельности;
- минимальные различия между ВО и СПО;
- резерв для улучшений: зоны для доработки выявлены в области интеграции цифровых инструментов и публичных выступлений, что указывает на необходимость проведения специализированных тренингов, коррекции учебных программ.

Таким образом, результаты исследования подтвердили эффективность ПД как мощного инструмента формирования профессиональных компетенций и карьерной ориентации студентов. Вместе с тем, необходимы меры по совершенствованию отдельных аспектов, чтобы максимизировать положительный эффект от использования проектного подхода в образовательном процессе.

Литература

1. Донская Е.Ю. Применение проектного обучения в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN323.pdf>. (дата обращения: 28.02.2026).

2. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (дата обращения: 28.02.2026).

3. Карникова О.П. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студента // Материалы VI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Том II / Под ред. С.В. Соловьевой, В.И. Ионесова, Л.М. Артамоновой. – Самара: Самарский государственный институт культуры, 2018. – С. 323–325. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36713952> (дата обращения: 28.02.2026).

4. Коптева С.И. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов // Диалог. – 2022. – № 6. – С. 37–42. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/59081> (дата обращения: 28.02.2026).

5. Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза // Фундаментальные и прикладные научные исследования. – 2015. – Выпуск 2. – С. 165–168. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24403551> (дата обращения: 28.02.2026).

6. Мельникова Е.Ю. Проектная деятельность студентов как механизм формирования карьерной ориентации // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2017. – № 3 (31). – С. 51–56.

7. Муратова И.А. Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 171–176. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49545872> (дата обращения: 28.02.2026).

8. Никулина Ю.Н. Проектная деятельность как инструмент профессионального и карьерного развития выпускников // Экономика труда. – 2022. – Т. 9. – № 7. – С. 701–714. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-instrument-professionalnogo-i-kariernogo-razvitiya-vypusknikov> (дата обращения: 28.02.2026).

9. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9453683> (дата обращения: 28.02.2026).

10. Методические рекомендации по организации проектного обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования / И.С. Казакова, Е.Ю. Миньяр-Белоручева, М.С. Емельяненко, С.В. Герасименко. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. – 90 с. – URL: https://firpo.ru/netcat_files/25/58/h_d408296bff87137ad84ef6a5fe207cd3 (дата обращения: 28.02.2026).

11. Darling-Hammond L., Zieglinski R.S. Transformers in education: project-based learning and career readiness // Educational Researcher. – 2019. – Vol. 48, No. 6. – P. 345–367. – URL: <https://www.aera.net/Publications/Journals/Educational-Researcher/Educational-Researcher-486> (дата обращения: 28.02.2026).

12. Di Virgilio F., Puccio A., Manocchio M.C. From Project-Based Learning to Employability Outcome: The Mediating Role of Skill Acquisition and Learning Engagement, Moderated by Digital Tools and AI Within a Conceptual Framework // Universal Threats in Expert Applications and Solutions /

eds. V.S. Rathore, J.M.R.S. Tavares, M. Hanumanthappa, B. Surendiran. – Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2026. – P. 375–390. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-96-7289-9_30 (дата обращения: 28.02.2026).

INFLUENCE OF PROJECT-BASED LEARNING ON COMPETENCE DEVELOPMENT AND CAREER ORIENTATION OF UNDERGRADUATE AND VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS

Koryakina G.A., Chislov A.G.

Bunin Yelets State University

The article presents the results of an original study focused on investigating the influence of project-based learning on the development of professional competencies and career orientation among undergraduate and vocational college students. The empirical part of the study includes analysis of student opinions concerning the effectiveness of project-based learning in developing key competencies such as lesson planning, group work organization, quality provision of feedback, and general readiness for professional life.

The obtained data convincingly demonstrate that project-based learning is perceived by most students as an effective tool promoting the development of the mentioned competencies. More than half of respondents from both groups gave high ratings to their skill levels, reflecting recognition of significant achievements gained through participation in project activities. These results vividly illustrate the high efficiency of the project-oriented approach in educational practice.

Nevertheless, the conducted study has revealed several aspects requiring further improvement. Among them are insufficiently developed public speaking skills and weak command of contemporary digital tools.

Based on the collected data, the authors recommend reviewing current academic programs and introducing specialized courses and workshops aimed at developing public speaking skills and digital literacy. Such measures will help eliminate the identified limitations and enhance the overall level of professional training, thereby strengthening students' career orientation and ensuring successful entry into professional life.

Keywords: project-based learning, competencies, career orientation, teacher education, questionnaire.

References

1. Donskaya E.Y. Application of project-based learning in higher education // Mir nauki. Pedagogy and psychology. – 2023. – Vol. 11. – No. 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN323.pdf>. (Date of reference: 02/28/2026).

2. Zakirova T.I. Students' project activity as a method of forming university students' competencies // Modern problems of science and education. – 2017. – No. 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (date of request: 02/28/2026).

3. Karnikova O.P. Project activity as a means of forming a student's professional competencies // Materials of the VI International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Volume II / Edited by S.V. Solovyova, V.I. Ionesov, L.M. Artamonova. Samara: Samara State Institute of Culture, 2018. Pp. 323–325. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36713952> (date of request: 02/28/2026).

4. Kopteva S.I. Project activity as a means of forming professional competencies among future teachers // Dialog. – 2022. – No. 6. – Pp. 37–42. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/59081> (date of reference: 02/28/2026).

5. Mamaeva S.V., Slavkina I.A., Shmul'skaya L.S. Project activity as a means of professional development competencies of students of a pedagogical university // Fundamental and applied scientific research. – 2015. – Issue 2. – Pp. 165–168. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24403551> (date of request: 02/28/2026).

6. Melnikova E.Y. Project activity of students as a mechanism of career orientation formation // Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies. – 2017. – № 3 (31). – Pp. 51–56.

7. Muratova I.A. Project-based training of students as the main condition for their readiness for professional activity // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 9. – Pp. 171–176. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49545872> (date of request: 02/28/2026).

8. Nikulina Yu.N. Project activity as a tool for professional and career development of graduates // Labor economics. – 2022. – Vol. 9. – No. 7. – Pp. 701–714. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-instrument-professionalnogo-i-kariernogo-razvitiya-vypusknikov> (date of reference: 02/28/2026).

9. Polat E.S. Project method: history and theory of the issue // School technology. – 2006. – No. 6. – Pp. 43–47. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9453683> (date of request: 02/28/2026).

10. Methodological recommendations on the organization of project-based learning in educational institutions of secondary vocational education / I.S. Kazakova, E.Y. Minyar-Belorcheva, M.S. Emelianenko, S.V. Gerasimenko. – Moscow: FSBEI DPO IRPO, 2022. – 90 p. – URL: https://firpo.ru/netcat_files/25/58/h_d408296bff87137ad84ef6a5fe207cd3 (date of request: 02/28/2026).

11. Darling-Hammond L., Zieglinski R.S. Transformers in education: project-based learning and career readiness // Educational Researcher. – 2019. – Vol. 48, No. 6. – P. 345–367. – URL: <https://www.aera.net/Publications/Journals/Educational-Researcher/Educational-Researcher-486> (date of request: 02/28/2026).

12. Di Virgilio F., Puccio A., Manocchio M.C. From Project-Based Learning to Employability Outcome: The Mediating Role of Skill Acquisition and Learning Engagement, Moderated by Digital Tools and AI Within a Conceptual Framework // Universal Threats in Expert Applications and Solutions / eds. V.S. Rathore, J.M.R.S. Tavares, M. Hanumanthappa, B. Surendiran. – Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2026. – P. 375–390. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-96-7289-9_30 (date of request: 02/28/2026).

Оценочный набор данных для понимания и перевода русских метафор, ориентированный на большие языковые модели

Ли Имо,

преподаватель, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне
E-mail: liyimo@mail.ru

Тексто-понимание и переводческие возможности больших языковых моделей широко признаны во всём мире, однако метафоры относятся к классу лексики с высокой культурной обусловленностью, и поэтому результаты в области межкультурного толкования остаются недостаточно удовлетворительными. В связи с этим на основе переносных толкований, представленных в авторитетных русскоязычных словарях, нами был создан русско-китайский двуязычный параллельный корпус метафорических наименований. На его основе разработан оценочный набор данных для проверки понимания метафоры большим языковым моделью; цель работы – выявить, как модели (на примере DeepSeek) понимают и переводят русские метафорические наименования. Результаты исследования показывают, что в задаче понимания русских метафорических наименований модель демонстрирует высокую точность на уровне отдельных слов (96,53%), тогда как на уровне предложений общая точность ниже (79,19%). В задаче перевода русских метафорических наименований на китайский язык наблюдается обратная картина: на лексическом уровне точность ниже (92,49%), а на уровне предложений выше (97,11%). Это позволяет заключить, что предложение, то есть контекстная информация, выступает для модели «двуострым мечом» при обработке метафор: в задаче понимания контекст затрудняет распознавание метафорического значения, тогда как в задаче перевода он способствует повышению точности перевода.

Ключевые слова: метафорическое наименование; двуязычный параллельный корпус; большие языковые модели; понимание метафоры; перевод метафоры.

Введение

В последние годы использование большой языковой модели всё глубже интегрируется в повседневную жизнь человека. В 2025 г. масштабное внедрение в Китае большой языковой модели DeepSeek также ознаменовало вступление цифровой инфраструктуры в новую эпоху искусственного интеллекта. Хотя подобные большие языковые модели по качеству перевода в определённой степени превосходят традиционные системы машинного перевода [Ху Кайбао, Ли Сяоянь, 2023], в их применении сохраняется противоречие между установкой на «универсальность» и запросом на «профессиональную» (предметную) специализацию. Передача семантики, обладающей выраженной гуманитарной и культурно-специфической окраской в малых языках, остаётся одной из болевых точек перевода для больших языковых моделей [Ян Бинься и др., 2024].

Метафорические наименования лиц, выступая носителем глубинных культурно-языковых репрезентаций, представляют собой вторичные наименования, производные от первичных в результате действия метафорического механизма (Падучева Е.В., Зализняк А.А., 1982; Пэн Юхай, 2019). Качество их перевода напрямую влияет на степень семантической точности в межкультурной коммуникации. В ходе предварительного сопоставления словарных толкований метафорических наименований лиц с толкованиями, предлагаемыми большими языковыми моделями, нами было выявлено, что доля ошибок при переводе на китайский язык незооморфных метафорических наименований лиц достигает 13% [Ли Имо, 2025]. Причины ошибок проявляются, в частности, в следующем: недостаточность грамматико-стилистической маркировки, неравномерность распределения ресурсов по языкам, а также инерционный сдвиг «властной» оптики культурной репрезентации. По мере дальнейшего развития больших языковых моделей требуется более всесторонняя оценка их способности к пониманию метафоры и её переводу, чтобы проверить, способны ли модели преодолеть ограничения «поверхностного сопоставления семантики» и обеспечить точное декодирование глубинных культурно-языковых репрезентаций, тем самым предложив пути оптимизации и критерии оценки для решения проблемы «культурного выравнивания» в межкультурном искусственном интеллекте.

Корпусное строительство в Китае и в мире

Корпусное строительство в Китае уже сформировало заметные преимущества прежде всего в сфере моноязычных ресурсов, демонстрируя характерную установку на «большой объём и широкий охват». На уровне китайского языка такие корпуса, как BCC, CCL и CCI 2.0, обеспечивают межжанровое покрытие ключевых коммуникационных сфер – новостных текстов, художественной литературы, социальных медиа и др. Продвижение наблюдается и в сегменте многоязычных моноязычных ресурсов: например, корпус «Wanjuan-Silk Road», опубликованный Шанхайской лабораторией искусственного интеллекта, включает многоязычные двурезимные (письменные и устные) данные, в том числе по тайскому, русскому и арабскому языкам, тем самым создавая основу для расширения многоязычных возможностей больших языковых моделей. Вместе с тем доступные массивы по-прежнему преимущественно состоят из текстов общего назначения; представленность вертикальных доменов (право, медицина и др.) остаётся ограниченной, что затрудняет обучение моделей для специализированных прикладных сценариев.

В сфере параллельных корпусов более отчётливо проявляется структурное противоречие, связанное с неравномерностью распределения по языковым парам. Будучи ключевым ресурсом для разработки систем машинного перевода [Ван Кэфэй, 2004], китайские параллельные корпуса в основном концентрируются на паре английский–китайский. Для пар китайский–японский и китайский–корейский накопления носят локальный характер и в значительной степени связаны с переводом культурных канонов (например, «Лунь юй», «Сон в красном тереме»). Для низкоресурсных языков, включая русский и тайский, покрытие параллельными данными остаётся ниже 10%, что приводит к типичной для кроссязычных моделей дилемме: «переобучение» на высокоресурсных языках и «недостаточная обобщаемость» на низкоресурсных.

Статья подготовлена при поддержке проекта «Молодые новаторы в высшем образовании провинции Гуандун» (2024 г.) «Эволюция русских метафорических вторичных наименований с позиций динамической семантики: на примере зоометафор» (грант № 2024WQNCX022).

Если рассматривать русско-китайские параллельные ресурсы, то китайскими исследователями уже созданы несколько небольших специализированных корпусов – по переводу материалов военной внешней коммуникации, по переводам прозы А.П. Чехова, а также русско-китайские базы новостных предложений и др. Однако в целом сохраняются две принципиальные проблемы. Во-первых, такие ресурсы мало-массштабны и тематически разрознены, вследствие чего пока не складывается целостная, системная база данных. Во-вторых, большинство из них не находится в открытом доступе: уровень повторного использования ресурсов и академического обмена остаётся низким, что сдерживает углубление исследований [Ван Цзинхуэй, Чжао Ваньжу, 2025].

В глобальном контексте наиболее зрелой выглядит инфраструктура корпусных ресурсов английского языка: сформированы сверхкрупные универсальные массивы (например, *Common Crawl*), а также развиты вертикальные корпусы, среди которых часто упоминаются юридический EUR-Lex и медицинский MIMIC-III. Подключение мультимодальных ресурсов (например, американского корпуса MAELC) дополнительно расширило исследовательское поле и обеспечило мощную данныевую базу для обучения больших моделей и развития кросс-язычных технологий.

Среди славянских языков лидирующие позиции занимает Россия. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) как национальная платформа языковых ресурсов включает параллельный модуль с выровненными текстами по 32 языкам (в том числе русско-английскими, русско-немецкими, русско-французскими и русско-китайскими). Русско-китайский подкорпус насчитывает 1075 текстов общим объёмом около 4,42 млн словоупотреблений и охватывает русскую и китайскую художественную литературу XIX–XXI вв., доклады о работе правительства, а также материалы International Online и др. Однако по сравнению с объёмом русско-английского подкорпуса НКРЯ (45,56 млн слов) русско-китайские ресурсы остаются существенно более скромными. Показательно и то, что исследования российских авторов в данной области чаще сосредоточены на проектировании и создании корпуса, тогда как прикладные работы на основе корпусных данных представлены в меньшей степени, что отражает тенденцию «акцент на построение при относительной недостаточности применения» [Ван Цзинхуэй, Чжао Ваньжу, 2025].

Обобщая китайскую и зарубежную практику корпусного строительства, можно отметить: несмотря на достижения в масштабе ресурсов и технологических методах их подготовки, параллельные корпуса широко сталкиваются с системными ограничениями – небольшими объёмами, недостаточной точностью разметки и несовершенством механизмов совместного использования [Ван Кэфэй, 2012]. В условиях того, что большие языковые модели предъявляют повышенные требования к качеству данных, ориентированная преимущественно на «количественное наращивание выровненных пар» модель строительства становится недостаточной. Перспективные направления дальнейших исследований видятся, во-первых, в углублённом и более тонком построении вертикальных и мультимодальных корпусов; во-вторых, в разработке культурно чувствительных наборов данных, что особенно важно при обработке культурно обусловленной лексики (в частности, метафор) и для повышения межкультурной интерпретируемости моделей. Как подтверждают новейшие исследования, создание целевых наборов данных и их целенаправленное использование при обучении/настройке способно заметно повышать качество перевода больших языковых моделей [Лю Мяо, 2024; Чжао Цзюньфэн, Ли Сян, 2024].

Построение русско-китайского оценочного набора данных для проверки понимания метафор

Существует значительное число исследований сосредоточено на разработке датасетов для детекции метафор и на создании специализированных наборов данных, предназначенных для оценки различных аспектов возможностей больших языковых моделей: общей языковой компетенции модели [Srivastava, 2022], навыков обработки естественного языка [Qin et al., 2023], а также способности к образному (фигуративному) рассуждению [Czinczoll et al., 2022].

Часть таких наборов данных широко применяется при разработке и оценке систем автоматического распознавания метафор [Tong et al., 2021], однако они, как правило, не содержат информации о том, как интерпретировать аннотированные метафоры. К этой группе относятся, в частности, корпус VUA [Steen et al., 2010], метафорический датасет LCC [Mohler et al., 2016], а также датасет метафорической сентиментной разметки, предложенный Mohammad и соавт. [Mohammad et al., 2016]. В то же время некоторые ресурсы имеют очень небольшой объём (порядка 200–1000 примеров) и акцентированы на пояснении метафор [Shutova, 2010; Joseph et al., 2023], а не на тестировании способности процесса метафорического вывода.

В настоящем исследовании, опираясь на подход Сяоюй Тун и соавт. [Tong et al., 2024] и учитывая опыт построения существующих ресурсов – MPEC¹, NewsMet², IMPLI³ – мы разработали оценочный набор данных, ориентированный на проверку понимания русскоязычных метафор большими языковыми моделями, и на его основе провели систематическую оценку способности моделей серии DeepSeek к интерпретации метафорических выражений.

Процедура построения двуязычной параллельной базы метафорических наименований включала несколько этапов. Сначала из русских лексикографических источников – «Русский семантический словарь» I–IV [PCC, 1998] и «Словарь обидных слов» Л.В. Дуличенко [Дуличенко, 1999] – были отобраны 314 русских метафорических наименований; из них 157 единиц остаются актуальными и фиксируются в «Толковом словаре русской разговорной речи» [TCPPR, 2022]. Далее их китайские переводные толкования были установлены по трём авторитетным словарям: «Большой словарь китайского языка» [БСКЯ, 1993], «Современный словарь китайского языка» (7-е изд.) [ССКЯ, 2019] и «Большой русско-китайский толковый словарь новой эпохи» [БPKTC, 2014]. Для единиц, не имеющих готовых переводных толкований в словарях, перевод выполнялся нами самостоятельно; корректность формулировок дополнительно проверялась китайскими и российскими специалистами по русистике.

Непосредственно процесс построения русско-китайского оценочного датасета был организован следующим образом. Из 157 актуальных метафорических единиц методом стратифицированной случайной выборки были отобраны 40 метафорических наименований; после экспертной проверки для них были зафиксированы 173 словарных примера употребления. Затем каждый пример был аннотирован: для каждой контекстной иллюстрации отмечались целевая единица, её метафорическое значение, корректная перефраз и некорректная перефраз, а также другие параметры – всего 22 метки, обеспечивающие разметку и интерпретацию метафоры. Наиболее значимые элементы разметки, относящиеся к диагностической части, представлены на рис. 1.

text	target	msent_aprt_s sentence_ru	msent_inapt_s sentence_ru	implicit_inap t_sentence_ru	s0_zh	implicit_aprt_s sentence_zh	implicit_inap t_sentence_zh	implicit_inap t_sentence_zh
Стать бичом, приваляться безумным, п ешлом пройт стран у, нищам и б едомным. (А. Иличевск ий Перс)	бичом	Стать скандал ом, привалятьс ясь безумн ым, пешлом пройт стран у, нищам и б едомным...	Стать туркст ом, привалятьс ясь странн ым, пешлом пр ойт стран у, нищам и б едомным и ус тальм...	Стать дивачк ом, привалятьс ясь странн ым, пешлом пр ойт стран у, нищам и б едомным и ус тальм...	стать одним из бичов, привалясь, как безумный, пешлом пройт стран у, нищам и б едомным...	стать одним из бичов, привалясь, как безумный, пешлом пройт стран у, нищам и б едомным...	стать одним из бичов, привалясь, как безумный, пешлом пройт стран у, нищам и б едомным...	стать одним из бичов, привалясь, как безумный, пешлом пройт стран у, нищам и б едомным...

Рис. 1. Примеры из русско-китайского метафорического датасета (каждый пример метафоры содержит по три толкования на русском и китайском языках)

Затем мы с помощью Python-скриптов преобразовали исходные данные в пакеты заданий в формате JSON, предназначенные для оценки больших языковых моделей. Пакет заданий 1 тестирует способность модели понимать русские метафорические слова и делится на уровни: отдельное слово, предложение и анализ ошибок. Пакет заданий 2 оценивает качество перевода русских метафорических слов на китайский язык и также классифицируется на уровне слова, предложения и анализ ошибок. На завершающем этапе, посредством вызова API интерфейса модели DeepSeek, мы пакетно запустили оценочные скрипты, получили прогнозные результаты модели по каждому заданию и провели дальнейшую классификацию и анализ типов ошибок модели.

Результаты оценки

В тесте на понимание русских метафорических слов в рамках пакета заданий 1 (задача выбора А/Б) модель продемонстрировала наилучшие результаты при определении значения метафоры на уровне отдельных слов, где точность составила 96,53% (167/173) (см. рисунок 2). Это свидетельствует о том, что модель достаточно стабильно определяет релевантность значений на уровне толкования слов. Задачи на понимание метафоры на уровне предложений в целом оказались значительно сложнее: точность для заданий SENT-implicit, SENT-msent и SENT-mword составила 79,19%, 79,77% и 81,50% соответственно. Анализ ошибочных случаев показал следующее. Во-первых, модель склонна выбирать варианты с высокой степенью сходства с исходным предложением из корпуса, даже если целевой ответ (gold) указывает

¹ Metaphor-Paraphrase: <https://github.com/yuri-bizzoni/Metaphor-Paraphrase>

² NewsMet_Metaphor_Dataset: https://github.com/AxleBlaze3/NewsMet_Metaphor_Dataset/tree/main

³ ac12022-impli: https://github.com/UKPLab/ac12022-impli/blob/main/metaphors/manual_e.tsv

на интерпретирующее перефразирование. Во-вторых, ошибки часто сопровождаются наличием метафор с высокой степенью выделенности (например, свинья, чушка, цаца) или более сильными сигналами разговорного стиля / цитирования, что указывает на использование моделью «метафорической выделенности / аутентичности корпуса» в качестве критерия для принятия решения. Общая тенденция показывает, что по сравнению с пониманием значения слова, основную сложность представляет понимание прагматики и стиля на уровне предложения.

RU Metaphor LLM Evaluation Summary (A/B choice)

TASK	N	CORRECT	ACC	CONFUSION (gold×pred)
WORD	173	167	96.53%	AA:70 AB:4 BA:2 BB:97
SENT-implicit	173	137	79.19%	AA:65 AB:33 BA:3 BB:72
SENT-msent	173	138	79.77%	AA:69 AB:32 BA:3 BB:69
SENT-mword	173	141	81.50%	AA:66 AB:27 BA:5 BB:75

Рис. 2. Результаты оценки пакета заданий 1 (понимание русских метафор)

В задаче перевода русских метафорических слов на китайский язык в рамках пакета заданий 2 точность перевода на уровне предложений оказалась выше, чем на уровне отдельных слов. Это свидетельствует о том, что контекст предложения существенно помогает определить, следует ли понимать слово в метафорическом или буквальном/ошибочном значении; при рассмотрении изолированных слов модель чаще склонна интерпретировать их в прямом (зоосемном) значении. В задаче выбора А/Б при переводе русских метафорических слов на китайский точность на лексическом уровне составила 92,49% (см. рисунок 3), тогда как на уровне предложений, включающем контекстную информацию, точность заданий ZH-SENT-implicit и ZH-SENT-msent достигла 97,11% и 97,69% соответственно. Это подтверждает, что контекст дает значительный прирост в точности определения метафорического значения.

ZH Translation Task Evaluation Summary (A/B choice)

TASK	N	CORRECT	ACC	CONFUSION (gold×pred)
ZH-WORD	173	160	92.49%	AA:65 AB:9 BA:4 BB:95
ZH-SENT-implicit	173	168	97.11%	AA:93 AB:5 BA:0 BB:75
ZH-SENT-msent	173	169	97.69%	AA:98 AB:3 BA:1 BB:71
ZH-SENT-mword	173	158	91.33%	AA:81 AB:12 BA:3 BB:77

Рис. 3. Результаты оценки пакета заданий 2 (перевод русских метафорических слов на китайский язык)

Обобщая результаты двух типов заданий, можно сделать следующие выводы. Модель демонстрирует относительно стабильную способность к распознаванию метафор на уровне лексических значений, однако основным узким местом остается оценка прагматической и стилистической согласованности в контексте русских предложений. В то же время, на китайской стороне, благодаря применению явной рамки «соответствия контексту» и более полному контексту, достигается значительное повышение точности определения метафорического значения. Ключевой точкой смещения в кросс-языковой перспективе остается противопоставление буквального (зоосемного) и метафорического значений зооморфных метафор.

Кроме того, полученные нами данные являются результатом предварительного выборочного тестирования. По мере оптимизации самих больших языковых моделей и увеличения объема тестовых данных результаты могут претерпевать изменения. В дальнейшем мы планируем расширять и обновлять как количество тестируемых моделей, так и объем и состав тестового датасета.

Таким образом, с теоретической точки зрения, данная работа исследует возможности интеграции семантики, корпусного переводоведения и компьютерной лингвистики, расширяя границы исследований метафоры и предлагая новый теоретический ракурс для изучения культурной адаптации в нейронном машинном переводе. Созданный нами на основе авторитетных русских и китайских словарей русско-китайский параллельный корпус метафорических слов восполняет пробел в данных о переводе русских метафор на китайский язык и может быть использован для реализации стратегии повышения кросс-культурных компетенций больших языковых моделей за счет сочетания «легковесных данных и профессиональной оптимизации». С точки зрения практической значимости, разработанный нами оценочный датасет русских метафорических слов, предназначенный для больших языковых моделей, может быть использован для тестирования их способности к пониманию и кросс-культурной интерпретации русских метафор. Это создает референтный шаблон для создания подобных датасетов для оценки метафор и на других языках. Данный

подход поможет нам лучше понимать предпочтения больших языковых моделей в распознавании метафор при выполнении переводческих задач, что, в свою очередь, будет способствовать эффективному взаимодействию с ними.

Литература

1. БРКТС, 2014 – Большой русско-китайский толковый словарь новой эпохи: в 4 т. / Под ред. Пань Гоминь, Ли Сиинь. – Харбин: Хэйлунцзянское народное издательство, 2014. 7676 с. // 新时代俄汉详解大词典: 共4卷, 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2014. 7676 с.

2. БСКЯ, 1993 – Большой словарь китайского языка. Т. 1–12. / Под ред. Ло Чжуфен. – Шанхай: Издательство лексикографической литературы, 1993. 18481 с. // 罗竹风主编 汉语大词典, 上海: 上海辞书出版社, 1993. 18481 с.

3. Ван Кэфэй, 2004–Ван Кэфэй. Использование двуязычного параллельного корпуса в обучении переводу // Компьютерное обучение иностранным языкам. 2004. № 100. С. 27–32. 王克非. 双语平行语料库在翻译教学上的用途[J]. 外语电化教学, 2004(100): 27–32.

4. Ван Кэфэй, 2012–Ван Кэфэй. Проектирование и разработка китайско-английского параллельного корпуса в Китае // Китайские иностранные языки. 2012. Т. 9. № 6. С. 23–27. 王克非. 中英汉平行语料库的设计与研制[J]. 中国外语, 2012, 9(6): 23–27.

5. Ван Цзинхуэй, Чжао Ваньжу, 2025–Ван Цзинхуэй, Чжао Ваньжу. Обзор исследований русско-китайских параллельных корпусов в Китае и за рубежом за последние 20 лет // Сравнительное исследование культурных инноваций. 2025. № 2. С. 187–192. 王景会、赵婉如. 近20年来国内外俄汉平行语料库研究综述, 文化创新比较研究, 2025 (2), 187–192.

6. Дуличенко, 1999 – Дуличенко Л.В. Словарь обидных слов: наименования лиц с негативным значением. – Тарту, 1999. 270 с.

7. Ли Имо, 2025–Ли Имо. Перевод русских метафорических наименований с использованием большой языковой модели // Современное педагогическое образование. 2025. № 12. С. 211–215.

8. Лю Мяо, 2024–Лю Мяо. Исследование перевода на русский язык китайского политического дискурса с использованием больших языковых моделей: разработка и применение интерактивной переводческой рамки многоагентного взаимодействия // Компьютерное обучение иностранным языкам. 2024. № 6. С. 15–22. 刘森. 大语言模型赋能中国时政话语俄译研究—多智能体互动翻译框架的创建与应用[J]. 外语电化教学, 2024(6): 15–22.

9. Падучева Е. В., Зализняк А.А. 1982 – Падучева Е.В., Зализняк А.А. Семантические явления в высказываниях от 1-ого лица//Finitis duodecimilustris: Сборник статей к 60-летию проф. Ю.М. Лотмана. Таллинн: Ээсти раамат, 1982, стр. 142–149.

10. Пэн Юхай, 2019 – Пэн Юхай. Анализ ценностной интенциональности именования // Преподавание русского языка в Китае. 2019. Т. 38. № 4. С. 9–19. 彭玉海. 称名的价值意向探析[J]. 中国俄语教学, 2019, 38(4): 9–19.

11. РСС, 1998 – Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общей ред. Шведовой Н.Ю. – М., 1998. Т. 1. 800 с.

12. ССКЯ, 2019 – Современный словарь китайского языка (7 изд.) / Под ред. Люй Шусян, Динь Шэншу. – Пекин: Коммерческое издательство, 2019. 1800 с. // 吕叔湘, 丁声树主编 现代汉语词典 (第7版), 北京: 商务印书馆, 2019. 共1800页.

13. ТСРРР, 2022 – Толковый словарь русской разговорной речи. Вып 1–5 / Отв. ред. Л.П. Крысин. – М.: Издательский дом ЯСК, 2014–2022.

14. Ху Кайбао, Ли Сюянь, 2023–Ху Кайбао, Ли Сюянь. Развитие переводоведения в контексте больших языковых моделей: проблемы и перспективы // Китайский переводчик. 2023. № 6. С. 64–73. 胡开宝、李晓倩. 大语言模型背景下翻译研究的发展: 问题与前景, 中国翻译, 2023 (6), 64–73.

15. Чжао Цзюньфэн, Ли Сян, 2024–Чжао Цзюньфэн, Ли Сян. Исследование разработки и применения переводческого интеллектуального агента на основе больших языковых моделей // Компьютерное обучение иностранным языкам. 2024. № 5. С. 22–28. 赵军峰、李翔. 大语言模型驱动的翻译智能体构建与应用研究[J]. 外语电化教学, 2024(5): 22–28.

16. Ян Бинься и др., 2024 – Ян Бинься, Ло Сюйдун, Сунь Кайли. Новейшие достижения в области машинного перевода на основе предвзительно обученных языковых моделей // Компьютерные науки (计算机科学). 2024. Т. 51. Вып. 6A. DOI: 10.11896/jsjx.230700112. 杨滨瑕, 罗旭东, 孙凯丽. 基于预训练语言模型的机器翻译最新进展[J]. 计算机科学, 2024, 51(6A). DOI: 10.11896/jsjx.230700112.

17. Czinczoll et al., 2022 – Tamara Czinczoll, Helen Yannakoudakis, Pushkar Mishra, and Ekaterina Shutova. Scientific and creative analogies in

pretrained language models // Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2022. – Abu Dhabi, United Arab Emirates: Association for Computational Linguistics, 2022. P. 2094–2100.

18. Joseph et al., 2023 – Rohan Joseph, Timothy Liu, Aik Beng Ng, Simon See, and Sunny Rai. NewsMet: A ‘do it all’ dataset of contemporary metaphors in news headlines // Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL 2023. – Toronto, Canada: Association for Computational Linguistics, 2023. P. 10090–10104.

19. Mohammad et al., 2016 – Saif Mohammad, Ekaterina Shutova, and Peter Turney. Metaphor as a medium for emotion: An empirical study // Proceedings of the Fifth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics. – Berlin, Germany: Association for Computational Linguistics, 2016. P. 23–33.

20. Mohler et al., 2016 – Michael Mohler, Mary Brunson, Bryan Rink, and Marc Tomlinson. Introducing the LCC metaphor datasets // Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC’16). – Portorož, Slovenia: European Language Resources Association (ELRA), 2016. P. 4221–4227.

21. Qin et al., 2023 – Chengwei Qin, Aston Zhang, Zhuosheng Zhang, Jiao Chen, Michihiro Yasunaga, and Diyi Yang. Is ChatGPT a general-purpose natural language processing task solver? // Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. – Singapore: Association for Computational Linguistics, 2023. P. 1339–1384.

22. Shutova, 2010 – Shutova, E. Automatic metaphor interpretation as a paraphrasing task // Proceedings of the 2010 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics. – Los Angeles, CA: Association for Computational Linguistics, 2010. P. 1029–1037.

23. Srivastava, 2022 – Harshvardhan Srivastava. Poirat at CMCL 2022 shared task: Zero shot crosslingual eye-tracking data prediction using multilingual transformer models // Proceedings of the Workshop on Cognitive Modeling and Computational Linguistics. – Dublin, Ireland: Association for Computational Linguistics, 2022. P. 102–107.

24. Steen et al., 2010 – Gerard J. Steen, Aletta G. Dorst, J. Berenike Herrmann, Anna A. Kaal, and Tina Krennmayr. Metaphor in usage // Cognitive Linguistics. 2010. Vol. 21. No. 4. P. 765–796.

25. Tong et al., 2021 – Xiaoyu Tong, Ekaterina Shutova, and Martha Lewis. Recent advances in neural metaphor processing: A linguistic, cognitive and social perspective // Proceedings of the 2021 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies. – Online: Association for Computational Linguistics, 2021. P. 4673–4686.

26. Tong et al., 2024 – Xiaoyu Tong, Rochelle Choenni, Martha Lewis, and Ekaterina Shutova. Metaphor Understanding Challenge Dataset for LLMs // Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers). – Bangkok, Thailand: Association for Computational Linguistics, 2024. P. 3517–3536.

AN EVALUATION DATASET FOR UNDERSTANDING AND TRANSLATING RUSSIAN METAPHORS BASED ON LARGE LANGUAGE MODELS

Li Yimo

Shenzhen University of Applied Mathematics

Abstract: The textual understanding and translation capabilities of large language models are widely recognized worldwide. However, metaphors are highly culturally specific, and therefore their cross-cultural translation results remain unsatisfactory. Therefore, we created a Russian-Chinese bilingual parallel corpus of metaphorical terms based on figurative definitions presented in authoritative Russian-language dictionaries. Using this dataset, we developed an evaluation dataset for testing the metaphor understanding of large language models. The goal of this study is to determine how models (using DeepSeek as an example) understand and translate Russian metaphorical terms. The results of the study show that in the task of understanding Russian metaphorical names, the model demonstrates high accuracy at the individual word level (96.53%), while overall accuracy at the sentence level is lower (79.19%). The opposite is true for the task of translating Russian metaphorical names into Chinese: accuracy is lower at the lexical level (92.49%), while it is higher at the sentence level (97.11%). This suggests that the sentence, or contextual information, acts as a “double-edged sword” for the model when processing metaphors: in the comprehension task, context hinders the recognition of metaphorical meaning, while in the translation task, it enhances translation accuracy.

Keywords: metaphorical name; bilingual parallel corpus; large language models; metaphor comprehension; metaphor translation.

References

1. BRKTS, 2014 – Large Russian-Chinese explanatory dictionary of the new era: in 4 volumes / Ed. Pan Guomin, Li Xiyin. – Harbin: Heilongjiang People's Publishing House, 2014. 7676 p. // 新时代俄汉详解大词典: 共4卷, 哈尔滨: 黑龙江人民出版社. 2014. 7676 p.
2. BSKYA, 1993 – Large dictionary of the Chinese language. T. 1–12. / Ed. Luo zhufen. – Shanghai: Lexicographic Literature Publishing House, 1993. 18481 p. // 罗竹风主编 汉语大词典, 上海: 上海辞书出版社. 1993. 18481 p.

3. Wang Kefei, 2004–Wang Kefei. Using a bilingual parallel corpus in teaching translation // Computer teaching of foreign languages. 2004. No. 100. Pp. 27–32. 王克非. 双语平行语料库在翻译教学上的用途[J]. 外语电化教学, 2004(100): 27–32.

4. Wang Kefei, 2012–Wang Kefei. Design and development of the Chinese-English parallel corpus in China // Chinese foreign languages. 2012. T. 9. No. 6. Pp. 23–27. 王克非. 中国英汉平行语料库的设计与研制[J]. 中国外语, 2012, 9(6): 23–27.

5. Wang Jinghui, Zhao Wanru, 2025–Wang Jinghui, Zhao Wanru. A Review of Research on Russian-Chinese Parallel Corpora in China and Abroad over the Past 20 Years // Comparative Study of Cultural Innovations. 2025. No. 2. Pp. 187–192. [The text appears to be incomplete and may be omitted.] ...

6. Dulichenko, 1999 – Dulichenko L.V. Dictionary of offensive words: names of persons with negative meaning. – Tartu, 1999. 270 p.

7. Li Yimo, 2025–Li Yimo. Translation of Russian Metaphorical Names Using a Large Language Model // Modern Pedagogical Education. 2025. No. 12. Pp. 211–215.

8. Liu Miao, 2024–Liu Miao. A Study of Translation of Chinese Political Discourse into Russian Using Large Language Models: Development and Application of an Interactive Translation Framework of Multi-Agent Interaction // Computer-Aided Learning of Foreign Languages. 2024. No. 6. Pp. 15–22. [J]. 外语电化教学, 2024(6): 15–22.

9. Paducheva E.V., Zaliznyak A.A. 1982 – Paducheva E.V., Zaliznyak A.A. Semantic phenomena in statements from the 1st person // Finitis duodecimilustris: Collection of articles for the 60th anniversary of prof. Yu.M. Lotman. Tallinn: Eesti raamat, 1982. Pp. 142–149.

10. Peng Yuhai, 2019 – Peng Yuhai. Analysis of the Value Intentionality of Naming // Teaching Russian in China. 2019. Vol. 38. No. 4. Pp. 9–19. [J]. Explanatory Dictionary of Russian Semantic Dictionary, 2019, 38(4): 9–19.

11. RSS, 1998 – Russian Semantic Dictionary. Explanatory Dictionary, Systematized by Word Classes and Meanings / Under the general editorship of Shvedova N.Yu. – M., 1998. T. 1. 800 p.

12. SSKYA, 2019 – Modern Dictionary of the Chinese Language (7th ed.) / Ed. Lu Shuxiang, Ding Shengshu. – Beijing: Commercial Publishing House, 2019. 1800 p. // 吕叔湘, 丁声树主编现代汉语词典 (第7版), 北京: 商务印书馆, 2019. 共1800页.

13. TSRRR, 2022 – Explanatory dictionary of Russian colloquial speech. Issue 1–5 / Rep. ed. L.P. Krysin. – M.: YASK Publishing House, 2014–2022.

14. Hu Kaibao, Li Xiaoqian, 2023–Hu Kaibao, Li Xiaoqian. Development of Translation Studies in the Context of Large Language Models: Problems and Prospects // Chinese Translator. 2023. No. 6. Pp. 64–73.

15. English translation. Research on the Development and Application of Intelligent Translation Agent Based on Large-Scale Language Models. Computer-Aided Foreign Language Teaching. 2024. No. 5. Pp. 22–28. Machine Translation: A Computational Mathematics and Machine Learning [J]. 2024(5): 22–28.

16. Binxia Yang et al., Yan Binxia, Luo Xudong, and Sun Kaili. Recent Advances in Machine Translation Based on Pre-trained Language Models. Computer Science (2024). 51, No. 6A. DOI: 10.11896/jsjx.230700112. 杨滨琨, 罗旭东, 孙凯丽. 基于预训练语言模型的机器翻译最新进展[J]. 计算机科学, 2024, 51(6A). DOI: 10.11896/jsjx.230700112.

17. Czinczoll et al., 2022 – Tamara Czinczoll, Helen Yannakoudakis, Pushkar Mishra, and Ekaterina Shutova. Scientific and creative analogies in pretrained language models // Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2022. – Abu Dhabi, United Arab Emirates: Association for Computational Linguistics, 2022. P. 2094–2100.

18. Joseph et al., 2023 – Rohan Joseph, Timothy Liu, Aik Beng Ng, Simon See, and Sunny Rai. NewsMet: A ‘do it all’ dataset of contemporary metaphors in news headlines // Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL 2023. – Toronto, Canada: Association for Computational Linguistics, 2023. P. 10090–10104.

19. Mohammad et al., 2016 – Saif Mohammad, Ekaterina Shutova, and Peter Turney. Metaphor as a medium for emotion: An empirical study // Proceedings of the Fifth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics. – Berlin, Germany: Association for Computational Linguistics, 2016. P. 23–33.

20. Mohler et al., 2016 – Michael Mohler, Mary Brunson, Bryan Rink, and Marc Tomlinson. Introducing the LCC metaphor datasets // Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC’16). – Portorož, Slovenia: European Language Resources Association (ELRA), 2016. Pp. 4221–4227.

21. Qin et al., 2023 – Chengwei Qin, Aston Zhang, Zhuosheng Zhang, Jiao Chen, Michihiro Yasunaga, and Diyi Yang. Is ChatGPT a general-purpose natural language processing task solver? // Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. – Singapore: Association for Computational Linguistics, 2023. P. 1339–1384.

22. Shutova, 2010 – Shutova, E. Automatic metaphor interpretation as a paraphrasing task // Proceedings of the 2010 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics. – Los Angeles, CA: Association for Computational Linguistics, 2010. P. 1029–1037.

23. Srivastava, 2022 – Harshvardhan Srivastava. Poirat at CMCL 2022 shared task: Zero shot crosslingual eye-tracking data prediction using multilingual transformer models // Proceedings of the Workshop on Cognitive Modeling and Computational Linguistics. – Dublin, Ireland: Association for Computational Linguistics, 2022. P. 102–107.

24. Steen et al., 2010 – Gerard J. Steen, Aletta G. Dorst, J. Berenike Herrmann, Anna A. Kaal, and Tina Krennmayr. Metaphor in usage // Cognitive Linguistics. 2010. Vol. 21. No. 4. P. 765–796.

25. Tong et al., 2021 – Xiaoyu Tong, Ekaterina Shutova, and Martha Lewis. Recent advances in neural metaphor processing: A linguistic, cognitive and social perspective // Proceedings of the 2021 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies. – Online: Association for Computational Linguistics, 2021. P. 4673–4686.

26. Tong et al., 2024 – Xiaoyu Tong, Rochelle Choenni, Martha Lewis, and Ekaterina Shutova. Metaphor Understanding Challenge Dataset for LLMs // Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers). – Bangkok, Thailand: Association for Computational Linguistics, 2024. P. 3517–3536.

Персонологический подход, как фактор развития познавательного интереса учащихся к региональной географии

Лугинова Ираида Александровна,

аспирант, Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова

E-mail: iluginova@mail.ru

Статья посвящена персонологическому подходу, как фактору развития познавательного интереса учащихся в курсе «География Якутии». С помощью учёных, путешественников и первооткрывателей, внёсших определённый вклад в развитие региональной географии, автор развивает познавательный интерес к географии Якутии.

Ключевые слова: познавательный интерес, персонологический подход, география Якутии, региональная география, персоналии.

Введение

В образовании существует немало подходов упрощающих и помогающих в обучении подходов. Одним из них является патриотический подход.

Термин персонологический подход возник в начале 21 века. Но до сих пор персонологический подход не имеет чёткого определения. В данной работе мы попытаемся рассмотреть персонологический подход как фактор развития познавательного интереса.

Материалы и методы

Для школьной географии персонологический подход имеет важное значение для формирования объективного образа территории любого ранга, путём изучения деятельности персоналий внёсших определённый вклад в его развитие (изучение). В данной работе мы вычленили персонологический подход как один аспект исторического подхода (по Г.Ф. Ермошкиной).

В своей работе педагог-исследователь Г.Ф. Ермошкина выделяет следующие аспекты исторического подхода (рис. 1) [1]:



Рис. 1. Исторический подход и его аспекты в школьной географии по Г.Ф. Ермошкиной

На основании анализа работ отечественных методистов, можно заключить, что персонологический подход – это подход формирующий научное мировоззрение учащихся, при этом осязающий важнейшие исторические ступени, с помощью исторических деятелей, путешественников, первооткрывателей, учёных, а также способствующий патриотическому воспитанию.

В данный момент персонологический подход мало используется в школе из-за сокращения времени на изучение программного материала и несогласованности и вариативности учебных программ и др. Хотя, давно доказано, что знакомство учащихся с деятельностью выдающихся ученых, способствует реализации целого ряда функций: рассмотрение истории науки на микроуровне; создание дополнительных возможностей для изучения как процессов, порождающих творческий продукт, так и тех личностных качеств, которые позволяют человеку науки совершить свой научный подвиг; возможность показать учащимся, в силу каких обстоятельств рождаются смелые замыслы и гипотезы, открываются факты и законы; позволяет показать учащимся, что творческая личность связана с обществом, проблемной ситуацией, сложившейся в науке в данный исторический период.

Изучение персоналий способствует развитию интереса к предмету, так как:

- персоналии способствуют воспитанию любви к родной стране, ответственности за её судьбу;
- персоналии формируют знания и уважения к отечественной истории и к истории малой родины;
- персоналии предстают примерами для подражания и гордости.

Цель персонологического подхода: повышение интереса, возникновение мотивации к предмету, установления эмоционально-ценностного отношения к родине, формирование патриотизма, преданности к Отечеству.

На наш взгляд, для развития интереса путём персонологического подхода, можно активно применять содержание курса географии Якутии, который, в силу своей интегрированности и комплексности, богат персоналиями.

Результат

Познавательный интерес – важнейшее интегральное образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности челове-

ка, формируется в социальных условиях, то есть наличие не присуще человеку от рождения.

Известный исследователь, Г.И. Щукина выделила стадии познавательного интереса (табл. 1) [2].

Таблица 1. Стадии познавательного интереса (по Г.И. Щукиной)

№	Стадия	Определение
1	Любопытство	Начальная стадия проявления интереса, избирательное отношение, которое обусловлено чисто внешним раздражением, часто неожиданным обстоятельствами, привлекающими внимание человека. Любопытство связано с новизной ситуации, с занимательностью того или иного предмета.
2	Любознательность	Вторая стадия возникает в стремлении человека проникать за пределы увиденного. Любознательный школьник не ищет лёгких задач. Любознательность связана со стремлением знать больше того, что обычно даётся на уроке. Ученик выясняет вопросы, возникающие при изучении объекта.
3	Познавательный интерес (ПИ)	ПИ на пути своего развития обычно характеризуется познавательной активностью, яркой избирательной направленностью ученика на конкретные учебные предметы, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы.
4	Теоретический интерес (ТИ)	ТИ связан как со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки, так и с использованием её как инструмента познания.

Развитие интереса учащихся прописано в многих нормативных документах. Так ГОС ООО по географии предполагает развитие познавательных интересов при изучении географии в основной школе наряду с другими целями [3]. В стандарте среднего (полного) общего образования по географии (базовый уровень) написано: изучение географии в старшей школе на базовом уровне направлено на достижение так же целей развития познавательных интересов наряду с другими [4].

В ФГОС ООО в требованиях к условиям реализации основной образовательной программы прописано, что нужно обеспечивать для участников образовательного процесса возможность удовлетворения познавательных интересов. При этом ранее, не упоминалось ни слова о познавательном интересе. Хотя мысль о развитии интереса к предмету пронизывает данный нормативный документ [5].

В ФГОС среднего (полного) общего образования по географии (профильный уровень) не встречается упоминание о развитии интереса [6].

Примерная программа основного общего образования по географии ставит целью развитие познавательных интересов [7]. В примерной программе по ФГОС на уровне основного общего образования также не наблюдается сведения о развитии интереса учащихся по географии [8].

Опыт развития интереса учащихся на основе персонологического подхода в отечественной на прямую не встречается. М.П. Пятыева в работе «Методика реализации историко-персонологического подхода в общем химическом образовании» [9] отмечает что, активизация познавательной деятельности и самостоятельности учащихся достигается за счёт повышения интереса к изучаемому предмету, возможностями обращения к несложным текстам по истории развития научного знания, вкладе в него известных учёных, влиянии личностей учёных и окружающей их социокультурной обстановки на развитие науки.

Предмет географии охватывает семь классов в школе. Среди них можно выделить отдельно региональный курс географии. Итак, для внедрения персонологического подхода как фактора развития познавательного интереса нами был выбран курс «География Якутии».

Обсуждение результатов

Для внедрения персонологического подхода в систему школьного образования использованы методические условия как: разработка модели методики реализации персонологического подхода по курсу «Географии Якутии», разработанное нами учебное пособие «География Якутии: 100 уникальных персоналий», картографическое моделирование деятельности историко-географической персоналии и авторская методическая разработка «Научный портрет».

«Научный портрет» – это модель изучения персоналии через 5 смысловых блоков:

1. Контекст эпохи
2. Личность и характер
3. Проблема, которую он решал
4. Цена деятельности (ошибки, трудности, сомнения)
5. Влияние на современность

Приём универсален для любой науки и возраста. Приём можно использовать: на уроках; во внеурочной деятельности; при подготовке проектов; на конкурсах, неделях науки, классных часах.

Для проверки эффективности разработанной методики нами проведён педагогический эксперимент в Сангарской СОШ № 1. В эксперименте приняли участие 45 учащихся двух 11 классов. Анкетирование и контрольная работа показали, что общий коэффициент усвоения знаний по курсу «География Якутии» составил 48%. Для измерения уровня интереса учащихся к предмету мы воспользовались методикой А.Б. Федотовой [1], где учащиеся должны распределять школьные предметы по уровню интереса по 10-бальной шкале (где 1 неинтересно, а 10 очень интересно).

Так уровень познавательного интереса, полученный в ходе констатирующего этапа эксперимента составил 5,5 балла. В ходе обучающего этапа педэксперимента школьники изучали курс «География Якутии» в качестве элективного курса. В заключении снова проводилось анкетирование для оценки уровня развития познавательного интереса. Контрольная работа выявила повышение коэффициента усвоения знаний на 20% и составила 68%.

Анкетирование на констатирующем этапе по развитию познавательного интереса учащихся выявило рост на 2 балла.

Выводы

Результаты педагогического эксперимента по апробации методики применения персонологического подхода в курсе региональной географии, сопровождающегося материалами создаваемого учебного пособия «География Якутии: 100 уникальных персоналий», показывает не только рост уровня усвоения краеведческих знаний, но развитие познавательного интереса.

Литература

1. Ермошкина Г.Ф. Исторический подход и методика его реализации в процессе изучения географии России и географии Смоленской области. Автореферат. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2003. – 21 с.
2. Щукина Г.И. Теория развития познавательного интереса // http://rodtm.ucoz.ru/index/teorija_razvitiia_poznavatel'nogo_interesa_g_i_shhukinoj/0-41 (дата обращения: 01.03.2026)
3. Государственный образовательный стандарт основного общего образования. Федеральное УМО по общему образованию. 08.04.2015. URL: https://минобрнауки.рф/документы/413AJa0a/4587/POOP_OOO_reestr_2015_01.doc Дата обращения: 21.12.2025).
4. Примерные программы основного и среднего (полного) образования по географии, рекомендованные Министерством образования и науки РФ от 07.07.05. г. № 03–1263 <http://window.edu.ru/resource/231/37231> (Дата обращения: 21.12.2025).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) // <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 21.12.2025).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) // <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (Дата обращения: 21.12.2025).
7. [] Примерные программы по учебным предметам. География. 5–9 классы / Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.
8. Примерные программы основного и среднего (полного) образования по географии, рекомендованные Министерством образования и науки РФ от 07.07.05. г. № 03–1263 <http://window.edu.ru/resource/231/37231> (Дата обращения: 21.12.2025).
9. Пятыева М.В. Методика реализации историко – персонологического подхода в общем химическом образовании. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – СПб., 2005. – 149 с.

PERSONAL APPROACH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN REGIONAL GEOGRAPHY

Luginova I.A.

North-Eastern Federal University. M. K. Ammosov

The article is devoted to the personal approach as a factor in the development of students' cognitive interest in the course "Geography of Yakutia". With the help of scientists, travelers, and discoverers who have made a significant contribution to the development of regional geography, the author develops students' cognitive interest in the geography of Yakutia.

Keywords: cognitive interest, personal approach, geography of Yakutia, regional geography, personalities

References

1. Ermoshkina G.F. Historical Approach and Methods of Its Implementation in the Process of Studying the Geography of Russia and the Geography of the Smolensk Region. Abstract. Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2003. – 21 p.
2. Shchukina G.I. Theory of the development of cognitive interest // http://rodtm.ucoz.ru/index/teoriya_razvitiya_poznavatel'nogo_interesa_g_i_shchukinoj/0-41 (accessed: 01.03.2026)
3. State educational standard of basic general education. Federal UMO on general education. 08.04.2015. URL: https://минобрнауки.Russian_Federation/documents/413A-Ja0a/4587/poop_ooo_reestr_2015_01.doc Date of application: 12/21/2025).
4. Sample programs of basic and secondary (full-time) education in geography, recommended by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 07.07.05. № 03–1263 <http://window.edu.ru/resource / 231/37231> (Accessed: 12/21/2025).
5. Federal State Educational Standard for Basic General Education (5–9 grades) // <https://minobrnauki.rf/documents/938> (accessed on 21.12.2025).
6. Federal State Educational Standard for Secondary General Education (10–11 grades) // <https://minobrnauki.rf/documents/2365> (accessed on 21.12.2025).
7. Example programs for academic subjects. Geography. Grades 5–9 / Second-Generation Standards Series. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 111 p.
8. Approximate programs of basic and secondary (complete) education in geography, recommended by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated July 7, 2005. No. 03–1263 <http://window.edu.ru/resource/231/37231> (Accessed on December 21, 2025).
9. Pyatysheva, M.V. Methodology for Implementing a Historical and Personalistic Approach in General Chemical Education. Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. – St. Petersburg, 2005. – 149 p.

Особенности формирования надпрофессиональных компетенций обучающихся посредством интерактивного обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Михайлов Валерий Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: formihailov@mail.ru

Аланичева Наталья Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры иностранных языков и культуры речи Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: nealanicheva@mail.ru

Белозерова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и культуры речи Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: nv.belozerova@gmail.com

Михайлова Валентина Владиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: valentina-vladi@mail.ru

Переprusова Кристина Николаевна,

Студент института безопасности жизнедеятельности Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: kristina.pereprusova@bk.ru

Рассматривается один из способов развития надпрофессиональных компетенций обучающихся, который может быть осуществлен в рамках технологии интерактивного обучения. Авторы раскрывают ценность рассматриваемой технологии как инструмента активизации познавательной деятельности, индивидуализации образовательного процесса, гармоничного развития творческой основы деятельности обучающихся. В статье дан анализ наиболее характерных примеров реализации методов и средств интерактивного обучения, построенных на принципах группового взаимодействия.

Ключевые слова: межгрупповое взаимодействие, гибкие навыки, надпрофессиональные компетенции, интерактивное обучение, активная познавательная деятельность, технология интерактивного обучения.

Стремительное развитие информационных процессов, искусственного интеллекта, нейросетей во всех сферах общественного сознания и деятельности, в социотехнических отношениях и в социокультурном пространстве определяет востребованность на рынке труда специалистов, обладающих надпрофессиональными компетенциями («soft skills»). Исследователи образовательной платформы Edtech отмечают стабильный рост (более 30% в квартал на протяжении 2025 года) заинтересованности обучающихся в совершенствовании надпрофессиональных компетенций, объединяющих коммуникативные навыки, информационную грамотность, владение цифровыми инструментами в целях организации профессионального взаимодействия, командной работы [1]. Кроме того, в рамках профильных исследований были обнаружены определенные векторы развития, выявляющие специфику современных подходов к формированию надпрофессиональных компетенций:

1) персонализация обучения, заключающаяся в ориентированности на личность конкретного обучающегося, его образовательные потребности, уровень подготовленности, психолого-мотивационные ресурсы, интеллектуальный потенциал;

2) геймификация, раскрывающаяся в активном применении таргетированных технологий, нацеленных на достижение конкретной образовательной цели и предполагающих групповое взаимодействие (тренинги, деловые и ролевые игры);

3) гибридизация обучения, предполагающая соединение в образовательном процессе реального и виртуального взаимодействия обучающихся, а также масштабное внедрение инструментов на основе искусственного интеллекта;

4) интерактивность, предопределяющая доминирование диалоговых, эвристических форм обучения: интерактивных лекций, мастер-классов, интенсивных практических занятий в форме коллективной работы над проектом;

5) соизучение предметного содержания и культуры, обуславливающее необходимость развития межкультурной коммуникативной компетенции в определенной профессиональной сфере.

Современные исследователи также отмечают значимость надпрофессиональных компетенций для обеспечения профессиональной успешности, конкурентоспособности молодого специалиста [2, 3, 4]. Однако в современной педагогической литературе отсутствует консолидированное определение понятия «гибкие навыки» («soft skills»), которые также обозначаются терминами «надпрофессиональные компетенции» или «мягкие навыки» и обеспечивают мировоззренческую, мотивационную и коммуникативную составляющие модели современной профессиональной деятельности. Комплекс таких внутренних ресурсов, как коммуникативная компетенция, критическое мышление, эмоциональный интеллект, информационная грамотность предопределяют способность личности адаптироваться к стремительно меняющимся условиям современной профессиональной среды, успешно взаимодействовать с партнерами в рамках решения профессиональных задач, критически оценивать уровень собственных достижений и избирать эффективные способы для совершенствования профессиональной компетентности.

Представляя собой динамично развивающуюся совокупность элементов, надпрофессиональные компетенции обуславливают психологическую гибкость, стрессоустойчивость специалистов, их способность к планированию карьерного роста [5]. Кроме того, гибкие навыки укрепляют внутренние ресурсы личности, объединяющие мотивационный потенциал и адаптивные механизмы и препятствующие профессиональному выгоранию. Комплексное исследование, принятое Лукашенко М.А. и Алексеевой Е.В., позволило выделить наиболее значимые для современной профессиональной сферы гибкие навыки: коммуникативные навыки, способность к принятию решений, критическое мышление и управление знаниями [6].

Следует отметить непосредственную связь уровня развития гибких навыков с объемом интерактивных методов обучения в структуре образовательного процесса. Интерактивные методы обучения основываются на принципах развития личности в условиях социального взаимодействия. Интеракция в процессе обучения предполагает кон-

струирование индивидуальной образовательной траектории в режиме творческого диалога, обогащающего уникальный опыт партнеров по коммуникации. Следовательно, возможно наблюдать два совместно развивающихся компонента интеракции: внутрилличностный и межличностный. Интерактивное обучение основывается на целенаправленно организованном, непосредственном или опосредованном с помощью цифровых инструментов обмене информацией между субъектами образовательного процесса, вовлеченными в моделирование ситуаций, сценариев реальной профессиональной деятельности. Интерактивный режим, предполагающий коллективное конструирование общего знания в процессе спроектированного и управляемого педагогом диалога, способствует активизации интеллектуальной деятельности обучающихся, усилия которых направлены на решение конкретных задач профессиональной деятельности или проблемных ситуаций. В то же время интерактивный режим способствует развитию эмоционального интеллекта партнеров по общению, которые вынуждены согласовывать свои действия внутри учебного коллектива, уделить внимание совершенствованию критического мышления, которое необходимо для анализа, оценки, интерпретации поступающей в процессе обучения информации.

Основными принципами интерактивного обучения являются принцип комплексности, позволяющий использование на занятии всех видов речевой деятельности, а также принцип коммуникативно-ситуативного обучения, предполагающий наличие комплекса коммуникативных ситуаций, охватывающих будущую профессиональную деятельность обучающихся. Данные принципы конкретизируются в следующем:

- 1) индуктивная направленность учебного процесса, позволяющая обучающимся сформулировать теоретические положения на основе анализа результатов выполнения практических заданий;
- 2) деятельностная основа обучения, обуславливающая необходимость использования разнообразных средств активизации учебного процесса: чередование различных форм (фронтальная, индивидуальная, групповая) и форматов (онлайн и традиционный) обучения;
- 3) четко организованная обратная связь, предполагающая непосредственную реакцию педагога на изменения в групповой динамике;
- 4) организация образовательного процесса как творческого диалога в режиме сотрудничества, совместной деятельности, имеющей профессиональную и личностную значимость;
- 5) формирующее оценивание уровня учебных достижений, предполагающее учитывать качество развития необходимых компетенций в динамике с учетом самооценки обучающегося.

Реализация целостной технологии обучения, объединяющей указанные выше принципы обучения, формы, средства и методы обеспечивают развитие «говорящей личности» как субъекта деятельности, переход к изучению языка как средства общения и мышления, а также перевод учебно-познавательной деятельности на продуктивно-творческий уровень. Именно эти результаты позволяют включить обучающихся в активную деятельность, активизировать и увеличить словарный запас в процессе обсуждений, выполнения совместных заданий, использовать языковые знания и речевые умения в ситуациях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности специалиста в данном случае сочетает в себе межсубъектное взаимодействие участников образовательного процесса (социальный компонент образовательной среды) с взаимодействием субъекта обучения с другими компонентами процесса обучения (ценностно-целевым, информационно-знаниевым, экспериментально-практическим, технологическим, результативным) [7].

В реализуемой технологии целесообразно включать различные интерактивные методы обучения. Существуют разнообразные классификации последних и выбор зависит от целей конкретного занятия, а именно [8]:

- 1) по степени инновационности: инновационные (предполагающие доминирование цифровых технологий, искусственного интеллекта), гибридные (сочетающие традиционные компоненты образовательного процесса и инновационные элементы), трансформационные (модифицирующие существующие формы и способы организации образовательного процесса);
- 2) по преобладающему виду деятельности: дискуссионные (круглый стол, дебаты, конференции), игровые (деловая или ролевая игра, моделирование ситуаций профессиональной деятельности), аналитические (изучение критических инцидентов / «case study», мозговой штурм, «дерево решений»), тренинговые [9, 10];
- 3) по количеству вовлеченных обучающихся: индивидуальные, групповые, коллективные.

Основными составляющими интерактивного обучения следует отметить проблемную формулировку заданий и творческую основу деятельности [11, 12]. В качестве примера организации групповой работы хотелось бы остановиться на заданиях по взаимопроверке. Предложенное задание должно содержать описание ситуации, план (сценарий) его выполнения, а также алгоритм оценивания. Например, при изучении темы «Город. Транспорт», обучающимся предлагается следующая ситуация: «Сравните жизнь в городе и в деревне, опишите преимущества и недостатки». Сценарий предполагает написание эссе, содержащее фрагмент-повествование. В качестве критериев оценивания может быть предложены следующие:

- соответствие жанру
- владение определенным типом текста
- владение речевыми маркерами данного типа текста
- содержание
- языковая правильность.

В зависимости от соответствия проверяемой работы критериям оценивается работа, а затем проводится обсуждение результатов в формате группового взаимодействия, которое является межличностным общением, при котором характер восприятия индивидуумом окружающей действительности детерминирован опытом его общения с другими людьми и собственной способностью воспринимать мир и себя так, как этот мир видят другие и как это выражено символами [13].

Имманентную направленность сознания обучающихся, вне зависимости от того, реальная ситуация складывается или же воображаемая, отмечал в своем педагогическом творчестве В.Я. Слепов, указывая на то, что интерактивное обучение не мыслимо без сознательного оптимизма субъектов учебной деятельности и наличия гибких навыков [14]. Отметим также, что интерактивность обучения иностранному языку в неязыковом вузе предполагает в равной степени непосредственность видения решения и выполнение логических операций, а также случайное возникновение интуитивного решения [15]. Следовательно, развитие надпрофессиональных компетенций (гибких навыков) выпускников неязыковых вузов связано не только с приобретением жизненного и профессионального опыта, но и с общим уровнем развития личности. Сознательному оптимизму личности, как одной из ключевых надпрофессиональных компетенций в настоящее время уделяется повышенное внимание [16, 17]. В процессе исследовательской работы авторы пришли к заключению, что все необходимые обучающимся связи, обобщения, отношения не появляются сами по себе, интуитивно, а являются результатом понятий и суждений, призванных отражать эти связи. Этот феномен в науке и практике получил название – понимание [18, 19]. Данная форма мышления априори является основой получения человеком всей необходимой ему информации.

В заключении следует отметить, что поиск эффективных подходов к обучению профессиональному иноязычному общению и целостному формированию личности специалистов приводит к использованию интерактивного обучения. При этом важное место занимает построение целостной технологии, где надпрофессиональным компетенциям отводится ведущая роль и значение. Представляется, что она должна включать теоретические и практические аспекты ее реализации. Результат видится авторам в эффективном усвоении материала всеми участниками группы, решении развивающих и воспитательных задач (параллельно с обучающимися). Добиться требуемого результата реально на основе учета основных факторов и условий, являющихся сущностью и содержанием личностно-ориентированного подхода.

Литература

1. Smart Ranking. Мягкие навыки на жестком рынке: совместное исследование Smart Ranking и Alpina Digital. URL: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/myagkie-navyki-na-zhestkom-rynke-sovmestnoe-issledovanie-smart-ranking-i-alpina-digital-vyyavilo-rost-vyruchki-segmenta-soft-skills-na-16/> (дата обращения: 20.12.2025 г.).
2. Михайлов, В.А. Сформированные полезные привычки как социально-психологический и профессиональный потенциал сотрудника МЧС России / В.А. Михайлов, М.А. Тукмачева, В.В. Михайлова // Психолого-педагогические проблемы становления личности преподавателя ОБЗР и сотрудника МЧС: сборник трудов XXXV Международной научно-практической конференции, Химки, 26 февраля 2025 года. – Химки: Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика, 2025. – С. 157–161. – EDN WYYLXR.
3. Зайцев, К.С. Формирование компетенции «4 К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация) обучающихся профессиональных образовательных организаций. ГБУДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – СПб, 2021. – 34с.

4. Михайлов, В.А. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности будущих руководителей пожарно-спасательных подразделений / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова // Мониторинг, моделирование и прогнозирование опасных природных явлений и чрезвычайных ситуаций: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Железногорск, 20 октября 2017 года. – Железногорск: Сибирская пожарно-спасательная академия, 2017. – С. 110–113. – EDN YMDSZ.

5. Матюшина М. А., Петрова В.Н. Гибкие навыки как элемент профессиональной идентичности в условиях неопределенности // Психология человека в транзитивном мире: вызовы времени и ресурсы жизнеосуществления: материалы Сибирского психологического форума, 25–26 октября 2024, Томск. С. 81–83.

6. Лукашенко, М. А., Алексеева, Е.В. Формирование гибких навыков у российских предпринимателей: роль и место вузов // Высшее образование в России. 2024. Т 33. № 3. С. 126–140.

7. Шмультская Л.С. Интерактивные формы обучения русскому языку: монография. – Красноярск: Сиб.федер.ун-т, 2024. – 160 с.

8. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. – 45 с.

9. Особенности педагогической оценки вербально-ассоциативной деятельности иностранных обучающихся в образовательных организациях МЧС России / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова, О.А. Губанова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 9. – С. 214–218. – EDN LQIGQU.

10. Опыт разработки теоретических основ учебников и учебных материалов по общественно-гуманитарным дисциплинам в образовательных организациях пожарно-спасательного профиля / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова, А.А. Грешных, Н.Е. Аланичева // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 1. – С. 118–123. – EDN EFCEAE.

11. Белозерова, Н.В. Система оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе / Н.В. Белозерова, Н.Е. Аланичева // Профессионально ориентированная языковая подготовка: теория и практика: Сборник статей всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2023. – С. 17–21. – EDN BZQENW.

12. Белозерова, Н.В. Формирование академической мобильности специалистов МЧС России на основе интерактивных методов / Н.В. Белозерова, Н.Е. Аланичева // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в образовательных организациях высшего образования МВД России: Сборник тезисов всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2015. – С. 17–21. – EDN VXZLIV.

13. Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века: сборник переводов / Дьюи Джон, Джеймс Уильям, Уильям Томас Айзек [и др.]; перевод В.Г. Николаев; под редакцией Д.В. Ефременко. – Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2010. – 322 с. – ISBN 978-5-248-00526-0. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/22479.html> (дата обращения: 28.07.2025). – Режим доступа: для авторизов. Пользователей

14. Михайлов, В.А. Сознательный оптимизм в педагогическом наследии Владимира Яковлевича Слепова / В.А. Михайлов // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова): Материалы межведомственной научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. – Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. – С. 309–313. – EDN QAMHLL.

15. Методика оценки воспитательной эффективности средств педагогического воздействия / В.А. Михайлов, А.А. Грешных, Т.В. Иванова, В.В. Михайлова, Е.Ю. Дмитриева // Современное профессиональное образование. 2025. № 6. С. 55–60. EDN OVZVFR.

16. Михайлов, В.А. Обеспечение личной безопасности как ценность профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова // Организационно-правовое регулирование безопасности жизнедеятельности в современном мире: Сборник материалов Международной научно-практической конференции,

Санкт-Петербург, 18–20 мая 2016 года / Под редакцией Э.Н. Чижикова., 2016. С. 231–235. EDN ZVOIBF.

17. Михайлов, В.А. Сознательный оптимизм как искусство жить и умение мыслить / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова, В.С. Киселева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2023. – № 3(60). – С. 26–32.

18. Михайлов, В.А. Развитие сложных способностей курсантов образовательных организаций России как инструмент формирования профессиональных компетенций / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова, И.В. Мещеряков // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2024. – № 1(62). – С. 6–14. – DOI 10.61260/2074–1618–2024–1–6–14. – EDN DZNDWE.

19. Михайлов, В.А. Разработка научных основ обучения диалогической речи иностранных курсантов в образовательной организации МЧС России / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 50–54. – EDN NAUICH.

FEATURES OF THE FORMATION OF STUDENTS' SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCIES THROUGH INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Mikhailov V.A., Alanicheva N.E., Belozeroва N.V., Mikhailova V.V., Pereprosova K.N.
Saint-Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia

The article discusses one of the ways to develop students' supra-professional competencies, which can be implemented through interactive learning technology. The authors highlight the value of this technology as a tool for enhancing cognitive activity, individualizing the educational process, and promoting the harmonious development of students' creative abilities. The article provides an analysis of the most notable examples of implementing interactive learning methods and tools based on the principles of group interaction.

Keywords: intergroup interaction, flexible skills, supra-professional competencies, interactive learning, active cognitive activity, and interactive learning technology.

References

- Smart Ranking. Soft Skills in a Hard Market: A Joint Study by Smart Ranking and Alpina Digital. URL: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/myagkie-navyki-na-zhestkom-rynke-sovmestnoe-issledovanie-smart-ranking-i-alpina-digital-vyavilo-rost-vyruchki-segmenta-soft-skills-na-16/> (date of reference: 12/20/2025).
- Mikhailov, V.A. Formed useful habits as a socio-psychological and professional potential of an employee of the Ministry of Emergency Situations of Russia / V.A. Mikhailov, M.A. Tukmacheva, V.V. Mikhailova // Psychological and pedagogical problems of personality formation of a teacher and an employee of the Ministry of Emergency Situations: proceedings XXV International Scientific and Practical Conference, Khimki, February 26, 2025. – Khimki: Civil Protection Academy of the Russian Ministry of Emergency Situations named after Lieutenant General D.I. Mikhailik, 2025. – Pp. 157–161. – EDN WYXLXR.
- Zaitsev, K.S. Formation of the “4 C” Competence (Critical Thinking, Creativity, Communication, and Collaboration) among Students of Vocational Educational Organizations. St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. – St. Petersburg, 2021. – 34 p.
- Mikhailov, V.A. Forecasting the Success of Professional Activities of Future Fire and Rescue Unit Leaders / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova // Monitoring, Modeling, and Forecasting of Dangerous Natural Phenomena and Emergencies: Proceedings of the 7th All-Russian Scientific and Practical Conference, Zheleznogorsk, October 20, 2017. – Zheleznogorsk: Siberian Fire and Rescue Academy, 2017. – Pp. 110–113. – EDN YMDSZ.
- Matyushina M. A., Petrova V.N. Flexible Skills as an Element of Professional Identity in an Uncertain Environment // Psychology of a Person in a Transitive World: Challenges of Time and Resources for Life Realization: Proceedings of the Siberian Psychological Forum, October 25–26, 2024.
- Lukashenko, M. A., Alekseeva, E.V. Formation of Flexible Skills in Russian Entrepreneurs: The Role and Place of Universities // Higher Education in Russia. 2024. Vol. 33. No. 3. Pp. 126–140.
- Shmulskaia, L.S. Interactive Forms of Teaching the Russian Language: A Monograph. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2024. – 160 p.
- Gavronskaya Yu.Yu. Interactive Teaching of Chemical Disciplines as a Means of Forming the Professional Competence of Students of Pedagogical Universities. Abstract of the Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. Saint Petersburg, 2009. – 45 p.
- Features of pedagogical assessment of verbal and associative activity of foreign students in educational organizations of the Russian Ministry of Emergency Situations / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova, O.A. Gubanova [et al.] // Modern Pedagogical Education. – 2025. – No. 9. – Pp. 214–218. – EDN LQIGQU.
- Experience in developing the theoretical foundations of textbooks and educational materials on social and humanitarian disciplines in educational organizations of the fire and rescue profile / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova, A.A. Greshnykh, N.E. Alanicheva // Modern Professional Education. – 2025. – No. 1. – Pp. 118–123. – EDN EFCEAE.
- Belozeroва, N.V. The System of Assessing the Level of Foreign Language Communicative Competence in a Non-Language University / N.V. Belozeroва, N.E. Alanicheva // Professionally Oriented Language Training: Theory and Practice: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference, St. Petersburg: St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2023. – Pp. 17–21. – EDN BZQENW.
- Belozeroва, N.V. Formation of Academic Mobility of EMERCOM of Russia Specialists on the Basis of Interactive Methods / N.V. Belozeroва, N.E. Alanicheva // Modern-

ization of the System of Training in a Foreign Language in Educational Organizations of Higher Education of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Collection of Abstracts of the All-Russian Scientific and Practical Conference, St. Petersburg: St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2015. – P. 17–21. – EDN VXZLIV.

13. Interactionism in American Sociology and Social Psychology of the First Half of the 20th Century: A Collection of Translations / John Dewey, William James, William Thomas Isaac [et al.]; translated by V.G. Nikolaev; edited by D.V. Efremenko. – Moscow: Institute of Scientific Information in the Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, 2010. – 322 p. – ISBN 978-5-248-00526-0. – Text: electronic // Digital Educational Resource IPR SMART: [website]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/22479.html> (accessed: 28.07.2025). – Access mode: for authorized users.

14. Mikhailov, V.A. Conscious Optimism in the Pedagogical Heritage of Vladimir Yakovlevich Slepov / V.A. Mikhailov // Vladimir Yakovlevich Slepov: Teacher, Scientist, Mentor (on the 100th Anniversary of Vladimir Yakovlevich Slepov's Birth): Materials of the Interdepartmental Scientific Conference with International Participation, St. Petersburg, February 25, 2025. – Printing House of the National Guard Academy: Military Order of Zhukov Academy of the National Guard, 2025. – Pp. 309–313. – EDN QAMHLH.

15. Methodology for Assessing the Educational Effectiveness of Pedagogical Means / V.A. Mikhailov, A.A. Greshnykh, T.V. Ivanova, V.V. Mikhailova, and E. Yu. Dmitrieva // Modern Professional Education. 2025. No. 6. Pp. 55–60. EDN OVZVFR.

16. Mikhailov, V.A. Ensuring Personal Safety as a Value of the Professional Activity of a State Fire Service Officer of the Ministry of Emergency Situations of Russia / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova // Organizational and Legal Regulation of Life Safety in the Modern World: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference, Saint Petersburg, May 18–20, 2016 / Edited by E.N. Chizhikov., 2016. Pp. 231–235. EDN ZVOIBF.

17. Mikhailov, V.A. Conscious Optimism as the Art of Living and the Ability to Think / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova, V.S. Kiseleva // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2023. – No. 3(60). – Pp. 26–32.

18. Mikhailov, V.A. Development of Complex Abilities of Cadets in Educational Organizations of Russia as a Tool for Forming Professional Competencies / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova, and I.V. Meshcheryakov // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2024. – No. 1(62). – Pp. 6–14. – DOI 10.61260/2074–1618–2024–1–6–14. – EDN DZNDEW.

19. Mikhailov, V.A. Development of the Scientific Foundations of Teaching Dialogue Speech to Foreign Cadets in an Educational Institution of the Russian Ministry of Emergency Situations / V.A. Mikhailov, V.V. Mikhailova // Modern Professional Education. – 2024. – No. 4. – Pp. 50–54. – EDN NAUICH.

К вопросу о семантической редукции культурных концептов: на материале шведского *fika* в русском дискурсе

Стариков Данил Игоревич,

ассистент кафедры иноязычного образования МПГУ, Институт международного образования

Статья посвящена анализу трансформации шведского культурного концепта *фика* при его заимствовании в русский язык. Исследование показывает, что изначально сложный ритуал социального взаимодействия и отдыха в русском лингвокультурном пространстве редуцируется до простого «кофе-брейка». На материале медиадискурса и лексикографического анализа демонстрируется, что *фика* сохраняет статус экзотического заимствования, требующего пояснений, что свидетельствует о незавершённости процесса его ассимиляции. Особое внимание уделяется механизму эссенциализации, приводящему к упрощению культурного содержания концепта при межязыковом переносе.

Ключевые слова: скандинавизмы, языковое заимствование, семантическая адаптация, межкультурная коммуникация, эссенциализация.

В современном мире языковые заимствования становятся неотъемлемой частью межкультурной коммуникации, отражая не только лингвистические, но и социокультурные процессы. Одним из таких явлений является проникновение в русский язык шведского термина *фика* – концепта, охватывающего не просто перерыв на кофе, а целый ритуал общения и отдыха.

Настоящая статья посвящена анализу функционирования слова «фика» в русском языке, его адаптации и семантических изменений. Рассматривается, каким образом это заимствование воспринимается русскоязычными носителями, какие коннотации приобретает и сохраняет ли оно исходный культурный смысл. Важное внимание уделяется механизму эссенциализации данного концепта, аналогично тому, как в русском языке ранее закрепились понятия «хюгге».

Исследование базируется на данных лексикографического анализа, контент-анализа русскоязычных медиаресурсов и социальных сетей, а также сравнения с другими скандинавскими заимствованиями. В рамках работы рассматриваются вопросы языковой интеграции и трансформации культурного концепта «фика» в современном лингвистическом пространстве русского языка.

При анализе влияния заимствованных концептов на языковую картину мира языка-реципиента прослеживается, как порой внешние элементы, отражающие уникальные традиции и ценности другой страны, постепенно становятся частью национального самосознания. На этом пути значительную роль играют как «наглядные знаки», подтверждающие историческую преемственность и традиционные практики, так и те глубокие, не всегда материально выраженные аспекты, которые формируют коллективное представление о мире. В процессе адаптации и интеграции заимствований наблюдается тенденция к упрощению сложных культурных явлений до нескольких базовых характеристик. Это явление, которое Ларсон именует эссенциализацией, подразумевает сведение многообразия культурного опыта к устойчивым и часто стереотипным элементам, что, с одной стороны, облегчает восприятие и коммуникацию, а с другой – может приводить к потере оригинальной многогранности [Caprioli, Larson, с. 347–348]. Такой подход позволяет лучше понять механизмы ассимиляции и его влияние на формирование современной лингвокультурной реальности.

Прежде чем давать определение лингвокультурному феномену «Фика», мы остановимся на его культурных особенностях и постараемся описать, чем он отличается от известного носителю русского языка слова «кофе-брейк» и что входит в лексико-семантическое поле этого слова. В российских компаниях под кофе-брейком зачастую подразумевается всего лишь короткая, поспешная передышка с чашкой горячего напитка на ходу, в то время как в Швеции этот процесс обрел статус важного организационного ритуала [Труфанова, с. 83]. В шведском языке, на первый взгляд, похожий термин называют «fika» – слово, которое стало неотъемлемой частью повседневной жизни и корпоративной культуры. Под фикой подразумевается не только возможность оторваться от рабочих забот и насладиться чашкой кофе в сопровождении свежей выпечки, маффина или булочки, но и целый социальный ритуал, способствующий установлению неформальных связей между коллегами [Павлова, Козловская, с. 298]. Однако анализ зарубежных научных исследований показывает, что семантическое поле термина включает в себя больше, чем исключительно семы «кофе» + «перерыв». С одной стороны, фика рассматривается как ритуал, способствующий созданию и укреплению неформальных связей между сотрудниками, позволяющий смягчить иерархические барьеры в коллективе. С другой стороны, это явление является важным элементом системы корпоративного благополучия, где организация заботится о здоровье и эмоциональном состоянии работников. Фика не ограничивается лишь сочетанием кофе и сладостей – она символизирует стремление к гармонии и балансу между трудовой деятельностью и личным временем, отражая ценности, близкие шведской культуре, такие как умеренность и коллективизм. Более того, фика может выступать как инструмент мягкого регулирования трудовых отношений, снижая уровень отчуждения и способствуя формированию позитивной рабочей атмосферы [Morley, Angervall, с. 1–2].

Ниже (Таблица 1) представлена таблица, демонстрирующая семы, выделенные в результате анализа зарубежных и отечественных иссле-

дований, посвящённых концепту «Фика», и составляющие лексико-семантическую группу «Фика».

Таблица 1. Лексико-семантическая карта концепта «Фика»

№	Лексико-семантическая компонента	Комбинация элементов	Описание/Значение
1	Фика как ритуал отдыха	«Кофе», «Перерыв»	Объединение напитка (кофе) и паузы, которое выходит за рамки краткой передышки и становится важным организационным ритуалом.
2	Фика как социальное взаимодействие	«Перерыв», «Общение»	Сочетание сладкой выпечки с кофе создаёт атмосферу, способствующую неформальному общению и укреплению связей между коллегами.
3	Фика как инструмент корпоративного благополучия	«Перерыв», «Забота о сотрудниках»	Ритуализированная пауза, способствующая снижению стресса, поддержанию здоровья и эмоционального состояния сотрудников.
4	Фика как символ стремления к балансу	«Гармония», «Коллективизм»	Показатель культурных ценностей, отражающих стремление к умеренности и гармоничному сочетанию трудовой и личной сфер.

Стоит подчеркнуть, что в шведско-русском словаре под редакцией В.В. Ефремовой лексема *fika* отсутствует, что подчеркивает необходимость самостоятельного лингвокультурного осмысления данного феномена. В связи с этим представляется особенно актуальным предложить следующее определение данного термина:

ФИКА. Сущ. Ж. Р., нескл., швед. *Fika*; перерыв на кофе, сопровождаемый неформальным общением. 1) (соц. Шведский (шире – скандинавский) лингвокультурный феномен, обозначающий осознанную паузу в течение рабочего или свободного дня для неспешного питья кофе с выпечкой в кругу коллег, друзей или семьи. «Поэтому в любой непонятной ситуации шведы устраивают фиду – дома и на работе, в путешествии или просто на свежем воздухе» (Фика: как научиться пить кофе по-шведски // РБК, 25.10.2019) 2) корп. Элемент корпоративной культуры, способствующий укреплению межличностных связей, снижению иерархической дистанции, поддержанию эмоционального благополучия сотрудников. Может восприниматься как инструмент профилактики профессионального выгорания. «Кстати, для фики в офисе есть одно правило: во время перерыва нельзя обсуждать рабочие моменты» (Фика: как научиться пить кофе по-шведски // РБК, 25.10.2019).

Иллюстративным примером процесса эссенциализации служит сопоставление культурных реалий *кофе-брейк* и *фика*. На уровне поверхностного значения оба термина могут быть интерпретированы как перерыв на кофе, однако при более глубоком культурном и прагматическом анализе обнаруживается значительное расхождение. В англоязычном (а позднее и русском) профессиональном и повседневном дискурсе *кофе-брейк* представляет собой краткий, зачастую строго регламентированный по времени перерыв, ассоциируемый с восстановлением работоспособности и соблюдением корпоративного графика.

«Обновленный зал «AZIMUT»: площадь 196 кв. м для комфортно размещения 150 человек с зоной для кофе-брейков и гардеробом, что позволяет организовать все мероприятие в одном пространстве» (Где провести конференцию в Нижнем Новгороде? // Коммерсантъ, 28.05.2024).

В этом контексте доминирует функциональный, инструментальный подход к восприятию перерыва, при котором социальное взаимодействие играет второстепенную роль. В то же время шведское *фика* не ограничивается физиологической потребностью в кофеине: это ритуализированная практика социального взаимодействия, предполагающая эмоциональное вовлечение, неформальное общение и, в ряде случаев, даже своеобразную остановку времени – «передышку для души».

«Разговоры о работе – табу. И тем более не по дороге из кофейни обратно в офис. Никаких бумажных стаканчиков и суесть: настоящая фика – это неспешное времяпрепровождение, возможность отключиться от проблем, замедлиться и побыть в моменте. Все по заветам современных психологов» (Перерыв на кофе по-шведски: как «фика» повышает продуктивность на работе // tea.ru, 01.02.2024).

Тем не менее, в процессе заимствования термина *фика* в русскоязычную среду наблюдается явление семантического упрощения: оригинальный концепт подменяется ближайшим по внешним признакам

эквивалентом – это кофе-брейк, что, по сути, сводит сложную культурную практику к бытовому и утилитарному акту потребления кофе. Таким образом, эссенциализация в данном случае проявляется в редукации культурной глубины оригинального понятия и адаптации его под уже существующую категорию, близкую по форме, но отличающуюся по содержанию.

Таблица ниже раскрывает ключевые различия двух концептов по отобранным параметрам.

Таблица 2. Контрастивный анализ шведского концепта «Фика» и международного концепта «Кофе-брейк»

Параметр	Фика	Кофе-брейк
Цель	Общение, отдых, перезагрузка, забота о себе	Пауза в деловой активности, неформальные переговоры
Обстановка	Домашняя, уютная, равноправная	Чаще деловая, формализованная
Обязательность	Неотъемлемая часть дня, почти как ритуал (в т.ч. в корпоративной культуре) ¹	Может быть опущен, проводится по расписанию
Еда и напитки	Кофе + выпечка ²	Кофе, чай, вода, плюс сэндвичи, печенье, эклеры, мюсли-батончики ³
Формально и иерархия	Равенство: за столом может быть и начальник, и сотрудник	Чаще часть делового этикета, важна презентабельность

Стоит также отметить, что на сегодняшний день лексема *фика* не прошла полной ассимиляции в русском языке и сохраняет статус иноязычного заимствования, воспринимаемого как экзотизм.

В повседневной речевой практике слово используется ограниченно, преимущественно в тематических текстах, связанных со скандинавской культурой, образом жизни и корпоративными практиками. Несмотря на это, в последние годы наблюдается тенденция к расширению присутствия термина *фика* в русскоязычном медиапространстве – его употребление в подобных контекстах сопровождается разъяснением значения или примерами из шведской действительности, что свидетельствует о неполной интеграции в лексическую систему русского языка. Такая форма существования термина на периферии лексикона указывает на его переходное состояние: с одной стороны, *фика* уже функционирует в информационном пространстве, с другой – не включена в активный словарный запас большинства носителей и требует культурно-языкового пояснения при употреблении.

Концепт *фика* в шведской культуре представляет собой не просто перерыв на кофе, а ритуал, сочетающий отдых, социальное взаимодействие и заботу о благополучии. В процессе заимствования в русский язык он подвергается эссенциализации: его сложная культурная составляющая редуцируется до формата кофе-брейка – утилитарной и формализованной паузы в деловом контексте. Несмотря на растущее присутствие термина *фика* в русскоязычных СМИ, он сохраняет статус слабо ассимилированного заимствования, требующего пояснений.

Это указывает на ограниченность его интеграции, но также открывает перспективы дальнейшего осмысления и адаптации в рамках российской лингвокультуры.

Литература

1. Деева О.С., Труфанова Т.А. Зарубежные и отечественные способы профилактики профессиональных стрессов в организации // Российская экономика: взгляд в будущее. – Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2018. – С. 80–88.
2. Завгородняя Л.М. Составление десертного меню для кофе-брейка, организуемого в рамках сервисного // Экономика сферы сервиса: проблемы и перспективы. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2017. – С. 74–77.
3. Павлова Д.Г., Козловская В.В. «Fika» как неотъемлемая часть современной шведской культуры // Неделя науки СПбПУ. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2018. – С. 298–300.
4. Caprioli L., Larson M. The inevitability of essentializing culture in destination branding: the cases of fika and hygge // The inevitability of es-

¹ Павлова, Козловская, «Fika» как неотъемлемая часть современной шведской культуры, с. 299
² См. там же
³ Завгородняя Л.М., «Составление десертного меню для кофе-брейка, организуемого в рамках сервисного обслуживания деловых мероприятий», с. 75–76

sentializing culture in destination branding: the cases of fika and hygge. – 2021. – № 3. – С. 346–361.

5. Morley L., Angervall P. Re-purposing fika: rest, recreation or regulation in the neoliberalized Swedish University? // *European Journal of Higher Education*. – 2018. – № 4. – С. 1–15.

ON THE ISSUE OF SEMANTIC REDUCTION OF CULTURAL CONCEPTS: BASED ON THE SWEDISH FIKA IN RUSSIAN DISCOURSE

Starikov D.I.

Moscow State University

The article is devoted to the analysis of the transformation of the Swedish cultural concept of fiction when it is borrowed into the Russian language. The study shows that the initially complex ritual of social interaction and relaxation in the Russian linguistic and cultural space is reduced to a simple "coffee break". Based on the material of media discourse and lexicographic analysis, it is demonstrated that fiction retains the status of an exotic loan that requires explanation, which indicates the incompleteness of the process of its assimilation. Special attention is paid to the mechanism of essentialization, which leads to a simplification of the cultural content of the concept during interlanguage transfer.

Keywords: Scandinavism, linguistic borrowing, semantic adaptation, intercultural communication, essentialization.

References

1. Deeva O.S., Trufanova T.A. Foreign and domestic methods of prevention of professional stress in the organization // *The Russian economy: a look into the future*. Tambov: Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2018. Pp. 80–88.
2. Zavgorodnaya L.M. Preparation of a dessert menu for a coffee break organized as part of a service // *The economy of the service sector: problems and prospects*. Omsk: OMSTU Publishing House, 2017. Pp. 74–77.
3. Pavlova D.G., Kozlovskaya V.V. "Fika" as an outstanding personality of modern Jewish culture // *Not only sciences of St. Petersburg State University*. – St. Petersburg: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University", 2018. – Pp. 298–300.
4. Caprioli L., Larson M. The inevitability of cultural essentialization in destination branding: examples of fika and hygge // *The inevitability of cultural essentialization in destination branding: examples of fika and hygge*. – 2021. – No. 3. – Pp. 346–361.
5. Morley L., Angerwall P. Rethinking fika: recreation, recreation or regulation in a neoliberalized Swedish university? // *European Journal of Higher Education*. – 2018. – No. 4. – Pp. 1–15.

Шуклин Александр Аркадьевич,

кандидат филологических наук, доцент, Панъевропейский университет «Апейрон»; кафедра филологических дисциплин, Тюменский государственный медицинский университет
E-mail: Alexander.Schuklin@gmail.com

В статье исследуются характерные черты репрезентации мотива немецкого языка в творчестве писателей – российских немцев. Материалом для исследования послужили повести «Старое Евангелие от Иоанна» (1996) Александра Райзера и «Наш двор» (1989) Гуго Вормсбехера. Методологической основой работы являются исследования понятия «мотив» ученых-литературоведов Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпы, И.В. Силантьева. В ходе работы автор статьи определяет, что мотив немецкого языка в творчестве исследуемых авторов приобретает особую сакральность и реализуется в двух формах – непосредственном упоминании языка в тексте повести и насыщении самого текста словами, фразами и объемными диалогами на немецком языке. Автор приходит к выводу, что мотив немецкого языка в творчестве писателей – российских немцев обладает такими чертами, как повторяемость и типичность, имеет эстетическую значимость, а также является проявлением традиции в литературе российских немцев.

Ключевые слова[^] Литература российских немцев, немецкий язык, мотив, литературная традиция.

Введение

Немецкий язык является неотъемлемой частью творчества для многих писателей – российских немцев. Явно или имплицитно он всегда присутствует в их текстах в разных формах выражения. Его появление в текстах зачастую обретает особую смысловую нагрузку. Немецкий язык является концептуально значимым компонентом для определения понятия традиции в литературе российских немцев. Исторические события первой половины XX в. превратили его в сакральный язык для данного народа. Закрытие немецких школ, немецкого радио, немецких газет, немецких театров в СССР – все это в значительной степени повлияло на бытование языка российских немцев. Он постепенно уходил из общественной жизни народа и активно замещался русским даже на уровне общения в семье. Все это в конечном итоге привело к тому, что большее количество художественных произведений литературы российских немцев написано на русском языке. Писателей-билингвов, занимающихся творчеством на обоих языках равноценно, не так много. Преимущественно на немецком пишут те из авторов, кто вернулся на историческую родину и вновь оказался в немецкоязычной среде. Литература российских немцев сохраняет свою **актуальность** как объект исследования в отечественном и зарубежном литературоведении [1], [4], [9].

Материалы и методы

Понятие мотива как теоретико-литературной категории достаточно полно раскрыто в работах ученых-литературоведов Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпы, И.В. Силантьева [6], [7], [5]. Его характеризует повторяемость, типичность, эстетическая значимость, организующий потенциал и, что наиболее важно для данной работы, проявление его традиционности. Мотив продолжает быть актуальным предметом изучения в исследованиях последних лет, применительно как к разным национальным литературам, так и языкам, на которых пишутся художественные произведения [2], [3], [8]. Материалом для исследования в данной работе являются повести «Старое Евангелие от Иоанна» (1996) А. Райзера и «Наш двор» (1989) Г. Вормсбехера. **Целью** данной работы является определение характерных черт мотива немецкого языка в литературе российских немцев на примере творчества данных авторов.

Результаты и обсуждение

Непременным атрибутом многих произведений литературы российских немцев на русском языке является присутствие в тексте немецкого языка. В повести Александра Райзера «Старое Евангелие от Иоанна», изданной на русском языке, присутствие немецкого языка реализуется автором в двух формах. Во-первых, это упоминание в тексте немецкого как языка, на котором говорят. Во-вторых, сам текст повести насыщен словами, фразами и целыми абзацами на немецком языке. В первом случае мы встречаем такие упоминания, как «говорил на одном с врагом языке» (с. 47) и «слышал дублируемые переводчиками команды на лающем, знакомом многим еще с империалистической войны языке» (с. 78). Автор придает этим упоминаниям негативную коннотацию, делая отсылку к событиям войны и депортации. В большей степени немецкий здесь – язык врага. В тексте автором используется немецкое слово «Volksdeutsche» (с. 43), написанное на латинице и обозначающее этнических немцев. Давая развернутое пояснение понятия «Volksdeutsche» в виде сноски, автор продолжает использовать его далее в тексте повести, усиливая смысловую нагрузку для читателя. Другое немецкое слово – «геноссе» – неоднократно упоминается в тексте, но пишется кириллицей. Комендант Шнайдер, который «немного коверкал слова немецким акцентом» (с. 18), любил вставлять это слово в свои фразы – «я выбью тебя из себя, геноссе» (с. 18), «истина проста, геноссе» (с. 24). Немецкое слово «товарищ» комендант продолжает произносить по-немецки, не заменяя русским вариантом.

Автор добавляет в текст объемные предложения на немецком языке, когда мы видим трагичный монолог старухи Катарин в момент выселения из родного села в Поволжье: « – Warum? Warum muß ich weg? Ich will doch hier sterben» (с. 53). Она не хочет уезжать, а желает быть похороненной в родном селе, где покойся вся ее семья. Только ее автор наделил возможностью произнести в повести такую длинную речь на немецком. В образе Катарини, говорящей на родном языке, воплощается история российских немцев. Главный герой повести Иван также

по-немецки отвечает ей, что «все уладится в конце концов»: «Es wird sich schon alles zur Gerechtigkeit kommen» (с. 53). Особенностью повести является то, что автор выносит в примечания перевод данного диалога, поэтому он существует на двух языках равноценно.

Диалог на немецком присутствует и в другой части повести, когда Георг находит в лесу замерзающего Ивана. Первой фразе Георга – «Bist beim Leben, Mensch?» (с. 70) – автор дает характеристику, говоря, как «неожиданно в этих затерянных в вечной зиме сибирских лесах застряла немецкая речь» (с. 70). Георг узнал Ивана, поэтому и обратился к нему на родном для обоих языке. Но после трех фраз весь дальнейший диалог они ведут уже на русском. Данный эпизод может свидетельствовать о сакральности родного языка, выполняющего своеобразную роль узнавания на уровне «свой – чужой» или «свой – свой». Чужим является все вокруг, а единственным родным, что связывало с утерянным домом, оставались люди, говорящие хоть и на вариативном, но все же родном немецком. Данный диалог также сопровождается авторским переводом на русский язык в примечании к тексту.

В повести «Наш двор» Г. Вормсбехера, как и в повести А. Райзера, немецкий язык является неотъемлемым компонентом пространственной организации «родного дома» и «чужбины». Из текста повести нам известно, что до депортации в семье героя по имени Фрицик русский и немецкий языки были равноценно важными. Уже тогда члены семьи «один день разговаривали по-немецки, а другой день по-русски» (с. 347). Причиной этому может быть то, что глава семьи был учителем русского языка в школе и хотел дать детям знания двух языков. Такое желание может быть вполне логично объяснено. К началу Великой Отечественной войны русский язык в немецком Поволжье имел статус официального языка, незнание которого могло сильно затруднить общественную жизнь. Если старшее поколение (как, например, старуха Катарин в повести А. Райзера) не всегда охотно осваивало русский, то молодое поколение изучало его уже со школьной скамьи.

После депортации ситуация равноправия двух языков в семье Фрицика претерпела трансформацию. Теперь по-немецки говорили лишь с матерью, а по-русски – с отцом и соседями, которые «не понимают по-немецки» (с. 347). Отметим, что разговор на немецком с матерью приобретает в литературе российских немцев особую сакральность. В послевоенное время лишь мать могла быть проводником для родного языка в семью. Культура и религия народа существовала лишь в пространстве немецкого языка, а их сохранение традиционно было возложено на женские плечи. Родной немецкий язык продолжал жизнь в пословицах, народных песнях, шванках, молитвах людей. Когда в дом Фрицика приносят письмо от отца, сестра Марийка по просьбе почтальонки «поет по-немецки частушку и пляшет» (с. 353). Радость и эмоциональный подъем воскрешает в памяти маленькой девочки именно немецкую, а не русскую речь.

Главный герой повести Фрицик говорит по-русски с акцентом, поэтому дедушка Семеныч «смеется всегда» и «даже передразнивает, как маленький», когда они разговаривают (с. 348). Но Фрицик не обижается на него и начинает говорить с ним по-русски, но тот «ничего-ничего не понимает» (с. 348) и тоже не обижается. Этот небольшой эпизод, где маленький немецкий мальчик-билингв и русский старик общаются и дружелюбно посмеиваются друг над другом, отражает бесконфликтность соприкосновения двух культур в истории российских немцев.

Русский язык являет собой в повести момент социализации персонажей. Брат Фрицика – Арно – испытывает стыд от несовершенного знания этого языка, в чем признается матери: «– Стыдно, мам. Я уж стараюсь, чтобы правильно все по-русски сказать, а все равно сразу узнают, что немец» (с. 363). Мать успокаивает сына и произносит интересную фразу: «Ты хорошо говоришь. Если бы я так умела...» (с. 363). Воспитывая детей и ведя домашнее хозяйство, она вряд ли имела возможности совершенствовать свои знания русского.

Соотношение «своего» и «чужого» языка в повести «Наш двор» проходит через трансформацию и становится обыденным явлением. Очень показательно здесь появление в одном из снов Фрицика «папиной деревни Тайги» (с. 354), где они с отцом ходят среди елок и говорят друг с другом поочередно то на русском, то на немецком языке: «когда я говорю с ним по-немецки, он мне отвечает по-русски, а когда я говорю по-русски, он отвечает мне по-немецки» (с. 354). Такой способ общения воспринимается Фрициком как игра, во время которой они с отцом искренне смеются. В этом небольшом эпизоде Г. Вормсбехер показал ставшую обыденной для российских немцев ситуацию, когда разговор членов семьи чередуется русским и немецким языком.

Заключение

Мотив немецкого языка в литературе российских немцев на примере творчества авторов А. Райзера и Г. Вормсбехера обладает особой эсте-

тической значимостью. Его отличительной чертой является повторяемость и типичность для литературной традиции народа. Упоминания о нем, включение в тексты произведений слов или объемных фраз на немецком не случайны. Каждый факт его присутствия в тексте усиливает смысловую нагрузку и является своеобразной формой авторского обращения к читателю, привлечения внимания к конкретной ситуации и ее осмыслению. На немецком языке в русскоязычных текстах писателей – российских немцев герои говорят, когда скорбят, искренне радуются и встречают «своего».

Литература

1. Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung. Carsten Gansel (Hg.). Berlin: OKAPI Verlag, 2018. 400 s.
2. Грунина Л. П., Салтымакова О. А. Методика исследования мотива в художественном тексте. СибСкрипт. 2023. Т. 25. № 1. С. 119–127.
3. Гаврилова Л. В., Ларина М. В. Мотив памяти и его трансформация в литературе советской и постсоветской действительности // Сибирский филологический форум. 2022. № 3 (20). С. 35–47.
4. Зейферт Е. Шпрук, жанровые формы «Vierzeiler» и «Achtzeiler» и шванк в поэзии поволжских немцев / Литературы народов Урало-Поволжья: конвергенции и дивергенции / Отв. ред. Ибрагимов М. И. Казань: Акад. наук Республики Татарстан, 2025. С. 233–263.
5. Силантьев И. В. Мотив // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тмарченко. Москва: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. С. 130–131.
6. Тмарченко Н. Д., Тюпа В. И., Бройтман С. Н. Теория литературы: в 2 т. Т. 1. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
7. Тюпа В. И. Тезисы к проекту словаря мотивов // Дискурс. 1996. № 2. С. 52–55.
8. Шуклин А. А. Евангельские мотивы в повести Александра Райзера «Старое Евангелие от Иоанна» (к исследованию литературы российских немцев) // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 225–230.
9. Шуклин А. Савремена књижевност руских Немаца: проблем традиције. Необјављена докторска дисертација. Крагујевац: ФИЛУМ. 2018, 200 с.

THE MOTIF OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE WORKS OF RUSSIAN-GERMAN WRITERS

Shuklin A. A.

Pan-European University «Apeiron», Tyumen State Medical University

This article examines the features of the German language motif in the works of Russian-German writers. The research material is based on the stories "The Old Gospel of John" (1996) by Alexander Reiser and "Our Yard" (1989) by Hugo Wormsbecher. The methodological basis of this work is the study of the concept of "motif" by literary scholars N. D. Tamarchenko, V. I. Tyupa, and I. V. Silantiev. In the course of this study, the author determines that the motif of the German language in the works of these authors acquires a sacred meaning and shows in two forms: the direct mention of the language in the text of the story and saturating the text itself with words, phrases, and extensive dialogues in German. The author concludes that the motif of the German language in the works of Russian-German writers possesses such features as repetition and typicality, has aesthetic significance, and is also a manifestation of the tradition in Russian-German literature.

Keywords: Russian-German literature, German language, motif, literary tradition.

References

1. Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung (Literature of Russian German Literature and Literature). Carsten Gansel (Hg.). Berlin: OKAPI Verlag, 2018. 400 pp.
2. Grunina L. P., Saltymakova O. A. Methodology for Studying Motifs in Fiction. SibScript. 2023. Vol. 25. No. 1. Pp. 119–127.
3. Gavrilo L. V., Larina M. V. The Motif of Memory and Its Transformation in the Literature of Soviet and Post-Soviet Reality // Siberian Philological Forum. 2022. No. 3 (20). Pp. 35–47.
4. Seifert E. Spruch, the genre forms "Vierzeiler" and "Achtzeiler" and schwank in the poetry of the Volga Germans / Literatures of the peoples of the Ural-Volga region: convergences and divergences / Ed. Ibragimov M. I. Kazan: Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 2025. Pp. 233–263.
5. Silantiev I. V. Motif // Poetics: Dictionary of Current Terms and Concepts / Chief Scientific Ed. N. D. Tamarchenko. Moscow: Kulagina Publishing House; Intrada, 2008. Pp. 130–131.
6. Tamarchenko N. D., Tyupa V. I., Broytman S. N. Theory of Literature: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2004. 512 p.
7. Tyupa V. I. Theses for the Project of a Dictionary of Motifs // Discourse. 1996. No. 2. Pp. 52–55.
8. Shuklin A. A. Gospel Motifs in Alexander Reiser's Story "The Old Gospel of John" (towards the Study of the Literature of Russian Germans) // Modern Pedagogical Education. 2020. No. 6. Pp. 225–230.
9. Shuklin A. Savremena knizhevnost ruskih Nemaca: problem traditsije. Neobjavljena doktorska disertacija. Kragujevats: FILUM. 2018, 200 p.