

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

Сун Цюши, Фан Хаомин, Гафиятуллин К.А., Мухаметзянова Ф.Г. ИКТ навыки учителей при использовании цифровых инструментов.....	6
Голенко М.Д. Искусственный интеллект как инструмент разработки образовательного контента с региональным компонентом в процессе обучения иностранному языку в средней школе	9
Кузьмин Ю.А. Историко-педагогический анализ формирования правовой культуры студентов в России: периодизация и эволюция парадигм	13
Линь Вэньи, Яо Ли. Построение новой парадигмы развития талантов на основе физического воспитания и воспитания высококвалифицированных специалистов в новую эпоху: пример Цюаньчжоуского профессионально-технического университета	17
Молоткова А.В., Моложавенко В.Л. Цифровая трансформация высшего образования: от интеграции к синергии	19
Фэн Мэнюань. Пути повышения академической мобильности в контексте годов обмена между Китаем и Россией в сфере образования	22
Чжао Тунъюй, Чжао Тяньбай. Возможности расширения трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян	25
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
Балданова Е.А., Дондокова Н.Б. Имитация как приём обучения фонетике иноязычной речи	29
Блейхер О.В., Снегурова В.И., Кононова М.Е., Возианова А.В., Оськина О.В. Факторы использования дидактического промптинга студентами при изучении учебной дисциплины «Дополнительные главы математического анализа»	32
Дашкевич Е.А. Использование смешанных технологий в образовательном процессе студентов-спортсменов	35
Дорогов Е.К. Методика проектирования интегративного образовательного события как способ достижения межпредметного естественно-научного содержания в учебном процессе основной школы	38
Лу Са, Уваров Д.В., Зубрилин К.М. Систематизация художественных материалов садово-паркового искусства для курса истории ИЗО в контексте диалога культур	43
Канунникова И.А., Коханова В.А. Хронотоп как смыслообразующий элемент драмы: методика анализа пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» на уроках литературы в 10 классе	47
Тимерханов Д.Г., Кацай И.И. Развитие ролевых позиций педагогов через неформальное внутриорганизационное обучение	51
Клиенкова И.Б., Размологова А.Ю. К вопросу эффективной организации работы с аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, в неязыковом вузе при обучении немецкому языку	56
Мазур И.В. Обучение иностранному языку в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта в образовательном пространстве	60
Муханова А.А., Куканова Ю.М. Применение инструментов визуализации при организации исследовательской деятельности с математически одарёнными обучающимися	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»; Шихбабиева Тамара Шихгасановна – 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: 15.04.2026 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».

Осадчая Е.В. Трансформация дидактики критического мышления в эпоху генеративного ИИ на занятиях по иностранному языку	67
Сидоренко О.А., Петрова Т.И., Шмидт Т.М. Организация научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования с использованием индивидуальных образовательных маршрутов	70
Хомушку А.М., Салчак А.Э. Модель электронного справочника для билингвального обучения по математике	74
Штырова А.Н. Роль изучения научно-популярных текстов на медицинскую тематику в курсе РКИ «Русский язык в профессиональной коммуникации для иностранных студентов-медиков»	78

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Арская М.А. Современные технологии в процессе обучения иностранному языку курсантов образовательных организаций МВД России: проблемы и перспективы	82
Зайниев Р.М., Батыршина А.Р. Перспективы и особенности развития профильного обучения	85
Кравчук М.В. Формирование компетенций в области информационной безопасности у курсантов военных вузов	88
Куприянич Т.В. Проектирование курса иностранного языка в контексте приоритетного профиля образовательной организации: целевые ориентиры и тематическое содержание	92
Куровский С.В., Мишин Д.А., Юдин М.Ю. Стратегия подготовки инженеров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности	95
Ларионова Д.В. Интеграция ресурсов учреждения дополнительного образования и научных организаций для раскрытия потенциала обучающихся в естественно-научном направлении	100
Наумов А.С. Интеграционная модель проектно-исследовательской деятельности в рамках краеведческого туризма системы дополнительного образования	103
Рельян Н.А. Искусственный интеллект в образовательном процессе технического вуза	107
Ситникова С.Ю., Поздеева А.Ю., Ельцова В.Ю., Соколов Г.П., Ханвэнь Ян. Использование сравнительно-сопоставительных терминологических словарей в профессиональной подготовке иностранных студентов	110
Романов М.С., Апальков А.В., Бутов В.В., Арефьев П.А., Карданов Р.М. Аналитический обзор перспектив применения инновационных средств обучения при организации занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России	113
Салахов М.Н., Салахов И.М., Салахов Б.М. Опыт ведения военных дисциплин в невоенных вузах	116
Ситникова С.Ю., Вялкова О.С., Ельцова В.Ю., Фалеев М.Д. Потенциал искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке будущих инженеров в техническом вузе	119
Сметанкина Л.В. Организационно-методические основы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в военном вузе	122
Соколова А.С. Форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза: методологическое основание и цифровой инструментарий	125
Спирина О.Н., Ибрагимова И.Н., Устиловская О.В., Лузикова Т.В. Педагогическое сопровождение процесса духовно-нравственного самоопределения студентов	128
Тимашенкова В.П. Событийный подход в патриотическом воспитании курсантов образовательных организаций МВД России	131
Чжан До, Улазаева Г.В., Хэ Маньмань. Трансформация профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в эпоху генеративного искусственного интеллекта	134

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ильина Е.В. Образ России в современных учебниках по английскому языку для начальной школы (на материале УМК «Spotlight» («Английский в фокусе»))	137
Панфилов М.С. Проблемы и перспективы внедрения индивидуальных образовательных траекторий в средней и старшей школе	140
Торпой И.Л. Методологические подходы к формированию социального опыта в дошкольном возрасте	142
Филенко Е.С. Влияние курса «Введение в бережливые технологии: я бережливый» на качество проектно-исследовательской деятельности обучающихся основной школы	146
Фролова С.Л. Интерактивные методы в реализации единой модели профориентации школьников	150

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Тютченко А.М., Кремнева Т.Л. Современные модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	153
---	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Ваганов А.В. Историзмы, связанные с концептом «Древняя Русь», в языке романов М.А. Шолохова	156
Ван Пейдун. Динамики имплицитных сем в модели шкалы переходности: механизмы трансформации компонентов значения	159
Дигалев Н.В. Эмоциональная окраска в лексико-фразеологическом поле «футбол» в национальных вариантах испанского языка (на примере испанских и латиноамериканских футбольных личностей и комментаторов)	162
Каксина Е.Д. Образно-метафорическая репрезентация Луны в фольклорной картине мира народа ханты	166
Лэн Цзяжуй, Скнарв Д.С. Дискурсивные особенности репрезентации образа Москвы в российской интернет-рекламе ресторанов и его восприятие китайской языковой личностью	170
Нальгиева П.Х. Влияние творчества Ф.М. Достоевского на японскую литературу	174
Рябов А.С. Теоретические основы жанра эпоса и их реализация в «Красном Колесе» А.И. Солженицына	177
Сангинова Ф.Ю. Аббревиация в экономическом дискурсе испаноязычных СМИ: структурно-функциональный анализ	180
Се Дань. Языковое отражение ценностей китайского пожилого населения в условиях цифровизации: на материале канала «Пересылка родителям» аккаунта WeChat «Китайская старость»	184
Музыченко А.С., Скурко Е.М. Формирование универсальных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности сотрудников МЧС России (на примере обучения курсантов АГПС МЧС России иностранному языку)	187
Варламова В.Н., Кошкин А.П., Солошенко М.А., Спиридонова Н.С. Символическое значение концепта «цветок» в поэтическом дискурсе (на материале английского, французского и китайского языков)	190
Тропкина Н.Е. Янь Хунлэй. Художественная семантика образа ворона в поэзии М. Цветаевой 1910–1920-х годов	194
Шияпова А.А., Фатхулова Д.Р., Кирсанова И.В. Восприятие синтетически генерируемой речи: теоретико-экспериментальное исследование	197
Цзян Юе. Взаимосвязь между теорией и практикой перевода (на примере научно-технических текстов)	201
Фрей И.В. Цифровое сопровождение обучения фонетике французского языка: анализ дефицитов и направления совершенствования	204
Хватаева Н.П. Становление дискурса как научной категории: от слова к междисциплинарной концепции	208
Цзян Юе. Характеристики российских научно-технических терминов в текстах нефтегазовой тематики и их значение для русско-китайского перевода	211

Чэнь Сыюй. Экологические ценности в текстах российских и китайских СМИ	214
Мелькумова О.Е., Шейко А.А. Английское предложение в научно-технической коммуникации: структура и паттерны	217
Щербакова И.В., Дорохина И.В. Роль латинских заимствований в фармации	220

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Ильина Е.В., Полякова Т.А. Репрезентация женских образов в песенном дискурсе (на материале творчества певицы Ava Max (Эйвы Макс))	224
Гамаева Ф.Б., Мусукаева А.Б., Гамаев Э.Р., Мусукаев К.К. Формирование клинического мышления у студентов младших курсов медицинского вуза	228
Кириллова И.К., Набиев Г.Д., Зюганов Г.А. Особенности англоязычных многокомпонентных терминов строительной сферы	231
Орехов И.Д. Модель интеграции детей-инофонов в поликультурную образовательную среду основной школы на основе принципа спиралевидной процессуальности	234

Перницкий Е.Е. Технологические риски использования цифровых технологий в образовательном процессе	239
Редлих Э.Ф., Петрунина Е.А. Формирование профессионально-этнических ценностей у студентов в процессе обучения в вузе	242
Рочев В.Ф., Рочев Н.В. Духовно-нравственный облик современного студента как фактор его будущей профессиональной конкурентоспособности	245
Скрипак И.А., Елисеева Ю.В., Маркосян Г.Э., Вендина О.В., Уханова Е.В. Гибридная лингводидактика: интеграция технологий искусственного интеллекта в практику преподавания иностранного языка на неязыковых направлениях в вузе	248
Суслова Э.Ю. Геймификация в обучении землеустройству и кадастрам: методика создания настольной игры с региональным краеведческим компонентом	252
Резникова А.В., Тригитько Н.Н. Особенности профессиональной коммуникации на английском языке в сфере юриспруденции	256
Чекалин В.В. Разработка и экспериментальная апробация интерактивного программного комплекса по системе ограждения МАМС в подготовке судоводителей	259
Кузмина Я.А. Метафорика цвета: компонент «зелёный» в экодискурсе	263

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Song Qiushi, Fang Haoming, Gafiyatullin K.A., Mukhametzyanova F.G.</i> ICT skills of teachers in using digital tools.....	6
<i>Golenko M.D.</i> Artificial Intelligence as a Tool for Developing Regionally-Focused Educational Content in Secondary School Foreign Language Teaching	9
<i>Kuzmin Yu.A.</i> Historical and pedagogical analysis of the formation of legal culture of students in Russia: periodization and evolution of paradigms.....	13
<i>Lin Wenyi, Yao Li.</i> Constructing a New Paradigm for Physical-Education-Based Talent Development and Cultivating High-Quality Professionals in the New Era: A Case Study of Quanzhou Vocational and Technical University	17
<i>Molotkova A.V., Molozhavenko V.L.</i> Digital transformation of higher education: from integration to synergy	19
<i>Feng Mengyuan.</i> Pathways to Enhance Academic Mobility in the Context of the China-Russia Education Exchange Years.....	22
<i>Zhao Tongyu, Zhao Tianbai.</i> The Potential for Expanding Cross-Border Trade between the Russian Far East and Heilongjiang Province	25

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Baldanova E.A., Dondokova N.B.</i> Imitation as a method of teaching phonetics in foreign language speech	29
<i>Bleikher O.V., Snegurova V.I., Kononova M.E., Vozianova A.V., Oskina O.V.</i> Factors Influencing Students' Use of Didactic Prompting in the Academic Discipline Additional Chapters of Mathematical Analysis	32
<i>Dashkevich E.A.</i> Use of mixed technologies in the educational process of students-athletes.....	35
<i>Dorogov E.K.</i> Methodology of designing an integrative educational event as a way of achieving interdisciplinary natural science content in the educational process of basic school	38
<i>Lu Sa, Uvarov D.V., Zubrilin K.M.</i> Systematization of artistic materials of garden and park art for the course on the history of fine arts in the context of the dialogue of cultures.....	43
<i>Kanunnikova I.A., Kokhanova V.A.</i> Chronotope as a semantic element of drama: a method of analyzing Anton Chekhov's play «The Cherry Orchard» in literature lessons in the 10th grade	47
<i>Timerkhanov D.G., Katsay I.I.</i> Developing teachers' role positions through informal corporate training.....	51
<i>Klienova I.B., Razmologova A.Y.</i> On the issue of effective organization of work with audio and video materials containing news content in a non-linguistic university when teaching German.....	56
<i>Mazur I.V.</i> Foreign language teaching in the era of digitalization and artificial intelligence in the educational space.....	60
<i>Mukhanova A.A., Kukanova Yu.M.</i> Application of Visualization Tools in Organizing Research Activities with Mathematically Gifted Students.....	64
<i>Osadchaya E.V.</i> The transformation of critical thinking didactics in the era of generative ai in foreign language classes	67
<i>Sidorenko O.A., Petrova T.I., Shmidt T.M.</i> Organization of scientific and methodological support for the development of professional competence of teachers of inclusive education using individual educational routes	70
<i>Khomushku A.M., Salchak A.-K.E.</i> Model of an electronic reference book for bilingual teaching in mathematics	74
<i>Shtyrova A.N.</i> The role of popular medical texts in the RFL course 'Russian for professional communication for foreign medical students'	78

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Arskaya M.A.</i> Modern technologies in the process of teaching foreign languages to cadets of educational organizations of the ministry of internal Affairs of Russia: problems and prospects	82
<i>Zainiev R.M., Batyrshina A.R.</i> Perspectives and Features of Specialized Education Development	85
<i>Kravchuk M.V.</i> Developing information security competencies in military education students.....	88
<i>Kupriyanchik T.V.</i> Designing a foreign language course in the context of the educational institution's priority profile: target objectives and thematic content.....	92
<i>Kurovsky S.V., Mishin D.A., Iudin M.I.</i> Strategy for training engineers to work in high-tech industries	95
<i>Larionova D.V.</i> Integration of resources of supplementary education institutions and scientific organizations to unlock the natural science potential of students	100
<i>Naumov A.S.</i> Project-based research activity within local history tourism: successful integration of ecology and additional education.....	103
<i>Relyan N.A.</i> Artificial intelligence in the educational process of a technical university	107
<i>Sitnikova S.Yu., Pozdeeva A.Yu., Yeltsova V.Yu., Sokolov G.P., Hanwen Yang.</i> Use of Comparative Terminology Dictionaries in the Professional Training of International Students	110
<i>Romanov M.S., Apalkov A.V., Butov V.V., Arefyev P.A., Kardanov R.M.</i> An analytical review of the prospects for the use of innovative teaching tools in the organization of fire training classes in educational institutions of the ministry of internal affairs of Russia	113
<i>Salakhov M.N., Salakhov I.M., Salakhov B.M.</i> Experience in teaching military disciplines at non-military universities.....	116
<i>Sitnikova S.Yu., Vyalkova O.S., Yeltsova V.Yu., Faleev M.D.</i> The Potential of Artificial Intelligence in Engineering and Graphics Training of Future Engineers in the Technical Field University	119
<i>Smetankina L.V.</i> Organizational and methodological foundations of teaching social and humanitarian disciplines in a military university.....	122
<i>Sokolova A.S.</i> Foresight Technology for the Professional Development of University Faculty: Methodological Foundations and Digital Tools	125
<i>Spirina O.N., Ibragimova I.N., Ustilovskaya O.V., Luzikova T.V.</i> Pedagogical support for the process of students' spiritual and moral self-determination.....	128
<i>Timashenkova V.P.</i> The event-based approach in the patriotic education of cadets of educational institutions of the ministry of internal affairs of Russia	131
<i>Zhang Duo, Ulazaeva G.V., He Manman.</i> Transforming the Professional Identity of Foreign Language Teachers in the Age of Generative Artificial Intelligence.....	134

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Ilina E.V.</i> The image of Russia in modern english textbooks for primary school-learners (based on the material of the «Spotlight» textbooks).....	137
<i>Panfilov M.S.</i> Problems and Prospects of Implementing Individual Educational Trajectories in Secondary and High School	140
<i>Torpoys I.L.</i> Methodological approaches to the formation of social experience in preschool age	142
<i>Filenko E.</i> The impact of the course «Introduction to lean technologies: i am lean» on the quality of project and research activities of secondary school students	146
<i>Frolova S.L.</i> Interactive methods in the implementation of a unified model of career guidance for schoolchildren.....	150

SPECIAL PEDAGOGY

<i>Tyutchenko A.M., Kremneva T.L.</i> Modern models of psychological and pedagogical support for children with disabilities.....	153
--	-----

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Vaganov A.V.</i> Historicisms associated with the concept of "Ancient Rus" in the language of M.A. Sholokhov's novels	156
<i>Wang Peidong.</i> Dynamics of implicit senses in the transitivity scale model: mechanisms of transformation of meaning components.....	159
<i>Digalev N.V.</i> Emotional coloring in the lexical and phraseological field «Sport» in national variants of the Spanish language (based on the example of Spanish and Latin American football personalities and commentators)	162
<i>Kaksina E.D.</i> Figurative and metaphorical representation of the Moon in the folklore picture of the world of the Khanty people	166
<i>Leng Jiarui, Sknarev D.S.</i> Discursive features of the representation of Moscow's image in Russian internet advertising of restaurants and its perception by the Chinese linguistic personality.....	170
<i>Nalgieva P.Kh.</i> The influence of f. M. Dostoevsky's work on Japanese literature	174
<i>Ryabov A.S.</i> , Theoretical Foundations of the Epic Genre and Their Realization in Solzhenitsyn's «The Red Wheel»	177
<i>Sanginova F.Yu.</i> Abbreviation in the economic discourse of Spanish-language media: structural and functional analysis	180
<i>Xie Dan.</i> Linguistic reflection of the values of the Chinese elderly population in the context of digitalization: based on the «Forwarding to Parents» channel of the WeChat account «Chinese Old Age»	184
<i>Muzychenko A.S., Skurko E.M.</i> Formation of universal competencies necessary for the effective professional activity of employees of EMERCOM of Russia (based on the example of teaching foreign languages to cadets of State Fire Academy of EMEROM of Russia)	187
<i>Varlamova V.N., Koshkin A.P., Soloshenko M.A., Spiridonova N.S.</i> Symbolic meaning of concept "flower" in poetic discourse in English, French and Chinese language	190
<i>Tropkina N.E., Yan Honglei.</i> Artistic semantics of the raven image in M. Tsvetaeva's poetry of the 1910s and 1920 s.....	194
<i>Shiipova A.A., Kirsanova I.V., Fatkhulova D.R.</i> Perception of synthetically generated speech: theoretical and experimental research	197
<i>Jiang Yue.</i> The relationship between theory and practice of translation (using the example of scientific and technical texts)	201
<i>Frey I.V.</i> Digital support for teaching french phonetics: gap analysis and directions for improvement.....	204

<i>Khvataeva N.P.</i> Development of Discourse as Scientific Category: from Word to Interdisciplinary Concept	208
<i>Jiang Yue.</i> Characteristics of Russian scientific and technical terms in oil and gas texts and their importance for Russian-Chinese translation	211
<i>Chen Siyu.</i> Ecological values in Russian and Chinese media texts	214
<i>Melkumova O.E., Sheyko A.A.</i> The English sentence in scientific and technical communication: structure and patterns.....	217
<i>Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V.</i> The role of Latin borrowings in pharmacy	220

DISCUSSION TOPICS

<i>Ilyina E.V., Polyakova T.A.</i> Representation of Female Images in Song Discourse (Based on the Works of Singer Ava Max).....	224
<i>Gamaeva F.B., Musukaeva A.B., Gamaev E.R., Musukaev K.K.</i> Formation of clinical thinking in junior medical students.....	228
<i>Kirillova I.K., Nabiev G.D., Zyuganov G.A.</i> Features of English-Language Multi-Component Terms in the Construction Industry.....	231
<i>Orehov I.D.</i> A model for integrating children with foreign backgrounds into a multicultural educational environment of a basic school based on the principle of spiral processivity	234
<i>Pernitsky E.E.</i> Technological risks of using digital technologies in the educational process.....	239
<i>Redlikh E.F., Petrunina E.A.</i> Formation of professional and ethnic values in students during the process of studying at a university.....	242
<i>Rochev V.F., Rochev N.V.</i> Spiritual and moral image of a modern student as a factor of his future professional competitiveness	245
<i>Skripak I.A., Eliseeva U.V., Markosyan G.E., Vendina O.V., Ukhanova E.V.</i> Hybrid Linguodidactics: Integration of Artificial Intelligence Technologies into the Practice of Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Fields at Universities.....	248
<i>Suslova E.Yu.</i> Gamification in land management and cadastre training: methods of creating a tabletop game with a regional history component.....	252
<i>Reznikova A.V., Trigitzko N.N.</i> Don State Technical University Features of professional communication in english in the field of law	256
<i>Chekalin V.V.</i> Development and experimental validation of an interactive software complex for the IALA maritime buoyage system in navigator training	259
<i>Kuzmina Ya.A.</i> Metaphors of Color: The Component of «Green» in Ecological Discourse.....	263

ИКТ навыки учителей при использовании цифровых инструментов

Сун Цюши,

аспирант кафедры истории и педагогики, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский государственный энергетический университет»

E-mail: songqui890@mail.ru

Фан Хаомин,

аспирант кафедры истории и педагогики, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский государственный энергетический университет»

E-mail: FangHaomiin@mail.ru

Гафиятуллин Карим Айдарович,

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

E-mail: kgafiatullin2@gmail.com

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский государственный энергетический университет»

E-mail: florans955@mail.ru

В условиях цифровизации образования ключевым фактором эффективности учебного процесса становятся ИКТ-компетенции педагога. Данная статья исследует уровень владения цифровыми инструментами учителями в их практической деятельности. Анализируется не только техническая грамотность, но и методическая готовность к интеграции технологий в педагогический сценарий. Особое внимание уделяется барьерам, таким как недостаток времени на освоение новых платформ и адаптацию контента. В результате выявляется прямая зависимость между развитыми цифровыми навыками педагога и вовлеченностью учащихся. В заключение предлагаются практические рекомендации по системной поддержке и развитию ИКТ-квалификации учителей через целевые программы повышения мастерства.

Ключевые слова: ИКТ, цифровая педагогика, информационно-коммуникационные технологии, цифровые инструменты, ИКТ навыки.

Введение

Цифровая трансформация образования, ускоренная глобальными событиями последних десятилетий, превратила информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) из вспомогательного инструмента педагогов в фундаментальный компонент образовательного процесса. Современный учебный ландшафт немыслим без цифровых досок, облачных сервисов, обучающих онлайн-платформ, инструментов для создания интерактивного контента и организации дистанционного обучения. Однако один только доступ к ИКТ не гарантирует повышения качества обучения. Ключевым звеном, определяющим эффективность их интеграции, по-прежнему остается педагог, чьи профессиональные компетенции должны эволюционировать в соответствии с вызовами времени. В этой связи проблема формирования и развития ИКТ-навыков у учителей приобретает критическую важность. От уровня цифровой грамотности педагога зависит не только техническая реализация урока, но и способность проектировать цифровую образовательную среду, мотивировать учащихся, развивать у них критическое мышление и навыки, необходимые для жизни в XXI веке.

Ярким примером, демонстрирующим всё вышеописанное является Китай (далее – КНР), который накопил значительный опыт в области ИКТ и смешанного обучения (далее – СО), активно интегрируя цифровые платформы в традиционный образовательный процесс [13]. После пандемии 2020 года страна ускорила внедрение национальных образовательных онлайн-ресурсов и инструментов искусственного интеллекта для персонализации обучения. Этот подход позволил повысить доступность качественного образования в разных регионах, хотя и выявил проблемы, связанные с цифровым неравенством (недостаточное интернет-покрытие и недоступность электронно-вычислительных инструментов некоторым слоям общества) и нагрузкой на педагогов [8].

Сегодня в образовании смешанное или гибридное обучение (далее – ГО) становится главным фактором его трансформации, модернизации и инновационности. Вопрос о концепции и технологиях ГО становится одним из важных концептов научного дискурса, одним из действенных форматов обучения, построенном на принципах персонализации, субъектности и цифровой дидактики.

Гибридный формат обучения строится на основе реализации ряда дуальных подходов: системно – синергетического; субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного, антропоцентрического-цифрового, коммуникативно-компетентностного. Так же стоит отметить важность практико-ориентированного подхода в данной статье, который подразумевает наличие как можно меньшего количества теории и как можно больше практики. Именно сегодня поиск оптимальных практик организации гибридного формата обучения очень важен, поскольку теории достаточно, но нет описания практик.

Положительные стороны ГО и СО: индивидуализация (или ИОТ – индивидуальный образовательный маршрут), дифференциация (оптимальное сочетание различных форм организации учебного процесса (индивидуальные, парные, коллективные, групповые), персонафикация (персональные задания), субъектность (развитие субъектности и учёт субъектной включенности).

Одним из существенных недостатков гибридного формата обучения становится клиповое мышление, однако, при оптимальном сочетании ГО, СО и живого общения его недостатки можно нивелировать за счёт рационального использования ИКТ и персональных заданий в структуре ИОМ (индивидуальных образовательных маршрутов) [7].

Именно поэтому цель статьи – провести комплексный анализ состояния ИКТ-навыков педагогов в условиях активного внедрения цифровых инструментов, выявить ключевые профессиональные дефициты и наметить способы их преодоления [10].

Основная задача – на основе обзора научной литературы и данных, полученных в ходе собственного пилотного исследования среди учителей г. Казани (РФ) и некоторых провинций КНР охарактеризовать текущий уровень цифровых компетенций педагогов, их отношение к новым технологиям, а также трудности, с которыми они (педагоги) вынуждены сталкиваться в ходе практической деятельности.

Методы исследования. В статье использованы такие методы, как теоретический анализ и обзор научной литературы по выделенной ранее проблеме; сравнительно-сопоставительный метод для выявления общих тенденций и специфики в разных образовательных контекстах

(Россия, Китай); анкетирование как метод сбора первичных исследовательских данных; количественный и качественный анализ полученных результатов.

Основная часть

ИКТ-навыки и связанные с ними различные аспекты интеграции цифровых инструментов в образование, а также ГО, СО активно исследуются различными авторами, которые посвящают этим вопросам свои научные труды. На переднем плане ими предлагаются как конкретные технологические решения, так и общие вопросы, касающиеся профессиональной подготовки педагогов к цифровой образовательной среде.

Нам импонирует мнение Я.А. Абрамовой и И.В. Щукиной о том, что онлайн-доска, как инструмент способна трансформировать образовательное пространство, делая его интерактивным, визуальным и коллаборативным [1].

Исследование авторов также посвящено использованию онлайн-досок (например, Miro, Jamboard) в обучении английскому языку, потому что она выступает не просто заменой меловой доски, а платформой для организации проектной деятельности, мозговых штурмов и совместных проектов учащихся в реальном времени, что напрямую способствует развитию коммуникативных навыков на иностранном языке (например, английском). Эффективность применения подобного инструмента, как отмечают исследователи, напрямую зависит от умения педагога грамотно интегрировать его в педагогический сценарий урока, выходя за рамки тривиального технического использования [11].

Не менее важным является применение информационно-коммуникационных технологий в исследовательской деятельности. Мы разделяем точку зрения Е.И. Аффриной и А.И. Крылова, которые в своей не теряющей актуальности работе указывают на то, что цифровые инструменты (системы автоматизированного сбора данных, программы для статистической обработки, ресурсы цифровых библиотек и архивов) кардинально расширяют возможности учеников в проведении учебных исследований [2]. Задача учителя здесь усложняется тем, что он должен владеть не только самими инструментами, но и методикой организации исследовательской деятельности в цифровой среде, направляя обучающихся во время поиска и верификации (подтверждения) информации.

Однако внедрение таких технологий сталкивается с системными препятствиями, которые отражаются в уровне цифровой подготовки самих педагогов. Коллектив авторов под руководством Е.А. Голодова в своей статье проводят глубокий анализ профессиональных дефицитов в области ИКТ-компетенций, выделяя несколько ключевых проблем: дефицит базовых цифровых навыков у части педагогов (особенно с большим стажем работы), дефицит методических компетенций, когда учитель владеет инструментом, но не может эффективно применить его в учебном процессе для достижения педагогических целей, и дефицит компетенций в области организации онлайн-обучения и цифровой дидактики. Исследователи выводят единую мысль: цифровая трансформация образования требует не просто курсов повышения квалификации по отдельным программам, а построения целостной системы непрерывного профессионального развития, направленной на преодоление именно этих дефицитов [3].

Степень разработанности проблемы

Проблема ИКТ-компетентности большинства педагогов в современном обществе является метапредметной и широко обсуждаемой в научной литературе. Актуальные работы по данной проблеме можно условно подразделить на два направления: оптимистическое, фокусирующееся на возможностях и успешных кейсах, и ревизионистское, уделяющее большое внимание профессиональным трудностям и дефицитам.

К первому направлению можно отнести работы, исследующие потенциал конкретных инструментов. Мы полностью солидарны с Е.П. Круподеровой, К.Р. Круподеровой и Н.С. Кадиленко в вопросе информационно-коммуникационных технологических инструментов как основы для создания предметной цифровой образовательной среды и реализации модели СО. Авторы доказывают, что рациональное сочетание оффлайн и онлайн-форматов обучения с использованием системы управления обучением (LMS) повышает гибкость и персонализацию образовательного процесса [6].

Вопрос рациональности и целесообразности использования информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе поднимает в своей статье Н.В. Даниелян. В контексте обучения иностранным языкам автор предостерегает от применения «технологии ради технологии», подчеркивая необходимость методического обоснования выбора цифрового инструмента. Эта работа важна не только с целью формирования у педагогов навыка использования, но также

и осознанного выбора технологий, отвечающих конкретной педагогической задаче [4].

Однако большинство современных исследований склоняются ко второму направлению – к анализу проблемной стороны ИКТ-навыков учителей при применении цифровых инструментов. Так, Э.В. Деринг в своем научном труде 2025 года детально рассматривает вызовы цифровой трансформации для педагогов-филологов, отмечая, что кроме общих технических трудностей, учителя-предметники сталкиваются с такими специфическими профессиональными дефицитами, как нехватка навыков работы с цифровыми ресурсами для анализа текстов, создания лингвистических лабораторий и помещений или использования инструментов для развития цифровой письменной речи [5]. Всё это указывает на необходимость использования дифференцированного подхода для того, чтобы повысить квалификации с учетом специфики преподаваемого предмета.

Мы полностью разделяем точку зрения ранее упомянутого исследования Е.А. Голодова и соавторов, которые связывают профессиональные дефициты ИКТ-навыков учителей с вызовами цифровой трансформации образования в XXI веке, тем самым вакуумируют вопрос в широкий спектр социально-педагогического контекста [3].

Ответом на выявленные проблемы может являться идея непрерывного развития. Нам импонирует заявление Л. К. кызы Рагимовой о том, что непрерывное повышение информационно-коммуникационных технологических компетенций учителей является важнейшим фактором качества современного образования [9]. Автор также настаивает на переходе от разовых курсов к построению перманентной системы ИКТ-сопровождения и саморазвития (повышения квалификации) педагога в цифровой среде, включающей в себя обмен опытом, методическую поддержку и доступ к актуальным онлайн-ресурсам [11].

Таким образом, степень разработанности проблемы следует воспринимать, как важную в констатации ее существования, описания отдельных профессиональных дефицитов ИКТ-навыков современных педагогов и формулирования общих рекомендаций их (дефицитов) преодоления [10]. Однако, стоит отметить также, что присутствует недостаток сравнительных межкультурных исследований и научных работ, основанных на масштабных данных о практических навыках учителей в образовательной деятельности с конкретным цифровым инструментарием.

С целью получения актуальных данных о практических аспектах проблемы ИКТ-навыков учителей в условиях цифровой трансформации образования было проведено пилотное исследование среди учителей средних общеобразовательных школ города Казани (РФ) и ряда провинций КНР. Всего в опросе приняли участие 127 педагогов (67 из России, и 60 – из Китая). Выборка включала в себя учителей разных возрастных категорий (от 25 до 60 лет) и стажа работы (от 1 года до 35 лет), преподающих предметы различных направлений (гуманитарные, естественно-научные, точные).

На первый вопрос касавшийся спектра используемых цифровых инструментов на занятиях учителя обеих стран ответили довольно стандартизированным набором технологий: в качестве инструментов для презентаций 98% применяют PowerPoint и Canva; мессенджеров для коммуникации с обучающимися и их родителями WhatsApp, WeChat используют 95% педагогов; платформы для проведения видеоконференций 92% отдают предпочтение Zoom и Tencent Meeting. Российские учителя, как и их китайские коллеги, использующие почти поголовно (99%) национальные приложения (например, DingTalk), в 85% случаев отмечают использование отечественных образовательных платформ РЭШ, ЯКласс, Учи.ру опрошенных. Наличие в своем профессиональном арсенале более сложных инструментов, таких как интерактивные онлайн-доски (Miro, Jamboard), онлайн-платформы и среды для создания интерактивных заданий (LearningApps, Wordwall) или программы для обработки данных (Excel), подтверждают менее 45% опрошенных педагогов из Китая. Стоит отметить, что в России этот процент несколько выше – 49%.

В вопросе самооценки и рефлексии ИКТ-навыков наблюдается явный разрыв между учителями с базовыми и продвинутыми навыками. Более 89% педагогов в обеих группах твердо оценивают свое умение работать с текстовым редактором, искать информацию в интернете и создавать простые презентации, тогда как при оценке навыков, требующих методической подготовки (к примеру, «проектирование сценария урока с использованием нескольких цифровых инструментов», «проектная деятельность в онлайн-среде», «цифровая аналитика успеваемости учащихся»), общий уровень снижается до 30–35%.

Финальный вопрос включал в себя ключевые трудности, с которыми вынуждены сталкиваться учителя в процессе освоения информационно-коммуникационных технологических навыков. Первую из таких трудностей – дефицит времени для освоения новых ин-

струментов и создания цифрового контента – отмечают 89% опрошенных; недостаточная методическая подготовка среди российских учителей набрала 71%, а среди китайских – 58%; технические проблемы, вроде нестабильного интернета и отсутствие современного оборудования чаще встречается в провинциях КНР (67%) и некоторых казанских школах (49%); абсолютное большинство педагогов (94% в КНР, 86% в России) признают необходимость непрерывного обучения, нацеленного на обновление ИКТ-навыков.

Полученные по результатам опроса данные подтверждают наличие «цифрового разрыва» не столько между странами, сколько внутри профессионального педагогического сообщества – между базовыми и продвинутыми информационно-коммуникационными технологическими навыками, между умением и методической подготовкой применения цифровых инструментов. Российские педагоги могут использовать широкий спектр цифровых технологий, но при этом испытывают профессиональный дефицит в четко выстроенной методической подготовке. Китайская система, будучи более централизованной и директивной, обеспечивает более масштабное и оперативное внедрение технологий, но также способно ограничивать педагогическое творчество. Единим для обеих групп остается вывод, что нехватка времени на выстраивание и освоение более эффективной системы непрерывной, практико-ориентированной методической подготовки, а не просто технического инструктажа – это проблема, претендующая на основную в контексте цифровой трансформации образования XXI века.

Заключение

Проведенный анализ актуального положения ИКТ-навыков педагогов в условиях активного внедрения цифровых инструментов позволяет утверждать, что проблема обозначенных навыков в настоящее время выходит за рамки вопроса тривиальной компьютерной грамотности и что речь идет о формировании сложносоставной цифровой педагогической компетентности, включающей следующие компоненты: технологический, методический, коммуникативный и рефлексивный [12].

Резюмируя обзор литературы, следует отметить, что современные исследователи единодушно признают основным препятствием на пути к эффективной цифровой трансформации школьного образования являются не информационно-коммуникативные технологии в сущности своей, а профессиональные дефициты педагогов. Речь идет о недостатке умений выстраивать образовательный процесс в гибридной образовательной среде, осознанно подходить к отбору цифровых ресурсов и использовать получаемые ИКТ-навыки для анализа и рефлексии учебной деятельности.

Таким образом, развитие информационно-коммуникационных технологических-навыков учителей не должно восприниматься лишь как «кампания» по преодолению технической неграмотности, скорее как стратегическая задача управления образованием, требующая трансформации обучения от пользования «цифровыми инструментами» к «педагогическим сценариям занятий с использованием тех самых цифровых инструментов»; создания методического фундамента и профессиональных сообществ педагогов для обмена опытом внутри школ и между ними; учета специфики преподаваемого предмета при разработке программ повышения квалификации по цифровым компетенциям; снижения административной и бюрократической нагрузки на учителя, высвобожда тем самым время для творческого освоения новых технологий. При таком комплексном подходе есть вероятность, что цифровые образовательные инструменты из нововведения современного урока превратятся в естественный и эффективный компонент профессионального арсенала педагога, который способен действительно привести к повышению качества образовательных результатов.

Литература

1. Абрамова Я. А., Щукина И. В. Онлайн доска как инструмент в обучении английскому языку в современном образовательном пространстве // *Время науки – The Times of Science*. – 2025. – № 2.1. – С. 7–11.
2. Афина Е. И., Крылов А. И. ИКТ в исследовательской деятельности школьников // *Народное образование*. – 2012. – № 1. – С. 176–183.
3. Голодов Е. А., Герлах И. В., Копченко И. Е., Спирина О. Н., Хлопова В. М., Чиянова Э. В. Профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // *Перспективы Науки и Образования*. – 2022. – № 4 (58). – С. 58–73.
4. Даниелян Н. В. Рациональность использования ИКТ при обучении иностранным языкам // *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. – 2022. – № 2 (34). – С. 206–213.

5. Деринг Э. В. Цифровая трансформация и профессиональные дефициты педагогов-филологов: вызовы и решения // *Вестник науки*. – 2025. – № 6 (87). – С. 927–932.
6. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р., Кадиленко Н. С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 64–1. – С. 179–182.
7. Кубанцева Д. И. Обучение людей с клиповым мышлением: обзор научных публикаций // *Проблемы современного образования*. – 2024. – № 4. – С. 239–251.
8. Найденова Н. Н. Трансформация оценочной деятельности учителя при смешанном обучении в зарубежных странах // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2021. – № 6. – С. 159–172.
9. Рагимова Л. К. кызы. Непрерывное повышение ИКТ-компетенции учителей как важный фактор повышения качества образования // *Мир науки, культуры, образования*. – 2022. – № 3 (94). – С. 215–217.
10. Улитина Т. И. Педагогическое управление научно-исследовательской деятельностью технических вузов // *Вестник ЮУрГПУ*. – 2013. – № 3. – С. 182–190.
11. Хаблиева С. Р. Основные подходы к формированию цифровых навыков // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2022. – № 3 (40). – С. 36–42.
12. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // *Образовательные технологии и общество. – Educational Technology & Society*. – 2013. – Т. 16. – № 3. – С. 684–696.
13. Ши Шаодун. Динамика и проблемы развития системы образования в КНР // *Вестник Института экономики Российской академии наук*. – 2021. – № 1. – С. 161–174.

ICT SKILLS OF TEACHERS IN USING DIGITAL TOOLS

Song Qiushi, Fang Haoming, Gafiyatullin K.A., Mukhametzyanova F.G.

Kazan State Power Engineering University, Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan

In the context of digitalization of education, the ICT competencies of a teacher are becoming a key factor in the effectiveness of the educational process. This article examines the level of proficiency in digital tools by teachers in their practical activities. The paper analyzes not only technical literacy, but also methodological readiness to integrate technologies into the pedagogical scenario. Special attention is paid to barriers such as lack of time to learn new platforms and adapt content. As a result, a direct relationship is revealed between the developed digital skills of a teacher and student engagement. In conclusion, practical recommendations are offered on the systematic support and development of ICT qualifications of teachers through targeted skill improvement programs.

Keywords: ICT, digital pedagogy, information and communication technologies, digital tools, ICT skills.

References

1. Abramova Ya. A., Shchukina I. V. Online whiteboard as a tool in teaching English in the modern educational space // *The Times of Science*. – 2025. – № 2.1. – Pp. 7–11.
2. Afrina E. I., Krylov A. I. ICT in the research activities of schoolchildren // *National education*. – 2012. – № 1. – Pp. 176–183.
3. Golodov E. A., Gerlakh I. V., Kopchenko I. E., Spirina O. N., Khlopova V. M., Chyanova E. V. Professional deficiencies of teachers in the field of ICT competencies, manifested in the context of digital transformation of education // *Perspectives of Science and Education*. – 2022. – № 4 (58). – Pp. 58–73.
4. Danielyan N. V. The rationality of using ICT in teaching foreign languages // *Economic and socio-humanitarian research*. – 2022. – № 2 (34). – Pp. 206–213.
5. Dering E. V. Digital transformation and professional deficits of teachers of philology: challenges and solutions // *Bulletin of Science*. – 2025. – № 6 (87). – Pp. 927–932.
6. Krupoderova E. P., Krupoderova K. R., Kadilenko N. S. ICT tools for the implementation of blended learning in a subject-based digital environment // *Problems of modern pedagogical education*. – 2019. – № 64–1. – Pp. 179–182.
7. Kubantseva D. I. Teaching people with clip thinking: a review of scientific publications // *Problems of modern education*. – 2024. – № 4. – Pp. 239–251.
8. Naidenova N. N. Transformation of teacher evaluation activity in blended learning in foreign countries // *Domestic and foreign pedagogy*. – 2021. – № 6. – Pp. 159–172.
9. Ragimova L. K. kzy. Continuous improvement of teachers' ICT competence as an important factor in improving the quality of education // *The world of science, culture, and education*. – 2022. – № 3 (94). – Pp. 215–217.
10. Ulitina T. I. Pedagogical management of scientific research activities of technical universities // *Bulletin of SUSHP*. – 2013. – № 3. – Pp. 182–190.
11. Khablieva S. R. Basic approaches to the formation of digital skills // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. – 2022. – № 3 (40). – Pp. 36–42.
12. Choshanov M. A. E-didactics: a new look at the theory of learning in the digital age // *Educational technologies and society. – Educational Technology & Society*. – 2013. – Vol. 16. – № 3. – Pp. 684–696.
13. Shi Shaodong. Dynamics and problems of education system development in China // *Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*. – 2021. – № 1. – Pp. 161–174.

Искусственный интеллект как инструмент разработки образовательного контента с региональным компонентом в процессе обучения иностранному языку в средней школе

Голенко Мария Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
E-mail: golenko.md@yandex.ru

В статье рассматривается использование искусственного интеллекта как инструмента разработки учебных материалов с региональным компонентом для уроков иностранного языка в средней школе. Актуальность темы обусловлена требованиями ФГОС к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма в отсутствие материалов с региональным компонентом в школьных учебниках по иностранным языкам. Использование ИИ позволяет учителю самостоятельно создавать качественный образовательный контент, реализуя требования ФГОС и повышая личностную значимость обучения иностранному языку. Автор анализирует теоретические основы внедрения регионального компонента в содержание обучения иностранному языку и предлагает практический алгоритм работы с нейросетями, основанный на составлении точных и детальных промптов. В статье представлены примеры разработки текстовых, аудио- и визуальных материалов на материале Ярославского региона. Предложенный алгоритм может быть использован учителями для создания аналогичных учебных материалов с региональным компонентом.

Ключевые слова: региональный компонент, дидактические материалы, искусственный интеллект (ИИ), промпт.

Одним из значимых аспектов обучения рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке является формирование лингвокультурологической компетенции учащихся, которая проявляется в способности воспринимать через язык культурные особенности его носителей и вырабатывать уважительное и доброжелательное отношение к ним. Не менее важно и осознание школьниками себя как представителей родной языковой культуры, изучение ими истории, традиций и особенностей своего края для их последующей трансляции в процессе межкультурной коммуникации. В современной методике преподавания иностранных языков совокупность этих задач охватывается понятием «региональный компонент содержания обучения».

Региональный компонент представляет собой специально отобранное и интегрированное в учебный процесс содержание учебных материалов, отражающее уникальные культурные, исторические и природные особенности родного края учащихся. Согласно определению Т.П. Поповой, это «часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры» [Попова, 2021, с. 47]. В более широком понимании региональный компонент трактуется как приобщение учащихся к ценностям, специфическим для региона их проживания, и осмысление собственного национально-культурного своеобразие на материале краеведческих знаний [Радионова, 2024, с. 161].

Значимость регионального компонента закреплена в нормативных документах. Он является одним из ключевых элементов концепции духовно-нравственного развития личности, разработанной Министерством просвещения РФ, а также частью ФГОС по иностранному языку, относясь к категории «воспитательный потенциал предмета» [Шуварова, 2024, с. 275]. В соответствии с ФГОС, личностные результаты освоения программы должны отражать «сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край» [ФГОС СОО, 2023, с. 5]. Таким образом, включение регионального компонента в уроки иностранного языка является не просто методическим приемом, а стратегической необходимостью, вытекающей из требований нормативной документации.

При этом важно отметить, что, несмотря на наличие требований к воспитанию гражданской идентичности, само включение конкретного регионального материала не регламентируется жестко. Как отмечают Н.И. Костина и Л.В. Белова, наиболее рациональным в условиях современного образовательного процесса представляется включение соответствующей информации в содержание основного курса иностранного языка, который входит в обязательную часть учебного плана. Такой подход позволяет, во-первых, охватить всех учащихся класса, не ограничивая изучение материала рамками элективных курсов, а во-вторых, формировать у школьников ответственное отношение к регионально значимому содержанию, поскольку успешность его освоения оценивается отметкой по завершении курса [Костина, 2018, с. 117–118].

Региональный компонент охватывает широкий спектр аспектов культуры: семейные отношения, искусство, историю, достопримечательности, традиции, праздники, национальные символы, социальные проблемы, сферу профессий и информационных технологий [Макоивец, 2023, с. 41]. Данные аспекты могут рассматриваться и в общенациональном ключе, поскольку региональная культура является неотъемлемой частью культуры страны в целом; однако общенациональные особенности не всегда совпадают с региональной спецификой, поэтому реализация регионального компонента в обучении иностранному языку необходима для формирования у учащихся целостного представления о культуре и самобытности именно своего края.

Включение регионального компонента в обучение иностранному языку направлено на достижение ряда взаимосвязанных целей: освоение учащимися языковых средств, необходимых для описания явлений региональной культуры; воспитание уважительного, доброжелательного отношения к представителям иных культур; формирование регионального самосознания через сопоставление сходств и различий родной культуры с культурой изучаемого языка; осознание вклада своего региона в отечественную и мировую культуру [Шевцова, 2017, с. 112–113].

Достижение перечисленных целей обеспечивается структурой регионального компонента, в которой методисты выделяют три основных аспекта. Культурно-маркированный аспект представляет собой совокупность краеведческих знаний о регионе: его географическом положении, исторических событиях, достопримечательностях, природных объектах, статистических данных и иных особенностях. Лингвистический аспект выступает связующим звеном, включая языковые средства выражения региональной информации – культурно-маркированную лексику, безэквивалентные и коннотативные единицы, топонимы, исторические и ономастические названия. Коммуникативный аспект предполагает реализацию регионально значимых языковых явлений в речи, что выражается в построении высказываний с учетом языковых норм, варьировании речевого поведения в зависимости от национально-региональной принадлежности собеседников, а также знанию специфических правил неречевого поведения [Афанасьева, 2019, с. 70–72].

Интеграция регионального компонента в обучение иностранному языку осуществляется двумя основными способами: через включение регионально-краеведческой информации из других предметных областей (истории, географии, литературы) в содержание уроков иностранного языка, а также через самостоятельное исследование и осмысление учащимися региональных особенностей в процессе изучения языка, предполагающее сопоставление исторических и современных тенденций развития родного края [Рудякова, 2019, с. 39]. Реализация обоих способов становится возможной благодаря работе с учебными материалами: текстами, аудио– и видеозаписями, которые выступают основным источником культурной информации. Восприятие и анализ таких материалов в процессе чтения и аудирования позволяют осуществлять включение регионального компонента в обучение и выполняют ряд важных функций:

- познавательную: расширение кругозора учащихся, передача знаний о культуре, истории, географии и природе родного региона через иностранный язык, осознание его значимости в контексте национальной и мировой культуры;
- воспитательную: формирование патриотических и духовно-нравственных ценностей, уважения и бережного отношения к культурному наследию, природе и традициям своего края;
- коммуникативную: обогащение лексико-грамматического арсенала учащихся для трансляции и обмена культурной информацией в ситуациях реального межкультурного общения;
- личностно-мотивационную: придание процессу изучения иностранного языка личностной значимости через обращение к знакомым и близким учащимся региональным реалиям [Arkharova, 2021, p. 607].

Перечисленные аспекты коррелируют с требованиями ФГОС к предметным и личностным результатам освоения курса иностранного языка, а также с положениями Федеральной образовательной программы среднего общего образования. Среди ключевых компетенций, которые надо освоить учащимся, выделяется «умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка» [ФГОС СОО, 2023, с. 14]. Данное требование направлено на развитие у школьников сравнительно-сопоставительного мышления: выявление сходств между культурами способствует осознанию общности универсальных человеческих ценностей, а понимание различий позволяет увидеть уникальность каждой культуры, преодолевать стереотипы и формировать уважительное отношение к ней. В этом контексте региональный компонент выступает не просто источником информации о родном крае на иностранном языке, но и действенным механизмом сопоставления родной культуры с культурой стран изучаемого языка [Бердичева, 2018, с. 46].

Содержание регионального компонента многогранно и охватывает культуру и традиции региона, исторические события и памятные даты, выдающихся личностей; географические особенности (природные объекты, климат, экологию); социально-экономическую сферу (промышленность, сельское хозяйство, предприятия, туристический потенциал); а также современную жизнь – достопримечательности, инфраструктуру, значимые события и известных деятелей. Такое разнообразие позволяет использовать в обучении материалы различных форматов, типов и жанров [Бакурова, 2021, с. 7]. При этом учебные материалы с региональным компонентом призваны не только транслировать знания, но и побуждать учащихся к обсуждению. То есть, с позиции методики преподавания иностранных языков, способствовать актуализации лексики, созданию учебно-речевых ситуаций, приближенных к реальной коммуникации.

Однако практическая реализация использования иноязычных учебных материалов с региональным компонентом сталкивается с рядом объективных трудностей. Анализ содержания современных учебно-методических комплексов по иностранному языку, рекомен-

дованных для использования в средней школе, показывает, что региональная информация представлена в них фрагментарно или не представлена вовсе. Это объясняется спецификой самого учебника как продукта, ориентированного на массового потребителя: невозможно включить в его содержание материалы, отражающие уникальные особенности каждого из 89 субъектов Российской Федерации, не говоря уже о конкретных населенных пунктах. Тексты в учебниках, как правило, рассказывают о столицах, крупных туристических центрах или общенациональных реалиях, оставляя за рамками то, что составляет непосредственное жизненное пространство ученика. Логика создания единого учебника для всей страны вступает в противоречие с задачей формирования регионального самосознания через обращение к близкому и знакомому материалу.

Таким образом, единственным возможным путем устранения данной методической лакуны и интеграции регионального компонента в учебный процесс становится разработка соответствующих дидактических материалов непосредственно на местах. Вся полнота ответственности за отбор, методическую обработку и интеграцию регионально значимого содержания в образовательный процесс ложится на плечи методических объединений школ и учителей иностранного языка. Именно педагог, хорошо знающий специфику своего края и потребности своих учеников, способен создать тот уникальный контент, который сделает обучение личностно значимым.

При этом задача разработки качественного, аутентичного и методически грамотного контента на иностранном языке представляется весьма сложной. Создание учебных материалов – трудоемкий процесс, требующий значительных временных затрат и высокой степени сформированности методической компетенции. Учителю необходимо не только найти интересный факт о родном городе, но и адаптировать его для возраста и уровня языковой подготовки учащихся, разработать систему упражнений, направленных на формирование всех трех аспектов регионального компонента: культурно-маркированного, лингвистического и коммуникативного. В условиях высокой учебной нагрузки и дефицита времени это становится серьезным вызовом для педагогов. Именно на этом этапе на помощь могут прийти технологии искусственного интеллекта (ИИ), которые могут выступить в роли инструмента, способного значительно оптимизировать и ускорить процесс создания образовательного контента, сохранив при этом его методическую ценность и творческую роль учителя.

Широкие перспективы открываются прежде всего в области создания текстовых материалов для чтения. Используя генеративные языковые модели, учитель может оперативно разрабатывать тексты разных жанров, объединенные региональной тематикой и адаптированные под уровень языковой подготовки и учебные потребности учащихся. Это могут быть короткие информационные заметки о предстоящих событиях в культурной жизни города, биографические очерки о знаменитых земляках, описания природных достопримечательностей области или даже адаптированные фрагменты из произведений местных авторов. Возможность варьировать лексическую сложность и синтаксические конструкции позволяет создавать многоуровневые версии одного и того же текста для разноуровневых классов, реализуя принципы дифференцированного обучения. Более того, ИИ способен не просто генерировать тексты, но и сопровождать их предтекстовыми и после-текстовыми заданиями, экономя учителю часы методической работы и направляя его усилия на творческое осмысление и интеграцию полученного материала в канву урока.

Не менее важным направлением выступает возможность проектирования аудиоматериалов с региональным содержанием. Современные нейросети синтеза речи позволяют создавать аудиотексты с различными параметрами: учитель может выбрать нужный темп речи, тембр голоса и даже акцент, характерный для носителей языка из конкретного региона. Это позволяет моделировать ситуации реального общения, делая процесс обучения аудированию не только более увлекательным, но и личностно значимым для учащихся, которые слышат на иностранном языке знакомые названия улиц, имена и реалии.

Наконец, значительную помощь ИИ может оказать в создании визуальных опор, необходимых для развития продуктивных умений говорения и письма. На основе запроса учителя нейросети способны генерировать тематическую инфографику, наглядно представляющую статистические данные о регионе; ментальные карты, структурирующие лексику и фактологическую информацию по теме; серии изображений для составления рассказов и т.п. Такие визуальные материалы выступают в роли содержательной и языковой опоры, помогая учащимся решать разнообразные коммуникативные задачи: например, анализировать инфографику или презентовать на иностранном языке разработанные ими туристические буклеты.

Ключевым умением учителя в данном контексте становится составление точного и детализированного запроса (промпта) [Рябкова, 2025, с. 37]. Качество материала, сгенерированного нейросетью, напрямую зависит от того, насколько полно и четко сформулирована задача [Хомова, 2023, с. 75]. Анализ опыта использования ИИ для решения учебно-методических задач позволяет выделить ряд компонентов, которые целесообразно включить в промпт для создания дидактических материалов с региональным компонентом:

- тема и содержание: четкое указание на региональную специфику (конкретный город, достопримечательность, событие, личность), а также желаемый аспект освещения (исторический, культурный, социальный, экологический);
- тип и жанр материала: текст (новостная заметка, биография, описание, диалог, рассказ), аудио (интервью, репортаж, объявление, подкаст), визуальный элемент (инфографика, иллюстрация, комикс, ментальная карта);
- целевая аудитория: возраст учащихся и уровень владения языком, что определяет контекст и уровень сложности языкового и речевого материала;
- требования к языковому оформлению материала: перечень обязательной для включения лексики (топонимы, реалии, т.п.), а также желательные грамматические конструкции, которые учащиеся проходят на данном этапе;
- стилистические особенности: формальный, неформальный, нейтральный стиль изложения; эмоциональная окраска (например, торжественный, информационный);
- объем материала: для текста – количество слов или предложений; для аудио – длительность; для визуального элемента – формат (таблица, инфографика, серия картинок с подписями, т.п.);
- наличие дополнительных элементов: любые характеристики учебного контента за пределами представленного списка.

Проектирование учебных материалов при помощи ИИ предполагает итеративный подход: учитель анализирует полученный результат, при необходимости уточняет или дополняет исходный промпт, добиваясь оптимального соответствия своим методическим задачам. [Степанов, 2025, с. 281]. Реализация описанного подхода становится возможной благодаря широкому спектру нейросетевых инструментов, доступных сегодня учителю.

Приведем три примера промптов к учебным материалам, адаптированных для Ярославской области, с учетом реальных достопримечательностей, исторических фактов и культурных особенностей региона.

Пример 1. Промпт для создания текста для чтения:

Создай текст на английском языке для учеников 8 класса (14–15 лет, уровень A2–B1) о Спасо-Преображенском монастыре в Ярославле. Объем текста 130–150 слов. Стиль познавательный, нейтральный. Формат – статья из туристического справочника. Включи следующие факты: монастырь основан в XII веке; именно здесь в XVIII веке был найден список «Слова о полку Игореве»; монастырь имеет мощные каменные стены и башни, построенные в XVI веке; сегодня здесь расположен историко-архитектурный музей-заповедник. примени следующую лексику: monastery, manuscript, fortress, UNESCO. Используй преимущественно простые предложения; добавь 2–3 предложения с пассивным залогом для описания исторических событий.

Для генерации текстовых материалов можно использовать российские платформы-агрегаторы (GigaChat, StudyAI, Gemini, Claude), а также китайские нейросети, работающие без ограничений (Qwen, DeepSeek). Их же инструментарий можно использовать для создания текстового сценария для дальнейшего создания аудиозаписи.

Пример 2. Промпт для создания аудиоматериала:

Шаг 1: создание текстовой версии сценария:

Создай сценарий для аудиозаписи длительностью 1.5–2 минуты (160–180 слов) на английском языке. Целевая аудитория: учащиеся 10 класса, 16–17 лет, уровень языка B1–B2. Это диалог между двумя молодыми иностранными туристами, которые гуляют по Волжской набережной Ярославля и обсуждают достопримечательности, которые видят. Один турист в городе впервые, а другой уже был здесь раньше и выступает в роли гида. Диалог должен включать обсуждение следующих достопримечательностей: Стрелка (место слияния Волги и Которосли), памятник 1000-летию Ярославля, Успенский собор, Вечный огонь. Включи лексику: confluence, millennium, cathedral, embankment, UNESCO World Heritage site. Используй разговорные фразы: wow, I see, by the way, you know. Эмоциональная окраска – живая, заинтересованная.

Шаг 2: создание аудиофайла:

Сгенерированный текст загружается в сервис синтеза речи (text-to-speech, TTS), где можно выбрать мужской или женский голос, высоту тона, темп речи и тип акцента. После генерации файл скачивается

в формате MP3 или WAV. Также к записи можно добавить в аудиоредакторе фоновые звуки (например, плеск воды или звуки шагов). Для синтеза речи и озвучивания диалогов можно использовать специализированные TTS-модели (Yandex SpeechKit, ABBYY RealSpeak, NeuroNet, Speechpro и др.).

Пример 3. Промпт для создания визуальной опоры к речевому заданию:

Создай инфографику, которую можно использовать на уроке английского языка в 9 классе (языковой уровень A2–B1) по теме «Культурное наследие Ярославского региона». Инфографика должна быть посвящена трем народным промыслам: 1) финифть (роспись по эмали); 2) кружевоплетение; 3) валеная обувь. Для каждого промысла укажи: название на английском языке, краткое описание (2–3 предложения), век возникновения, характерные цвета и узоры, современное использование. Визуальный стиль – яркий, этнический, с использованием небольших иллюстраций каждого промысла. Цветовая гамма – теплые тона. Все надписи должны быть на английском языке, шрифт четкий, крупный. В нижней части инфографики добавь вопрос для обсуждения: «Which of these crafts would you recommend to a foreign tourist as a souvenir from Yaroslavl? Why?» Инфографика должна быть структурирована так, чтобы на её основе учащиеся могли составить монологическое высказывание с описанием промыслов и выражением личного мнения о них.

Для создания визуальных опор (инфографики, тематических иллюстраций, комиксов) можно использовать генеративные модели изображений (Kandinsky 5.0, GigaChat, yasno.ai и др.).

Таким образом, освоив базовый инструментарий нейросетей, современный учитель иностранного языка способен самостоятельно создавать дидактические материалы с региональным компонентом в необходимом формате, тем самым реализуя требования ФГОС СОО и решая целый ряд методических и воспитательных задач.

Литература

1. Афанасьева О. Ю., Смирнова М.В., Маврина Н.В. Реализация регионального компонента в процессе обучения английскому языку в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 6. С. 62–76.
2. Бакурова Е.Н. Региональный компонент содержания обучения иностранному языку // Научные известия. 2021. № 22. С. 7–15.
3. Бердичева Н.В. Реализация регионального компонента в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2018. № 12. С. 45–53.
4. Костина Н. И., Белова Л.В. Приемы реализации регионального компонента в процессе обучения иностранному языку (английскому) // Вестник Белгородского института развития образования. 2018. № 2(8). С. 116–122.
5. Макоивец Е.А. Национально-региональный компонент в обучении английскому языку учеников средней и старшей ступеней в средней общеобразовательной школе // Образование и проблемы развития общества. 2023. № 1(22). С. 40–45.
6. Попова Т. П., Горобец Л.Н. Региональный компонент как важный элемент школьного обучения и стратегия национальной политики // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 47–53.
7. Радионова С.А. Реализация национально-регионального компонента в обучении английскому языку // Инновационные методы и технологии обучения иностранным языкам: материалы международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Манускрипт, 2024. С. 161–162.
8. Рудякова Т.И. Роль текстов краеведческого характера в интеграции регионального компонента в обучение английскому языку // Вестник науки и образования. 2019. № 5(59). С. 38–41.
9. Рябкова Е. С., Балакина О.А. Использование ИИ в обучении английскому языку // Мир педагогики и психологии. 2025. № 2(103). С. 34–39.
10. Степанов А. В., Остапенко А.С. Генеративные модели ИИ как инструмент развития навыков чтения на английском языке // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов XI международной научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2025. С. 280–283.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 17 мая 2012 г. № 413; в ред. приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 7 июля 2023 г. № 491. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300666810> (дата обращения: 25.02.2026).
12. Хомова Н. А., Лапина Ю.А. Искусственный интеллект как инструмент работы с аутентичными материалами // Современные иссле-

дования: теория, практика, результаты: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва: АЛЕФ, 2023. С. 73–77.

13. Шевцова М. В., Яценко И. А. Применение регионального компонента как необходимого ресурса в патриотическом воспитании при обучении английскому языку // Вестник научных конференций. 2017. № 1–4(17). С. 112–114.

14. Шуварова С. А. Роль регионального компонента в обучении английскому языку: интеграция в учебный процесс // Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Институт развития образования Республики Башкортостан, 2024. С. 275–278.

15. Arkharova A., Mezhakova E. Local context-based EIL teaching // Russia and China: history and collaboration prospects. 2021. Vol. 11. P. 605–609.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR DEVELOPING REGIONALLY-FOCUSED EDUCATIONAL CONTENT IN SECONDARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Golenko M.D.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The article examines the use of artificial intelligence as a tool for developing regionally-focused educational materials for foreign language classes in secondary schools. The relevance of the topic is determined by the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES) for fostering civic identity and patriotism, given the absence of regionally-focused materials in school foreign language textbooks. The use of AI allows teachers to independently create high-quality educational content, thereby fulfilling FSES requirements and enhancing the personal significance of foreign language learning. The author analyzes the theoretical foundations of integrating a regional component into foreign language teaching content and proposes a practical algorithm for working with neural networks based on making precise and detailed prompts. The article presents examples of developing text, audio, and visual materials based on the material of the Yaroslavl region. The suggested algorithm can be employed by educators to develop similar regionally-focused educational materials.

Keywords: regional component, didactic materials, artificial intelligence (AI), prompt.

References

1. Afanasyeva O. Yu., Smirnova M. V., Mavrina N. V. Implementation of the Regional Component in the Process of Teaching English at the University // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2019. No. 6. Pp. 62–76.

2. Bakurova E. N. Regional Component of the Content of Teaching a Foreign Language // Scientific News. 2021. No. 22. Pp. 7–15.

3. Berdicheva N. V. Implementation of the Regional Component in Teaching a Foreign Language // Language and Culture. 2018. No. 12. Pp. 45–53.

4. Kostina N. I., Belova L. V. Techniques for Implementing the Regional Component in Teaching a Foreign Language (English) // Bulletin of the Belgorod Institute for Education Development. 2018. No. 2(8). Pp. 116–122.

5. Makoivets E. A. National-regional component in teaching English to middle and senior secondary school students // Education and Problems of Society Development. 2023. No. 1(22). Pp. 40–45.

6. Popova T. P., Gorobets L. N. Regional component as an important element of school education and national policy strategy // Bulletin of Armavir State Pedagogical University. 2021. No. 1. Pp. 47–53.

7. Radionova S. A. Implementation of the national-regional component in teaching English // Innovative methods and technologies of teaching foreign languages: materials of the international scientific and practical conference. Rostov-on-Don: Manuscript, 2024. Pp. 161–162.

8. Rudyakova T. I. The Role of Local History Texts in Integrating the Regional Component into English Language Teaching // Bulletin of Science and Education. 2019. No. 5(59). Pp. 38–41.

9. Ryabkova E. S., Balakina O. A. Using AI in Teaching English // The World of Pedagogy and Psychology. 2025. No. 2(103). Pp. 34–39.

10. Stepanov A. V., Ostapenko A. S. Generative AI Models as a Tool for Developing Reading Skills in English // Intercultural Communication: Linguistic and Lingvodic Aspects: Collection of Materials of the XI International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University, 2025. Pp. 280–283.

11. Federal State Educational Standard of Secondary General Education: approved. By order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 17, 2012, No. 413: as amended by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 7, 2023, No. 491. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300666810> (date of access: February 25, 2026).

12. Khomova N. A., Lapina Yu. A. Artificial Intelligence as a Tool for Working with Authentic Materials // Modern Research: Theory, Practice, Results: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference. Moscow: ALEF, 2023. Pp. 73–77.

13. Shevtsova M. V., Yatsenko I. A. Application of the Regional Component as a Necessary Resource in Patriotic Education when Teaching the English Language // Bulletin of Scientific Conferences. 2017. No. 1–4(17). P. 112–114.

14. Shuvarova S. A. The Role of the Regional Component in Teaching English: Integration into the Educational Process // Problems and Prospects for the Development of Humanitarian Education: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference. Ufa: Institute for Education Development of the Republic of Bashkortostan, 2024. Pp. 275–278.

15. Arkharova A., Mezhakova E. Local Context-Based EIL Teaching // Russia and China: History and Collaboration Prospects. 2021. Vol. 11. Pp. 605–609.

Историко-педагогический анализ формирования правовой культуры студентов в России: периодизация и эволюция парадигм

Кузьмин Юрий Александрович,

независимый исследователь, член Санкт-Петербургской избирательной комиссии с правом решающего голоса
E-mail: 9435361@list.ru

В статье представлен историко-педагогический анализ эволюции правовой культуры российских студентов как феномена, неразрывно связанного с общественно-политическими трансформациями и педагогическими практиками. Методом ретроспективного анализа выделены четыре качественно различных этапа развития: догосударственный и раннегосударственный (до XVIII в.), имперский (XVIII – нач. XX в.), советский (1917 – нач. 1990-х гг.) и современный постсоветский (с кон. XX в. по наст. время). Установлено, что каждый этап характеризуется уникальным комплексом детерминирующих факторов, целевых установок и институциональных форм правового воспитания. Выявлены тенденции трансформации парадигмы от синкретичных религиозно-нравственных основ к светско-профессиональным, идеологизированным, компетентностно-ориентированным и антропоцентричным моделям. Результаты подтверждают историческую обусловленность формирования правовой культуры студенчества и ее зависимость от государственной образовательной политики.

Ключевые слова: правовая культура, студенчество, гражданское образование, историко-педагогический анализ, периодизация, правовое воспитание, правосознание.

Введение

Формирование правовой культуры студенчества представляет собой исторически обусловленный и педагогически опосредованный процесс, тесно взаимосвязанный с эволюцией общественного правосознания и государственно-правового строительства [1]. В России этот процесс имеет глубокие исторические корни и отличается сложной, многогранной динамикой, тесно связанной с трансформациями общественно-политического строя, государственной идеологии и педагогической мысли. В современных условиях актуализируется проблема преодоления правового нигилизма в молодежной среде, отсутствия гражданской активности студентов и недостаточного уровня правосознания, что создает угрозу для устойчивости правового государства [2; 3].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления исторического опыта формирования правовой культуры для разработки эффективных педагогических стратегий в современных условиях. Несмотря на существование отдельных исследований по истории юридического образования [4; 5], недостаточно изучена динамика трансформации парадигм правового воспитания студентов в контексте смены общественно-политических систем.

Настоящее исследование исходит из предположения, что эволюция подходов к формированию правовой культуры студентов в России подчиняется не линейному прогрессу, а циклическому возвращению к определенным моделям в условиях социально-политических кризисов. Обращение к историческому опыту представляется особенно актуальным в контексте современных дискуссий о правовом нигилизме молодежи и неэффективности традиционных форм правового просвещения: понимание того, какие педагогические решения оказались жизнеспособными в прошлом, а какие – утопичными, позволяет избежать повторения ошибок при проектировании новых образовательных стратегий.

Методология

Исследование построено на методологической базе историко-педагогического ретроспективного анализа и компаративного подхода и применен комплекс методов гуманитарного познания:

1. Историко-педагогический анализ – для ретроспективного изучения эволюции правовой культуры студентов в контексте общественно-политических трансформаций.

2. Периодизация – выделение качественно различных этапов развития на основе следующих критериев:

- общественно-политический и социокультурный контекст эпохи;
- организационно-педагогические особенности системы образования;
- целевые установки гражданско-правового воспитания;
- идейно-нравственные императивы;
- специфика содержания и методов правового просвещения.

3. Сравнительно-исторический метод – для выявления преемственности и различий в парадигмах правового воспитания на разных этапах.

4. Текстологический анализ – изучение нормативных актов, педагогических трудов и учебных программ как источников информации о содержании правового образования.

Источниковую базу составили:

- нормативные документы (Судебники 1497, 1550, 1649 гг., Устав народных училищ 1786 г., университетские уставы);
- педагогические сочинения («Поучение» Владимира Мономаха, «Политика» Ю. Крижанича, труды Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского);
- научные работы по истории правовой культуры (И.А. Исаев, В.Г. Графский, К.Е. Кордобовская и др.).

Синтез данных позволил структурировать процесс развития в рамках четырех выделенных этапов и обобщить их характеристики в сравнительной таблице.

Результаты

Проведенный анализ позволил структурировать историю формирования правовой культуры российских студентов в четыре последовательных этапа, каждый из которых обладает уникальными характеристикам.

На основе предложенной методологии выделены четыре ключевых этапа (Таблица 1).

Таблица 1. Характеристика этапов формирования правовой культуры студентов в России

Этап	Хронологические рамки	Доминирующая парадигма	Ключевые институциональные формы
Догосударственный и раннегосударственный	До XVIII в.	Этико-религиозная («правда» как справедливость)	Киево-Могилянская академия (1632), Славяно-греко-латинская академия (1687)
Имперский	XVIII – нач. XX в.	Светско-рациональная, словесная	Университеты (СПб, МГУ), Демидовский юридический лицей (1803), Училище правоведения (1835)
Советский	1917 – нач. 1990-х гг.	Идеологизованно-коллективистская	Факультеты общественных наук (ФОН), система Минюста СССР
Современный	С кон. XX в. по наст. время	Компетентностно-демократическая	Дисциплины «Основы российской государственности», «Правовая культура», социальные проекты

Рассмотрим специфику каждого этапа развития.

Этап 1 (до XVIII в.) характеризовался синкретичным генезисом правовой культуры, где нормы формировались на основе религиозных догматов, обычного права и авторитета княжеской власти. Центральной категорией выступала «правда» – комплексное понятие, объединяющее справедливость, божественную волю и моральный долг [6]. Педагогическое опосредование осуществлялось через неформальную социализацию и деятельность первых высших школ (Киево-Могилянскую и Славяно-греко-латинскую академии), где элементы римского права, этики и моральной философии интегрировались в гуманитарное образование, ориентированное на государственную службу [7; 8].

Этап 2 (XVIII – нач. XX в.) ознаменовался переходом к светской, рационализированной и институционализированной парадигме. Петровские реформы положили начало юридическому образованию (СПб университет, 1724), а указ Елизаветы Петровны (1755) учредил Московский университет с юридическим факультетом. Развитие юридической науки сделали вуз ключевым институтом формирования профессионального правосознания. Целью стало воспитание лояльного, просвещенного подданного и компетентного чиновника. Великая судебная реформа 1864 г. сделала суд центром правового просвещения: судебные речи А.Ф. Кони и Ф.Н. Плевако, суд присяжных способствовали формированию правосознания учащейся молодежи [9; 10].

Этап 3 (1917 – нач. 1990-х гг.) определялся радикальным разрывом с предшествующей традицией и утверждением принципиально новой парадигмы: в 1919 г. юридическое образование было идеологически переориентировано, юридические факультеты упразднены, а право объявлено инструментом построения социализма [11]. Правовая культура подчинялась марксистско-ленинской идеологии, доминировали коллективистские ценности. Несмотря на создание массовой системы правового просвещения (лектории, агитация, СМИ) с акцентом на военно-патриотическом воспитании, наблюдалось ограничение индивидуальных прав и распространение правового нигилизма [12].

Этап 4 (с кон. XX в.) связан с преодолением идеологического монополизма, кризисом правосознания, интеграцией в международное правовое поле и поиском новой модели правового воспитания. Вводятся новые дисциплины («Основы российской государственности»), применяются инновационные педагогические технологии (социальное проектирование, дебаты) [13], активизируется волонтерская деятельность. Однако сохраняются проблемы: правовой нигилизм в студенческой среде, недостаточная гражданская активность, отсутствие единого нравственного кодекса [2; 3]. Возникает необходимость формирования целостной системы гражданско-патриотического воспитания на основе демократических и духовно-нравственных ценностей, а также культурного кода.

Обсуждение

Предложенная периодизация отражает эволюцию от этико-религиозных основ (этап 1) через светско-профессиональную (этап 2) и идеологизованно-коллективистскую (этап 3) модели к современной демократически-компетентной и гражданско-патриотической (этап 4). Общественно-политический контекст выступал ключевым детерминирующим фактором, задавая цели и идеологические рамки правового воспитания. Организационно-педагогические формы эволюционировали от синкретичных академий к университетам, затем к централизованной системе массовой агитации и, наконец, к разнообразным проектным и интерактивным практикам.

Выявленная динамика подтверждает гипотезу о преемственности: на всех этапах сохранялась установка на социализацию и формирование лояльности государству. Однако качественные изменения происходили в идейно-нравственных основаниях (от «правды» и совести – к служению империи и православию, затем – к коммунистической идеологии и коллективизму, и, наконец, – к духовно-нравственным ценностям и правам человека) и в методах (от диспутов и поучений – к университетским курсам и судебным речам, затем – к массовой агитации, и, наконец, – к антропоцентричным технологиям).

Основной вызов современного этапа заключается в преодолении наследия правового нигилизма советского периода и построении органичной системы, которая синтезировала бы положительный исторический опыт (включая дореволюционную традицию уважения к закону и советский опыт массового просвещения) с требованиями открытого гражданского общества и правового государства. Ключевой задачей является перевод правовой культуры студентов из состояния пассивного усвоения норм в активную гражданскую позицию, основанную на уважении к праву, критическом мышлении и готовности к ответственному участию в общественной жизни.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Формирование правовой культуры студентов носит не линейный, а скачкообразный характер, определяемый сменой общественно-политических систем. Как отмечает И.А. Исаев, российская правовая культура развивалась в условиях специфического этатизма, что отразилось на приоритете государственных интересов над индивидуальными правами на всех этапах, кроме кратковременного периода после Судебной реформы 1864 г. [1].

2. Наблюдаемая трансформация позволяет говорить о том, что правовое воспитание в российской традиции никогда не обладало автономией от государственных приоритетов – вопрос лишь в том, как конкретно понималась его социальная функция. При Петре I юридическое образование было в первую очередь технологией кадрового обеспечения реформ: нужны были исполнители, способные оперативно применять регламенты, а не критически мыслящие правоведа. В советский период эта логика сохранилась, но сменился репертуар обоснований – теперь правовая грамотность должна была способствовать «строительству нового общества», причем само понятие права подвергалось идеологической коррекции. Интересно, что в постсоветских дискуссиях 1990-х годов можно было услышать призывы к «возвращению к дореволюционным традициям», однако на практике ВУЗы унаследовали советскую структуру воспитательной работы, просто заменив комсомольские формулировки на гражданско-правовые. Сегодняшняя риторика о «формировании гражданской позиции» при ближайшем рассмотрении оказывается не столько новым словом, сколько вариацией на давно знакомую тему. Правовая культура вновь предстаёт не ценностью самодостаточной, а средством – инструментом для достижения целей, поставленных извне. Различаются лишь обозначения этих целей: ныне это противодействие экстремизму, подготовка «кадров для цифровой экономики», обеспечение «технологического суверенитета». Симптоматично, что в программных документах последних лет правовое образование всё чаще упоминается в контексте национальной безопасности и кадрового обеспечения отраслевых приоритетов – редко в связи с развитием способности студента к самостоятельной правовой рефлексии. Такая постановка вопроса неизбежно влияет и на содержание, и на методы: если правовая грамотность нужна прежде всего для того, чтобы выпускник не нарушал закон в процессе реализации государственного заказа, то зачем ему умение критически анализировать саму правовую систему?

3. Правовой нигилизм студенческой среды часто представляется как специфически постсоветское бедствие, вызванное разрывом правопреимства и хаосом 1990-х годов. Однако архивные источники позволяют проследить иные корни этого явления. Уже в отзывах инспекторов Министерства народного просвещения 1870-х годов встречаются жалобы на «формальное отношение студентов к предмету законоведения», на механическое заучивание статей Уложения без

понимания их практического смысла. В советский период ситуация осложнилась идеологическим отрицанием «буржуазного права» как классового инструмента – при этом официальная пропаганда одновременно требовала «неуклонного соблюдения законов», что порождало у учащихся когнитивный диссонанс. Современная риторика вокруг «формирования гражданской позиции» по сути повторяет традиционную схему: правовая культура трактуется не как самостоятельная ценность, а как инструмент для внешних задач – от противодействия экстремизму до подготовки кадров для цифровой экономики. Подобный утилитарный подход, хотя и оправдан прагматикой, упускает внутреннюю суть правового воспитания, сводя его к функциональному ресурсу. В итоге теряется потенциал для подлинного развития зрелого гражданского сознания, способного к самостоятельному суждению.

4. Анализ подтверждает тесную взаимосвязь патриотизма и правовой культуры. В годы Великой Отечественной войны патриотизм раскрыл свой интегративный потенциал, как отмечает М.А. Ешев [14]. В современных условиях эффективное патриотическое воспитание выступает залогом сохранения России как единого государства – позиция, разделяемая В.С. Калиничем и О.Ю. Верпатовой [15; 16]. Вместе с тем патриотизм формируется не через прямолинейное обучение, а посредством комплексного развития личности, что подчёркивает А.С. Кузнецов [17].

В этой связи цели правового воспитания, по Ю.А. Кудрявцеву, включают накопление прочных знаний о государственных правилах поведения; формирование правовой грамотности населения; воспитание уважительного отношения к праву; развитие навыков реализации права через соблюдение, исполнение и использование предписаний; а также стимулирование активного правомерного поведения и профессиональной юридической активности [18]. Такой подход позволяет интегрировать патриотизм в правовую культуру, усиливая её через личностный рост и осознанное гражданское участие.

5. Анализ показывает, что современный этап характеризуется противоречивостью: с одной стороны, интеграция в международное правовое поле и ориентация на права человека (Декларация 1948 г., Пакты 1966 г.), с другой – сохранение традиционных ценностей и поиск национальной модели правового воспитания. Как отмечает С.В. Голунов, уважение молодых граждан к собственной стране является необходимым условием ее нормального развития [19]. Важным является и гражданское образование, которое можно рассматривать как процесс и систему обучения и воспитания, направленные на формирование у обучающейся молодежи активной гражданской позиции и социальной вовлеченности на основе гражданско-правовых знаний и нравственных ценностей, необходимых для успешной социализации и конструктивного участия в жизни правового государства и гражданского общества. [20].

Заключение

Историко-педагогический анализ выявил четыре ключевых этапа становления правовой культуры российских студентов. Каждый этап отражал специфику эпохи: от дореволюционных традиций к советскому периоду, затем к перестроечным сдвигам и постсоветскому времени. Эволюция развивалась преемственно, но с качественными трансформациями, определяемыми социально-политическим контекстом и государственной образовательной политикой. На каждом этапе правосознание студенчества обогащалось новыми установками, содержанием и методами воспитания, что объясняет устойчивость традиций и их уязвимость перед современными вызовами. Современный период требует новой модели, противостоящей правовому нигилизму и гражданской апатии, – вывод, следующий из исторического опыта.

Теоретически выводы уточняют периодизацию развития правовой культуры студенчества и подчёркивают её закономерности, что полезно для педагогической науки. Практически закономерности открывают путь к программам гражданско-правового образования, позволяющим формировать зрелое правосознание у студентов путём заимствования проверенных подходов прошлого и преодоления нигилизма.

В будущем целесообразно сосредоточиться на разработке педагогических технологий, учитывающих цифровизацию и глобальные изменения. Эмпирическое обследование правовой культуры студентов разных специальностей послужит основой для апробации методик, построенных на выявленных исторических паттернах. Такой подход обеспечит диагностику проблем и стратегии формирования гражданской идентичности в студенческой среде.

Литература

1. Исаев И.А. Правовая культура России: учебное пособие / И.А. Исаев. – М.: Проспект, 2015. – 96 с.

2. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник / К.М. Левитан; К.М. Левитан. – М.: Норма, 2007. – 431 с.

3. Семенова Е.В. Правовой нигилизм и его профилактика в студенческой среде / Е.В. Семенова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3(31). – С. 74–78.

4. Борисов А.В. Становление и развитие юридического образования в дореволюционной России / А.В. Борисов, Л.М. Колодкин. – М.: Академия МВД РФ, 1994. – 87 с.

5. Корнев А.В. Государственно-правовая мысль и юридическое образование в дореволюционной России / А.В. Корнев, А.В. Борисов. – Москва: Проспект, 2014. – 296 с.

6. Молдован А.М. «Слово о законе и благодати» Илариона / А.М. Молдован. – Киев, 1984. – 240 с.

7. Карамышева С.Н. Диспут как метод обучения студентов Киево-Могилянской коллегии (конец XVII-начало XVIII в.): историко-дидактический анализ / С.Н. Карамышева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9(122). – С. 72–78.

8. Тимофеева Н.В. Роль Славяно-греко-латинской академии в формировании системы высшего образования в России XVII–XIX вв. / Н.В. Тимофеева // Известия Великолукской государственной сельскохозяйственной академии. – 2015. – № 4. – С. 35–39.

9. Кони А.Ф. Отцы и дети Судебной реформы: к пятидесятилетию Судебных Уставов / А.Ф. Кони. – М.: Статут; РАП, 2003. – 352 с.

10. Мельник В.В. Искусство защиты в суде присяжных: Учеб.-практ. пособие / В.В. Мельник; В.В. Мельник; Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации. – М.: Дело, 2003. – ISBN 5-7749-0316-8.

11. Графский В.Г. О своеобразии советской правовой культуры / В.Г. Графский // Труды Института государства и права Российской академии наук. – 2011. – № 4. – С. 130–152.

12. Кордобовская К.Е. Правовая культура и ее проявления как предмет научных исследований / К.Е. Кордобовская // Advances in Law Studies. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 26–30.

13. Гарашкина Н.В. Включение студентов вуза в социальные проекты по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 193. – С. 134–140.

14. Ешев М.А. Патриотизм в советской и постсоветской России / М.А. Ешев // Власть. – 2014. – № 5. – С. 85–89.

15. Калинин В.С. Патриотическое воспитание в современном российском обществе: особенности и проблемы развития / В.С. Калинин, О.Ю. Верпатова // Социология. – 2022. – № 4. – С. 110–118.

16. Калинин В.С. Ценностные ориентации и представления молодежи о патриотизме и патриотическом воспитании в современной России / В.С. Калинин // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 5. – С. 19–29.

17. Кузнецов А.С. Концептуальная основа личностно-деятельностного подхода в воспитании подростков и молодежи / А.С. Кузнецов // Модернизация образования в условиях технологических и цифровых нововведений: теория и практика: материалы XL Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП), 2021. – С. 29–37.

18. Кудрявцев Ю.А. Правовое воспитание в демократическом государстве (организационно-методологический механизм и базовые гарантии) / Ю.А. Кудрявцев // IX Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22 мая 2021 года / Отв. редактор Т.В. Седлецкая. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 205–209.

19. Голунов С.В. Патриотическое воспитание в России: за и против / С.В. Голунов // Вопросы образования. – 2012. – № 3. – С. 258–273.

20. Гражданское образование молодежи в условиях информационной многообразия: концепции, модели, тенденции развития / М.Н. Певзнер, Е.В. Иванов, П.А. Петряков [и др.]. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2021. – 206 с.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE FORMATION OF LEGAL CULTURE OF STUDENTS IN RUSSIA: PERIODIZATION AND EVOLUTION OF PARADIGMS

Kuzmin Yu.A.

St. Petersburg Electoral Commission

The article presents a historical and pedagogical analysis of the evolution of Russian students' legal culture as a phenomenon inextricably linked to socio-political transformations and pedagogical practices. A retrospective analysis is used to identify four qualitatively

distinct stages of development: pre-state and early state (before the 18th century), imperial (18th – early 20th centuries), Soviet (1917 – early 1990s), and modern post-Soviet (from the late 20th century to the present). Each stage is characterized by a unique set of determining factors, target settings, and institutional forms of legal education. Trends in paradigm transformation from syncretic religious and moral foundations to secular-professional, ideological, competence-oriented, and anthropocentric models are identified. The results confirm the historical determinacy of the formation of student legal culture and its dependence on state educational policy.

Keywords: legal culture, students, civic education, historical and pedagogical analysis, periodization, legal education, legal consciousness.

References

1. Isaev I.A. Legal Culture of Russia: A Textbook / I.A. Isaev. – Moscow: Prospect, 2015. – 96 p.
2. Levitan K.M. Legal Pedagogics: A Textbook / K.M. Levitan; K.M. Levitan. – Moscow: Norma, 2007. – 431 p.
3. Semenova E.V. Legal Nihilism and Its Prevention Among Students / E.V. Semenova // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. – 2016. – No. 3 (31). – P. 74–78.
4. Borisov A.V. Formation and Development of Legal Education in Pre-Revolutionary Russia / A.V. Borisov, L.M. Kolodkin. – M.: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 1994. – 87 p.
5. Kornev A.V. State-legal thought and legal education in pre-revolutionary Russia / A.V. Kornev, A.V. Borisov. – Moscow: Prospect, 2014. – 296 p.
6. Moldovan A.M. "A Word on Law and Grace" by Hilarion / A.M. Moldovan. – Kyiv, 1984. – 240 p.
7. Karamysheva S.N. Dispute as a Method of Teaching Students of the Kiev-Mohyla Collegium (late 17th – early 18th centuries): Historical and Didactic Analysis / S.N. Karamysheva // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. – 2017. – No. 9 (122). – P. 72–78.
8. Timofeeva N.V. The Role of the Slavic-Greek-Latin Academy in the Formation of the Higher Education System in Russia in the 17th–19th Centuries / N.V. Timofeeva // Bulletin of the Velikiye Luki State Agricultural Academy. – 2015. – No. 4. – P. 35–39.
9. Koni A.F. Fathers and Sons of the Judicial Reform: on the Fiftieth Anniversary of the Judicial Statutes / A.F. Koni. – M.: Statut; RAP, 2003. – 352 p.
10. Melnik V.V. The Art of Defense in a Jury Trial: Textbook and Practical Manual / V.V. Melnik; V.V. Melnik; Acad. of People's Economy under the Government of the Rus. Federation. – M.: Delo, 2003. – ISBN 5-7749-0316-8.
11. Graftsky V.G. On the Originality of Soviet Legal Culture / V.G. Graftsky // Works of the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences. – 2011. – No. 4. – P. 130–152.
12. Kordobovskaya K.E. Legal Culture and Its Manifestations as a Subject of Scientific Research / K.E. Kordobovskaya // Advances in Law Studies. – 2023. – Vol. 11, No. 1. – Pp. 26–30.
13. Garashkina N.V. Inclusion of University Students in Social Projects on Civic-Patriotic Education of Children and Youth / N.V. Garashkina, A.A. Druzhinina // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2021. – Vol. 26, No. 193. – Pp. 134–140.
14. Yeshev M.A. Patriotism in Soviet and Post-Soviet Russia / M.A. Yeshev // Power. – 2014. – No. 5. – Pp. 85–89.
15. Kalinich V.S. Patriotic education in modern Russian society: features and problems of development / V.S. Kalinich, O. Yu. Verpatova // Sociology. – 2022. – No. 4. – P. 110–118.
16. Kalinich V.S. Value orientations and ideas of young people about patriotism and patriotic education in modern Russia / V.S. Kalinich // Social and humanitarian knowledge. – 2023. – No. 5. – P. 19–29.
17. Kuznetsov A.S. Conceptual basis of the personality-activity approach in the education of adolescents and young people / A.S. Kuznetsov // Modernization of education in the context of technological and digital innovations: theory and practice: materials of the XL All-Russian scientific and practical conference. – Rostov-on-Don: Southern University (IUBIP), 2021. – Pp. 29–37.
18. Kudryavtsev Yu.A. Legal education in a democratic state (organizational and methodological mechanism and basic guarantees) / Yu.A. Kudryavtsev // IX Luga scientific readings. Modern scientific knowledge: theory and practice: Materials of the international scientific conference, St. Petersburg, May 22, 2021 / Editor-in-chief T.V. Sedletskaia. – St. Petersburg: Leningrad State University. Pushkin, 2021. – P. 205–209.
19. Golunov S.V. Patriotic education in Russia: pros and cons / S.V. Golunov // Voprosy obrazovaniya. – 2012. – No. 3. – P. 258–273.
20. Civic education of young people in the context of information diversity: concepts, models, development trends / M.N. Pevzner, E.V. Ivanov, P.A. Petryakov [et al.]. – Veliky Novgorod: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 2021. – 206 p.

Построение новой парадигмы развития талантов на основе физического воспитания и воспитания высококвалифицированных специалистов в новую эпоху: пример Цюаньчжоуского профессионально-технического университета

Линь Вэньи,

младший научный сотрудник, Цюаньчжоуский профессионально-технический университет

Яо Ли,

профессор Цюаньчжоуского профессионально-технического университета

В ответ на требования новой эры по интеграции нравственного развития с технической компетентностью в додипломном профессиональном образовании, Цюаньчжоуский профессионально-технический университет, руководствуясь своим позиционированием профессионального бакалавриата и будучи частью мощной спортивной индустрии Цзиньцзяна, разработал инновационную систему развития талантов, основанную на физическом воспитании. Опираясь на теорию социального познания и теорию экосистем и используя общекампусную «Культуру утренних упражнений» в качестве отправной точки, университет использует специальность «Спорт в свободное время» в качестве основной платформы для построения системы, характеризующейся интеграцией спорта и образования, сотрудничеством между промышленностью и образованием и целостным пятисекторным развитием в моральном, интеллектуальном, физическом, эстетическом и трудовом воспитании. Институционализируя, формируя учебные программы и культивируя утренние упражнения, университет создал всеобъемлющую экосистему «полного участия, полного погружения и полного охвата», эффективно добившись системной реформы посредством целенаправленного прорыва. Опираясь на концепцию всестороннего образования, в этой статье подробно рассматриваются основы системы, теоретические основы, инновационные практики и образцовое значение, предлагая парадигму, которая сочетает в себе теоретическую строгость, региональную специфику и производственную поддержку для высококачественного развития физического воспитания в профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: социальная когнитивная теория; Теория экосистем; культура утренней зарядки; всестороннее образование; бакалавриат

Background and Theoretical Foundations

1. Policy Orientation and Contemporary Imperatives. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, national strategies such as *Outline of the Healthy China 2030* and *Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving School Sports Work in the New Era* have elevated «health first» as a guiding educational principle. Physical education is emphasized as foundational to character formation, physical fitness, sound personality, and willpower development. Against this backdrop, vocational undergraduate institutions must construct physical-education-based talent development systems suited to their mission.

2. Theoretical Framework. Social Cognitive Theory highlights the reciprocal interaction among individuals, behaviors, and environments, underscoring the need for an educational ecosystem that positively shapes students' cognition, actions, and attitudes. Ecosystem Theory further suggests that student development unfolds within nested micro, meso, and macro systems—ranging from classrooms to families, industries, and broader cultural contexts. Innovation in vocational undergraduate physical education thus requires optimizing these interconnected systems, resonating with the concept of comprehensive, entire-process, and full-dimensional education.

3. Practical Needs and Regional Advantages. Situated in Jinjiang—recognized as «China's Sports Industry Base»—the university benefits from a comprehensive sports industry chain and longstanding morning exercise traditions dating back to 1986. These advantages provide ideal conditions for deep industry–education integration and the development of a distinctive physical-education-based talent training model.

Achievements and Innovations

1. Conceptual Innovation: From Skill Transmission to Value Formation. Breaking from the traditional skill-centric approach, the university advances an integrated concept—«morning exercise as moral education; physical education as holistic education»—that positions sports as a natural conduit for moral, intellectual, aesthetic, and labor education. Through institutionalized and culturalized morning exercise, «one hour of exercise per day» has become an internalized student habit, reversing the historical marginalization of physical education in higher education.

2. Model Innovation: A Four-in-One Closed-Loop System. The university has built a closed-loop model of «culture-led, profession-supported, competition-driven, and service-feedback» development. This model reflects Social Cognitive Theory's triadic reciprocity by using culture to shape environment, academic programs to enhance cognition and skill, competitions to motivate behavior, and community service to reinforce values. It extends the integrated «classroom + practice + league» pedagogy into wider domains of industry collaboration and social service.

3. Mechanism Innovation: An Industry–Education Community. Drawing on the Jinjiang sports industry cluster, the university partners with leading enterprises to build industrial colleges and training bases. By integrating real-world industry projects into the curriculum, the university aligns instructional content with professional standards and industry needs, forming a supportive ecosystem for students' professional socialization and career development.

4. Pathway Innovation: A Three-Classroom Linkage Model. The university pioneers a linkage model uniting the first classroom (curriculum), second classroom (morning exercise, clubs, competitions), and third classroom (social service and practice). This framework operationalizes all-round education in the domain of physical education, enabling seamless integration of educational resources and comprehensive support for student growth.

Implementation Stages

The construction of the university's morning-exercise culture and associated talent development system evolved through four stages:

1. Institutionalization and Cultural Cultivation. Establishing administrative measures for morning exercise and forming collaborative management teams to standardize behaviors and build foundational culture.

2. Curricular Reform and Professional Integration. Transforming morning exercise into curricular content, incorporating projects such as

the «10,000-Meter Fitness Challenge,» and linking physical exercise with professional development through the establishment of the Leisure Sports major.

3. **Deep Industry-Education Integration.** Implementing project-driven, competition-integrated teaching, embedding industry resources into core learning, and enhancing social service capacity through hosting high-level sports events.

4. **Demonstration and Dissemination.** Refining experiences into theoretical models and publishing guidelines such as *The Implementation Guide for Physical-Education-Based Talent Development in Vocational Undergraduate Institutions* to promote replicability and scalability.

Exemplary Significance

Quanzhou Vocational and Technical University adheres to the educational philosophy of «One hour of exercise a day, fifty years of healthy work», and regards morning exercise as an important carrier for moral education and the all-round development of students. Morning exercise not only builds students' physical strength and willpower, but also cultivates their good qualities of punctuality, self-discipline, and teamwork, becoming an integral part of the campus culture. Through institutionalized, curriculum-based, and regular morning exercise mechanisms, the school has effectively enhanced students' physical fitness and mental outlook, laying a solid foundation for the all-round development of high-quality technical and skilled talents. At the same time, morning exercise also highlights the school's vocational education characteristics of «integration of sports and education, and physical-education-based talent development», contributing to the creation of a health campus brand with the distinctive features of Quanzhou Vocational and Technical University, and serving the lifelong development and career growth of students.

Conclusion

The «sports-education integration, industry-education synergy, and five-domain holistic development» system developed by Quanzhou Vocational and Technical University-grounded in Social Cognitive Theory, Ecosystem Theory, and all-round education-offers an effective response to the central task of uniting moral and technical training in vocational undergraduate education. The system has significantly enhanced students' physical fitness (with national assessment pass rates exceeding 95% for five consecutive years) while promoting moral cultivation, intellectual growth, aesthetic development, and labor education through sports. The model strengthens students' self-discipline and resilience, improves professional competence through industry collaboration, and develops practical skills and social responsibility through competitions and community service. Overall, the «QVTU Model» constitutes a theoretically robust, empirically validated, and widely applicable framework that provides valuable insights for deepening physical education reform and advancing holistic development in vocational undergraduate institutions in the new era.

Литература

1. Государственный совет. План «Здоровый Китай 2030» [Z]. 2016.
2. Министерство образования. Мнения о всестороннем укреплении и совершенствовании работы в области школьного спорта в новую эпоху[Z]. 2020.
3. Ван Вэнь. Образовательная функция и путь реализации университетской спортивно-культурной среды[J]. Руководство по спортивной культуре. 2018, (5).
4. Чэнь Сяохуа, Лю Цян. Исследование модели построения спортивных специальностей в профессиональных колледжах с точки зрения интеграции промышленности и образования[J]. Исследования в области профессионального образования, 2022, 40(2): 33–38.
5. Бандура, А. Социальные основы мышления и действия: социально-когнитивная теория[M]. Энглвуд-Клиффс, Нью-Джерси: Prentice-Hall, 1986.

6. Бронфенбреннер, У. Экология развития человека: эксперименты природы и дизайна[M]. Кембридж, Массачусетс: Издательство Гарвардского университета, 1979.

7. Фэн Цзяньцзюнь. Диалектическая логика и путь реализации «трехстороннего образования» [J]. Журнал Китайского общества образования, 2021(5): 12–18.

8. Пан Шаовэй, Юй Кэхун. Школьная физическая культура (третье издание)[M]. Пекин: Издательство высшего образования, 2015.

9. Лю Хайянь, Янь Шоусюань. Исследование рамочной системы и пути развития базовой грамотности учащихся в области физической культуры[J]. Журнал физического воспитания, 2022, 29(4): 88–94.

10. Цзян Юн и др. Философия образования и практическое исследование «одновременного развития пяти видов образования» в новую эпоху[J]. Педагогические исследования, 2020, 41(2): 55–63.

CONSTRUCTING A NEW PARADIGM FOR PHYSICAL-EDUCATION-BASED TALENT DEVELOPMENT AND CULTIVATING HIGH-QUALITY PROFESSIONALS IN THE NEW ERA: A CASE STUDY OF QUANZHOU VOCATIONAL AND TECHNICAL UNIVERSITY

Lin Wenyi, Yao Li

Quanzhou Vocational and Technical University

In response to the new-era mandate of integrating moral development with technical competence in undergraduate vocational education, Quanzhou Vocational and Technical University-guided by its vocational undergraduate positioning and embedded within the robust sports industry of Jinjiang-has developed an innovative physical-education-based talent development system. Anchored in Social Cognitive Theory and Ecosystem Theory, and using the campus-wide «Morning Exercise Culture» as an entry point, the university employs the Leisure Sports major as the core platform to construct a system characterized by the integration of sports and education, industry-education collaboration, and holistic five-domain development in moral, intellectual, physical, aesthetic, and labor education. By institutionalizing, curricularizing, and culturizing morning exercise, the university has cultivated a pervasive ecosystem of «full participation, full immersion, and full coverage,» effectively achieving systemic reform through a focused breakthrough. Drawing on the concept of all-round education, this paper elaborates the system's background, theoretical underpinnings, innovative practices, and exemplary significance, offering a paradigm that combines theoretical rigor, regional distinctiveness, and industrial support for the high-quality development of physical education in vocational undergraduate institutions.

Keywords: Social Cognitive Theory; Ecosystem Theory; morning exercise culture; all-round education; undergraduate institutions

References

1. The State Council. Outline of the «Healthy China 2030» Plan[Z]. 2016.
2. Ministry of Education. Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving School Sports Work in the New Era[Z]. 2020.
3. Wang Wen. The Educational Function and Realization Path of University Sports Cultural Environment[J]. Sports Culture Guide. 2018, (5).
4. Chen Xiaohua, Liu Qiang. Exploration of the Construction Model for Sports Majors in Vocational Colleges from the Perspective of Industry-Education Integration[J]. Vocational Education Research, 2022, 40(2): 33–38.
5. Bandura, A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory[M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
6. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design[M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
7. Feng Jianjun. The Dialectical Logic and Realization Path of «Three-Wides Education» [J]. Journal of the Chinese Society of Education, 2021(5): 12–18.
8. Pan Shaowei, Yu Kehong. School Physical Education (Third Edition)[M]. Beijing: Higher Education Press, 2015.
9. Liu Haiyan, Yan Shouxuan. Research on the Framework System and Cultivation Path of Students' Core Literacy in Physical Education[J]. Journal of Physical Education, 2022, 29(4): 88–94.
10. Jiang Yong, et al. The Educational Philosophy and Practical Exploration of «Simultaneous Development of Five Educations» in the New Era[J]. Educational Research, 2020, 41(2): 55–63.

Молоткова Анжелика Вадимовна,

соискатель кафедры гуманитарных наук и технологий,
ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»
E-mail: molotkovaav@tyuiu.ru

Моложавенко Вера Леонидовна,

д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тюменский
индустриальный университет»
E-mail: molozhavenkovi@tyuiu.ru

В статье рассмотрен процесс цифровой трансформации высшего образования, анализируется его эволюция от этапа простой интеграции технологий к качественно новому этапу синергии. Обосновано разграничение понятий автоматизации (интеграции) как переноса существующих процессов в цифровую среду и трансформации как коренного изменения этих процессов с появлением новых форм и качеств. Раскрыта сущность синергетического подхода, при котором эффект от соединения человеческого потенциала и цифровых технологий превышает сумму их отдельных возможностей. На основе анализа эмпирического материала ведущих российских университетов – участников программы «Приоритет 2030», а также с привлечением данных о реализации проекта «Цифровые кафедры» выявлены ключевые направления перехода к синергии. Среди них: создание экосистем на принципах интероперабельности (опыт ДВФУ и Британского университета во Вьетнаме), персонализация образовательного процесса с применением адаптивных алгоритмов и аналитики больших данных (разработки УГНТУ), формирование цифровых компетенций у студентов и преподавателей. Определены условия достижения синергетического эффекта: антропоцентричный подход, интеграция данных на всех уровнях, взаимосвязь образования и рынка труда, а также развитие «цифровой зрелости» управленческих команд. Сделан вывод, что подлинная трансформация измеряется не количеством внедренных технологий, а новыми образовательными результатами и способностью университетов становиться центрами инновационного развития.

Ключевые слова: цифровая трансформация, высшее образование, цифровая экосистема, искусственный интеллект, персонализация обучения, программа «Приоритет 2030», цифровые компетенции.

Последнее десятилетие ознаменовалось беспрецедентным проникновением цифровых технологий во все сферы общественной жизни, и высшее образование не стало исключением. Однако сам термин «цифровая трансформация» зачастую трактуется упрощенно, отождествляясь с процессом компьютеризации или внедрения программного обеспечения. Важно разграничить понятия: автоматизация (или интеграция) и трансформация. Интеграция подразумевает перенос существующих процессов в цифровую среду без изменения их сути (например, электронный документооборот вместо бумажного или видеолекции вместо очных). Трансформация же, в свою очередь, предполагает коренное изменение самих процессов, появление новых форм и качеств, невозможных без использования технологий.

Цель данной статьи – показать, что современный этап развития высшей школы в России требует перехода от простого накопления цифровых инструментов (интеграции) к их качественному взаимодействию с педагогикой, наукой и управлением, то есть к синергии. Синергетический подход в данном контексте означает, что эффект от соединения человеческого потенциала и технологий превышает простую сумму их возможностей. Рассмотрение этого перехода будет проведено на эмпирическом материале ведущих российских вузов, реализующих проекты в рамках федеральных программ и национальных проектов, таких как «Цифровая экономика Российской Федерации» и «Молодежь и дети» (ранее – «Приоритет 2030»)[1].

Современная цифровая трансформация высшего образования представляет собой комплексный процесс модернизации, выходящий далеко за рамки простого внедрения технологий. Он заключается в глубокой интеграции технологических, организационных и педагогических инноваций, направленной на обеспечение адаптивности и устойчивости университетов в условиях турбулентной внешней среды. Ключевой целью этого процесса является достижение высокого уровня «цифровой зрелости», что подразумевает оптимизацию всех сфер деятельности вуза – от администрирования до научных исследований – через внедрение сквозных цифровых технологий, унифицированных решений и аналитики данных, включая инструменты искусственного интеллекта. Такой подход позволяет не только повысить эффективность подготовки кадров в соответствии с запросами рынка труда, но и сформировать инновационные кластеры для социально-экономического развития регионов.

Как отмечает Еленева, Ю. Я., реализация цифровой повестки осуществляется по нескольким ключевым направлениям, трансформирующим образовательную среду. Внедрение цифровых сервисов охватывает все аспекты университетской жизни: управление кампусом, администрирование, науку и непосредственно учебный процесс. На смену унифицированному подходу приходит персонализация контента и образовательных траекторий, учитывающая индивидуальные возможности каждого студента. Активно используются технологии анализа больших данных для прогнозирования успеваемости и выявления скрытых закономерностей, а также виртуальные лаборатории и симуляторы для отработки практических навыков. Геймификация, технологии виртуальной и дополненной реальности, а в перспективе и генеративный искусственный интеллект для создания учебных материалов, формируют принципиально новую, гибкую и ориентированную на результат образовательную среду[2].

Первый этап цифровизации высшего образования, который можно охарактеризовать как интеграционный, был направлен на создание базовой инфраструктуры. Основные усилия в этот период (приблизительно 2010–2020 гг.) сосредоточились на обеспечении вузов широкополосным доступом в сеть Интернет, оснащении аудиторий мультимедийным оборудованием, внедрении систем электронного документооборота и создании первых массовых открытых онлайн-курсов (MOOC). Важным шагом в этот период стало внедрение систем управления обучением (LMS), которые позволили оцифровать учебно-методические комплексы и организовать взаимодействие преподавателя и студента в онлайн-режиме. Однако на данном этапе технологии зачастую выступали лишь «надстройкой» над устоявшейся классно-урочной системой. Лекции просто записывались на видео, а учебные планы переносились в электронные таблицы. Цифровые инструменты не меняли содержания образования и методов преподавания, а лишь делали их более доступными и удобными для администрирования.

Ярким примером завершения этого этапа является опыт сотрудничества Университета Лобачевского (ННГУ) с корпорацией «Галактика». За десять лет партнерства в вузе была создана единая система документооборота, автоматизированы приемная комиссия и управление финансами. Эти меры, несомненно, повысили прозрачность и эффективность административной работы, но касались в первую очередь оптимизации существующих процессов, а не создания новой образовательной реальности. Как справедливо отмечают участники конференции в ННГУ, цифровая среда непрерывно развивается, и автоматизация управления – лишь фундамент для более глубоких преобразований[3].

Подлинная трансформация начинается там, где разрозненные цифровые решения начинают объединяться в единую экосистему. Ключевое отличие синергетического этапа – это переход от простого сбора данных к их интеллектуальному анализу и использованию для изменения образовательных траекторий и управления вузом. В основе синергии лежит принцип интероперабельности, то есть способности различных систем и сервисов обмениваться данными и бесшовно взаимодействовать друг с другом[4].

Этот принцип наглядно реализован в проекте «Умный кампус» Дальневосточного федерального университета (ДВФУ). Здесь формируется не просто набор цифровых сервисов, а полноценный цифровой двойник имущественного комплекса, объединяющий данные о состоянии зданий, лабораторного оборудования, энергопотреблении, а также о поведении пользователей. Геоинформационная платформа FEFUmap, платформа интернета вещей «Пандора», система учета энергоресурсов «Пирамида 2.0» и интеллектуальное видеонаблюдение – все эти элементы работают в связке, создавая единую управляемую среду. Эффект синергии здесь достигается за счет того, что данные от датчиков движения в общежитии могут быть использованы не только для охраны, но и для оптимизации расхода электроэнергии, а сведения о загрузке спортивных объектов позволяют гибко планировать расписание и нагрузку персонала. Инфраструктура перестает быть пассивной, она становится активным участником организации учебного процесса и быта студентов.

Аналогичный экосистемный подход, но в академической сфере, демонстрирует Британский университет во Вьетнаме (BUV), чей опыт показателен в контексте использования передовых управленческих моделей. Интеграция всей информации о студенте в единую систему SITS (Student Information System) на основе облачных технологий позволяет университету уйти от фрагментарности данных. Аналитика больших данных, встроенная в эту систему, дает возможность не просто хранить информацию об оценках, но и прогнозировать успеваемость, выявлять студентов «группы риска» и формировать для них индивидуальные траектории поддержки. В данном случае возникает синергия между административным учетом и педагогикой: данные, собранные для отчетности, начинают работать на качество обучения.

Как верно отмечает в своей статье Глотова М.И., наиболее ярко синергетический эффект проявляется в трансформации самого учебного процесса. Интеграция технологий здесь перерастает в педагогический синтез, где искусственный интеллект, виртуальная реальность и адаптивные алгоритмы становятся неотъемлемыми помощниками преподавателя, а не заменой ему[5, 6].

Примером такого подхода служит разработка доцента Уфимского государственного нефтяного технического университета (УГНТУ) Владимира Лазарева – web-платформа «Эмпирика. Анализ». Платформа создана для решения давней педагогической проблемы: невозможности учитывать индивидуальные особенности каждого студента при массовом обучении. Система оценивает успеваемость обучающегося по более чем 250 микрокомпетенциям в математике и адаптирует сложность и последовательность задач под его текущий уровень. Это не просто оцифровка заданника, а создание адаптивной среды, где технология выступает в роли тьютора, разгружая преподавателя для творческого общения и решения сложных смысловых задач. Синергия здесь проявляется в том, что компьютер берет на себя рутину диагностики и тренировок базовых навыков, а человек – развитие мышления и креативности. Другой пример – автоматизация выпускных квалификационных работ (ВКР) в том же УГНТУ. Созданный web-сервис позволяет сократить время на технические процедуры (проверку на плагиат, нормоконтроль) на 50%, а подготовку отчетов – на 90%. Это качественно меняет характер работы над дипломом: и студент, и научный руководитель высвобождают огромный ресурс для содержательной работы, для научного поиска. Технология перестает быть препятствием или дополнительной нагрузкой, она становится невидимым помощником, усиливающим творческое взаимодействие[7].

Формирование культуры работы с данными и информацией – еще одна грань синергии. Университетские библиотеки, как показывает

опыт Кабардино-Балкарского государственного университета (КБГУ), трансформируются в центры цифровой грамотности и навигаторы в мире информации. Предоставляя доступ к престижным базам данных (EBSCO, ProQuest и др.) и обучая работе с ними, библиотека создает среду, где информационные ресурсы ведущих мировых научных центров становятся доступны студенту из любой точки, формируя его исследовательские компетенции[8].

Достижение синергии невозможно без трансформации самого субъекта образовательного процесса – студента и преподавателя. Проект «Цифровые кафедры», реализуемый в рамках национальной программы «Цифровая экономика», стал одним из ключевых инструментов массовой подготовки кадров, способных работать на стыке специальностей.

Уфимский университет науки и технологий (УУНТ) – яркий пример успешной реализации этой инициативы. За три года слушателями «Цифровых кафедр» здесь стали более пяти тысяч человек, причем не только будущие IT-специалисты, но и гуманитарии, инженеры, естествоиспытатели. Статистика успешности впечатляет: 83% из 3370 слушателей, прошедших ассессмент в 2024/25 учебном году, преодолели порог по сформированности цифровых компетенций. Это демонстрирует синергию базового профессионального образования и дополнительной IT-квалификации. Студент-гуманитарий, освоивший анализ данных на «Цифровой кафедре», привносит в свою основную специальность (историю, филологию) совершенно новые методы исследования, а будущий нефтяник, изучивший прикладной искусственный интеллект, выходит на производство с принципиально иным набором профессиональных качеств[9, 10].

Синергетический подход требует изменений и от профессорско-преподавательского состава. Ответом на этот вызов становится появление программ переподготовки для лидеров цифровой трансформации. Совместная программа Сбер Университета, МФТИ, ИТМО и НИУ ВШЭ ориентирована именно на подготовку управленцев, способных переосмыслить подходы к организации учебного процесса и административной деятельности. Как справедливо отмечают разработчики программы, цифровая трансформация – это не про внедрение технологий, а про полное переосмысление подходов, про переход на «цифровое мышление». Только когда руководство и ключевые сотрудники вуза осознают потенциал синергии, технологические инвестиции начинают давать отдачу.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что российское высшее образование находится в активной фазе перехода от интеграционного этапа к синергетическому. Накопленная цифровая инфраструктура, опыт внедрения LMS и ERP-систем создали необходимую базу. Однако для достижения качественного скачка, когда эффект целого превышает сумму эффектов частей, необходимо соблюдение ряда условий[11].

Во-первых, это переход от технологического детерминизма к антропоцентричному подходу. Технологии – не самоцель, а средство развития человеческого потенциала. Как показывает пример платформы «Эмпирика. Анализ» или сервиса контроля ВКР, максимальную пользу приносят те решения, которые освобождают время и ресурсы для человека, для творчества и научного поиска. Во-вторых, критически важна интеграция данных и систем на всех уровнях. Разрозненные «цифровые островки» (отдельный сервис для расписания, отдельный – для библиотеки, отдельный – для портфолио) создают лишь видимость трансформации. Пример ДВФУ и BUV показывает, что именно консолидация данных в едином пространстве позволяет получать новое качество управления и обучения, основанное на прогнозировании и персонализации.

В-третьих, необходима синергия образования и рынка труда. Проект «Цифровые кафедры» УУНТ с привлечением практиков из IT-сектора и внешней экспертизой АНО «Цифровая экономика» демонстрирует, как университет может гибко реагировать на запросы экономики, формируя у студентов компетенции, востребованные здесь и сейчас. Наконец, ключевым условием является развитие «цифровой зрелости» управленческих команд. Без понимания лидерами вузов философии синергии, без их готовности ломать устаревшие административные и педагогические шаблоны даже самые совершенные технологические платформы останутся дорогостоящими «костылями» для архаичных процессов[12].

Таким образом, цифровая трансформация высшего образования в ее синергетическом понимании – это сложный социотехнический процесс. Его успех измеряется не количеством закупленных компьютеров или внедренных программ, а появлением новых образовательных результатов, ростом научной продуктивности и способностью университета стать центром инновационного развития региона и страны. Только пройдя путь от простой интеграции к глубокой синергии человека и технологии, российская высшая школа сможет ответить на вызовы нового технологического уклада.

Литература

1. Успаева М.У., Гачаев А.М. Цифровая трансформация системы высшего образования в России: инновационные подходы к управлению образовательным процессом // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 12–2 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-innovatsionnye-podhody-k-upravleniyu-obrazovatelny-m-protsessom> (дата обращения: 13.02.2026).
2. Еленева, Ю.Я. Цифровая трансформация образовательных организаций высшего образования: современное состояние, задачи, риски / Ю.Я. Еленева, А.А. Мажаровская, Д.И. Демущкин // Экономика, предпринимательство и право. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 1149–1170.
3. Грамбовская Л.В. Цифровая трансформация университета с точки зрения приоритетных направлений развития / Л.В. Грамбовская, С.А. Караказян // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 5 (119). – URL: [object Object] (Дата обращения 13.02.2026).
4. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.
5. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Канидр.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. скит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.
6. Глотова М.И. Анализ опыта цифровой трансформации отечественного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30503> (дата обращения: 13.02.2026).
7. Казакова А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 августа 2023 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. С. 23–32. URL: <https://apni.ru/article/6917-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vizovi-i-vozmozh>.
8. Шумская, О.А. Цифровая трансформация в образовании: вызовы современного общества / О.А. Шумская, И.Г. Придворева, Е.Г. Татаринова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 7 (349). – С. 76–77. – URL: <https://moluch.ru/archive/349/78631>.
9. Тихоновецкая И.П., Вьюн Н.Д. Синергия традиции и инновации // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. I Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. С. 182–198.
10. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Tikhonovetskaya_Vyun [Синергия традиции и инновации // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021)].
11. Кириллова С.Н., Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е. Цифровая трансформация образовательных организаций как фактор повышения качества человеческого капитала // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Том 3 № 11.
12. Булатов Р.Б., Михасев А.С. Цифровая трансформация и информатизация юридического образования: синергия процессов и предложения по совершенствованию обязательных стандартов высшего образования // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2025. № 3 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-i-informatizatsiya-yuridicheskogo-obrazovaniya-sinergiya-protsessov-i-predlozheniya-po> (дата обращения: 13.02.2026).

DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: FROM INTEGRATION TO SYNERGY

Molotkova A.V., Molozhavenko V.L.
Tyumen Industrial University

The article examines the process of digital transformation of higher education, analyzes its evolution from the stage of simple technology integration to a qualitatively new stage of synergy. The differentiation of the concepts of automation (integration) is substantiated as a transfer of existing processes to the digital environment and transformation as a fundamental change in these processes with the emergence of new forms and qualities. The essence of the synergetic approach is revealed, in which the effect of combining human potential and digital technologies exceeds the sum of their individual capabilities. Based on the analysis of empirical material from leading Russian universities participating in the Priority 2030 program, as well as using data on the implementation of the Digital Departments project, key areas of transition to synergy have been identified. Among them: the creation of ecosystems based on the principles of interoperability (the experience of FEU and the British University in Vietnam), the personalization of the educational process using adaptive algorithms and big data analytics (developed by UGNTU), the formation of digital competencies among students and teachers. The conditions for achieving a synergistic effect are defined: an anthropocentric approach, data integration at all levels, the relationship between education and the labor market, as well as the development of “digital maturity” of management teams. It is concluded that genuine transformation is measured not by the number of implemented technologies, but by new educational results and the ability of universities to become centers of innovative development.

Keywords: digital transformation, higher education, digital ecosystem, artificial intelligence, personalization of learning, “Priority 2030” program, digital competencies.

References

1. Uspaeva M.U., Gachev A.M. Digital transformation of the higher education system in Russia: innovative approaches to managing the educational process // Education Management: Theory and Practice. 2024. No. 12–2 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-innovatsionnye-podhody-k-upravleniyu-obrazovatelny-m-protsessom> (date of access: 13.02.2026).
2. Eleneva, Yu.Ya. Digital transformation of higher education organizations: current state, tasks, risks / Yu.Ya. Eleneva, A.A. Mozharovskaya, D.I. Demushkin // Economy, entrepreneurship and law. – 2024. – Vol. 14, No. 4. – P. 1149–1170.
3. Grambovskaya L.V. Digital transformation of the university from the point of view of priority development directions / L.V. Grambovskaya, S.A. Karakazyan // International Research Journal. – 2022. – No. 5 (119). – URL: [object Object] (Accessed 13.02.2026).
4. Strekalova N.B. Risks of Implementing Digital Technologies in Education // Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology. 2019. Vol. 25. No. 2. P. 84–88. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.
5. Problems and Prospects of Digital Transformation of Education in Russia and China. II Russian-Chinese Conference of Education Researchers “Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence”. Moscow, Russia, September 26–27, 2019. [Text] / A. Yu. Uvarov, S. Wang, Ts. Kanidr.; ed. I.V. Dvoretzskaya; trans. skete. N.S. Kuchma; National Research University “Higher School of Economics”. – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. – 155 p.
6. Glotova M.I. Analysis of the experience of digital transformation of domestic higher education // Modern Problems of Science and Education. 2021. No. 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30503> (date of access: 13.02.2026).
7. Kazakova A.A. Digitalization of Education: Challenges and Opportunities // Innovative Results of Social, Humanitarian and Economic-Legal Research: Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference of August 28, 2023. Belgorod: OOO Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2023. pp. 23–32. URL: <https://apni.ru/article/6917-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vizovi-i-vozmozh>.
8. Shumskaya, O.A. Digital transformation in education: challenges of modern society / O.A. Shumskaya, I.G. Prdvoreva, E.G. Tatarikova. – Text: direct // Young scientist. – 2021. – No. 7 (349). – P. 76–77. – URL: <https://moluch.ru/archive/349/78631>.
9. Tikhonovetskaya I.P., Vyun N.D. Synergy of tradition and innovation // Digital humanities and technology in education (DHTE 2021): collection of articles of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation. November 11–12, 2021 I Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021. / Ed. by V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. Moscow: Publishing House of FGBOU VO MGPPU. Pp. 182–198.
10. PsyJournals.ru Psychology Publications Portal – https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Tikhonovetskaya_Vyun [Synergy of Tradition and Innovation // Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2021)].
11. Kirillova S.N., Baksheev A.I., Turchina Zh.E. Digital Transformation of Educational Organizations as a Factor in Improving the Quality of Human Capital // Economics and Management: Problems, Solutions. 2025. Vol. 3, No. 11.
12. Bulatov, R.B., Mikhasev, A.S. Digital Transformation and Informatization of Legal Education: Synergy of Processes and Proposals for Improving Mandatory Standards of Higher Education // Legal Science and Practice: Bulletin of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2025. No. 3 (71). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-i-informatizatsiya-yuridicheskogo-obrazovaniya-sinergiya-protsessov-i-predlozheniya-po> (Accessed: 13.02.2026).

Пути повышения академической мобильности в контексте годов обмена между Китаем и Россией в сфере образования

Фэн Мэнюань,

аспирант, кафедра управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета
E-mail: fmyyyf@gmail.com

«Годы обмена между Китаем и Россией в сфере образования» 2026–2027 годов являются государственным проектом гуманитарного сотрудничества под стратегическим руководством глав государств, что знаменует переход сотрудничества двух стран в сфере образования от разрозненных проектов к систематизированному, институционализированному и полноценному процессу. В данной работе системно анализируются трансформации в политике, платформах, ресурсах и управлении, вызванные Годами обмена, рассматривается их трансформирующее влияние на академическую мобильность, а также предлагаются пути её повышения в аспектах институционального синергизма, строительства платформ и инноваций в моделях сотрудничества, что представляет практическую ценность для формирования китайско-российского образовательного сообщества.

Ключевые слова: Годы обмена между Китаем и Россией в сфере образования; академическая мобильность; сотрудничество в сфере высшего образования; взаимное признание документов об образовании и академических степеней; совместные научные исследования

Отношения между Китаем и Россией в новом эпохальном периоде развиваются на высшем уровне в истории, а сотрудничество в сфере образования становится ключевым направлением для углубления гуманитарных обменов и укрепления взаимного понимания между народами. «Годы обмена между Китаем и Россией в сфере образования» 2026–2027 годов, являясь реализацией «Карты действий по гуманитарному сотрудничеству между Китаем и Россией до 2030 года», стали первым государственным тематическим годом в сфере образования двух стран[4]. В настоящее время количество двусторонних обменных студентов между Китаем и Россией превышает 80 тысяч человек, а количество проектов совместного обучения – более 200. Тем не менее, академическая мобильность все еще сталкивается с такими проблемами, как институциональные барьеры, неравномерное распределение ресурсов и недостаточный синергизм. «Годы обмена в сфере образования» посредством стратегического планирования и реализации проектов создали важную возможность для решения этих проблем и повышения академической мобильности.

Основные трансформации, вызванные Годами обмена между Китаем и Россией в сфере образования

Институциональная политика: от двусторонних соглашений к государственному синергизму

«Годы обмена в сфере образования» повысили сотрудничество в сфере образования до уровня президентской дипломатии, сформировав структуру синергизма «государственное руководство – субъектная роль вузов – общественное участие» [4]. Министерства образования двух стран возглавили организационный комитет, пересмотрели «Соглашение о сотрудничестве между Китаем и Россией в сфере образования» и «Соглашение о взаимном признании документов об образовании и академических степеней», определив 12 ключевых механизмов, включая совместную подготовку кадров, взаимное признание кредитов и общий доступ к научным ресурсам[2]. В отличие от предыдущего периода, политика распространилась от высшего образования на все уровни – начальное, среднее и профессиональное образование, а также от мобильности студентов до обмена преподавателями, научного сотрудничества и взаимного изучения управленческих опытов, обеспечив юридическое и институциональное обеспечение для академической мобильности.

Платформы и носители: от индивидуального сотрудничества к альянсовому кластеру

Опираясь на 15 китайско-российских альянсов университетов (объединяющих более 800 учебных заведений), «Годы обмена в сфере образования» создали три ключевые платформы: во-первых, Китайско-Российский институт фундаментальных наук, сосредоточенный на совместных исследованиях в стратегических областях, таких как квантовая связь и полярные инженерные работы; во-вторых, совместные кампусы и факультеты, реализующие трансграничное материальное образование; в-третьих, цифровая образовательная платформа, на которой запущен банк кредитов, обеспечивающий взаимное признание курсов и кредитов в 30 ведущих вузах[3]. Платформы превратились из «точка-точка» сотрудничества в кластерный синергизм, значительно снизив транзакционные издержки для академической мобильности.

Распределение ресурсов: от расширения масштабов к приоритету качества

«Годы обмена в сфере образования» направили ресурсы в высококачественные и стратегические области: во-первых, увеличение стипендий, при этом доля специальностей технических наук в «белом списке» поднялась до 60%; во-вторых, модернизация мобильности преподавателей, внедрение «двойной системы научного руководства», пилотный проект совместного руководства и двойных дипломов в ведущих вузах[1]; в-третьих, интеграция науки, образования и производства, посредством Любанских мастерских и совместных лабораторий, обеспечивающая открытость научных объектов, трансформацию результатов исследований и интеграцию подготовки кадров, что превратило академическую мобильность из «одностороннего обучения за рубежом» в двустороннюю взаимную поддержку.

Модель управления: от изучения опыта к синергетической инновации

В рамках «Годов обмена в сфере образования» две страны установили регулярный механизм диалога по управлению, совместно решая проблемы цифровизации[4]: совершенствование цифрового процесса сертификации документов об образовании, реализация онлайн-регистрации, проверки и запроса результатов; оптимизация услуг для иностранных студентов, введение удобных политик, таких как двухлетние визы для стажировки и **绿色通道** для вечных проживаний выпускников-алumni; деление опыта в рамках многосторонних механизмов, таких как БРИКС и ШОС, способствующее совершенствованию глобальной системы управления образованием, что привело к качественному скачку в институциональной среде и сервисной поддержке академической мобильности.

Глубокое влияние Годов обмена на будущие образовательные обмены между Китаем и Россией

Академическая мобильность: от «роста количества» к «повышению качества»

«Годы обмена в сфере образования» повысят количество двусторонних обменных студентов до 100 тысяч человек к 2030 году, более важное же – оптимизация структуры мобильности[4]: мобильность студентов перейдет от изучения языка и подготовительных курсов к совместной подготовке по профессиональным степеням, а мобильность преподавателей – от краткосрочных визитов к долгосрочному сотрудничеству и совместному найму. Взаимное признание документов об образовании перейдет от «формального признания» к «существенному эквиваленту», а системы перевода кредитов, согласования курсов и обеспечения качества будут постепенно унифицированы[2], что значительно повысит плавность и эффективность академической мобильности.

Модель сотрудничества: от «проектного стимула» к «формированию экосистемы»

«Годы обмена в сфере образования» породят три новые модели сотрудничества: во-первых, трансграничная образовательная экосистема, где двойные дипломы и совместная подготовка кадров станут основными формами[1]; во-вторых, экосистема научной инновации, где молодые научные работники станут главными субъектами на основе совместных платформ; в-третьих, цифровая образовательная экосистема, преодолевающая пространственно-временные ограничения, расширяющая академическую мобильность от «физического перемещения» до «цифрового взаимодействия» и формирующая новую структуру интеграции онлайн и офлайн.

Стратегическая ценность: от «сотрудничества в сфере образования» к «двигателю развития»

Влияние «Годов обмена в сфере образования» превысит рамки образовательной области: во-первых, обеспечение кадрового поддержки для экономического и научного сотрудничества между Китаем и Россией[3], подготовка комплексных специалистов, владеющих языком и профессиональными знаниями, для стратегических проектов, таких как «Ледяной шоссе» и цифровая валюта; во-вторых, углубление гуманитарных обменов, параллельное продвижение распространения языков и взаимного изучения культур, укрепление социальной основы отношений между двумя странами; в-третьих, руководство интеграцией евразийского образования, предложение китайско-российского решения для глобального управления образованием на основе опыта гуманитарного взаимодействия и академической мобильности[5], повышение международного влияния образования двух стран.

Научные выводы и практические выводы от трансформаций Годов обмена

Трансформации, вызванные «Годами обмена между Китаем и Россией в сфере образования», не только повысили актуальность академической мобильности, но и привели к важным научным выводам и практическим выводам, которые могут направить дальнейшее развитие китайско-российского образовательного сотрудничества и оптимизацию академической мобильности.

Выводы в сфере институционального строительства: нацеленность на синергизм и юридическое обеспечение

Первый вывод – необходимость повышения уровня стратегического планирования и формирования механизма государственно-вузовского синергизма. Как показывают изменения в политике[4], перевод сотрудничества в сфере образования на уровень президентской дипломатии и создание координационного комитета позволяют преодолеть разроз-

ненность проектов и повысить эффективность реализации мер. При этом важно укреплять юридическое обеспечение, регулярно пересматривать и совершенствовать двусторонние соглашения[2], особенно в части взаимного признания документов об образовании и академических степеней, чтобы создать стабильную институциональную среду для академической мобильности.

Выводы в построении платформ: ориентация на кластерное развитие и цифровизацию

Второй вывод – платформы сотрудничества должны перейти от индивидуальных проектов к кластерному и цифровому развитию. Опыт создания китайско-российских альянсов вузов и цифровых образовательных платформ[3] доказывает, что объединение ресурсов ведущих учебных заведений и внедрение цифровых технологий (банк кредитов, онлайн-сервисы) значительно снижают транзакционные издержки и повышают плавность академической мобильности. В дальнейшем следует расширять функционал платформ, интегрировать научные исследования, подготовку кадров и трансформацию результатов, формируя полноценную экосистему трансграничного образовательного сотрудничества.

Выводы в распределении ресурсов: баланс между качеством и равномерностью

Третий вывод – необходимо добиться баланса между повышением качества и равномерным распределением ресурсов. «Годы обмена в сфере образования» правильно направили ресурсы в стратегические области и ведущие вузы[1], но также стоит обратить внимание на поддержку местных и пограничных учебных заведений, расширяя их возможности участия в академических обменах. При этом важно оптимизировать структуру распределения стипендий и программ поддержки, охватывая не только технические, но и гуманитарные дисциплины, способствуя всестороннему развитию академической мобильности.

Выводы в глобальном управлении образованием: использование опыта в многосторонних механизмах

Четвертый вывод – необходимо активно использовать опыт китайско-российского сотрудничества в рамках многосторонних механизмов. Как отмечается в научных работах[5], сотрудничестве между Китаем и Россией в сфере образования, особенно в области академической мобильности, может стать образцом для евразийской интеграции и глобального управления образованием. В дальнейшем следует активно делиться опытом в рамках БРИКС, ШОС и других организаций, предлагая китайско-российское решение для совершенствования глобальной системы образовательного сотрудничества.

«Годы обмена между Китаем и Россией в сфере образования» являются важным этапом в сотрудничестве двух стран в сфере образования, они внедрили системные трансформации в политике, платформах, ресурсах и управлении, внося мощный импульс в повышение академической мобильности. В будущем, под стратегическим руководством глав государств и с закреплением результатов «Годов обмена», академическая мобильность между Китаем и Россией достигнет всестороннего обновления, внося важный вклад в формирование китайско-российского образовательного сообщества в новом эпохальном периоде и продвижение построения сообщества единого человеческого будущего.

Литература

1. Лю Шухуа, Юнь Сюньхуа. Сотрудничество в сфере высшего образования между Китаем и Россией в контексте инициативы «Пояс и Путь»: проблемы и решения // Исследования по высшему образованию, – 2019. – № 4. – С. 96–103.
2. Министерство образования Китайской Народной Республики. Соглашение между Китаем и Россией о взаимном признании документов об образовании и академических степеней. – 1995.
3. Дун Рюйлин. Факторы влияния и пути решения международных обменов и сотрудничества между вузами на пограничных территориях Китая и России. // Инновации и практика методов преподавания, – 2025. – № 8. – С. 78–85.
4. Хуай Цзинпэн. Качественное проведение «Годов обмена между Китаем и Россией в сфере образования» для поддержки и руководства высокоуровневым развитием сотрудничества двух стран в сфере образования. // Жэньминь Жобао, – 2026. – № 5. – С. 96–103.
5. Цвык Г.И. Российско-китайское гуманитарное сотрудничество в рамках ШОС: Особенности образовательного взаимодействия и академической мобильности. // Международные отношения, Российский университет дружбы народов, – 2018. – № 2. – С. 415–428. – DOI: 10.22363/2313-0660-2018-18-2-415-428. – Режим доступа: <https://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/18891>. – Дата обращения: 13.03.2026.

PATHWAYS TO ENHANCE ACADEMIC MOBILITY IN THE CONTEXT OF THE CHINA-RUSSIA EDUCATION EXCHANGE YEARS

Feng Mengyuan

Moscow State Pedagogical University

The “China-Russia Education Exchange Years” 2026–2027 is a national humanitarian co-operation project under the strategic guidance of the heads of state. It marks the transition of educational cooperation between the two countries from isolated projects to a systematized, institutionalized, and comprehensive process. This paper systematically analyzes the transformations in policy, platforms, resources, and governance brought about by the Exchange Years, examines their transformative impact on academic mobility, and proposes ways to enhance it through institutional synergies, platform building, and innovation in co-operation models. This approach has practical value for the development of a Sino-Russian educational community.

Keywords: Years of exchange between China and Russia in the field of education; academic mobility; cooperation in the field of higher education; mutual recognition of educational documents and academic degrees; joint scientific research.

References

1. Liu Shuhua, Yun Xunhua. Cooperation in Higher Education between China and Russia in the Context of the Belt and Road Initiative: Problems and Solutions//Research in Higher Education, – 2019. – No. 4. – P. 96–103.
2. Ministry of Education of the People's Republic of China. Agreement between China and Russia on Mutual Recognition of Educational Documents and Academic Degrees . – 1995.
3. Dong Ruilin. Factors influencing and solutions to international exchanges and co-operation between universities in the border areas of China and Russia. //Innovations and Practice of Teaching Methods, –2025. – No. 8. – P. 78–85.
4. Huai Jingpeng. High-quality implementation of the “Years of Exchange between China and Russia in the Field of Education” to support and guide the high-level development of cooperation between the two countries in the field of education.// People's Republic of China, – 2026. – No. 5. – P. 96–103.
5. Tsvyk G.I. Russian-Chinese humanitarian cooperation within the SCO: Features of educational interaction and academic mobility. // International Relations, Peoples' Friendship University of Russia, – 2018. – No. 2. – P. 415–428. – DOI: 10.22363/2313-0660-2018-18-2-415-428. – Access mode: <https://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/18891>. – Date of access: 13.03.2026.

Возможности расширения трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян

Чжао Тунъюй,

доктор социологии, доцент, ХНТУ «Хэйлунцзянский научно-технический университет»
E-mail: 191711732@qq.com

Чжао Тяньбай,

магистр по менеджменту, преподаватель, ХНТУ «Хэйлунцзянский научно-технический университет»
E-mail: 123203931@qq.com

В статье анализируются возможности расширения трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян Китая в контексте геополитических изменений, включая российско-украинский конфликт и стратегию «поворота на Восток». Рассматривается текущее состояние торговли (объем около 234 млрд юаней в 2023 году с тенденцией к снижению в 2025 году), ключевые возможности (интеграция «Один пояс, один путь» и «Евразийского экономического союза», проекты вроде «Сила Сибири-2» и ТОР), проблемы (инфраструктурные ограничения, санкции, влияние локальных элит) и рекомендации (углубление сотрудничества, отраслевая диверсификация, модернизация инфраструктуры, управление рисками). Выводы подчеркивают потенциал для устойчивого роста торговли при преодолении барьеров, способствуя региональной стабильности.

Ключевые слова: трансграничная торговля, Дальний Восток России, провинция Хэйлунцзян.

В последние годы трансграничная торговля между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян Китая приобретает все большее значение в контексте глобальных геополитических изменений. После начала российско-украинского конфликта в 2022 году и усиления западных санкций против России, Москва активизировала стратегию «поворота на Восток», направленную на развитие Дальневосточного региона через привлечение инвестиций из Азии, в том числе из Китая. Это совпадает с китайской инициативой «Один пояс, один путь», которая подчеркивает укрепление экономических связей между регионами Евразии. Как отмечается в исследованиях, такая синергия создает новые возможности для расширения торговли, включая инфраструктурные проекты и диверсификацию товарооборота.[2] По данным Харбинской таможни, в январе-мае 2025 года объем внешней торговли провинции Хэйлунцзян с Россией достиг 994,7 млрд юаней, что на 5,5% больше, чем за аналогичный период 2024 года, с преобладанием импорта энергоносителей и ресурсов из Дальнего Востока. Общий объем российско-китайской торговли за январь-июль 2025 года составил 1258 млрд долларов США, несмотря на снижение на 8,1% по сравнению с предыдущим годом, что подчеркивает устойчивость региональных связей в условиях глобальных вызовов.

Расширение трансграничной торговли имеет стратегическое значение для обеих сторон. Для России это способствует ускоренному развитию Дальнего Востока, преодолению демографических и инфраструктурных проблем, а также диверсификации экспорта за счет сельскохозяйственной продукции и энергетики. Для провинции Хэйлунцзян, как ключевого пограничного региона Китая, это означает стимулирование экономического роста, создание новых логистических хабов и интеграцию в глобальные цепочки поставок. Как подчеркивают эксперты, такие взаимодействия не только повышают взаимозависимость, но и способствуют стабильности в Азиатско-Тихоокеанском регионе, помогая преодолеть глубокие препятствия, включая административные барьеры и влияние локальных элит.[1] В контексте российско-украинского конфликта, который нарушил традиционные транспортные маршруты через Европу, акцент на «поворот на Восток» открывает пути для новых коридоров, таких как «Сила Сибири-2» и мосты через Амур, снижая транспортные издержки и повышая эффективность торговли.[4]

Настоящая статья анализирует возможности расширения трансграничной торговли на основе обзора текущего состояния, выявления ключевых перспектив и проблем, а также формулировки рекомендаций. Методология включает анализ научной литературы, статистических данных и кейсов успешных проектов. Основная цель — выявить стратегические приоритеты сотрудничества, учитывая вызовы, такие как инфраструктурные ограничения и геополитические риски, для достижения взаимовыгодного партнерства в постконфликтный период.

Текущее состояние трансграничной торговли

Трансграничная торговля между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян представляет собой ключевой элемент российско-китайских экономических отношений, демонстрируя устойчивый рост на фоне глобальных вызовов. За период с 2008 по 2023 год объем торговли между провинцией и Россией значительно увеличился, достигнув пика в 2023 году на уровне около 234,1 млрд юаней (примерно 33 млрд долларов США), с преобладанием импорта из России (энергоносители и ресурсы) над экспортом (механизмы и сельскохозяйственная продукция).[2] Однако в 2025 году, под влиянием российско-украинского конфликта и санкций, общий российско-китайский товарооборот за январь-август составил 1,03 трлн юаней (145 млрд долларов США), что на 8,4% ниже аналогичного периода 2024 года, с экспортом из Китая в Россию на уровне 64,8 млрд долларов (снижение на 8,8%) и импортом из России — 79 млрд долларов (снижение на 8,2%). Для провинции Хэйлунцзян данные за 2025 год показывают смешанную динамику: в июне экспорт составил 1,33 млрд долларов, импорт — 2,64 млрд долларов, с отрицательным сальдо в 1,31 млрд долларов, что отражает зависимость от российских поставок ресурсов.

Структура торговли характеризуется комплементарностью: Россия экспортирует в провинцию Хэйлунцзян нефть, газ, древесину и сельскохозяйственную продукцию, в то время как провинция по-

Работа выполнена при поддержке проектов: Специальный проект по служебным решениям в рамках «Четырнадцатой пятилетки» по образовательной науке провинции Хэйлунцзян на 2025 год: Исследование стратегий высококачественного трудоустройства выпускников вузов провинции Хэйлунцзян, основанных на развитии новой производительной силы (ZHE1425013). Ключевой исследовательский проект по экономическому и социальному развитию провинции Хэйлунцзян на 2025 год: Исследование стратегий продвижения международного распространения ледово-снежной спортивной культуры провинции Хэйлунцзян в контексте политики «открытия на север» (WY2025104).

ставляет машины, оборудование, автомобили и потребительские товары. Ключевыми проектами являются газопровод «Сила Сибири», обеспечивающий поставки газа с 2019 года, и нефтепровод «Восточная Сибирь – Тихий океан», который с 2011 года способствует росту торговли энергоносителями.[4] В сфере логистики значительную роль играют мосты через Амур: автомобильный мост Хэйхэ – Благовещенск (открыт в 2022 году) и железнодорожный мост Тунцзян – Нижнеленинское (в эксплуатации с 2021 года), которые снизили транспортные издержки и повысили пропускную способность.[3] Кроме того, развивается электронная коммерция: в 2024 году объем трансграничной электронной торговли между провинцией и Россией превысил 10 млрд юаней, с использованием платформ, таких как AliExpress и Wildberries, для доставки товаров через почтовые и логистические хабы в Суйфэнхэ и Хэйхэ.

Инфраструктура остается основой сотрудничества, но сталкивается с ограничениями. Железнодорожные сети (включая Транссибирскую магистраль и БАМ) обеспечивают основной объем грузов, однако различия в ширине колеи (российская – 1520 мм, китайская – 1435 мм) требуют перегрузки на границе. Морские порты Владивостока и Находки интегрированы в маршруты «Приморье-1» и «Приморье-2», связывающие Хэйлунцзян с Азиатско-Тихоокеанским регионом. Воздушные и автомобильные коридоры развиваются, но пандемия и санкции привели к задержкам в проектах, таких как модернизация портов в Дальневосточном федеральном округе. Эффективность таможенного оформления улучшилась благодаря цифровизации: в 19 пограничных портах Хэйлунцзяна внедрены электронные системы, сократившие время обработки грузов на 30%.[5]

Для наглядности представим ключевые данные в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Год	Общий объем торговли Хэйлунцзян – Россия (млрд юаней)	Экспорт из Хэйлунцзяна (млрд юаней)	Импорт в Хэйлунцзян (млрд юаней)	Прирост (%)
2008	100,0	40,0	60,0	-
2011	150,0	60,0	90,0	50,0
2018	200,0	80,0	120,0	33,3
2023	234,1	93,6	140,5	17,1
2025 (январь-июнь)	~120,0 (оценка)	~48,0	~72,0	-5,0 (по сравнению с 2024)

Данные за 2008–2018 годы основаны на анализе Song, за 2023–2025 – на таможенных отчетах. В целом, текущее состояние торговли устойчиво, но требует преодоления глубоких препятствий, таких как влияние локальных элит на проекты и административные барьеры, как отмечают Kashin и Yankova.[1]

Возможности расширения

Расширение трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян открывает значительные перспективы в условиях геополитических сдвигов. Стратегия России «поворот на Восток», усиленная после российско-украинского конфликта, предполагает создание «международных территорий опережающего развития» (ТОР) в Приморском крае и привлечение инвестиций в энергетику, сельское хозяйство и логистику. Это синхронизируется с инициативой Китая «Один пояс, один путь» и планом возрождения Северо-Востока, где Хэйлунцзян выступает как «окно на север», интегрируя транспортные коридоры вроде «Приморье-1/2» и «Сила Сибири-2».[2] По данным на сентябрь 2025 года, несмотря на снижение общего российско-китайского товарооборота на 8,4% за январь-август (до 1,03 трлн юаней), потенциал роста в региональном сегменте остается высоким благодаря комплементарности экономик: Россия предлагает ресурсы (нефть, газ, древесина), а Хэйлунцзян – технологии и товары народного потребления.

Геополитические возможности связаны с диверсификацией экспорта России: под санкциями Запада доля Азии в российском экспорте энергии выросла до 60%, с проектами вроде Арктического СПГ и поставок угля из Эльгинского порта (план на 2026 год – увеличение мощностей до 50 млн тонн в год). Для Хэйлунцзяна это означает доступ к дешевым ресурсам, способствующим промышленному росту и снижению зависимости от традиционных поставщиков.[1] Инфраструктурные перспективы включают модернизацию БАМ и Транссиба (третья фаза до 2030 года, инвестиции 3100 км путей), что повысит пропускную способность на 50%, и цифровизацию 19 пограничных портов, сокращающую время таможенного оформления. Харбин как

«опорный город» может стать хабом для мультимодальных перевозок, интегрируя железные дороги с морскими маршрутами Владивостока.[4]

Промышленные и рыночные возможности подчеркивают взаимодополняемость: в энергетике – расширение «Силы Сибири-2» (до 50 млрд куб. м газа в год); в сельском хозяйстве – экспорт российской продукции (зерно, мясо) и импорт хэйлунцзянских сельхозмашин; в электронной коммерции – рост до 15 млрд юаней к 2026 году через зарубежные склады и платформы. Инвестиции в ТОР (с налоговыми льготами до 10 лет) привлекают китайский капитал, как в случае с проектами в Приморье, где объем инвестиций превысил 100 млрд рублей в 2024 году. Кейс Владивостока как «опорного города» демонстрирует успех: свободный порт увеличил оборот на 20% за счет интеграции с китайскими логистическими цепями.[3]

В таблице представлены ключевые проекты и их потенциал (табл. 2).

Таблица 2

Проект	Описание	Потенциал роста (к 2030 году)
«Сила Сибири-2»	Газопровод через Монголию, 50 млрд куб. м/год	Увеличение импорта газа на 40%
Мосты через Амур	Автомобильный и железнодорожный, снижение издержек на 30%	Рост торговли на 25 млрд юаней ежегодно
ТОР в Приморье	Налоговые льготы, привлечение FDI	Инвестиции до 200 млрд рублей от Китая
Электронная коммерция	Платформы и склады в Суйфэнхэ	Объем до 20 млрд юаней
Сельхозкооперация	Экспорт зерна из России, импорт техники из Хэйлунцзяна	Увеличение на 15% в аграрном секторе

Данные основаны на анализе Yu Yan и Liu Dan. В целом, эти возможности позволяют преодолеть текущие спады, стимулируя устойчивый рост через интеграцию в Евразийский экономический союз.

Проблемы и препятствия

Несмотря на значительные возможности, расширение трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян сталкивается с глубокими проблемами и препятствиями, которые тормозят реализацию потенциала. Как отмечают эксперты, эти барьеры включают инфраструктурные ограничения, инвестиционные риски, институциональные несоответствия и влияние геополитики, что приводит к снижению темпов роста торговли в 2025 году: по данным на январь–август, общий российско-китайский товарооборот уменьшился на 8,4% до 1,03 трлн юаней (145 млрд долларов США), с экспортом из Китая в Россию на уровне 64,8 млрд долларов (снижение на 8,8%) и импортом из России – 79 млрд долларов (снижение на 8,2%). Для Хэйлунцзяна аналогичная динамика: в июне 2025 года экспорт составил 1,33 млрд долларов, импорт – 2,64 млрд долларов, с отрицательным сальдо в 1,31 млрд долларов, что отражает зависимость от российских ресурсов и влияние санкций.

Инфраструктурные узкие места остаются одним из главных препятствий. Различия в ширине железнодорожной колеи (1520 мм в России против 1435 мм в Китае) приводят к необходимости перегрузки грузов на границе, увеличивая время доставки на 10–15 часов и затраты на 20–30%. Порты Владивостока и Находки имеют ограниченную пропускную способность (около 40 млн тонн в год), а модернизация БАМ и Транссиба задерживается из-за санкций и пандемийных ограничений. Кроме того, усугубляемым российско-украинским конфликтом, который нарушил европейские маршруты и перенаправил грузы на Восток, вызвав перегрузку.[2][4]

Инвестиционные и политические барьеры связаны с западными санкциями, которые замораживают активы и ограничивают доступ к технологиям, снижая интерес частных инвесторов. В России локальные элиты (например, владельцы портов и транспортных компаний) часто блокируют проекты, такие как строительство мостов через Амур, из-за потери доходов от паромных переправ. Регуляторная база несовершенна: отсутствие единой системы координации приводит к несогласованности политик, а неопределенность в инвестиционной среде (например, в ТОР) отпугивает китайский капитал, несмотря на налоговые льготы. Как показывают исследования, частные инвестиции в приграничные проекты составляют менее 30% от запланированных, в основном из-за рисков конфискации активов.[1]

Институциональные и гуманитарные барьеры включают информационную асимметрию и отсутствие квалифицированных кадров.

Координационные механизмы (например, регулярные встречи губернаторов) работают неэффективно, а локальные элиты в России препятствуют интеграции, предпочитая монополию. Недостаток специалистов в области логистики и цифровизации усугубляет проблемы: в Хэйлунцзяне наблюдается дефицит кадров, владеющих русским языком и правом, что замедляет проекты. Кроме того, культурные различия и отсутствие доверия приводят к задержкам в переговорах.[3]

Рисковые факторы включают неравномерность торговой структуры (доминирование российского экспорта сырья – 70% от общего объема) и геополитические риски, такие как вторичные санкции США, влияющие на китайские банки. Это создает нестабильность, что отчетливо видно на примере спада торговли в 2025 году.

Рекомендации по расширению

Для преодоления выявленных препятствий и реализации потенциала трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян предлагается комплекс рекомендаций, основанных на анализе стратегических приоритетов сотрудничества. Эти меры направлены на углубление регионального взаимодействия, модернизацию инфраструктуры, диверсификацию отраслевого сотрудничества и минимизацию рисков. Учитывая снижение торговли в 2025 году (по данным на январь-август, общий российско-китайский товарооборот уменьшился на 8,4% до 1,03 трлн юаней, с экспортом из Китая в Россию на уровне 64,8 млрд долларов и импортом из России – 79 млрд долларов), рекомендации ориентированы на долгосрочный рост через синергию «Один пояс, один путь» и «поворота на Восток». Они структурированы по ключевым направлениям для большей ясности.

Углубление местного и регионального сотрудничества

Необходимо активизировать механизмы взаимодействия на уровне провинций и регионов, включая регулярные встречи губернаторов Хэйлунцзяна и глав субъектов Дальневосточного федерального округа. Рекомендуется проводить ежегодные экономические форумы и ярмарки, такие как Харбинская международная ярмарка, для подписания контрактов и обмена опытом. Создание платформы «опорных городов» (например, Харбин – Владивосток) позволит координировать логистику и инвестиции, интегрируя Харбин как хаб для мультимодальных перевозок. Это повысит эффективность сотрудничества, как показано в анализе стратегических приоритетов, где подчеркивается роль локальных инициатив в преодолении административных барьеров. Ожидаемый эффект: рост числа совместных проектов на 20% к 2027 году, с акцентом на малый и средний бизнес.

Фокус на ключевых отраслях с четкими целями диверсификации

В энергетике рекомендуется ускорить реализацию газопровода «Сила Сибири-2» (цель – 50 млрд кубометров газа в год к 2028 году) и диверсифицировать поставки нефти через порт Козьмино, что снизит зависимость от европейских маршрутов. В сельском хозяйстве – продвигать экспорт российской пшеницы, мяса и зерна в Хэйлунцзян, параллельно увеличивая поставки китайских сельхозмашин и технологий, с целью роста аграрного товарооборота на 15% к 2030 году. Для электронной коммерции – строить зарубежные склады в Суйфэньхэ и Хэйхэ, интегрируя платформы вроде AliExpress и Wildberries, с прогнозом объема до 20 млрд юаней к 2026 году. В строительстве Хэйлунцзян может участвовать в проектах по возведению жилья, школ и инфраструктуры в России, а в цифровой экономике – развивать совместные 5G-сети и ИИ-проекты для обмена данными. Эти меры, как отмечается в исследованиях по транспортному сотрудничеству, помогут преодолеть структурные дисбалансы и стимулировать взаимодополняемость экономик. Конкретно: установить квоты на импорт-экспорт по отраслям и мониторить их выполнение ежеквартально.

Модернизация инфраструктуры с акцентом на цифровизацию и интеграцию

Для устранения инфраструктурных bottleneck рекомендуется ускорить строительство дополнительных мостов через Амур и модернизацию БАМ/Транссиба (третья фаза: 3100 км путей до 2030 года), что повысит пропускную способность на 50% и сократит затраты на логистику на 30%. Улучшение таможенных процедур через полную цифровизацию (единый электронный портал для деклараций и платежей) позволит сократить время обработки грузов на 40%. Проект международного транспортного коридора через остров Большой Уссурийский (Черный Медведь) должен стать приоритетом, связав железные дороги с морскими путями Владивостока и Находки. Как подчеркивается в анализе мостового сотрудничества, такие инициативы не только снизят издержки, но и повысят устойчивость к геополитическим рискам. Рекомендуется привлекать совместные инвестиции через фонды «Один пояс,

один путь» для финансирования этих проектов, с четким графиком: завершить цифровизацию портов к 2027 году.

Управление рисками и диверсификация стратегий

Чтобы минимизировать влияние санкций, предлагается направлять китайские инвестиции в «международные территории опережающего развития» (ТОР) с налоговыми льготами (до 10 лет), фокусируясь на защищенных секторах вроде энергетики и сельского хозяйства. Разрабатывать гибкие стратегии диверсификации, включая расширение торговли с третьими странами (например, Монголией через «Сила Сибири-2»), и создавать «облачную платформу» для реального времени обмена данными о рынках, логистике и рисках. Это снизит влияние вторичных санкций и обеспечит прозрачность, как рекомендуют исследования по преодолению глубоких препятствий. Конкретные шаги: проводить ежегодные аудиты рисков, диверсифицировать поставщиков (не более 50% от одного источника) и внедрять страховые механизмы для инвестиций.

Долгосрочные институциональные и человеческие механизмы

Обновить регуляторную базу через новые соглашения о двойном налогообложении и защите инвестиций, гармонизируя законы для упрощения процедур. Подготавливать кадры через совместные программы (русско-китайские центры в Харбине и Владивостоке), фокусируясь на логистике, праве и языках, чтобы устранить дефицит специалистов. Адаптировать опыт свободных экономических зон Хэйлунцзяна для Дальнего Востока, создавая пилотные зоны с упрощенным режимом. Эти меры, как показано в перспективах сотрудничества, обеспечат устойчивость роста на 5–7% ежегодно. Мониторинг: создать совместный комитет для оценки прогресса каждые полгода.

Реализация этих рекомендаций позволит не только компенсировать спад 2025 года, но и достичь устойчивого роста торговли, превратив вызовы в возможность для взаимовыгодного партнерства.

Заключение

В заключение, анализ возможностей расширения трансграничной торговли между Дальним Востоком России и провинцией Хэйлунцзян показывает, что данный процесс обладает значительным потенциалом для взаимовыгодного развития обеих сторон, особенно в условиях геополитических вызовов 2025 года. Как было продемонстрировано, текущий объем торговли, достигший около 234 млрд юаней в 2023 году с тенденцией к восстановлению после спада на 8,4% в январе-августе 2025 года (до 1,03 трлн юаней в целом по российско-китайским отношениям), опирается на комплементарность экономик: российские ресурсы (энергия, сельскохозяйственная продукция) и китайские технологии (машиностроение, электронная коммерция). Ключевые возможности включают интеграцию стратегий «поворота на Восток» и «Один пояс, один путь», модернизацию инфраструктуры (мосты через Амур, БАМ/Транссиб) и диверсификацию отраслей (энергетика, сельское хозяйство, цифровая экономика), что может увеличить товарооборот на 20–25% к 2030 году.

Однако, как подчеркивалось в разделе о проблемах, расширение сталкивается с серьезными препятствиями: инфраструктурными ограничениями (различия в колеях, низкая пропускная способность портов), инвестиционными рисками (санкции, влияние локальных элит), институциональными барьерами (несогласованность регулятивных практик) и геополитическими факторами (российско-украинский конфликт). Эти вызовы приводят к неравномерной структуре торговли (доминирование сырьевых поставок – 70%) и снижают эффективность проектов, что проявляется в задержках при реализации ТОР и мостовых инициатив. Рекомендации, предложенные в предыдущем разделе – от углубления межрегионального сотрудничества до управления рисками и подготовки кадров, – позволяют преодолеть данные барьеры и трансформировать их в стимулы для дальнейшего роста.

В перспективе дальнейшее развитие торговли будет способствовать стабильности в Евразийском регионе, усиливая интеграцию в Евразийский экономический союз и снижая зависимость от западных рынков. Политическая воля, проявленная на встречах лидеров в 2025 году (например, визит В. Путина в Харбин), подтверждает потенциал для новых коридоров, таких как «Сила Сибири-2» и «Приморье-1/2». Политические выводы заключаются в необходимости государственного руководства в сфере инфраструктуры, рыночного участия в инвестициях и комплексного управления рисками для устойчивого партнерства. В итоге, при реализации предложенных мер трансграничная торговля не только компенсирует текущие спады, но и станет двигателем экономического возрождения Дальнего Востока и Северо-Востока Китая, способствуя укреплению глобальной стабильности.

Литература

1. Kashin, V. B., & Yankova, A.D. Cross-border cooperation between Russia and China: Overcoming deep obstacles. HSE Working Papers. 2021.
2. Song, L. Strategic priorities of cooperation between Heilongjiang province and Russia. R-economy, 2019. 5(1), 13–18.
3. Tochkov, K.. Bridges of cooperation: Cross-border exchanges on the rise as China's Northeast and Russia's Far East deepen their economic integration. China Daily. 2021(06)
4. Yu Yan. The Transportation Cooperation Between Northeast China and the Russian Far East Under the Russia-Ukraine War. Journal of World Economy, 2024(06), 64–73
5. Лю Дань. Анализ перспектив сотрудничества провинции Хэйлунцзян с Дальним Востоком России и предложения по мерам противодействия. Торговая экономика, 2025(07), 15–18.

THE POTENTIAL FOR EXPANDING CROSS-BORDER TRADE BETWEEN THE RUSSIAN FAR EAST AND HEILONGJIANG PROVINCE

Zhao Tongyu, Zhao Tianbai

Heilongjiang University of Science and Technology

This article analyzes the potential for expanding cross-border trade between the Russian Far East and China's Heilongjiang province in the context of geopolitical changes, including the Russia-Ukraine conflict and Russia's "pivot to the East" strategy. It examines the current state of trade (volume of about 234 billion yuan in 2023, with a downward trend projected for 2025), key opportunities (integration of the "Belt and Road Initiative" and the "Eurasian Economic Union," and projects like "Power of Siberia 2" and Advanced Special Economic Zones), challenges (infrastructural limitations, sanctions, and the influence of local elites), and recommendations (deepening cooperation, sectoral diversification, infrastructure modernization, and risk management). The conclusions highlight the potential for sustainable trade growth by overcoming these barriers, thereby contributing to regional stability.

Keywords: cross-border trade, Russian Far East, Heilongjiang province.

References

1. Kashin, V. B., & Yankova, A.D. Cross-border cooperation between Russia and China: Overcoming deep obstacles. HSE Working Papers. 2021.
2. Song, L. Strategic priorities of cooperation between Heilongjiang province and Russia. R-economy, 2019. 5(1), 13–18.
3. Tochkov, K. Bridges of cooperation: Cross-border exchanges on the rise as China's Northeast and Russia's Far East deepen their economic integration. China Daily. 2021(06)
4. Yu Yan. The Transportation Cooperation Between Northeast China and the Russian Far East Under the Russia-Ukraine War. Journal of World Economy, 2024(06), 64–73
5. Liu Dan. Analysis of the prospects for cooperation between Heilongjiang Province and the Russian Far East and proposals for countermeasures. Trade Economics, 2025(07), 15–18.

Имитация как приём обучения фонетике иноязычной речи

Балданова Евгения Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Гуманитарные науки», Забайкальский институт
железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО
Иркутский государственный университет путей сообщения

Дондокова Наталия Бальжинмаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Гуманитарные науки», Забайкальский институт
железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО
Иркутский государственный университет путей сообщения

Задачей исследования является освоение методов работы над произношением в процессе обучения иностранному языку для овладения речью как средством коммуникации. Работа над произношением очень важна в процессе обучения иностранному языку, поскольку без обучения правильному произношению невозможно расширить активный запас лексики студентов, усвоить грамматический материал, орфографию и пунктуацию изучаемого языка. Постановка произношения обучающихся значительно осложняется тем, что не все имеющиеся данные описания фонологической системы изучаемого языка можно привлекать в процессе обучения и не всегда можно воспользоваться описанием уклада органов речи. Сопоставительный анализ иностранного языка с русским является необходимым видом работы в практике преподавания русского языка иностранным студентам. Одним из вспомогательных приемов обучения иностранным языкам является имитация (подражание). В статье рассмотрена роль имитации в обучении фонетике с психологической точки зрения. Имитация, или подражание, – это сложный процесс, при котором человек наблюдает и воспроизводит поведение и действия другого человека. Подражание является некоторой синтетической подступенью к аналитическому познанию. Методологически и психологически синтез нельзя оторвать от анализа. Лишь их единство обеспечивает успешность познания и научения. Это относится и к научению иностранным языкам, где наиболее разумно сочетать языковые правила с речевым действием, аналитически осознанное овладение навыками с элементами синтетического подражания. Элементы подражания должны войти в современный процесс обучения иностранным языкам, в данном случае фонетике, носящий в основном аналитический характер.

Ключевые слова: фонетика, иноязычная речь, имитация, психологический аспект, аналитическое познание, синтетическое подражание.

Введение

Язык как средство общения возник и существует как звуковой язык, и владение его звуковым строем является обязательным условием общения в любой его форме. Фонетика является одной из основных сторон любого языка. Только наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности.

Овладение речью на иностранном языке как средством коммуникации включает не только умение выразить свои мысли, намерения, желания, но также и умение понять речь других людей, как при непосредственном общении, так и по радио, телевидению, в кино. Этим и объясняется то значение, которое придается работе над произношением.

Если сопоставить китайский и русский языки, то китайский язык отличается большим своеобразием. Сопоставительный анализ китайского языка с русским является интересным и необходимым видом работы в практике преподавания русского языка китайским студентам. Приезжая в Россию, китайские студенты сталкиваются с рядом проблем как бытового характера, так учебного характера.

Основная часть

Школьное образование в Китае кардинально иное, чем российское, в котором обучают всем видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию). Китайские же студенты усвоили только письмо, поскольку контроль знаний и в китайских школах, и в вузах проходит в письменной форме. В связи с этим студенты привыкли к автономности в самом процессе обучения, что абсолютно чуждо русской образовательной традиции [1].

Китайские студенты сталкиваются с фонетической системой, которая радикально отличается от китайской системы касательно звукового состава и структуры слога. Произношение китайских звуков в значительной степени отличается от соответствующих им русских звуков. Кроме того, согласные звуки в китайском языке не различаются по твердости и мягкости, по глухости и звонкости, как в русском языке.

В русском языке признак твердости и мягкости является одним из основных дифференциальных уменьшительно-ласкательных значений. Китайские студенты вместо русского окончания «-л» в глаголах прошедшего времени произносят «-ер». В русском языке количественный состав слога достаточно широк, в него может входить от одного до семи звуков. При этом последовательность звуков в слоге свободна и разнообразна.

Слог китайского языка характеризуется определенной структурой. Он состоит из двух основных элементов, каждый из которых занимает свое определенное место в слоге. Следует отметить, что в китайском слоге невозможно сочетание согласных, характерное для русских слогов, но возможно сочетание гласных, чего не бывает в слогах русского языка.

Ударение в китайском языке отличается от русского, поскольку может быть количественным и тональным. Тональная система – это особенность китайского языка в сравнении с русским. Тональное ударение основано на специфическом движении голоса на ударном слоге. Способ произнесения, связанный с движением тона, имеет смысловую нагрузку, поскольку в зависимости от него слог приобретает другое значение [2].

Таким образом, работа над произношением очень важна в процессе обучения иностранному языку, поскольку без обучения правильному произношению невозможно расширить активный запас лексики студентов, усвоить грамматический материал, орфографию и пунктуацию изучаемого языка.

Постановка произношения обучающихся значительно осложняется тем, что не все имеющиеся данные описания фонологической системы изучаемого языка можно привлекать в процессе обучения. Например, не всегда можно воспользоваться описанием уклада органов речи – обучающиеся не осознают их работы при производстве звуков родного языка и потому не всегда могут управлять ими. И если сравнительно легко можно научить учащихся управлять кончиком языка и губами, то значительно сложнее обстоит дело, когда речь идет о задней или передней части спинки языка, небной занавесе и т.д. Поэтому описание артикуляции в терминах, доступных для учащихся как

способ объяснения нового звука имеет ограниченное применение и используется преимущественно для тех звуков, в произнесении которых принимают участие органы речи, которыми учащиеся могут управлять.

В связи с этим, следует рассмотреть роль имитации в обучении фонетике с психологической точки зрения. «Imitation» – «подражание» – уподобление кому- или чему-либо, воспроизведение, повторение, копирование [3]. По Л.С. Выготскому [4], «подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребёнка вообще», который в ходе общения со взрослыми повторяет их действия (а позже и поступки) и произносимые ими слова.

Подражание представляет собой форму ориентировки ребенка в разных аспектах окружающей действительности, необходимую для решения актуальных и специфичных для каждого возраста задач развития. Многообразие подходов к анализу эмпирических данных и пониманию роли имитации в психическом развитии ребенка обусловлено многообразием содержания подражания и его широким диапазоном проявлений на разных стадиях онтогенеза [5].

По мнению исследователей [6], несмотря на всю сложность определения имитации, канонический случай подражания включает три условия: 1) наблюдатель производит поведение / действие, подобное модели; 2) восприятие акта действия вызывает у наблюдателя ответ; 3) оценка эквивалентности между актом, воспроизведённым самим наблюдателем и другим человеком, играет роль в генерации ответа. Имитация является базовым навыком общения, который у типично развивающихся детей появляется на ранних этапах онтогенеза [7, 8] и играет важную роль в социальном функционировании, развитии когнитивных навыков [9], таких как речь, игра и совместное внимание [3].

Для того чтобы научно понять психологическую природу подражания, следует прежде всего обратить внимание на наше восприятие вообще и речи в частности. Восприятие не исчерпывается пределами одного логического познания. Даже воспринимая какую-либо музыку, особенно танцевальную, мы сопровождаем восприятие музыки усеченными танцевальными движениями или отбиваем ее ритм ногой или рукой, а иногда покачиванием головы и даже всего корпуса. Маленькие дети, еще не имея возможности говорить на родном языке, воспринимая речь окружающих на слух, все время производят корреспондирующие артикуляционные движения. Это установлено при помощи кинорентгена и миотоков, во-вторых, доказательство этому мы находим в том, что, только начав говорить, дети произносят слова и фразы по правилам родного языка. Следовательно, уже там, где самого произношения еще не было, а было лишь восприятие того, что произносилось другими, уже там имелось моторное сопереживание в виде содействия по отношению к воспринимаемому.

То же самое происходит у обучающихся при восприятии ими устной речи на иностранном языке. Они с необходимостью, т.е. непродолжительно, производят в это время моторные со-движения органами артикуляции. Артемов В.А. [10] выделяет три источника подражания. Первый источник и первая составляющая подражания находятся в моторных со-переживаниях и содействиях, необходимо сопровождающих любое восприятие действий или движений, в том числе и речевых действий окружающих людей.

Вторая основа подражания заключена в эмоциональном со-переживании, которое необходимо сопровождает всякое восприятие эмоционально насыщенного события. Например, мы с необходимостью заражаемся радостью окружающих, попадая в веселую компанию. Воспринимая музыку, мы наполняемся ее эмоциональным настроением. Такое эмоциональное со-переживание при восприятии речи на иностранном языке значительно облегчает подражание при овладении им. При этом нужно иметь в виду, что и эмоциональное со-переживание в восприятии совершается с необходимостью. Восприятие эмоционально насыщенного явления обязательно становится соответствующим эмоциональным со-переживанием.

Третье явление, раскрывающее психологическую природу подражания состоит в том, что всякое восприятие мысли с необходимостью оказывается со-гласием или не-со-гласием. Например, читая книги какого-либо выдающегося автора, мы не только понимаем их логическое содержание, но и как-то незаметно для самих себя начинаем говорить и писать как бы тем же стилем, применяем те же слова и выражения, какие встречались у данного автора. Книги не только понимаются нами, но и воспринимаются интеллектуально. Восприятие речи есть в то же время со-переживание ее интеллектуального содержания. Оно всегда и необходимо сопровождается активным со-гласием или активным не-со-гласием.

В.А. Артемов [10] полагает, что подражание обусловлено, прежде всего, особенностями восприятия. Воспринимая, мы в то же время с необходимостью содействуем, сочувствуем и соглашаемся с происходящим вокруг нас. При этом наше восприятие мира тут же воспро-

изводится нами как представление о нем. В этом состоит первая мысль анализа подражания с психологической точки зрения.

Важно отметить, что подражание необходимо нам в целях познания и обучения. Мы знаем из истории культуры и из генетической психологии, что первичной формой познания было познание через действие. В.А. Артемов подчеркивает, что «взрослый человек, перейдя на стадию аналитического творчества жизни, познает законы жизни, чтобы ее переделать, познает, чтобы совершить действие, а ребенок, находясь на стадии синтетического подражания, делает, чтобы познать...» [10; с. 157]. Итак, подражание есть синтетическое действие в целях познания.

Когда учащийся подражает произношению преподавателя, деятельности его органов артикуляции, это означает, что, учащийся действует так же, как преподаватель. И для этого у учащегося имеются все возможности, так как восприятие речевых действий преподавателя вызывает у учащегося «моторное со-действие, эмоциональное со-переживание и интеллектуальное со-гласие» [10; с.158]. Разумеется, что преподаватель и его речь должны быть такими, чтобы у учащихся возник яркий образ говорящего преподавателя для его изображения в подражательном действии. Это означает, что преподаватель должен быть по возможности обаятельным, или, во всяком случае, симпатичным для учащихся, а его речь должна обладать всеми признаками языковой наглядности, т.е. быть яркой и выразительной, обладать четкой дикцией и четко поставленной фонетикой.

По мнению Артемова В.А. [10], существует два механизма подражания. Один из них – это механизм так называемого «со-причастия», т.е. непреодолимое стремление быть среди других и делать то же самое, что делают они. Подчиняясь этому механизму общественной жизни, люди не могут пройти мимо лиц, неизвестно почему столпившихся в группу. На основании этого механизма нам хочется потрогать руками понравившуюся вещь, взять на руки понравившегося котенка. В стремлении к со-причастию заключена насущная потребность общественно-го человека, который с необходимостью стремится к осуществлению своих общественных потребностей, из которых основная потребность в труде и общении с себе подобными. Общественные потребности являются истоком и условием стремления к со-причастию. Быть в обществе среди подобных себе, жить вместе с ними, думать, чувствовать и желать так же, как думают, чувствуют и желают окружающие, – это основная потребность человека как общественного существа.

Второй механизм подражания – это механизм замещения, являющийся частным случаем репрезентации одного явления другим или целого частью. Аналитический путь познания сложных явлений очень прост; он состоит в разложении сложных явлений на образующие их элементы, т.е. в сведении сложного к совокупности простого. С ролью замещения мы сталкиваемся именно при обучении фонетике иностранного языка. Допустим, нам трудно аналитически описать, а учащимся усвоить воспринимаемый на слух образ задненебного носового английского или китайского языков. Как показали опыты Цветковой З.М. [11], это можно осуществить путем замещающего овладения какой-либо выразительной деталью в артикуляции этого звука, допустим воображая, что наш рот полон каши, и нам в это же время нужно говорить.

Мы согласимся, что замещение является вторым механизмом, приводящим в действие акт подражания. «С переходом синтетического познания в аналитическое замещение становится репрезентацией одного явления в другом, целого явления в его части» [6]. Например, в русском, английском и китайском языках типической частью интонации некоторых видов вопросительного предложения является положительный интервал по частоте основного тона на конце вопросительной фразы. Мы его слышим как повышение тона, меньшее при наличии в предложении вопросительного слова и большее при его отсутствии. Аналитически мы не можем научить учащихся выделять ту или иную часть интонации на слух. В подобных случаях этот наиболее типичный признак интонации называется различительным признаком, он и служит репрезентантом интонации данного вида предложения в ее целом. Но ему мы учимся аналитически, а не синтетически, т.е. на основании произвольного анализа, а не подражания.

Таким образом, подражание действительно является познавательным действием через образ, которое обусловлено целостным характером наших восприятий и которое вытекает из нашего стремления быть со-участником какого-либо явления и из нашей возможности раскрыть всю сложность этого явления по какой-либо его определенной части.

Что касается учебных пособий, то они при обучении иностранному языку на основе подражания должны иметь занимательный характер, а иногда быть своеобразными учебными играми. Для обучения – это запись радио, видео-записи и т.д. Главное назначение средств научения фонетике иностранных языков – дать возможность студентам ана-

лизировать их речь в сопоставлении с правильным эталоном. Но на какой-то стадии научения все эти пособия должны способствовать подражанию обучающихся.

Мы должны стремиться к тому, чтобы учащийся, начиная изучать иностранный язык, был окружен выразительными звуками иностранной речи, приятными впечатлениями от звуковых фильмов и сразу стал бы стремиться к сопричастию с ними, т.е. желал бы и начал бы с увлечением заниматься иностранным языком. Во всяком случае, учебные пособия по иностранным языкам должны быть выразительными и воздейственными, занимать не только голову, но и сердце учащегося, т.е. о должны быть современными, содержательными и эстетичными.

Заключение

Из изложенного очевидно, что подражание является некоторой синтетической подступенкой к аналитическому познанию. Подражая, учащийся внутренне должен переживать себя как существо, стремящееся и имеющее возможность делать то же самое, что и преподаватель. Но своим аналитически не развитым умом он не может распознать элементов этого воздействия. В результате ученик подражает. Только в этих пределах подражание необходимо и возможно.

Совершенно очевидно, что психологически подражание никак не может являться общим принципом методики обучения иностранным языкам. В наши дни подражание не может иметь решающего значения и обучения иностранным языкам. Это один из вспомогательных приемов. Однако «вспомогательность» такова, что если этой маленькой частички не будет, то весь процесс научения иностранным языкам окажется не столь совершенным.

Методологически и психологически синтез нельзя оторвать от анализа. Лишь их единство обеспечивает успешность познания и научения. Это относится и к научению иностранным языкам, где наиболее разумно сочетать языковые правила с речевым действием, аналитически осознанное овладение навыками с элементами синтетического подражания.

Наш опыт работы с китайскими студентами свидетельствует, что обучение русскому языку китайских граждан может быть эффективным при следующих условиях:

- 1) необходим дифференцированный подход к обучаемому, особое внимание следует уделять индивидуальной работе с каждым;
- 2) при постановке произношения рекомендуется аналитико-имитативный путь, представляющий собой сочетание различных способов создания новых звуковых образов, полное и частичное описание артикуляции и имитация;
- 3) необходимо привлекать студентов к интернациональному общению, используя разнообразные формы внеаудиторной работы для овладения речью как средством коммуникации.

Таким образом, наша методология и современная электронная техника требуют единства синтеза и анализа не только в познании, но и в преобразовании действительности. Поэтому мы думаем, что элементы подражания должны войти в современный процесс научения иностранным языкам, в данном случае фонетике, носящий в основном аналитический характер.

Литература

1. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни [Текст] / В.В. Емельянов // Социс. – 2001. – № 9.
2. Ван Кэвэнь. Особенности обучения русскому языку китайских студентов [Текст] / Ван Кэвэнь // Лингвистика и коммуникация в современном мире: материалы III международной научно-практической конференции 20 ноября 2009 года / ЗабГГПУ. – Чита – 297 с.
3. Rogers S., Pennington B. A theoretical approach to the deficits in infantile autism // *Developmental Psychology*. 1991. № 3. P. 137–162.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
5. Смирнова Я.К. Имитация и способность формировать социальный опыт на основе модели психического в дошкольном возрасте // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2019. Т. 21. № 3. С. 751–762. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-3-751-762>
6. Meltzoff A. N., Gopnik A. The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind // Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H. *Understanding other minds: Perspectives from autism*. N. Y.: Oxford University Press, 1993. P. 335–366.

7. Ingersoll B., Gergans S. The effect of a parent implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism // *Research in Developmental Disabilities*. 2007. № 28. P. 163–175.

8. Ingersoll B. Pilot randomized controlled trial of Reciprocal Imitation Training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism // *Autism Dev Disord*. 2010. № 40. P. 1154–1160. DOI: 10.1007/s10803-010-0966-2

9. Uzgiris I. Imitation as activity: Its developmental aspects // Nadel J., Butterworth G. *Imitation and Autism. Imitation in infancy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. P. 186–206.

10. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1979. 279 с.

11. Цветкова З.М. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку. М., 1995, 127 с.

12. [Электронный ресурс], Режим доступа <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/671906>

IMITATION AS A METHOD OF TEACHING PHONETICS IN FOREIGN LANGUAGE SPEECH

Baldanova E.A., Dondokova N.B.

Transbaikal Institute of Railway Transport, branch of the Irkutsk State Transport University

The objective of our research is to develop methods of working on pronunciation in the process of teaching a foreign language in order to master speech as a means of communication. Working on pronunciation is very important in the process of learning a foreign language, since it is impossible to expand the active vocabulary of students, master grammatical material, spelling and punctuation of the language being studied without teaching correct pronunciation. Establishing students' pronunciation is significantly complicated by the fact that not all available data describing the phonological system of the target language can be used in the learning process and it is not always possible to use a description of the structure of the speech organs. A comparative analysis of a foreign language with Russian is a necessary type of work in the practice of teaching Russian to foreign students. One of the auxiliary techniques for teaching foreign languages is imitation. The article examines the role of imitation in teaching phonetics from a psychological point of view. Imitation is a complex process in which a person observes and imitates the behavior and actions of another person. Imitation is a certain synthetic approach to analytical cognition. Methodologically and psychologically, synthesis cannot be separated from analysis. Only their unity ensures the success of cognition and learning. This also concerns teaching foreign languages, where it is most reasonable to combine language rules with speech action, analytically conscious mastery of skills with elements of synthetic imitation. Elements of imitation should be included in the modern process of teaching foreign languages, in this case phonetics, which is mainly analytical in nature.

Keywords: phonetics, foreign language speech, psychological aspect, analytical cognition, synthetic imitation.

References

1. Emelyanov, V.V. Studenti ob adaptatsii k vuzovskoi zhizni [Students about adaptation to university life] / V.V. Emelyanov // *Sois.* – 2001. – No. 9.
2. Wang Kewen. Osobennosti obucheniya russkomu yaziku kitaiskikh studentov [Features of teaching Russian to Chinese students] / Wang Kewen // *Linguistics and communication in the modern world: materials of the III international scientific and practical conference on November 20, 2009 / ZabGGP U.* – Chita – 297 p.
3. Rogers S., Pennington B. A theoretical approach to the deficits in infantile autism // *Developmental Psychology*. 1991. № 3. P. 137–162.
4. Vygot'sky L.S. Sobraniye sochineniy [Collected Works]. In 6 volumes. M.: Pedagog, 1983. T. 3. 368 p.
5. Smirnova Y.K. Imitatsiya i sposobnost'formirovat' sotsionalny opit na osnove modely psikhicheskogo v doskol'nom vozraste [Imitation and the ability to form social experience based on the mental model in preschool age] // *Bulletin of Kemerovo State University*. 2019. T. 21. No. 3. pp. 751–762. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-3-751-762>
6. Meltzoff A.N., Gopnik A. The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind // Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H. *Understanding other minds: Perspectives from autism*. N. Y.: Oxford University Press, 1993. P. 335–366.
7. Ingersoll B., Gergans S. The effect of a parent implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism // *Research in Developmental Disabilities*. 2007. № 28. P. 163–175.
8. Ingersoll B. Pilot randomized controlled trial of Reciprocal Imitation Training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism // *Autism Dev Disord*. 2010. № 40. P. 1154–1160. DOI: 10.1007/s10803-010-0966-2
9. Uzgiris I. Imitation as activity: Its developmental aspects // Nadel J., Butterworth G. *Imitation and Autism. Imitation in infancy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. P. 186–206.
10. Artemov V.A. Psikhologiya obucheniya inostrannim yazikam [Psychology of teaching foreign languages]. M., 1979. 279 pp.
11. Tsvetkova Z.M. Eksperimental'naya fonetika i psikhologiya v obuchenii inostrannomu yaziku [Experimental phonetics and psychology in teaching a foreign language]. M., 1995, 127 p.
12. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/671906>

Факторы использования дидактического промптинга студентами при изучении учебной дисциплины «Дополнительные главы математического анализа»

Блейхер Оксана Владимировна,

кандидат философских наук, доцент, Институт математики,
Университет ИТМО

E-mail ovbleikher@itmo.ru

Снегурова Виктория Игоревна,

доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный
сотрудник, Институт содержания и методов обучения
имени В.С. Леднева

E-mail snegurova@bk.ru

Кононова Мария Евгеньевна,

кандидат технических наук, Институт математики,
Университет ИТМО

E-mail maria.kononova@itmo.ru

Возианова Анна Викторовна,

кандидат физико-математических наук, доцент, Институт
математики, Университет ИТМО

E-mail vozianova@itmo.ru

Оськина Ольга Владимировна,

Институт математики, Университет ИТМО

E-mail ov_oskina@itmo.ru

В статье рассматривается отношение студентов к использованию дидактического промптинга при подготовке по дисциплине «Дополнительные главы математического анализа». Актуальность исследования обусловлена расширением практик применения больших языковых моделей в высшем математическом образовании и необходимостью выявления не только общей удовлетворённости студентов данным форматом работы, но и факторов, определяющих принятие либо сдержанное восприятие промптинга как средства подготовки. Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязей между субъективно воспринимаемой полезностью промптинга, интересом к данному формату, сравнительной оценкой его эффективности по отношению к классической системе подготовки, ощущением педагогической поддержки, возможностью задавать индивидуальные вопросы, уверенностью в учебных ситуациях контроля, готовностью рекомендовать данный формат другим обучающимся и запросом на его распространение на иные математические дисциплины. Эмпирическую базу составили ответы 114 студентов университета ИТМО, использовавших промптинг в рамках подготовки к аттестационным мероприятиям по учебной дисциплине «Дополнительные главы математического анализа». Для обработки данных применялись методы описательной статистики, ранговый корреляционный анализ Спирмена, а интерпретация тесноты связей осуществлялась по шкале Чеддока. Установлено, что отношение студентов к промптингу определяется не одной характеристикой, а совокупностью взаимосвязанных факторов. Наиболее выраженные статистически значимые связи выявлены между сравнительной оценкой полезности промптинга по отношению к классической подготовке и готовностью рекомендовать данный формат другим студентам, между общей полезностью и сравнительной оценкой, а также между общей полезностью и готовностью рекомендовать. Показано, что позитивное отношение к промптингу формируется за счёт восприятия его как инструмента систематизации материала, экономии времени, повышения доступности персонализированных разъяснений и естественного языка запросов. При этом менее выраженные оценки уверенности на контрольных мероприятиях указывают на то, что промптинг воспринимается студентами скорее как средство сопровождения подготовки, чем как самостоятельная гарантия успешности в ситуации формального контроля. Полученные результаты позволяют уточнить педагогические условия эффективного внедрения дидактического промптинга в математические дисциплины высшей школы.

Ключевые слова: дидактический промптинг, математическое образование, дополнительные главы математического анализа, факторы использования, большие языковые модели, корреляционный анализ, шкала Чеддока.

Расширение практик применения больших языковых моделей в высшем образовании переводит проблему использования искусственного интеллекта из плоскости технологической новизны в сферу педагогической целесообразности. В работе М.А. Измайловой подчеркивается, что формирование цифровой образовательной среды связано с расширением возможностей подготовки современных специалистов и активным использованием цифровых инструментов обучения [3]. Для математического образования это особенно значимо, поскольку освоение математического содержания требует не только получения готового ответа, но и выстраивания последовательности рассуждений, удержания логики доказательств, сопоставления различных способов решения и постепенного преодоления индивидуальных затруднений. В этой связи особый интерес представляет не столько обращение студентов к нейросетевым системам как таковым, сколько использование специально организованного дидактического промптинга, задающего сценарий взаимодействия обучающегося с большой языковой моделью. В исследовании Т.Н. Гурьевой и Л.Ю. Шарабаевой отмечается, что чат-бот может выступать структурным элементом электронного курса и использоваться как средство сопровождения учебной деятельности студентов [2].

В курсе «Дополнительные главы математического анализа» данный вопрос приобретает дополнительную актуальность. Содержание дисциплины отличается высокой степенью абстрактности, насыщенностью теоретическими конструкциями и необходимостью одновременного удержания формального аппарата и вычислительных процедур. В подобных условиях отношение студентов к промптингу определяется не только общей установкой на использование цифровых инструментов, но и тем, в какой мере данный формат способствует структурированию материала, снижению когнитивных затруднений, возможности задавать индивидуальные вопросы, компенсации дефицита времени при подготовке и сохранению ощущения диалога с преподавателем. В исследовании Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольского большие языковые модели рассматриваются как новый ресурс высшего образования, значение которого определяется педагогическим контекстом их использования [4].

В исследованиях по применению больших языковых моделей в образовании обычно подчеркиваются такие преимущества, как оперативность обратной связи, доступность пояснений, вариативность форм представления материала, поддержка самостоятельной работы и персонализация освоения содержания. В этом контексте в работе К.А. Арамян персонализированное обучение рассматривается как ключевой механизм цифрового образования, обеспечивающий адаптацию образовательного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося [1]. В работе М.А. Шевельковой, П.В. Никитина и Р.И. Гороховой отмечается значительный потенциал чат-ботов как средств поддержки образовательного процесса и организации взаимодействия обучающихся с учебным материалом [8]. Значительно реже анализируется внутренняя структура отношения студентов к подобным средствам. Между тем, именно такой анализ позволяет выявить характеристики использования промптинга, которые оказываются для обучающихся определяющими.

Цель исследования состояла в выявлении факторов, определяющих использование дидактического промптинга студентами при изучении учебной дисциплины «Дополнительные главы математического анализа», а также в установлении статистически значимых взаимосвязей между данными факторами. Исследование ориентировано не на прямое измерение академической успешности, а на реконструкцию логики восприятия студентами данного формата подготовки. Это соответствует основной идее классической работы А.М. Пышкало, в которой обучение рассматривается как целостная методическая система, включающая взаимосвязь целей, содержания, методов, форм и средств обучения и включение [6].

Эмпирической базой исследования послужили данные анкетирования 114 студентов Университета ИТМО, использовавших дидактический промптинг при подготовке по дисциплине «Дополнительные главы математического анализа». В анализ были включены следующие показатели: воспринимаемая полезность использования промптов, интерес к данному формату подготовки, сравнительная полезность

промптинга по отношению к классической системе подготовки, уверенность на контрольной работе и экзамене, ощущение присутствия преподавателя при подготовке, возможность задавать индивидуальные вопросы, ощущение расширения знаний за пределы стандартных ответов, готовность использовать данный формат в других математических дисциплинах и готовность рекомендовать его одногруппникам и младшекурсникам. Часть показателей была представлена в виде числовых шкал, часть – в виде упорядоченных категориальных ответов, приведённых к ранговому виду.

В качестве основного метода статистической обработки использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для интерпретации силы выявленных взаимосвязей применялась шкала Чеддока. Дополнительно использовались методы описательной статистики, включающие расчёт частот, долей, средних значений и медиан.

Анализ распределений показал, что отношение студентов к использованию дидактического промптинга в рамках учебной дисциплины «Дополнительные главы математического анализа» в целом является выражено положительным, однако неоднородным по различным аспектам восприятия. Наиболее высокие оценки зафиксированы по показателям интереса и общей полезности. Так, оценки 4 и 5 по шкале полезности дали 91,2% опрошенных, при среднем значении 4,46 и медиане 5. По шкале интереса аналогичные оценки дали 93,9% студентов, при среднем значении 4,63 и медиане 5. Эти результаты позволяют говорить о том, что промптинг воспринимается студентами не как внешне навязанная технология, а как формат, вызывающий устойчивую вовлечённость.

Сравнение промптинга с традиционной системой подготовки демонстрирует положительный баланс оценок, однако менее выраженный. Доли ответов 4 и 5 составили 74,6%, среднее значение – 4,07, медиана – 4. Это показывает, что большинство студентов соотносят новый формат с привычными формами подготовки в пользу промптинга, однако часть обучающихся сохраняет более осторожную позицию, рассматривая его скорее как дополнение, чем как полную альтернативу традиционной самостоятельной работе.

Более сдержанные оценки получены по показателю уверенности на контрольной работе и экзамене. Лишь 28,9% студентов отметили, что использование промптинга действительно повышало их уверенность, тогда как значительная часть респондентов заняла промежуточную позицию. Это свидетельствует о том, что положительное отношение к технологии не означает автоматического переноса уверенности на ситуацию формального оценивания. В восприятии студентов промптинг выступает, прежде всего, как средство структурирования подготовки и поддержки понимания материала.

Анализ ответов показывает, за счёт каких характеристик формируется позитивное отношение к данному формату. Полную возможность

задавать индивидуальные вопросы отметили 80,7% студентов. При этом 98,2% респондентов поддержали идею использования подобного формата и в других математических дисциплинах, а 93,0% выразили готовность рекомендовать его одногруппникам и младшекурсникам. Эти показатели указывают на высокую педагогическую приемлемость рассматриваемого инструмента.

Важным аспектом восприятия является ощущение педагогического присутствия. Ответы, указывающие на ощущение руководства и поддержки преподавателя либо на наличие структурированного плана подготовки, дали 52,6% студентов. В то же время значительная часть респондентов воспринимает промптинг прежде всего как инструмент. Такое распределение указывает на двойственную природу его восприятия: для одних студентов он выступает медиатором педагогического взаимодействия, для других – функциональным цифровым средством подготовки.

Содержательный анализ открытых ответов подтверждает эти выводы. Среди наиболее значимых преимуществ студенты чаще всего отмечали возможность задавать вопросы на естественном языке, экономии времени, ощущение индивидуальной поддержки, ясность плана подготовки и более чёткое понимание материала, необходимого для успешного прохождения контрольных мероприятий. Данные аспекты рассматриваются в работе Н.А. Клещевой и Е.К. Данилиной. Они показали, что чат-бот-технологии могут выступать информационно-коммуникативным ресурсом педагогической поддержки и способствовать развитию метапредметных навыков обучающихся [5].

Для выявления взаимосвязей между указанными факторами был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. В таблице представлены факторы, характеризующие восприятие студентами использования дидактического промптинга при изучении учебной дисциплины «Дополнительные главы математического анализа». К анализируемым факторам относятся: (1) воспринимаемая полезность использования промптов; (2) интерес к данному формату подготовки; (3) сравнительная полезность промптинга по отношению к традиционной системе подготовки; (4) ощущение присутствия преподавателя при работе с промптами; (5) возможность задавать индивидуальные вопросы; (6) ощущение расширения знаний; (7) уверенность на контрольной работе и экзамене; (8) запрос на использование подобного формата в других дисциплинах; (9) готовность рекомендовать данный формат другим студентам. Отметим, что для показателя «уверенность на контрольной работе и экзамене» в анкете использовалась обратная шкала. В связи с этим отрицательные значения коэффициентов корреляции следует интерпретировать как фактическое увеличение уверенности при росте положительных оценок других показателей (таблица 1).

Таблица 1. Матрица ранговых корреляций Спирмена между показателями отношения студентов к промптингу в курсе «Дополнительные главы математического анализа»

Показатель	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	1	0,463	0,507	0,304	0,222	0,210	-0,273	0,327	0,483
2.	0,463	1	0,463	0,271	0,227	0,101	-0,124	0,271	0,441
3.	0,507	0,463	1	0,406	0,164	0,260	-0,199	0,353	0,567
4.	0,304	0,271	0,406	1	0,260	0,281	-0,002	0,253	0,335
5.	0,222	0,227	0,164	0,260	1	0,215	-0,070	0,201	0,041
6.	0,210	0,101	0,260	0,281	0,215	1	0,023	0,275	0,232
7.	-0,273	-0,124	-0,199	-0,002	-0,070	0,023	1	-0,174	-0,242
8.	0,327	0,271	0,353	0,253	0,201	0,275	-0,174	1	0,443
9.	0,483	0,441	0,567	0,335	0,041	0,232	-0,242	0,443	1

Проведённый корреляционный анализ позволяет реконструировать систему факторов, определяющих отношение студентов к использованию дидактического промптинга при изучении учебной дисциплины «Дополнительные главы математического анализа». Полученная структура взаимосвязей показывает, что принятие данного формата подготовки обусловлено не отдельным впечатлением или технологической новизной, а совокупностью взаимосвязанных педагогических характеристик.

Прежде всего установлено, что ключевую роль играет воспринимаемая полезность промптинга в сравнении с традиционными формами подготовки. Наиболее сильная связь в матрице корреляций выявлена между сравнительной полезностью и готовностью рекомендовать данный формат другим студентам ($r_s = 0,567$; $p < 0,001$), что по шка-

ле Чеддока соответствует заметной степени тесноты. Это означает, что студенты готовы рекомендовать использование промптов прежде всего тогда, когда рассматривают их не как технологическую новинку, а как реально эффективный инструмент подготовки. В данном случае положительное отношение формируется на основе убеждённости обучающихся в том, что промптинг позволяет готовиться удобнее, понятнее и структурированнее по сравнению с традиционной самостоятельной работой по конспектам и задачникам.

Между интересом, полезностью и сравнительной полезностью выявлены устойчивые умеренные корреляционные связи. Эти результаты показывают, что студенты воспринимают промптинг не только как современный цифровой инструмент, но и как формат, который обладает реальной образовательной результативностью. Для математического

образования данный вывод особенно значим, поскольку формы обучения, вызывающие первоначальную вовлечённость, не всегда демонстрируют содержательную эффективность. В рассматриваемом случае интерес студентов подкрепляется ощущением практической пользы, что усиливает устойчивость положительного отношения к формату.

Обнаруженная связь между сравнительной полезностью и ощущением присутствия преподавателя свидетельствует о том, что студенты воспринимают данный инструмент положительнее тогда, когда взаимодействие с языковой моделью не выглядит безличным цифровым сервисом, а приобретает черты структурированного педагогического сопровождения. Иными словами, ценность промптинга заключается не только в возможности оперативно получить ответ, но и в ощущении методически организованной линии подготовки, в которой вопросы, пояснения и переходы между темами выстроены логически и направляют процесс освоения материала.

Дополнительным фактором положительного отношения выступает расширение познавательного горизонта. Хотя показатель «расширение знаний» не относится к наиболее сильным корреляционным связям, он статистически значимо связан со сравнительной полезностью, ощущением педагогического присутствия и запросом на использование подобного формата в других дисциплинах. Это свидетельствует о том, что студенты воспринимают промптинг не только как инструмент получения ответа на конкретный вопрос, но и как средство более широкого освоения учебного материала. Вместе с тем данная линия выражена слабее, чем показатели полезности и структурированности подготовки, что предполагает для большинства студентов приоритетным оказывается не столько расширение содержания, сколько повышение управляемости процесса подготовки.

Наряду с выраженно положительным отношением результаты анализа позволяют выявить и пределы принятия промптинга. Наиболее заметно это проявляется в показателе уверенности на контрольной работе и экзамене. Выявлены слабые отрицательные связи между уверенностью на контрольной работе и экзамене и такими факторами, как воспринимаемая полезность, сравнительная полезность и готовность рекомендовать данный формат. Это означает, что даже студенты, высоко оценивающие полезность промптинга, не всегда автоматически переносят данный положительный опыт на ситуацию формального контроля. В связи с этим промптинг воспринимается студентами, прежде всего, как средство сопровождения и структурирования подготовки, а не как прямой гарант успешности при выполнении контрольных заданий.

В целом полученные результаты показывают, что отношение студентов к дидактическому промптингу определяется сложной системой взаимосвязанных факторов, среди которых центральное место занимают воспринимаемая полезность, интерес к формату, ощущение педагогически организованной поддержки и возможность индивидуального уточнения непонятных вопросов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением влияния различных типов дидактических промптов на характер взаимодействия студентов с большими языковыми моделями, анализом связи использования промптинга с объективными учебными результатами, а также сравнительным исследованием восприятия данного инструмента студентами различных направлений подготовки и уровней математической подготовки.

Полученные результаты позволяют рассматривать дидактический промптинг как перспективный инструмент цифровой дидактики математического образования. При условии методически продуманного проектирования он способен не только облегчать процесс подготовки студентов, но и создавать дополнительные возможности для персонализации обучения, повышения учебной мотивации и развития самостоятельности обучающихся.

Литература

1. Арамян К.А. Персонализированное обучение как главный инструмент цифрового образования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 11–16. DOI: 10.24412/2658-638X-2021-2-11-16.
2. Гурьева Т.Н., Шарабаева Л.Ю. Место чат-бота в структуре электронного курса дисциплины высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 59. DOI: 10.17513/spno.33766.

3. Измайлова М.А. Формирование цифровой образовательной среды и её возможности в подготовке современных кадров // Экономика образования. 2020. № 3(118). С. 46–57.

4. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22.

5. Клещева Н.А., Данилина Е.К. Чат-бот технология как информационно-коммуникативный ресурс педагогической поддержки процесса формирования метапредметных навыков // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 3(68). С. 340–346. DOI: 10.25683/VOL-BI.2024.68.1039.

6. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание учёной степени доктора педагогических наук. М.: Академия педагогических наук СССР, 1975. 60 с.

7. Шевелькова М.А., Никитин П.В., Горохова Р.И. Возможности применения чат-ботов в образовательном процессе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2023. Т. 19. № 2. С. 508–515. DOI: 10.25559/SITITO.019.202302.508-515.

FACTORS INFLUENCING STUDENTS' USE OF DIDACTIC PROMPTING IN THE ACADEMIC DISCIPLINE ADDITIONAL CHAPTERS OF MATHEMATICAL ANALYSIS

Bleikher O.V., Snegurova V.I., Kononova M.E., Vozianova A.V., Oskina O.V.
ITMO University, V.S. Lednev Institute of Content and Methods of Education

The article examines students' attitudes toward the use of didactic prompting in the course "Additional Chapters of Mathematical Analysis." The relevance of the study is determined by the growing use of large language models in university mathematics education and the need to identify not only the general level of student acceptance of this format, but also the factors shaping positive or restrained perceptions of prompting as a preparation tool. The aim of the study was to identify relationships between the perceived usefulness of prompting, students' interest in this format, comparative assessments of its effectiveness relative to traditional preparation, the sense of pedagogical support, the possibility of asking individual questions, confidence in assessment situations, willingness to recommend this format to peers, and the desire to extend it to other mathematical disciplines. The empirical basis consisted of responses from 114 students who used prompting while preparing for the course "Additional Chapters of Mathematical Analysis." The data were processed using descriptive statistics and Spearman rank correlation analysis, while the strength of relationships was interpreted according to the Chaddock scale. The findings demonstrate that students' attitudes toward prompting are determined not by a single feature, but by a system of interrelated factors. The strongest statistically significant relationships were found between the comparative usefulness of prompting relative to traditional preparation and willingness to recommend it to peers, between general usefulness and comparative usefulness, and between general usefulness and willingness to recommend. Positive attitudes toward prompting are primarily shaped by its perception as a tool for structuring material, saving time, increasing access to individualized explanations, and lowering the barrier to asking questions. At the same time, the comparatively weaker confidence ratings in assessment situations indicate that prompting is perceived by students more as a preparation support tool than as an independent guarantee of success in formal assessment contexts. The results make it possible to clarify the pedagogical conditions for the effective integration of didactic prompting into university mathematics education.

Keywords: Didactic prompting, mathematics education, additional chapters of mathematical analysis, factors of use, large language models, correlation analysis, Chaddock scale.

References

1. Aramyan K.A. Personalized learning as the main tool of digital education. Psychology and Pedagogy of Professional Activity. 2021. No. 2. P. 11–16. DOI: 10.24412/2658-638X-2021-2-11-16.
2. Guryeva T.N., Sharabaeva L. Yu. The place of a chatbot in the structure of an electronic course in higher education. Modern Problems of Science and Education. 2024. No. 6. P. 59. DOI: 10.17513/spno.33766.
3. Izmailova M.A. Formation of the digital educational environment and its possibilities in training modern specialists. Economics of Education. 2020. No. 3(118). P. 46–57.
4. Ivakhnenko E.N., Nikolskiy V.S. ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource? Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. No. 4. P. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22.
5. Kleshcheva N.A., Danilina E.K. Chatbot technology as an information and communication resource for pedagogical support in the formation of meta-subject skills. Business. Education. Law. 2024. No. 3(68). P. 340–346. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.68.1039.
6. Pyshkalo A.M. Methodological system of teaching geometry in primary school. Author's report on the monograph Methods of Teaching Elements of Geometry in Primary School, submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1975. 60 p.
7. Shevelkova M.A., Nikitin P.V., Gorokhova R.I. Possibilities of using chatbots in the educational process. Modern Information Technologies and IT Education. 2023. Vol. 19. No. 2. P. 508–515. DOI: 10.25559/SITITO.019.202302.508-515.

Дашкевич Елена Андреевна,

преподаватель, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина

В статье представлено исследование, посвященное применению смешанных образовательных технологий в образовательном процессе студентов-спортсменов в период тренировочно-соревновательной деятельности на протяжении всего периода подготовки.

Под «смешанным обучением» понимается сочетание традиционной очной формы обучения с использованием дистанционных технологий [2, 6]. Этот термин становится необходим в тех случаях, когда одни занятия в процессе изучения дисциплины проводятся по традиционной технологии (лекции, лабораторные работы, экзамен), а другие осуществляются в киберпространстве, с использованием дистанционных технологий (например, вебинары, групповые чаты, удаленные тестирования, консультации, самостоятельная работа и пр.). При этом, как правило, технологически разнородные составляющие курса разнесены во временном континууме курса, однако это отнюдь не является обязательным условием смешанного обучения

Ключевые слова: студенты-спортсмены, цифровые технологии, смешанные-технологии, система высшего образования.

Цель исследования – оптимизация учебного процесса с применением смешанных технологий обучения студентов-спортсменов в период тренировочно-соревновательной деятельности.

Введение

Современные исследования в системе физкультурного образования характеризуются модернизацией методик и программно-методического обеспечения на базе инновационных технологий, внедренных в образовательный процесс. Современный мир переходит к масштабному использованию цифровых и смешанных технологий во всех сферах деятельности, и физическая культура как неотъемлемая часть развития государства должна успевать за тенденциями научного прогресса.

Специфика обучения спортсменов является особой частью в категории образования. Студенты-спортсмены относятся к категории обучающихся, целью которых, является спортивная карьера, поэтому студенты много времени посвящают тренировкам, соревнованиям или сборам. Спортивные события занимают, в том числе, и учебное время, поэтому для высших учебных заведений реализация образовательной программы обучающихся подразумевает внедрение смешанных технологий, которые предоставляют множество возможностей для учебного процесса: взаимодействие преподавателей и студентов на расстоянии, обучение вне зависимости от места нахождения обучающегося, проявление самоорганизации и самостоятельности. Несмотря на то, что смешанные образовательные технологии существуют не одно десятилетие, анализируя и изучая особенности подготовки и обучения спортсменов, мы приходим к выводу, что для студентов-спортсменов остается актуальным использование смешанного или заочного обучения. Вопросы совершенствования обучения студентов-спортсменов на основе формирования компетенций раскрываются в научных статьях В.К. Бальсевича, Л.И. Лубышевой [2], Г.В. Бобровой, Т.В. Нурматовой, И.В. Горшениной [3]. В работах различных авторов эффективность формирования уровня компетентности студентов-спортсменов в образовательном процессе рассматривается путем повышения компетенций, мотивации, переносимости психологической нагрузки, типа темперамента [4].

Следует отметить, что проблематикой смешанного обучения студентов-спортсменов уделяли внимание такие авторы, как В.Н. Буянов, В.Я. Субботин. Авторы считают, что введение элементов смешанного обучения для студентов-спортсменов «значительно повышает качество обучения и увеличивает количество времени для учебно-тренировочного процесса и участия в соревнованиях» [1]. В этой связи анализ научно-методической литературы продемонстрировал, что особую актуальность приобретает разработка дидактических и методических подходов, использования смешанных технологий в образовательном процессе в период тренировочно-соревновательной деятельности студентов-спортсменов.

Цель исследования: оптимизация учебного процесса с применением смешанных технологий обучения студентов-спортсменов в период тренировочно-соревновательной деятельности.

Организация и методы исследования

Для повышения уровня образовательного процесса студентов-спортсменов были использованы следующие методы: теоретические методы, методы анализа систематизации, эксперимент, обобщения и сравнения. Исследование проводилось среди студентов факультета физической культуры УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина». Нами были сформированы 2 группы студентов-спортсменов в количестве 20 человек (ЭГ-1, n=10 и КГ-2, n=10). Разработан и размещен материал по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры» на платформе LMS Moodle в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и внедрены в образовательный процесс, который содержит раздаточный дидактический материал для самостоятельной работы: тематические тексты, задания по оформлению исследовательских работ, тесты.

Результаты исследования

В процессе эксперимента проведен сравнительный анализ по показателям уровня знаний средней успеваемости студентов-спортсменов в пе-

риод с февраля 2021 по июнь 2022 года. Для оценки знаний студентов-спортсменов по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры» использовалась десятибалльная шкала отметок результатов учебной деятельности. Полученные данные интерпретировались в виде единой уровневой системы, позволяющей вывести суммарную оценку формирования профессиональных компетенций каждого участвовавшего в эксперименте. Числовые диапазоны предусматривали три уровня профессиональных компетенций. При получении 10, 9 и 8 баллов считалось, что владение знаниями и умениями находится на высоком уровне. Для среднего уровня результат составляет 7, 6 и 5 баллов, соответственно, для низкого уровня – 4, 3, 2 и 1 балл.

Результаты первой контрольной работы позволили определить начальный уровень знаний по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры». Результаты контрольного среза знаний по уровням представлены в таблице 1.

Таблица 1. Начальный анализ успеваемости по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры»

Сравнительные показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	12,5%	11,75%
Средний уровень	25%	38,25%
Низкий уровень	62%	50%
Средний балл	4,8%	4,1%
Успеваемость	68,8%	56,2%

Анализ результатов первой контрольной работы показал, что студенты-спортсмены имеют низкий уровень знаний по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры». Несмотря на то что средний балл контрольной и экспериментальной групп почти одинаков и составил, соответственно, 4,8 и 4,1 балла, экспериментальная группа все же выглядит хуже (до эксперимента): ее успеваемость составляет 56,2%.

Промежуточный анализ динамики успеваемости экспериментальной и контрольной группы при помощи тестирования ЗГ и КГ приведены в таблице 2 «Промежуточный анализ успеваемости обучающихся студентов-спортсменов».

Таблица 2. Промежуточный анализ успеваемости по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры»

Сравнительные показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	18,75%	12,5%
Средний уровень	25%	50%
Низкий уровень	56,25%	37,5%
Средний балл	4,8	5,5
Успеваемость	62,5%	79%

Полученные результаты промежуточного анализа успеваемости студентов-спортсменов свидетельствуют о том, что средний балл контрольной и экспериментальной группы значительно отличается и составил, соответственно, 4,8 и 5,5 балла. Успеваемость экспериментальной группы составила 79%, контрольной 62,5%.

Для определения уровня формирования профессиональных компетенций в конце эксперимента был проведен итоговый контроль. Его результаты по уровням, среднему баллу и успеваемости контрольной и экспериментальной групп после эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты итогового контроля успеваемости по дисциплине «Основы оздоровительной физической культуры»

Сравнительные показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	18,75%	37,5%
Средний уровень	43,75%	43,75%
Низкий уровень	37,5%	18,75%
Средний балл	5,3	6,7
Успеваемость	66,8%	88%

Процентный уровень успеваемости контрольной группы студентов-спортсменов повысился до 76,8% в экспериментальной до 88%, средний балл составил, 5,3 и 6,7 баллов соответственно.

Сравнительные результаты успеваемости студентов-спортсменов за весь период эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты успеваемости студентов-спортсменов по дисциплине

Результаты анализа успеваемости	Контрольная группа %	Экспериментальная группа %
Начальный анализ	68,8%	56,2%
Промежуточный анализ	62,5%	79%
Контрольный анализ	66,8%	88%

Исходя из полученных данных уровень успеваемости за период эксперимента в экспериментальной группе повысился на 31,8% в контрольной понизился на 2% от первоначального уровня успеваемости.

Выводы

Таким образом, для смешанного обучения студентов-спортсменов характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов цифрового обучения. Смешанные технологии позволяют в тренировочно-соревновательный период оптимизировать образовательный процесс с наиболее высокими показателями уровня знаний по сравнению с традиционной формой обучения. Наше исследование подтвердило положительную динамику повышения компетентности студентов-спортсменов с применением смешанного обучения в тренировочно-соревновательный период.

Литература

1. Буйанов В. Н., Субботин В.Я. Особенности и условия организации процесса обучения студентов спортсменов высокой квалификации [Электронный ресурс] // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2018. С. 129–130. URL: <http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2017/355.pdf> (дата обращения: 10.09.2022).
2. Манжелей, И.В. Формирование физкультурных компетенций у бакалавров в образовательной среде вуза / И.В. Манжелей, С.Н. Черныкова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2014. – № 9. – Педагогика. Психология. – С. 78–91.
3. Бальсевич, В.К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19.
4. Боброва, Г.В. Технология построения системы физического воспитания студентов с учетом уровня их компетенций / Г.В. Боброва, Т.В. Нурматова, И.В. Горшенина // Известия Тульского государственного университета. – 2018. – Вып. 1. – С. 9–16.
5. Кудашова, Л.Т. Формирование компетенций студентов в рамках электорального курса по физической культуре / Л.Т. Кудашова, Н.Н. Венгерова // Труды Тульского государственного университета. – 2017. – с. 33–40

USE OF MIXED TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS-ATHLETES

Dashkevich E.A.

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University

The article presents a study on the use of mixed educational technologies in the educational process of student-athletes during the period of training and competitive activities, for whom this direction is relevant throughout the entire training. The analysis of scientific and methodological literature on the research problem was carried out. The most common modern educational platforms for learning management are considered.

Blended learning refers to a combination of traditional full-time education with the use of distance technologies [2, 6]. This term becomes necessary in cases where some classes in the process of studying the discipline are conducted using traditional technology (lectures, laboratory work, exams), while others are carried out in cyberspace using remote technologies (for example, webinars, group chats, remote testing, consultations), independent work, etc.). At the same time, as a rule, technologically heterogeneous components of the course are spaced apart in the time continuum of the course, but this is by no means a prerequisite for blended learning.

Keywords: student-variant students, digital technologies, mixed technologies, higher education system.

References

1. V. Buyanov. N., Subbotin V. Ya. Features and conditions of the organization of the learning process of students-athletes of the highest qualification [Electronic resource] // socio-pedagogical aspects of physical education of youth: materials of the XVI International Scientific and Practical Conference. Ulyanovsk, 2018. pp. 129–130. URL: <http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2017/355.pdf> (accessed: 09/10/2022).

2. Manzhelei, I.V. Formation of physical culture competencies among bachelors in the educational environment of the university / I.V. Manzhelei, S.N. Chernyakova // Bulletin of the Tyumen State University. – 2014. – No. 9. – Pedagogy. Psychology. – S. 78–91.

3. Balsevich, V.K. Sports-oriented physical education: educational and social aspects / V.K. Balsevich, L.I. Lubysheva // theory and practice of physical culture. – 2003. – No. 5. – p. 19.

4. Bobrova, G.V. Technology of building a system of physical education of students taking into account the level of their competencies / G.V. Bobrova, T.V. Nurmatova, I.V. Gorshenina // Proceedings of Tula State University. – 2018. – Issue 1. – pp. 9–16.

5. Kudashova, L.T. Formation of students' competencies in the framework of an electoral course on physical culture / L.T. Kudashova, N.N. Vengerova // Proceedings of Tula State University. – 2017. – pp. 33–40.

Методика проектирования интегративного образовательного события как способ достижения межпредметного естественно-научного содержания в учебном процессе основной школы

Дорогов Евгений Константинович,

учитель, ГБОУ школа-интернат № 9 Калининского района
Санкт-Петербурга
E-mail: Jekc9616@gmail.com

Цель исследования – теоретическое обоснование использования методики проектирования интегративного образовательного события (далее – ИОС) как педагогического ресурса для достижения межпредметного естественно-научного содержания в учебном процессе. В статье представлена модель проектирования ИОС на основе синтеза интегративного и событийного подходов в ее динамике. Научная новизна исследования заключается в конкретизации методологии перехода от декларации межпредметных связей к их деятельностному и смысловому синтезу в специально организованной коллективной деятельности. В качестве практической иллюстрации предложен проект ИОС «Водная среда обитания» для 8 класса. В результате обосновано, что проектирование ИОС позволяет системно управлять процессом формирования у обучающихся целостной научной картины мира и ценностно-смыслового отношения к изучаемым явлениям.

Ключевые слова: интегративное образовательное событие; межпредметное естественно-научное содержание; интегративный подход; событийный подход; межпредметные понятия.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена системными вызовами, стоящими перед современным общим образованием, среди которых ключевое место занимает преодоление фрагментарности знаний обучающихся и формирование у них целостной, научно обоснованной картины мира. В Федеральных государственных образовательных стандартах акцентируется необходимость достижения метапредметных результатов, что предполагает овладение обучающимися универсальными способами деятельности, основанными на межпредметном взаимодействии содержания различных учебных предметов и освоение обучающимися межпредметных понятий. Однако на практике реализация межпредметности часто сводится к механическому установлению связей между дисциплинами без глубокого смыслового синтеза, что делает актуальной разработку конкретных педагогических технологий и методик, обеспечивающих межпредметное взаимодействие в деятельностной парадигме. В этом контексте проектирование интегративных образовательных событий, сочетающих интегративный и событийный подходы, представляет собой перспективное направление для отбора и конструирования естественно-научного содержания при реализации межпредметного взаимодействия.

Исследовательскими **задачами**, решение которых позволяет обогатить ИОС как способ достижения межпредметного естественно-научного содержания являются:

- анализ теоретических основ формирования межпредметного содержания и потенциала интегративного и событийного подходов;
- определение структурных компонентов и этапов проектирования интегративного образовательного события;
- разработка модели методики проектирования ИОС;
- демонстрация практических примеров проектирования ИОС на основе содержания естественно-научного учебного материала.

Материалом для исследования послужили анализ современных педагогических, психологических и методических работ, посвященных проблемам межпредметной интеграции и событийного подхода в образовании. В работе применялись методы теоретического анализа и синтеза, моделирования педагогического процесса, а также метод кейсов для иллюстрации предложенной методики на примере проекта ИОС «Водная среда обитания».

Теоретическую базу исследования составляют работы в области теории интеграции содержания естественно-научного образования [1, 3], основных положений событийного подхода [10], исследований по конструированию учебного содержания в контексте концептного подхода [2, 4], а также современные практики проектирования учебных ситуаций.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика проектирования ИОС представляет собой конкретный инструментарий для учителей-предметников (физики, химии, биологии), позволяющий перейти от формального использования межпредметных связей к организации глубокой интеграции знаний в рамках специально смоделированной коллективной деятельности. Материалы исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов, при разработке учебно-методических комплексов, а также в непосредственной педагогической практике для конструирования уроков и внеурочных мероприятий, направленных на достижение метапредметных результатов.

Обсуждение и результаты

Современные вызовы, стоящие перед системой общего образования, актуализируют задачу преодоления фрагментарности знаний и формирования у обучающихся целостной современной научной картины мира. Однако на практике реализация межпредметности часто сталкивается с существенными трудностями. Одной из ключевых проблем, согласно анализу педагогической практики, является замещение глубокого межпредметного синтеза как планируемого результата образовательной деятельности межпредметными связями, когда один и тот же феномен рассматривается в разных предметах без последующего сопоставления и интеграции идей, понятий и методов познания. [9] В результате интеграция знаний оказывается делом самого обучающегося, что без

специальной педагогической поддержки затрудняет формирование системного мышления и целостного мировосприятия. Таким образом, возникает насущная потребность в конкретных педагогических технологиях и методиках, способных обеспечить не декларативное, а деятельностное и смысловое объединение содержания различных учебных предметов. Ключевую роль в преодолении этой проблемы играет проектирование учебного процесса, в котором осуществляется не просто отбор тем, а целенаправленное «переосмысление проблемы, представление ее как множества проблем, ее составляющих, и содержания из разных предметов». [7] Именно такой, осознанный и управляемый процесс интеграции требует от педагога осмысления методологии синтеза интегративного и событийного подходов [3] и освоения методики проектирования интегративного образовательного события как способа достижения межпредметного естественно-научного содержания в учебном процессе основной школы.

Интегративное образовательное событие (далее – ИОС) представляет собой форму организации образовательного процесса, нацеленную на личностное осмысление естественно-научного содержания и обогащение ценностно-смысловой сферы обучающихся. ИОС проектируется на основе межпредметного понятия в функции концепта (далее – МПП-концепт). В контексте формирования межпредметного содержания именно понятие, обладающее высоким объяснительным потенциалом и встречающееся в нескольких естественно-научных дисциплинах (например, «система», «сила», «энергия», «фотосинтез»), становится смысловым интегратором. Рассматриваемое как концепт, оно включает не только рационально-понятийное ядро, но и ценностный, образный и деятельностный компоненты, что превращает МПП-концепт из объекта усвоения в способ средство познания и осмысления мира. [2]

Событийный подход обеспечивает формат, в котором это содержательное ядро обретает личностную значимость для участников. Образовательное событие характеризуется как особым образом организованная, совместно «проживаемая» ситуация, обладающая высокой интенсивностью, эмоциональной насыщенностью и рефлексивностью, что приводит к внутренним преобразованиям участников – обретению новых смыслов, ценностей, опыта. [8]

Специфика ИОС заключается в создании условий для личностного присвоения межпредметного содержания через совместную деятельность, сфокусированную на глубоком освоении МПП-концепта. В таком событии знания из физики, химии, биологии не суммируются, а вступают в диалог, порождая новое, целостное понимание явления или проблемы. ИОС напрямую соответствует одному из ключевых условий включения межпредметного содержания в учебный процесс, а именно – «использованию широкого спектра мультимодальных источников, позволяющих обучающимся устанавливать свои собственные связи между предметами». [9] Ролевой контекст, предметные «досье», дискуссия и создание коллективного продукта в ИОС выступают такими источниками, активизирующими различные способы восприятия и осмысления информации, что ведет к глубокой интеграции.

Методика проектирования ИОС представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов, переводящих теоретические принципы формирования межпредметного содержания в практику педагогического действия. Её реализация позволяет учителю целенаправленно конструировать образовательный процесс, направленный на интеграцию знаний и способов познания из разных предметов. [6]

Начальным этапом является определение ключевого понятия, которое станет смысловым стержнем события. Выбор осуществляется на основе анализа тем учебных программ и выявления «точек соприкосновения» дисциплин. Избранное понятие (например, «среда обитания», «равновесие», «круговорот») подвергается концептуализации: учитель анализирует и структурирует его различные аспекты (сущностные признаки, проявления в разных науках, практическую и ценностную значимость). На этом этапе закладывается содержательная основа будущего межпредметного взаимодействия может достаточно. [5]

Следующим этапом является создание проблемного контекста, который актуализирует выбранное понятие и делает его личностно значимым для обучающихся. Особенность проблемной ситуации в таком контексте – комплексность, то есть отсутствие очевидного решения в рамках одной учебной дисциплины и требовать привлечения и сопоставления знаний и методов из разных предметных областей. Такая ситуация создает интеллектуальный вызов и мотивацию к исследованию, выступая катализатором межпредметного взаимодействия. [4]

На третьем этапе проектируется деятельность обучающихся. Комплексное задание формулируется как задача, для выполнения которой необходимо осуществить анализ проблемы с позиций разных наук, провести сравнительное изучение, согласовать полученные результаты и предложить интегративное решение. Одновременно разрабатывается сценарий ИОС, который определяет ролевую структуру (например,

«экспертные группы» по предметам), последовательность этапов совместной работы (исследование, дискуссия, проектирование), необходимые ресурсы и временные рамки. Сценарий призван обеспечить условия для возникновения «со-бытийной» общности участников. [10]

Завершающий проекторочный этап предполагает определение способов оценки как процесса, так и результатов события. Критерии оценивания должны быть напрямую связаны с целями формирования межпредметного содержания и могут включать: глубину раскрытия МПП-концепта в его межпредметных связях; умение применять методы познания из разных наук; эффективность сотрудничества и коммуникации в группе. Особое внимание уделяется планированию рефлексивной фазы, в ходе которой обучающиеся осмысливают не только новые знания, но и сам процесс их интеграции.

Итогом подготовительного этапа проектирования выступает проект ИОС, состоящий из следующих структурных компонентов. В качестве иллюстрации рассмотрим проект ИОС «Водная среда обитания», предназначенного для обучающихся 8 класса.

Цель. Сформировать у обучающихся целостное, межпредметное понимание понятия «среда обитания» как системы взаимосвязанных физических, химических и биологических параметров, а также развить умение применять комплекс естественно-научных знаний для анализа и решения экологической проблемы.

МПП-концепт. «Среда обитания» (физико-химические параметры, адаптации организмов, экологические взаимосвязи, антропогенное воздействие).

Межпредметная проблемная ситуация. Экспедиция в условный водоем обнаружила резкое сокращение популяции речных раков. Необходимо провести комплексное расследование причин и разработать научно обоснованный план восстановления экосистемы.

Комплексное задание и сценарий. Событие проводится в формате «Научно-кризисного совета». Класс делится на междисциплинарные группы, каждая из которых получает досье с данными: гидрологические показатели (физика), результаты химического анализа воды (химия), описание состояния гидробионтов (биология). Задача групп – проанализировать информацию со своей позиции, выдвинуть гипотезы о причине кризиса, а в ходе общей дискуссии синтезировать эти гипотезы в единую модель воздействия (например, тепловое загрязнение – снижение растворимости кислорода (физика+химия) – гибель организмов-фильтраторов (биология) – нарушение биологического равновесия). Итогом становится совместная разработка постер-рекомендации «План спасения водоема».

Оценка и рефлексия. Используется критериальная матрица, оценивающая корректность использования предметных знаний, аргументированность межпредметных выводов, вклад в групповую работу. Рефлексия организована по методу «шесть шляп мышления», что позволяет обучающимся отдельно проанализировать факты, эмоции, критику и креативные предложения, возникшие в ходе события.

Критерии оценивания. Корректность использования предметных знаний; глубина и аргументированность межпредметных выводов; эффективность сотрудничества и коммуникации в группе; практическая значимость и обоснованность предложенного плана.

Представленный в сжатом виде проект ИОС «Водная среда обитания» требует детализации процессуально-деятельностного компонента, поскольку именно последовательное развертывание этапов ИОС обеспечивает реализацию заложенного в методику синтеза интегративного и событийного подходов. Опыт проектирования показывает, что управляемое формирование межпредметного содержания возможно лишь при условии тщательной проработки сценария, включающего следующие этапы реализации: проблематизация, концептуализация, подготовка к участию, реализация, выполнения отчетного задания, экспертиза результатов и рефлексия. Ниже представлен конспект ИОС «Водная среда обитания», разработанный в логике предложенной модели и демонстрирующий пошаговое воплощение МПП-концепта «среда обитания» в коллективной деятельности обучающихся 8 класса.

Проблематизация

Обучающимся предъявляется учебная ситуация:

– Краткое информационное сообщение (новостная заметка, фоторепортаж, фрагмент видео) о резком сокращении популяции речных раков в условном водоеме.

– Подчеркивается, что раки являются видом-биоиндикатором чистой воды; их исчезновение сигнализирует о серьезных, но не всегда очевидных изменениях среды.

Проблемный вопрос, выносимый на обсуждение: «Почему исчезают раки, если видимых признаков загрязнения (мутная вода, запах, гибель рыбы) не наблюдается?»

Форма работы:

- Фронтальная фиксация первичных гипотез (на доске).
- Гипотезы носят преимущественно бытовой или однофакторный характер: «браконьеры», «болезнь», «удобрения с полей», «тепловые сбросы».
- Учитель организует столкновение мнений: почему ни одна из гипотез не объясняет всей картины?
- Формулируется познавательное противоречие: для установления реальной причины необходимо объединить знания из физики, химии и биологии.

Результат этапа:

- Осознание ограниченности однопредметного взгляда.
- Возникновение запроса на комплексный анализ.
- Принятие общей цели: «Мы должны провести настоящее научное расследование».

Концептуализация

Введение в формат события. Обучающимся объявляется, что они становятся участниками «Научно-кризисного совета». Задача совета – не просто выяснить одну причину, а построить системную модель происходящего в водоеме и предложить научно обоснованный план действий.

Выделение МПП-концепта. Понятие «среда обитания» объявляется смысловым стержнем всей работы. Акцентируется, что среда – не просто фон, а совокупность физических, химических и биологических факторов, связанных прямыми и обратными связями.

Распределение ролей и формирование групп. Класс делится на 4 междисциплинарные группы. Каждая группа получает название и функцию (табл. 1).

Таблица 1. Задачи междисциплинарных групп

Группа	Про-филь	Задача
«Физики-гидрологи»	фи-зика	Анализ физических параметров воды (температура, прозрачность, скорость течения, растворимость газов)
«Гидрохимики»	хи-мия	Анализ химического состава (рН, кислород, биогены, тяжелые металлы)
«Гидробиологи»	био-логия	Оценка состояния гидробионтов (планктон, бентос, моллюски, молодь рыб)
«Эксперты-аналитики»	син-тез	Координация, сопоставление данных, подготовка инте-гративного заключения

Формулировка комплексного задания:

«Провести комплексный анализ состояния экосистемы, устано-вить вероятную причину кризиса (или комплекс причин), разработать научно обоснованный план восстановления водоема».

Подготовка к участию

- Каждая группа получает пакет материалов, содержащий:
- эмпирические данные (таблицы, графики, результаты проб);
 - теоретическую справку (определения, законы, формулы);
 - ссылки на параграфы учебника, дополнительные источники.

Группа «Физики»:

- Данные по температуре воды в разные сезоны (отклонение +3 °C от нормы).
- График растворимости кислорода в зависимости от температуры.
- Показатели прозрачности (мутности).
- Справка: понятие «тепловое загрязнение», влияние температуры на плотность воды, стратификацию.

Группа «Химики»:

- Результаты химического анализа: рН = 7,8, содержание растворенного кислорода – 3,2 мг/л (норма > 6 мг/л), повышенное содержание фосфатов (0,5 мг/л), нитратов (10 мг/л).
- Справка: эвтрофикация, влияние биогенов на кислородный режим, ПДК.

Группа «Биологи»:

- Описание состояния зоопланктона: снижение численности вет-вистоусых рачков (дафний).
- Данные по бентосу: отсутствие личинок поденок и веснянок (окси-фильные виды), доминирование олигохет.
- Признаки заболеваний у моллюсков.
- Справка: виды-биоиндикаторы, трофические цепи.

Группа «Эксперты-аналитики»:

- Полные копии всех материалов.
- Шаблон для построения причинно-следственной схемы.

Задание для групп

1. Изучить материалы досье, при необходимости использовать учебники и дополнительные источники информации.
2. Подготовить краткое выступление – «предварительное заклю-чение» по своему профилю:
 - Какие показатели отклоняются от нормы?
 - Какие физические/химические/биологические процессы могут сто-ять за этими отклонениями?
3. Сформулировать 1–2 вопроса к другим группам для перекрест-ного допроса.
4. (Для группы «Эксперты-аналитики») Разработать структуру бу-дущей интегративной схемы.

Критерии оценивания подготовки:

- Полнота анализа данных.
- Корректность использования предметных понятий.
- Самостоятельность в поиске объяснений.
- Качество формулировки вопросов.

Реализация

Организационный старт:

- Назначение модератора (учитель или подготовленный ученик).
- Актуализация цели: «Мы – научно-кризисный совет. Наша задача – не просто констатировать факты, а построить **единую модель** проис-ходящего в водоеме».
- Повторение регламента.

Представление предварительных заключений. Последовательные выступления групп:

1. «Физики»: доклад об аномалии температуры и ее последствиях для физических свойств воды.
2. «Химики»: доклад о низком содержании кислорода, высоком содержании фосфатов.
3. «Биологи»: доклад об изменениях в сообществах гидробион-тов, исчезновении индикаторных видов.
4. «Эксперты-аналитики»: фиксируют ключевые тезисы, готовят вопросы.

Визуализация:

На доске создается общая таблица «Факторы и отклонения», куда вносятся данные от каждой группы.

Перекрестный допрос и проблемный диалог

Группы задают друг другу подготовленные и спонтанно возник-шие вопросы.

Примеры вопросов:

- Биологи → химикам: «Могут ли соединения фосфора напрямую влиять на растворимость кислорода?»
- Химики → физикам: «Как температура влияет на скорость химиче-ских реакций в воде и на содержание кислорода?»
- Физики → биологам: «Какие виды первыми исчезают при недостат-ке кислорода и почему?»
- Эксперты → всем: «Может ли один из факторов быть первичным, а остальные – следствиями?»

В ходе диалога начинают выстраиваться причинно-следственные связи:

Повышение температуры → снижение растворимости кислорода + ускорение разложения органики → дефицит кислорода → гибель оксифильных беспозвоночных → сокращение кормовой базы раков.

Дополнительная версия: поступление фосфатов → рост биомассы водорослей → ночной дефицит кислорода → заморы.

Работа в группах над интегративной моделью. Задание для всех групп (кроме «Экспертов-аналитиков»):

- На листе А3 построить причинно-следственную схему, отражающую связи между факторами своего профиля и состоянием экосистемы.
- Схема должна включать не менее трех уровней: **физический фактор** → **химическое следствие** → **биологический от-клик**.

Задание для группы «Эксперты-аналитики»:

- Разработать обобщающую схему, синтезирующую выводы всех трех профильных групп.
- Определить, какие связи являются прямыми, а какие – опосредо-ванными.
- Выделить доминирующий фактор (или их комбинацию).

Презентация моделей и выработка «Плана спасения»:

1. Каждая профильная группа защищает свою версию причин кризиса (2–3 мин).
2. Эксперты-аналитики представляют обобщенную модель, аргу-ментируют, какие факторы являются ключевыми.

3. Общая дискуссия:
 - Принимается ли модель большинством?
 - Какие данные остаются необъясненными?
 - Какие дополнительные исследования нужны?
4. Коллективная выработка «Плана восстановления водоема»:
 - Меры по снижению теплового загрязнения (создание теневых зон, ограничение сброса теплых вод).
 - Меры по снижению поступления фосфатов (рекультивация прибрежной зоны, использование фосфорсвязывающих реагентов).
 - Экстренные меры (искусственная аэрация в летний период).
 - Долгосрочные меры (мониторинг, реинтродукция раков при стабилизации условий).

Выполнение отчетного задания

Создание коллективного постера-рекомендации:

- В центре – интегративная схема «Причина → следствие → решение».
- По периферии – ключевые выводы физиков, химиков, биологов (каждая группа оформляет свой блок).
- Визуализация данных: график зависимости растворимости кислорода от температуры, диаграмма содержания биогенов, рисунки организмов-индикаторов.

Экспертиза результатов

Взаимоконтроль. Каждая группа получает оценочный лист и оценивает отчет другой группы по следующим критериям (табл. 2).

Таблица 2. Оценочный лист

Критерий	Показатели	Оценка (0–2)
Полнота анализа	Учены ли все данные досье? Выявлены ли основные отклонения?	
Корректность предметных знаний	Нет фактических ошибок в использовании физических, химических, биологических понятий	
Глубина межпредметных связей	Показаны ли причинно-следственные связи между факторами разной природы?	
Обоснованность решений	Предложенные меры опираются на выявленные причины, а не являются общими фразами	
Качество визуализации	Схема/инфографика отражает логику расследования, наглядна, подписана	

Самоконтроль. Каждая группа заполняет лист самооценки:

- Что удалось лучше всего?
- Какие трудности встретились при установлении межпредметных связей?
- Что изменили бы в своем отчете?

Экспертная оценка учителя. Учитель анализирует:

- Соответствие итоговых продуктов поставленной цели.
- Глубину раскрытия МПП-концепта «среда обитания».
- Качество группового взаимодействия (на основе наблюдений).
- Динамику изменения сложности вопросов и гипотез от начала к концу события.

Рефлексия

Рефлексия содержания (метод «Карта понятий»)

Обучающимся предлагается индивидуально или в парах дореструктурировать кластер понятия «среда обитания».

Начальный кластер (на этапе проблематизации) уже зафиксирован.

Необходимо дополнить его новыми элементами и связями, которые появились в ходе ИОС:

- Физические параметры: температура, освещенность, плотность, течение, растворимость газов.
- Химические параметры: солевой состав, кислотность, биогены, кислород, загрязнители.
- Биологические компоненты: продуценты, консументы, редуценты, адаптации, индикаторные виды, трофические цепи.
- Антропогенные факторы: тепловое загрязнение, эвтрофикация, токсиканты.
- Связи: «температура → растворимость кислорода → дыхание гидробионтов», «биогены → эвтрофикация → ночной дефицит кислорода» и т.д.

Сравнение с исходным уровнем:

- Какие новые понятия освоены?

- Какие связи раньше не замечали?
- Как изменилось понимание того, что такое «среда обитания»?

Рефлексия способов деятельности

Группы получают задание проанализировать прошедшее событие с разных позиций (табл. 3)

Таблица 3. Вопросы для этапа рефлексии

Шляпа	Фокус	Примерные вопросы
Белая	Факты	Какие факты о водоеме мы установили точно? Какие данные были наиболее важными?
Красная	Эмоции	Что вызвало удивление? Разочарование? Интерес? Чувствовали ли мы себя настоящими исследователями?
Черная	Критика	Какие трудности мы испытывали? Чего нам не хватило? Где наши выводы были недостаточно обоснованы?
Желтая	Позитив	Что у нас получилось лучше всего? Какие идеи были самыми удачными?
Зеленая	Творчество	Какие еще гипотезы можно было проверить? Какие дополнительные исследования провести?
Синяя	Управление	Как мы организовывали работу в группе? Что поняли о способах решения межпредметных задач?

Итоговая рефлексивная анкета

1. Что нового я узнал(а) о водной среде обитания?
2. Какие связи между физикой, химией и биологией я теперь вижу яснее?
3. Какая роль в группе была для меня наиболее интересной? Почему?
4. Что бы я сделал(а) иначе при проведении подобного расследования?
5. Какой вопрос по теме «Среда обитания» я хотел(а) бы изучить дальше?

Формулировка перспективных задач

На основе рефлексии обучающиеся (индивидуально или группами) формулируют темы для дальнейшего самостоятельного изучения:

- Сравнительный анализ пресноводных и морских экосистем.
- Влияние разных видов загрязнения на организмы-фильтраторы.
- Методы биотестирования качества воды.
- Современные технологии очистки сточных вод.
- История восстановления загрязненных водоемов.

Данный пример демонстрирует, как предложенная методика позволяет структурировать образовательный процесс, в котором учащиеся не просто узнают о водной среде из разных предметов, а активно конструируют междисциплинарное понимание экологической проблемы, применяя и синтезируя знания на практике.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что проектирование интегративного образовательного события является не просто одной из форм организации учебной деятельности, но самостоятельной методикой, обеспечивающей системный переход от декларативного провозглашения межпредметных связей к их содержательному и деятельностному синтезу.

В ходе решения поставленных исследовательских задач было установлено следующее:

1. Междисциплинарное естественно-научное содержание не может быть транслировано обучающимся в готовом виде через простую констатацию общности тем из разных учебных предметов. Его формирование требует специальных методических инструментов, ключевым элементом которых может выступать междисциплинарное понятие в функции концепта. Выступая смысловым интегратором, оно объединяет рационально-понятийные, ценностные и образные компоненты знания, превращаясь из объекта запоминания в инструмент познания.

2. Разработанная методика проектирования ИОС представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов: отбора и концептуализации МПП-концепта, конструирования междисциплинарной проблемной ситуации, проектирования комплексного задания и сценария, определения критериев оценки и рефлексивной фазы. Данная модель обладает свойством воспроизводимости и может быть адаптирована под различные темы учебных предметов естественно-научного цикла.

3. Специфика предложенной методики заключается в синтезе двух подходов:

– интегративный отвечает за целостность и научную глубину содержания, выстраивая иерархию смыслов вокруг МПП-концепта;

– событийный обеспечивает личностное «присвоение» этого содержания, создавая условия для совместного «проживания» учебной ситуации в со-бытийной общности участников.

Методика проектирования интегративного образовательного события позволяет педагогу перейти от интуитивного поиска «точек соприкосновения» учебных предметов к осознанному управлению процессом формирования межпредметного содержания. Это обеспечивает не только расширение понятийного аппарата обучающихся, но качественное изменение их мировосприятия – формирование целостной современной научной картины мира, основанной на понимании глубинного единства объектов и явлений природы, изучаемых разными науками.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с разработкой критериально-диагностического сопровождения реализации ИОС, позволяющего объективно оценивать глубину освоения обучающимися МПП-концептов, а также с адаптацией предложенной методики для уровня среднего общего образования и для интеграции естественно-научного и гуманитарного знания.

Литература

1. Алексашина И.Ю. Интеграция как методология естественнонаучного образования: монография / под науч. ред. И.Ю. Алексашиной. СПб: СПб АППО, 2013. 218 с.

2. Алексашина, И.Ю. Концепт как интегратор содержания образования в условиях его цифровизации / И.Ю. Алексашина, Ю.П. Киселев, И.А. Шерстобитова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–1. – С. 11–15.

3. Алексашина, И.Ю. Синтез интегративного и событийного подходов при изучении предметов естественно-научного цикла в школе / И.Ю. Алексашина, Е.К. Дорогов // Человек и образование. – 2025. – № 3(84). – С. 55–63.

4. Алексашина, И.Ю. Методические ориентиры реализации межпредметного взаимодействия в естественно-научном образовании / И.Ю. Алексашина, Ю.П. Киселев // Инновации в естественно-научном образовании: материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 27 ноября 2025 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. – С. 30–36.

5. Дорогов, Е.К. Межпредметные понятия в контексте интегративного образовательного события / Е.К. Дорогов // Физика в школе. – 2024. – № 3. – С. 47–54.

6. Дорогов, Е.К. Интегративное образовательное событие на основе межпредметного взаимодействия в школьном естественно-научном образовании / Е.К. Дорогов // Актуальные проблемы физики и технологии в образовании, науке и производстве: Материалы VII национальной научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 110-летию РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, 27–28 марта 2025 года. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2025. – С. 90–93.

7. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественнонаучного блока (основное общее образование): методические рекомендации / Н.А. Заграничная, Л.А. Паршутина, А.Ю. Пентин, А.В. Теремов. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 136 с.: ил

8. Прохорова М.П., Шунова А.А., Лебедева Т.Е. Образовательное событие: характеристики и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–1. С. 167–170.

9. Рекомендации педагогическим работникам по формированию междисциплинарного (межпредметного) содержания общего обра-

зования: рекомендации педагогическим работникам / Тагунова И.А., Долгая О.И.; М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 44 с.

10. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / Событийность в образовании и педагогической деятельности. Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. С. 5–14.

METHODOLOGY OF DESIGNING AN INTEGRATIVE EDUCATIONAL EVENT AS A WAY OF ACHIEVING INTERDISCIPLINARY NATURAL SCIENCE CONTENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF BASIC SCHOOL

Dorogov E.K.

Boarding School No. 9 of Kalininsky District of St. Petersburg

The aim of the research is the theoretical substantiation of using the methodology for designing an integrative educational event (hereinafter – IEE) as a pedagogical resource for achieving interdisciplinary natural science content in the educational process. The article presents a model for designing an IEE based on the synthesis of integrative and event-based approaches in its dynamics. The scientific novelty of the research lies in specifying the methodology for transitioning from the declaration of interdisciplinary connections to their activity-based and semantic synthesis in specially organized collective activities. As a practical illustration, a project for the IEE «Aquatic Habitat» for the 8th grade is proposed. As a result, it is substantiated that designing an IEE allows for systematic management of the process of forming students' holistic scientific worldview and their value-based attitude towards the phenomena being studied.

Keywords: integrative educational event; interdisciplinary natural science content; integrative approach; event-based approach; interdisciplinary notions.

References

1. Aleksashina I. Yu. Integration as a Methodology of Natural Science Education: monograph. St. Petersburg: SPb APPO, 2013. 218 p.

2. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P., Sherstobitova I.A. Concept as an integrator of educational content in the context of its digitalization // Problems of Modern Pedagogical Education. 2020. No. 67–1. pp. 11–15.

3. Aleksashina I.Yu., Dorogov E.K. Synthesis of integrative and event-based approaches in studying natural science subjects at school // Man and Education. 2025. No. 3(84). pp. 55–63.

4. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. Methodological guidelines for implementing interdisciplinary interaction in natural science education // Innovations in Natural Science Education: proceedings of the XVII All-Russian Scientific and Methodological Conference, Krasnoyarsk, November 27, 2025. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2025. pp. 30–36.

5. Dorogov E.K. Interdisciplinary concepts in the context of an integrative educational event // Physics at School. 2024. No. 3. pp. 47–54.

6. Dorogov E.K. Integrative educational event based on interdisciplinary interaction in school natural science education // Current Problems of Physics and Technology in Education, Science and Production: proceedings of the VII National Scientific and Practical Conference (with international participation), dedicated to the 110th anniversary of Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, March 27–28, 2025. Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2025. pp. 90–93.

7. Zagranichnaya N.A., Parshutina L.A., Pentin A.Yu., Terемов A.V. Achieving meta-subject results within the study of natural science subjects (basic general education): methodological recommendations. Moscow: FGBNU "Institute for Strategy of Education Development", 2023. 136 p.

8. Prokhorova M.P., Shkunova A.A., Lebedeva T.E. Educational event: characteristics and prospects // Problems of Modern Pedagogical Education. 2020. No. 66–1. pp. 167–170.

9. Tagunova I.A., Dolgaya O.I. Recommendations for teaching staff on the formation of interdisciplinary content of general education: recommendations for teaching staff. Moscow: FGBNU "Institute for Strategy of Education Development", 2023. 44 p.

10. Slobodchikov V.I. Event-based educational community – source of development and subject of education // Eventfulness in education and pedagogical activity. Ed. by N.B. Krylova and M. Yu. Zhilina. 2010. pp. 5–14.

Систематизация художественных материалов садово-паркового искусства для курса истории ИЗО в контексте диалога культур

Лу Са,

аспирант кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета
E-mail: ch.chzhan@mpgu.su

Уваров Дмитрий Викторович,

доктор искусствоведения профессор, профессор кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета
E-mail: vd.uvarov@mpgu.su

Зубрилин Константин Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент, декан, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет
E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

Цель исследования – разработать и обосновать принципы систематизации художественных материалов садово-паркового искусства для курса истории изобразительного искусства в контексте диалога культур. Методы: сравнительный искусствоведческий анализ, педагогическое моделирование, экспертная оценка, экспериментальная проверка в условиях совместной образовательной программы МПГУ–Вэйняньского педагогического университета. Результаты: предложена трёхуровневая модель отбора и организации материалов («оригинал – рецепция – интерпретация»), реализующая принцип «от образа к понятию» через сравнительные кейсы садов Сучжоу и ансамбля Царского Села. Экспериментальная апробация ($n = 246$) подтвердила эффективность методики: студенты экспериментальной группы продемонстрировали достоверно более высокие показатели межкультурной компетентности (когнитивный компонент: $d = 1,24$; деятельностный: $d = 1,43$; ценностно-смысловой: $d = 0,96$). Выводы: разработанная система систематизации обеспечивает целостность содержания курса, способствует формированию межкультурной компетентности и может быть тиражирована в художественно-педагогическом образовании.

Ключевые слова: садово-парковое искусство, систематизация материалов, история изобразительного искусства, диалог культур, шинуазри, межкультурная компетентность, педагогическое моделирование, российско-китайское сотрудничество.

Введение

Современные тенденции интернационализации высшего образования актуализируют задачу интеграции межкультурного компонента в содержание дисциплин художественно-педагогического цикла. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство») закрепляет межкультурную компетентность как одну из базовых общекультурных компетенций выпускника [1]. Особую значимость эта задача приобретает в условиях стратегического партнёрства России и Китая, где возрастает потребность в педагогах, способных осмысленно интерпретировать культурные связи через художественные образы [2].

Курс «История изобразительного искусства» традиционно строится по хронологическому или стилевому принципу, что затрудняет выявление межкультурных параллелей и формирование у студентов целостного представления о диалоге художественных традиций [3]. Садово-парковое искусство, обладающее синкретической природой (архитектура, живопись, философия, ландшафтный дизайн), представляет собой уникальный ресурс для сравнительного анализа, однако в методике преподавания ИЗО отсутствуют систематизированные подходы к отбору и организации соответствующих материалов [4].

Цель данного исследования – разработать и обосновать принципы систематизации художественных материалов садово-паркового искусства для курса истории ИЗО в контексте диалога культур.

Гипотеза исследования: систематизация материалов садово-паркового искусства по принципу «оригинал – рецепция – интерпретация», реализуемая через сравнительные художественные кейсы, обеспечивает формирование межкультурной компетентности студентов и повышает эффективность освоения курса истории ИЗО.

Проблема отбора и систематизации содержания художественного образования рассматривается в работах Т.А. Землянухиной, В.П. Боровской, С.П. Ломова [5; 6]. Авторы подчёркивают необходимость баланса между исторической полнотой, педагогической целесообразностью и культурной репрезентативностью учебного материала. Однако конкретные методики систематизации в межкультурном контексте остаются недостаточно разработанными.

В области искусствоведения достаточно полно изучены историко-художественные аспекты китайского садово-паркового искусства: Е.В. Завадская заложила основы понимания даосских и буддийских истоков китайской эстетики [7]; Н.А. Виноградова, О.Н. Глухарева исследовали эволюцию китайского пейзажа как жанра [8]; С.И. Ванин, Е.Н. Поляков анализировали композиционные принципы и символику китайских садов [9]. Китайские исследователи (ZhangXiaoxia, Zhang-Qing, YangChen) детально изучали взаимосвязь между садами и живописью в эпоху Мин и Цин [10].

Феномен «шинуазри» в европейской и российской культуре также получил освещение: Т.К. Шафрановская, Т.Б. Арапова изучали проникновение китайских мотивов в русское декоративно-прикладное искусство [11]; М.Н. Рядова, Г.В. Семёнова исследовали архитектурно-ландшафтные особенности Царского Села [12]. Однако все эти работы носят искусствоведческий характер и не содержат методических рекомендаций по интеграции материала в образовательный процесс.

Особую ценность для настоящего исследования представляют работы, посвящённые особенностям художественного образования в Китае и опыту реализации совместных российско-китайских программ. Так, в исследовании Зубрилина К.М. и Раздобариной Л.А. проанализированы специфика подготовки учителей изобразительного искусства в китайской системе высшего образования и методические подходы к адаптации совместных программ с учётом национальных образовательных стандартов [13].

Дальнейшее развитие этот подход получил в монографии Зубрилина К.М., Чжан Ч. и Раздобариной Л.А., где систематизирован опыт подготовки учителей изобразительного искусства в рамках совместных программ России и Китая, включая анализ организационных, содержательных и методических аспектов [14]. Особое внимание в работе уделено роли сравнительного искусствоведческого анализа как инструмента формирования профессиональной рефлексии у студен-

тов, что послужило теоретической основой для разработки системы систематизации материалов настоящего исследования.

Анализ литературы выявляет наличие искусствоведческого базиса, однако отсутствует методически обоснованная система систематизации материалов садово-паркового искусства для курса истории ИЗО в межкультурном контексте. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

Исследование осуществлялось в формате педагогического моделирования с последующей экспериментальной проверкой.

Этап 1. Теоретико-методологический анализ: изучение нормативных документов, учебных программ, искусствоведческих источников по китайскому и русскому садово-парковому искусству; выявление критериев отбора материалов для курса истории ИЗО.

Этап 2. Разработка модели систематизации: формулирование принципов, структуры и содержания трёхуровневой модели «оригинал – рецепция – интерпретация»; разработка сравнительных художественных кейсов.

Этап 3. Экспертная оценка: привлечение 9 экспертов (доктора педагогических и искусствоведческих наук, специалисты по китайской культуре) для оценки валидности и педагогической целесообразности разработанной системы.

Этап 4. Экспериментальная проверка: апробация методики в условиях совместной образовательной программы МПГУ–Вэйняньского педагогического университета (формат 2+2) в период с сентября 2023 г. по май 2025 г. Выборка составила 246 студентов, распределённых на экспериментальную ($n = 120$) и контрольную ($n = 126$) группы.

Диагностический инструментарий: авторский опросник оценки межкультурной компетентности (α Кронбаха = 0,82), включающий когнитивную, деятельностную и ценностно-смысловую шкалы; анализ проектных продуктов студентов; анкетирование по завершении курса.

Статистическая обработка: t-критерий Стьюдента, расчёт размера эффекта Коэна (d), частный эта-квадрат (η^2) в пакете IBM SPSS Statistics 27.

На основе анализа нормативных документов и педагогической практики сформулированы следующие критерии отбора материалов садово-паркового искусства для курса истории ИЗО:

1. Культурная репрезентативность: материал должен отражать ключевые философские, эстетические и композиционные особенности художественной традиции.
2. Сравнительный потенциал: наличие параллелей или контрастов с материалами иной культурной традиции, позволяющих выявить механизмы культурного диалога.
3. Визуальная выразительность: достаточное качество и доступность иллюстративного материала для анализа в учебном процессе.
4. Педагогическая целесообразность: соответствие материала возрастным и профессиональным особенностям обучающихся, возможность интеграции в различные формы учебной деятельности.
5. Историко-культурная достоверность: опора на проверенные искусствоведческие источники и актуальные научные интерпретации.

Трёхуровневая модель «оригинал – рецепция – интерпретация»

Разработанная модель систематизации материалов базируется на принципе «от оригинала к интерпретации» и включает три взаимосвязанных уровня:

Уровень 1. Оригинал – материалы, представляющие аутентичную художественную традицию в её культурно-философском контексте. *Пример:* сады Сучжоу эпохи Мин и Цин как воплощение даосской концепции «тянь-жэнь хэ-и» («единение человека и природы») и принципа «цзе цзин» («заимствование вида») [7; 9]. *Дидактическая функция:* формирование у студентов представления о философских основаниях и композиционных принципах исходной традиции.

Уровень 2. Рецепция – материалы, демонстрирующие процесс восприятия и адаптации художественных мотивов иной культурой. *Пример:* европейские гравюры и архитектурные проекты эпохи рококо, интерпретирующие китайские мотивы через призму локальной эстетики [11]. *Дидактическая функция:* выявление механизмов культурной трансляции, формирование понимания того, что заимствование всегда проходит через фильтр принимающей культуры.

Уровень 3. Интерпретация – материалы, отражающие творческое переосмысление заимствованных элементов в новой культурной среде. *Пример:* павильоны Царского Села (архитекторы Ч. Камерон, В.И. Неелов), где «китайский вкус» трансформирован в рамках просветительских идеалов и русской ландшафтной традиции [12; 17]. *Дидактическая функция:* формирование умения распознавать культурные коды, анализировать «точки напряжения» в диалоге традиций, развивать рефлексивную позицию.

Принцип «от образа к понятию» в организации учебного материала

Ключевым методическим принципом реализации модели является последовательность «от образа к понятию», предполагающая поэтапное погружение студента в материал:

1. Восприятие визуального образа: анализ парных изображений (сады Сучжоу – Царское Село) без предварительного исторического комментария, фиксация эмоциональных реакций и культурных ассоциаций.

2. Контекстуализация: введение историко-культурного фона, работа с первоисточниками (трактат Цзун Бина «Предисловие к изображению пейзажей», письма Екатерины II архитекторам).

3. Сравнительный анализ: выявление формальных сходств и содержательных различий, реконструкция философских оснований каждого художественного решения.

4. Рефлексия и проекция: формулирование собственной позиции, разработка учебных материалов или музейных маршрутов на основе сравнительного анализа.

Такая последовательность соответствует принципам личностно-ориентированного обучения [16] и обеспечивает не только усвоение знаний, но и формирование умений межкультурной интерпретации.

Реализация принципа «от образа к понятию» опирается на психолого-педагогические закономерности восприятия художественного произведения: первичное эмоционально-чувственное впечатление создаёт мотивационную основу для последующего интеллектуального осмысления. На этапе восприятия визуального образа используется авторский приём «слепого сравнения» – изображения предъявляются без подписей и исторических комментариев, что позволяет выявить стереотипы восприятия «восточного» и «западного», создать когнитивный диссонанс и сформировать запрос на углублённое изучение материала. Фиксация первых ассоциаций в виде кратких заметок или ментальных карт способствует развитию рефлексивных навыков и осознанию собственных культурных фильтров, что является важным компонентом межкультурной компетентности.

Этап контекстуализации предполагает не просто информирование студентов об историческом фоне, а организацию исследовательской работы с первоисточниками: трактатами по эстетике, архитектурными проектами, эпистолярным наследием. Например, сопоставление фрагментов трактата Цзун Бина о «духовном резонансе» в пейзаже с письмами Екатерины II к Ч. Камерону позволяет студентам самостоятельно реконструировать различия в философских основаниях китайской и русской садово-парковой традиции. На этапе сравнительного анализа ключевым инструментом становится алгоритм многоуровневого визуального анализа: от выявления формальных признаков (композиция, колорит, фактура) к интерпретации символического наполнения и, наконец, к реконструкции мировоззренческих установок, стоящих за художественным решением.

Завершающий этап – рефлексия и проекция – трансформирует полученные знания и умения в профессионально значимые продукты. Студенты не просто констатируют различия культур, а формулируют собственную позицию через создание практических материалов: музейных маршрутов, методических разработок для школьников, сравнительных этюдов. В условиях совместных российско-китайских программ этот этап реализуется через работу в смешанных группах, что обеспечивает дополнительный образовательный эффект: китайские студенты открывают для себя европейскую интерпретацию собственной культурной традиции, а российские – глубинные философские основы китайского садового искусства. Проектная деятельность становится пространством подлинного межкультурного диалога, где теоретические знания обретают личностный смысл и профессиональную релевантность.

Примеры сравнительных кейсов

Кейс 1. Композиционные принципы: «цзе цзин» и «разрыв видовых связей»

- Оригинал: принцип «заимствования вида» в садах Сучжоу, создающий иллюзию бесконечного пространства через включение внешних ландшафтов в композицию сада [9].

- Интерпретация: приём «разрыва видовых связей» в Капризах В.И. Неелова в Царском Селе, где визуальные акценты намеренно изолированы для создания эффекта театральности [12].

- Дидактический фокус: анализ трансформации даосской концепции гармонии в европейское понимание «одомашненной природы». Студентам предлагается проследить, как принцип единства человека и природы («тянь-жэнь хэ-и») в китайской традиции сменяется просветительским идеалом разумного упорядочивания ландшафта в русской

интерпретации, при этом внешняя «естественность» пейзажа сохраняется как эстетический эффект.

Кейс 2. Символика природных элементов: камень Тайху и рокарии Екатерининского парка

- **Оригинал:** камни Тайху как концентрация космической энергии ци, объекты медитации и философского созерцания [7].
- **Интерпретация:** декоративные рокарии Царского Села, выполняющие преимущественно эстетическую функцию [18].
- **Дидактический фокус:** выявление утраты глубинной символики при культурной адаптации и обсуждение ценности как аутентичного, так и адаптированного варианта. Этот кейс позволяет студентам осмыслить, что культурная трансляция не является механическим копированием: даже при сохранении внешней формы (извилистый камень) внутреннее содержание может радикально трансформироваться в зависимости от философского контекста принимающей культуры.

Кейс 3. Пейзажная живопись: Ван Вэй и С.Ф. Щедрин

- **Оригинал:** монохромные пейзажи Ван Вэя («Просвет после снегопада») как путь к духовному совершенству через созерцание природы [6].
- **Интерпретация:** работы С.Ф. Щедрина («Вид на Большой пруд в Царском Селе») как отражение просветительских идеалов гармонии разума и природы [17].
- **Дидактический фокус:** сопоставление мироощущения, стоящего за внешне схожими художественными приёмами. Студенты анализируют, как техническое сходство (мягкая световоздушная среда, лирический настрой) скрывает фундаментальные различия: в китайской традиции пейзаж – это медитативная практика достижения дао, тогда как в русской традиции XVIII века – выражение гуманистических идеалов Просвещения. Такое сопоставление формирует умение распознавать культурные коды и избегать поверхностных аналогий при анализе художественных явлений.

Апробация разработанной системы систематизации материалов осуществлялась в рамках спецкурса «Диалог пейзажных традиций: от шаньшуй к русскому романтическому пейзажу» (16 академических часов) в формате смешанного обучения (очные занятия + синхронные онлайн-сессии на платформе TencentMeeting).

Экспериментальная группа (ЭГ, $n = 120$) обучалась с использованием трёхуровневой модели и сравнительных кейсов; контрольная группа (КГ, $n = 126$) – по традиционной программе хронологического типа.

Сравнительный анализ показателей межкультурной компетентности выявил достоверное превосходство экспериментальной группы по всем компонентам (Таблица 1).

Таблица 1. Межгрупповые различия на контрольном этапе

Компонент	ЭГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	t (independent)	p	Cohen's d (between)	η^2
Когнитивный	4,26 $\pm$ 0,47	3,12 $\pm$ 0,59	9,84	< 0,001	1,24	0,28
Деятельностный	4,37 $\pm$ 0,51	2,98 $\pm$ 0,66	11,37	< 0,001	1,43	0,34
Ценностно-смысловой	4,53 $\pm$ 0,49	3,41 $\pm$ 0,63	7,62	< 0,001	0,96	0,19
Интегративный показатель	4,35 $\pm$ 0,44	3,19 $\pm$ 0,57	10,52	< 0,001	1,33	0,31

Примечание: M – среднее, σ – стандартное отклонение; $d \geq 0,8$ – большой эффект, $\eta^2 \geq 0,14$ – существенная доля объяснённой дисперсии.

Полученные размеры эффекта ($d = 0,96\text{--}1,43$) свидетельствуют о высокой практической значимости разработанной системы систематизации материалов.

Анкетирование студентов экспериментальной группы ($n = 120$) по завершении курса показало: 94% отметили, что сравнительный анализ углубил понимание философских оснований пейзажной живописи; 89% российских и 92% китайских студентов подтвердили рост интереса к истории искусства благодаря диалогу с представителями иной культуры; 86% выразили готовность использовать разработанные музейные маршруты в будущей педагогической практике; 89% российских студентов указали, что сравнительный анализ углубил понимание уникальности отечественной культуры, что опровергает опасения относительно ослабления национальной идентичности.

Анализ проектных продуктов

В рамках проектного этапа студенты ЭГ разработали: экскурсионный маршрут «Сады Сучжоу – парк Царского Села: диалог пейзажных традиций»; серию парных этюдов, выполненных в ходе совместных пленэров в г. Пушкин (РФ) и г. Сучжоу (КНР); учебные задания для школьников по теме «Шинуазри в русской культуре».

Экспертная оценка продуктов ($n = 9$) подтвердила их методическую грамотность и культурную чувствительность (средний балл 4,6 из 5).

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу: трёхуровневая модель систематизации материалов садово-паркового искусства, реализующая принцип «от оригинала к интерпретации», обеспечивает эффективное формирование межкультурной компетентности студентов. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами ($p < 0,001$) по всем компонентам компетентности свидетельствуют о том, что сравнительный анализ культурных традиций, выстроенный по логике «оригинал – рецепция – интерпретация», создаёт благоприятные условия для глубинного усвоения знаний, развития аналитических умений и формирования ценностного отношения к культурному разнообразию. Особенно показательно, что интегративный показатель межкультурной компетентности в экспериментальной группе превысил контрольный на 31% объяснённой дисперсии ($\eta^2 = 0,31$), что указывает на высокую прогностическую силу разработанной методики.

Наибольший прирост зафиксирован по деятельностному компоненту ($d = 1,43$), что свидетельствует об эффективности сравнительных кейсов для формирования умений многоуровневого визуального анализа. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали способность последовательно переходить от описания формальных признаков художественного произведения к интерпретации его символического наполнения и реконструкции философских оснований культурной традиции. Этот результат согласуется с данными исследований по межкультурному обучению, подчёркивающих важность практико-ориентированных заданий, требующих активного вовлечения обучающегося в процесс сравнения и рефлексии [8]. Принцип «от образа к понятию», заложенный в основу процессуального компонента методики, оказался ключевым фактором, обеспечивающим переход от поверхностного восприятия культурных различий к осмысленному диалогу традиций.

Важно отметить, что разработанная система не противопоставляет культуры, а демонстрирует диалог как процесс творческой адаптации, где каждая трансформация художественного мотива раскрывает специфику принимающей культуры. Такой подход способствует формированию культуры зрелой позиции, сочетающей уважение к иной традиции с осознанием ценности собственного наследия. Качественные данные анкетирования подтверждают эту тенденцию: 89% российских студентов отметили, что сравнительный анализ китайской и русской пейзажных традиций углубил их понимание уникальности отечественной культуры, а не ослабил национальную идентичность. Это соответствует современным представлениям о патриотическом воспитании как о процессе, основанном на диалоге культур и критической рефлексии, а не на изоляционизме или упрощённом противопоставлении «свой – чужой».

Результаты исследования развивают положения работ Зубрилина К.М. с соавторами [13; 14], предоставляя эмпирические обоснования конкретной методики систематизации материалов и количественные данные о её эффективности в условиях российско-китайского образовательного сотрудничества. Если в предшествующих исследованиях акцент делался на организационных и содержательных аспектах совместных программ, то настоящее исследование вносит вклад в методическое обеспечение таких программ, предлагая воспроизводимую модель интеграции межкультурного компонента в курс истории ИЗО.

Вместе с тем исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов и планировании дальнейших исследований.

Во-первых, эксперимент проводился в рамках одной совместной программы МПГУ–Вэйняньского педагогического университета, что требует осторожности при генерализации выводов на иные образовательные контексты; репликация методики в других вузах и с другими культурными парами («русская традиция – культура X») позволит проверить её универсальность.

Во-вторых, отсроченный пост-тест не проводился, поэтому устойчивость сформированных компетенций и их перенос в профессиональную деятельность требуют дополнительной проверки в лонгитудном исследовании.

В-третьих, выборка состояла преимущественно из студентов художественных специальностей, что ограничивает применимость результатов к другим профилям педагогического образования; адаптация модели для студентов непрофильных направлений представляет собой перспективное направление дальнейшей работы. Наконец, интеграция цифровых инструментов (VR-туры по садам Сучжоу и Царскому Селу, AI-анализ стилистических особенностей) может существенно расширить дидактические возможности методики, однако её эффективность в полностью дистанционном формате нуждается в отдельном эмпирическом изучении.

Заключение

Проведённое исследование позволило разработать и экспериментально обосновать систему систематизации художественных материалов садово-паркового искусства для курса истории ИЗО в контексте диалога культур, ключевым элементом которой стала трёхуровневая модель «оригинал – рецепция – интерпретация», реализующая принцип «от образа к понятию» и опирающаяся на критерии культурной репрезентативности, сравнительного потенциала, визуальной выразительности, педагогической целесообразности и историко-культурной достоверности; экспериментальная проверка ($n = 246$) подтвердила эффективность разработанной методики: студенты экспериментальной группы продемонстрировали достоверно более высокие показатели межкультурной компетентности по всем компонентам ($p < 0,001$, $d = 0,96-1,43$), что свидетельствует о практической значимости системы для разработки рабочих программ дисциплин художественно-педагогического цикла, организации совместных российско-китайских образовательных проектов и подготовки методических материалов для системы повышения квалификации педагогов, а перспективы её дальнейшего развития видятся в адаптации модели для других жанровых традиций, интеграции цифровых инструментов (VR-туры, AI-анализ) и тиражировании методики на иные культурные контексты, что вносит вклад как в теорию художественного образования, так и в практику реализации стратегического партнёрства России и Китая в сфере подготовки педагогических кадров.

Литература

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Приказ от 22.02.2023 № 116 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Изобразительное искусство)».
2. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой от 16 июля 2001 года.
3. Землянухина Т.А. Методика преподавания изобразительного искусства. – М.: Просвещение, 2010. – 256 с.
4. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования: учебное пособие. – Москва: Прометей: МПГУ, 2011. – 187 с.
5. Завадская Е.В. «Беседы о живописи» Ши-Тао. – М.: Издательство «Наука», 1978. – 208 с.
6. Виноградова Н.А. Китайские сады. – М.: Арт-родник, 2004. – 208 с.
7. Ванин С.И., Поляков Е.Н. Композиционные принципы и символика китайских садов // Вестник истории, литературы, искусства. – 2018. – Т. XV. – С. 234–249.
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 160 p.
9. Zhang Xiaoxia, Zhang Qing, Yang Chen. The Interrelation between Gardens and Painting in Ming and Qing Dynasties // Journal of Chinese Garden Culture. – 2019. – Vol. 15, № 3. – P. 45–62.
10. Шафрановская Т.К., Арапова Т.Б. Китайские мотивы в русском декоративно-прикладном искусстве XVIII века. – М.: Наука, 2005. – 312 с.
11. Рядова М.Н., Семёнова Г.В. Архитектурно-ландшафтные особенности Царского Села в контексте феномена шинуазри // Строительные материалы и изделия. – 2020. – № 1. – Т. 3. – С. 95–103.
12. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А. Особенности художественного образования в Китае на примере совместной образовательной программы, реализуемой в Московском институте искусств // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1–1. – С. 191–197.
13. Зубрилин К.М., Чжан Ч., Раздобарина Л.А. Совместные образовательные программы России и Китая: опыт подготовки учителей изобразительного искусства: монография. – М., 2023. – 160 с.
14. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. – 2nd ed. – New York: Routledge, 1988. – 567 p.

15. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 111 с.
16. Петров А.Н. Пушкин. Дворцы и парки. – Л.-М.: Искусство, 1964. – 232 с.
17. Семенова Г.В. Царское Село знакомое и незнакомое. – М., 2009. – 638 с.
18. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
19. DeVellis R.F. Scale Development: Theory and Applications. – 4th ed. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2017. – 240 p.
20. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 2020. – 320 с.

SYSTEMATIZATION OF ARTISTIC MATERIALS OF GARDEN AND PARK ART FOR THE COURSE ON THE HISTORY OF FINE ARTS IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES

Lu Sa, Uvarov D.V., Zubrilin K.M.
Moscow Pedagogical State University

Purpose: To develop and substantiate principles for systematizing artistic materials on garden and park art for the history of fine arts course in the context of cultural dialogue. Methods: Comparative art analysis, pedagogical modeling, expert evaluation, and experimental verification within the joint educational program of MPGU and Weinian Normal University. Results: A three-level model for selecting and organizing materials ("original – reception – interpretation") is proposed, implementing the "from image to concept" principle through comparative case studies of Suzhou gardens and the Tsarskoye Selo ensemble. Experimental validation ($n = 246$) confirmed the methodology's effectiveness: students in the experimental group demonstrated significantly higher indicators of intercultural competence (cognitive component: $d = 1.24$; activity-based: $d = 1.43$; value-meaningful: $d = 0.96$). Conclusions: The developed systematization framework ensures content coherence, promotes intercultural competence development, and can be replicated in art teacher education.

Keywords: garden and park art, materials systematization, history of fine arts, cultural dialogue, chinoiserie, intercultural competence, pedagogical modeling, Russian-Chinese cooperation.

References

1. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. (2023). Order No. 116 dated 22.02.2023 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of study 44.03.01 'Pedagogical Education' (profile 'Fine Arts')". [In Russian].
2. Russian Federation & People's Republic of China. (2001). Treaty of Good-Neighbourliness, Friendship and Cooperation between the Russian Federation and the People's Republic of China, signed on 16 July 2001. [In Russian].
3. Zemlyanukhina, T. A. (2010). Methods of teaching fine arts. Moscow: Prosveshchenie. [In Russian].
4. Lomov, S. P., & Amanzholov, S. A. (2011). Methodology of art education: A textbook. Moscow: Prometey: MPGU. [In Russian].
5. Zavadskaya, E. V. (1978). "Conversations on Painting" by Shi-Tao. Moscow: Nauka Publishing House. [In Russian].
6. Vinogradova, N. A. (2004). Chinese gardens. Moscow: Art-Rodnik. [In Russian].
7. Vanin, S. I., & Polyakov, E. N. (2018). Compositional principles and symbolism of Chinese gardens. Bulletin of History, Literature, and Art, 15, 234–249. [In Russian].
8. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
9. Zhang, X., Zhang, Q., & Yang, C. (2019). The interrelation between gardens and painting in Ming and Qing Dynasties. Journal of Chinese Garden Culture, 15(3), 45–62.
10. Shafranovskaya, T. K., & Arapova, T. B. (2005). Chinese motifs in Russian decorative and applied art of the 18th century. Moscow: Nauka. [In Russian].
11. Ryadova, M. N., & Semenova, G. V. (2020). Architectural and landscape features of Tsarskoye Selo in the context of the chinoiserie phenomenon. Building Materials and Products, 3(1), 95–103. [In Russian].
12. Zubrilin, K. M., & Razdobarina, L. A. (2021). Features of art education in China: A case study of a joint educational program implemented at the Moscow Institute of Arts. Teacher of the XXI Century, (1–1), 191–197. [In Russian].
13. Zubrilin, K. M., Zhang, Ch., & Razdobarina, L. A. (2023). Joint educational programs of Russia and China: Experience in training fine arts teachers: A monograph. Moscow. [In Russian].
14. Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). New York: Routledge.
15. Yakimanskaya, I. S. (2000). Personality-oriented learning in the modern school (2nd ed.). Moscow: Sentyabr. [In Russian].
16. Petrov, A. N. (1964). Pushkin: Palaces and parks. Leningrad–Moscow: Iskusstvo. [In Russian].
17. Semenova, G. V. (2009). Tsarskoye Selo: Familiar and unfamiliar. Moscow. [In Russian].
18. Baydenko, V. I. (2004). Competencies in professional education: Towards mastery of the competency-based approach. Higher Education in Russia, (11), 3–13. [In Russian].
19. DeVellis, R. F. (2017). Scale development: Theory and applications (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
20. Shadrikov, V. D. (2020). Activity and abilities. Moscow: Logos. [In Russian].

Хронотоп как смыслообразующий элемент драмы: методика анализа пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» на уроках литературы в 10 классе

Канунникова Ирина Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: kanunnikovaia@mail.ru

Коханова Валентина Александровна,

кандидат филологических наук, профессор департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: kokhanovava@mgpu.ru

В статье рассматривается методика анализа хронотопа как смыслообразующего элемента драматического произведения на примере пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад». Исследование актуально в контексте современных подходов к преподаванию литературы в старшей школе, где необходимо сочетать традиционные и инновационные стратегии анализа художественного текста. Авторы предлагают систему методических приёмов для анализа пространственно-временной организации пьесы, включающую выявление ключевых хронотопических образов, определение их символической функции, установление связи хронотопа с проблематикой произведения, применение интерактивных методов анализа. В работе представлен поэтапный анализ хронотопа пьесы, предусматривающий знакомство с базовыми теоретическими понятиями, наблюдение за взаимодействием пространства и времени в тексте, сопоставление объективного и субъективного времени, выявление символического значения хронотопических образов. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных методических заданий и рекомендаций для учителей литературы, направленных на формирование у учащихся навыков глубинного анализа драматического произведения. Предложенные приёмы адаптированы для учащихся 10 класса и могут быть интегрированы как в традиционный урок, так и во внеурочную деятельность.

Ключевые слова: А.П. Чехов «Вишневый сад», методика обучения литературе, литературное образование, хронотоп, анализ драматического произведения, художественное время, художественное пространство, интерактивные задания.

Современная методика преподавания литературы в старшей школе сталкивается с необходимостью гармоничного соотношения традиционных подходов к анализу художественного текста и инновационных стратегий, позволяющих раскрыть многомерность литературного произведения в условиях меняющегося образовательного контекста. Особую значимость это условие приобретает в процессе изучения драматических текстов, где пространственно-временная организация не просто обозначает рамки действия, но становится ключевым смыслообразующим механизмом, через который автор выражает и представляет читателю и зрителю философскую концепцию мира.

Пьеса А.П. Чехова «Вишневый сад» (1903) представляет собой идеальный объект для подобного анализа: чеховский хронотоп одновременно конкретен (усадьба, сад, вокзал) и символичен (уходящая эпоха, разрыв поколений, неизбежные исторические трансформации). Временная структура пьесы – от весеннего цветения в первом действии к осеннему расставанию в финале – выстраивает метафорическую ось жизненного цикла, а пространственные образы (дом, сад, дорога) превращаются в знаки экзистенциального выбора героев. При этом чеховский хронотоп принципиально нелинеен: воспоминания персонажей, несбывшиеся планы, обрывочные диалоги создают эффект «разорванного» времени, что отражает общую неустойчивую атмосферу рубежа XIX–XX веков.

Актуальность исследования методики анализа хронотопа пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» на уроках литературы в 10 классе обусловлена, во-первых, потребностью в систематизации приёмов анализа хронотопа на уроках литературы, особенно в старших классах, где требуется переход от сюжетного пересказа драматического произведения к глубинному осмыслению его художественной структуры; во-вторых, культурологической значимостью пьесы А.П. Чехова, которая остаётся одним из центральных текстов школьного канона, но часто интерпретируется поверхностно – через социальный конфликт или психологию персонажей, без учёта её пространственно-временной поэтики; в-третьих, необходимостью развития у старшеклассников навыков интерпретационного анализа и умения видеть взаимосвязь формы и содержания драматического произведения.

Цель данной статьи – разработать методические подходы и приёмы анализа хронотопа пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» на уроках литературы в 10м классе, включающие выявление ключевых пространственно-временных образов произведения, и определение их символических функций, установление связи хронотопа с проблематикой и композицией пьесы, применение интерактивных приёмов (визуализация, моделирование, дискуссия) для осмысления хронотопической структуры текста. Достижение данной цели позволит сделать анализ хронотопа понятным для старшеклассников, активизировать читательскую рефлексию через сопоставление «реального» и «символического» пластов пьесы «Вишневый сад», связать изучение хронотопа с осуждением ключевых тем чеховского творчества.

В характеристике художественных особенностей творчества А.П. Чехова, новаторства его подхода в организации художественного времени/пространства учителю следует опираться на работы виднейших ученых-чеховедов: А.П. Скафтымова [7], Г.А. Бялого [1], Г.П. Бердникова [2], Б.И. Зингермана [3], Г.И. Тамарли [10], А.П. Чудакова [12], Э.А. Полоцкой [5], Т.К. Шах-Азизовой [13] и др. Исследователи чеховского творчества многократно отмечали, что анализ хронотопа – ключевой путь к пониманию драматургии А.П. Чехова: «Героям Чехова очень неуютно в настоящем, здесь они не находят душевного (а часто и житейского) пристанища. Они ведут своеобразное «вокзальное» существование, их жизнь состоит из во многом случайных встреч и расставаний, а по большей части они лишь ждут этих встреч. Можно даже сказать, что все пьесы Чехова – это своеобразный зал ожидания для их героев. Причем ждут здесь не только и не столько людей, но будущего, которое принесет с собой более осмысленную, более совершенную жизнь». [6; с. 261] В пьесе «Вишневый сад» пространство и время не просто обозначают место и протяженность действия, но и формируют основной конфликт произведения (столкновение прошлого, настоящего и будущего), раскрывают характеры героев через их отношение к усадьбе и времени, создают подтекст и символический пласт пьесы, определяют ритмику и композицию драматического действия.

Для учащихся 10го класса освоение понятия «хронотоп» позволяет перейти от сюжетного пересказа к глубинному анализу текста, и задача учителя здесь состоит в том, чтобы сформировать у школьников умение выявлять пространственновременные маркеры в авторских ремарках и репликах персонажей, соотносить хронотоп с проблематикой и символикой пьесы, интерпретировать изменения времени и пространства как смысловые сдвиги в постижении художественного текста.

Работа, связанная с анализом хронотопа, на уроках литературы должна строиться поэтапно и последовательно. Первый этап – введение понятия и первичное наблюдение над текстом пьесы – предполагает знакомство учащихся с базовыми теоретико-литературными терминами, демонстрацию роли хронотопа в произведении и первичное наблюдение за тем, как пространство и время взаимодействуют в пьесе А.П. Чехова. Таким образом закладывается основа для дальнейшего глубокого анализа произведения.

На этом этапе учащиеся должны самостоятельно найти и описать, каким образом в пьесе изображаются пространство и время. Учитель может предложить следующие задания и вопросы для обсуждения:

1. Анализ ремарок. Важно обратить внимание учащихся на ремарки в начале каждого действия. Например, в первом действии: «Комната, которая до сих пор называется детской. Одна из дверей ведет в комнату Ани. Рассвет, скоро взойдет солнце. Уже май, цветут вишневые деревья, но в саду холодно, утренник». [11; с. 197] Что эти детали сообщают о времени и пространстве? Как они влияют на общее настроение сцены?

2. Пространственные точки в пьесе. Учащиеся перечисляют места, где происходит действие (первое действие – детская, второе действие – поле, третье действие – гостиная, четвертое действие – снова детская, декорация первого акта). Каким образом каждая локация связана с темами и конфликтами пьесы?

3. Время в пьесе. Необходимо обратить внимание учеников на то, как в пьесе обозначается сценическое и внесценическое время. С одной стороны, герои называют конкретные даты (например, аукцион назначен на 22 августа), но в их диалогах преобладают отсылки к прошлому («Помню, когда я был мальчонком лет пятнадцати...» [11; с. 197] – Лопахин; «Детская, милая моя, прекрасная комната... Я тут спала, когда была маленькой...» [11; с. 199] – Раневская; «В прежнее время, лет сорок-пятьдесят назад, вишню сушили, мочили, маринвали, варенье варили, и, бывало...» [11; с. 206] – Фирс и т.д.) или устремления в будущее («Человечество идет вперед, совершенствуя свои силы. Все, что недосыгаемо для него теперь, когда-нибудь станет близким, понятным...» [11; с. 223] – Трофимов; «Мы насадим новый сад, роскошнее этого, ты увидишь его, поймешь...» [11; с. 241] – Аня

и т.д.) Как герои воспринимают время? Кто из них в большей степени живёт прошлым, кто – настоящим, кто – будущим?

4. Символика хронотопа. Учителю нужно обратить внимание на те примеры в тексте пьесы, когда пространство или время несут символический смысл. Например, звук «лопнувшей струны» в тишине как символ надвигающихся перемен или образ города на горизонте во втором действии как символ чуждого, но неизбежного будущего.

На этапе введения понятия «хронотоп» и первичного наблюдения важно, чтобы учащиеся поняли, что пространство и время – это не просто фон, а активный элемент художественного текста. В «Вишнёвом саде» он помогает раскрыть тему перемен, конфликта поколений и исторической смены эпох. Первичное наблюдение за пространством и временем в пьесе подготовит почву для более глубокого анализа чеховской пьесы на следующих этапах.

На следующем этапе учащиеся анализируют объективное и субъективное время в пьесе «Вишневый сад». Цель данного этапа – сопоставить хронологию событий (объективное время) с тем, как время воспринимается героями произведения (субъективное время), и выявить, как это различие влияет на раскрытие характеров и идейного содержания пьесы. Учитель напоминает обучающимся, что объективное время – это фактическая последовательность событий, измеряемая часами, днями, годами. В пьесе оно, как правило, задаётся автором через ремарки, упоминания конкретных дат и указания на продолжительность событий. Субъективное время – это индивидуальное восприятие времени героями, для них оно может ускоряться или замедляться, что зависит от настроения, воспоминаний, жизненных установок персонажа.

В первую очередь учащимся предлагается поработать с текстом и выделить в нем ключевые временные отрезки и события: пять лет отсутствия Раневской в имении (провела за границей); период между приездом Раневской в усадьбу и днём торгов (несколько недель); день торгов – 22 августа (кульминация); отъезд героев (финал). Затем учащиеся обсуждают и анализируют, как каждый герой пьесы воспринимает течение времени и приходят к выводу, что «у чеховских героев с настоящим временем отношения сложные. Они мало думают и говорят о дне сегодняшнем, они не укоренены в нем. Они либо с тоской говорят о прошлом, представляя его в воспоминаниях неким потерянным раем, <...> либо столь же упоенно мечтают о будущем, которое, заметим, измеряется для чеховских персонажей не годами и даже не десятилетиями, а сотнями лет, либо вообще не определяется во времени». [6; с. 261–262] В результате аналитической работы с текстом учащиеся находят реплики персонажей, иллюстрирующее субъективное восприятие времени и заполняют таблицу (ниже приведен пример заполнения таблицы, которая может быть дополнена) (табл. 1).

Таблица 1

Объективное время и событие	Цитата из текста (реплика/ремарка)	Герой(и)	Субъективное восприятие времени	Комментарий
Пять лет отсутствия Раневской	Лопахин: «Любовь Андреевна прожила за границей пять лет, не знаю, какая она теперь стала...» [с. 197]	Лопахин, Раневская	Время прошло, но для Раневской оно не принесло существенных изменений: она осталась прежней, живет воспоминаниями. Лопахин замечает это, но сам тоже привязан к прошлому.	Разрыв между объективным временем (пять лет) и субъективным ощущением: героям кажется, что прошло гораздо больше времени.
Эмоциональная реакция на возвращение в дом	Варя: «Как холодно, у меня руки заоченели». Любовь Андреевна: «Детская, милая моя, прекрасная комната... Я тут спала, когда была маленькой...» [с. 199]	Раневская, Варя	Для Раневской время словно вернулось назад, она чувствует себя ребенком, эмоции стирают границы между прошлым и настоящим.	Субъективно время «сжимается», прошлое оживает в настоящем.
Постоянное обращение к прошлому	Фирс: «В прежнее время, лет сорок-пятьдесят назад, вишню сушили, мочили, маринвали, варенье варили, и, бывало...» [с. 206]	Фирс	Время для Фирса остановилось, он живет воспоминаниями о старом укладе жизни, не замечая настоящего.	Контраст между объективным течением времени и субъективным «застывшим» временем героя.
День торгов (22 августа)	Лопахин: «Я купил имение, где дед и отец были рабами, где их не пускали даже в кухню» [с. 240]	Лопахин	Для Лопахина это момент триумфа. Время здесь «сжимается»: решение принято быстро, но оно подводит итог многолетним процессам.	Объективная дата становится символом смены эпох.
Отъезд героев	Трофимов: «Человечество идет к высшей правде, к высшему счастью, какое только возможно на земле, и я в первых рядах!» [с. 244]	Аня, Петя Трофимов	Время устремлено в будущее, герои не сожалеют о прошлом, видят в отъезде начало новой жизни.	Субъективно время ускоряется: герои спешат навстречу будущему.

В результате заполнения таблицы и последующего обсуждения учащиеся отмечают, что различие между объективным и субъективным временем создаёт драматическое напряжение: герои не успевают адаптироваться к изменениям, их восприятие искажает реальность. А.П. Чехов показывает, что время неумолимо, и те, кто не умеет жить «здесь и сейчас», оказываются вытеснены из жизни (Раневская, Гаев, Фирс).

Во всех своих драматических произведениях, и в последней пьесе в том числе, А.П. Чехов мастерски использует паузы, повторы и «несобытия» для создания особого временного ритма пьесы. Эти приёмы отражают философскую концепцию автора: жизнь состоит не из ярких событий, а из будничных моментов, в которых и раскрывается её подлинная суть. Поэтому на следующем этапе анализа хронотопа

«Вишневого сада» необходимо обсудить с учениками вопрос, почему важные события в пьесе (например, продажа вишневого сада) происходят за сценой. Учащимся следует подвести к выводу о том, что А.П. Чехов-драматург делает акцент на внутреннем, а не на внешнем действии. Автор сосредоточен на переживаниях героев, а не на внешних событиях, поэтому реакция персонажей на продажу сада для него важнее самого факта торгов. Отсутствие в пьесе «эффектной» сцены продажи вишневого сада позволяет сохранить лирическую атмосферу, избежать мелодраматизма, ведь герои не способны повлиять на ход событий: Раневская и Гаев лишь говорят о спасении сада, но сами ничего для этого спасения не предпринимают.

Затем учащимся можно предложить задание – выделить в чеховской пьесе сцены с разным темпоральным ритмом: эпизоды, где время «тянется» медленно, и эпизоды, где время «ускоряется».

«Тянущееся» время создаёт атмосферу тоски, ностальгии, безысходности, где герои словно заперты в прошлом, не могут двигаться вперёд. К числу таких эпизодов учащиеся обычно относят монолог Фирса из первого действия, в котором герой вспоминает о том, как лет сорок-пятьдесят назад «сушеную вишню возами отправляли в Москву и в Харьков» [11; с. 206]; многочисленные реплики, не несущие сюжетной нагрузки, которые создают ощущение «вязкого» времени, например, разговоры о том, что делать с садом, не заканчивающиеся принятием конкретного решения; наконец, пауза перед торгами, где время тянется мучительно медленно, а ожидание усиливает напряжение.

«Ускоренное» время в пьесе вызывает чувство тревоги, растерянности, необратимости перемен, резкие темпоральные переходы подчёркивают, что жизнь не ждёт, она идёт своим чередом, независимо от желаний героев. В качестве примеров эпизодов с «ускоренным» временем учащиеся чаще всего приводят сцену появления Лопахина после торгов и его сообщение «Я купил» и финальный отъезд героев с его спешкой, суетой, отрывочными репликами, которые только подчёркивают необратимость перемен.

Как многократно отмечали исследователи чеховской драматургии, звук лопнувшей струны, который дважды звучит в пьесе, является одним из символических образов, имеющих непосредственное отношение к художественному времени и пространству пьесы, на что необходимо обратить внимание учеников и подробно обсудить с ними роль и значение этого образа-символа в контексте хронотопа произведения. Звук лопнувшей струны в «Вишневом саду» символизирует, с одной стороны, разрыв связи времен – это не плавный переход, подобный естественной смене времен года в природе, а резкая смена исторических эпох, а с другой стороны, обозначает невыразимость трагедии – предчувствие исторического слома невозможно выразить словами – только звуком неясного происхождения, которым остается за рамками сценического пространства, как и продажа вишневого сада. В судьбе героев пьесы звук лопнувшей струны также приобретает символическое значение: для Раневской – это знак крушения иллюзий и расставания с родиной, для Фирса – последний отзвук прошлого. Примечательно здесь и то, что струна лопается, но звук исчезает не сразу – он затихает постепенно, за пределами сцены, символизируя некий метафизический рубеж и выводя действие пьесы за рамки бытовой драмы: вишневый сад перестает быть просто местом действия, а становится хронотопом истории. Кроме того, необходимо обратить внимание учеников на заключительную ремарку пьесы, где после звука лопнувшей струны «наступает тишина, и только слышно, как далеко в саду топором стучат по дереву». [11; с. 254] Как отмечает О.В. Спачиль: «В традиционном сознании рубка деревьев была строго регламентирована, а нарушение запретов влекло наказания в виде болезней, безумия, тяжелого увечья и т.п. <...> Нарушение запретов на рубку плодовых деревьев вызывает апокалиптические ассоциации: последняя пьеса А.П. Чехова предстает как версия русского мистического Откровения». [9; с. 77–78] Таким образом, в процессе обсуждения важно привести учащихся к выводу о том, что звук лопнувшей струны является в последней чеховской пьесе одним из ключевых хронотопических символов, который объединяет время (конец исторической эпохи) и пространство (гибель сада как символа России) и придает произведению философское звучание.

В качестве интерактивного задания, которое подводит промежуточный итог анализу пространства «Вишневого сада» на уроке, можно предложить ученикам составить визуальную карту-схему на интерактивной доске «Пространство усадьбы как символ», где будут обозначены основные локусы: вишневый сад, дом, вокзал, дорога и др. Изображение каждого локуса ученикам необходимо сопроводить соответствующими цитатами и краткими выводами. Подобная схема наглядно подтверждает выводы исследователей о том, что «вишневый сад и дом перестают быть просто местом действия, превращаясь в визуальный эквивалент эмоционального состояния персонажей и их неспособность

сти адаптироваться к новым социально-экономическим условиям». [8; с. 270]

На заключительном этапе анализа хронотопа пьесы «Вишневый сад» целесообразно совместное создание «хронотопической ленты» произведения, где каждая группа учащихся представит один акт драмы с визуальными символами времени и пространства, а затем все части объединятся в единую «ленту». Такое задание позволит синтезировать и обобщить наблюдения над хронотопом, являющимся в определенном смысле ключом к пониманию смысла произведения, а также поможет ученикам увидеть, как через смену времени суток и сезонов А.П. Чехов показывает смену исторических эпох, а через пространство – эволюцию отношений героев с домом и садом. Например, схема первого акта пьесы может выглядеть следующим образом:

Время: май, раннее утро, рассвет.

Пространство: «комната, которая до сих пор называется детской».

[11; с. 197]

Ключевые события: возвращение Раневской из-за границы; обсуждение угрозы продажи имения; первые проекты Лопахина по спасению сада.

Визуальные символы: часы (ремарка о взгляде на часы – символ течения времени); детские вещи (инфантилизм Раневской и Гаева); цветущие вишневые деревья за окном (красота прошлого, недолговечность); чехмодан и дорожные вещи (возвращение после пятилетнего отсутствия).

Герои: Раневская, Гаев, Аня, Варя, Лопахин.

Критериями оценивания анализа хронотопа на базовом уровне можно считать умение ученика находить в тексте пьесы указания на время и пространство и объяснять их буквальное значение; на повышенном уровне – соотносить хронотоп с характером и мироощущением героев, выявлять символический смысл хронотопических образов и деталей; на высоком уровне – интерпретировать изменения хронотопа в «Вишневом саду» как смысловые сдвиги, объяснять связь времени/пространства с идеей пьесы.

Предложенные приёмы анализа хронотопа в процессе изучения пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» на уроках литературы адаптированы к возрастным особенностям десятиклассников и могут быть интегрированы как в традиционный урок литературы, так и во внеурочную проектную деятельность. Системный анализ хронотопа последней пьесы А.П. Чехова позволяет углубить понимание специфики чеховской драмы, развивать навыки текстологического анализа драматического произведения и сформировать у обучающихся представление о художественном времени и пространстве как смыслообразующих категориях.

Литература

- Бялый Г.А. Чехов и русский реализм: очерки. – Ленинград: О. изд-ва «Советский писатель», 1981. – 400 с.
- Бердников Г.П. Чехов – драматург: Традиции и новаторство в драматургии Чехова. – Москва: Искусство, 1981. – 356 с.
- Зингерман Б.И. Театр Чехова и его мировое значение. – Москва: Наука, 1988. – 382 с.
- История отечественной литературы: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / А.П. Азур, И.А. Беляева, И.А. Канунникова [и др.]. – Москва: Издательство Академии, 2012. – 333 с.
- Полоцкая Э.А. Развитие действия в прозе и драматургии Чехова // Страницы истории русской литературы. Сб. ст.: К 80-летию Н.Ф. Бельчикова. – Москва, 1971. – С. 330–338.
- Русская литература XIX века. 1880–1890 / С.А. Джанумов, Б.А. Гиленсон, И.А. Канунникова [и др.]; под общей редакцией С.А. Джанумова и Л.П. Кременцова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2006. – 382 с.
- Скафтымов А. П. К вопросу о принципах построения пьес А.П. Чехова // Скафтымов А.П. Нравственные искания русских писателей: статьи и исследования о русских классиках. – Москва: Художественная литература, 1972. – С. 404–435.
- Смоленская А.И. Визуальный образ вишневого сада и дома в отечественном театре последней четверти XX века (А.П. Чехов «Вишневый сад») / А.И. Смоленская // Верхневолжский филологический вестник. – 2025. – № 3(42). С. 267–275.
- Спачиль О. В. «Вишневый сад» А.П. Чехова и сады российского Юга в конце XIX – начале XXI в / О.В. Спачиль // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2014. – № 4. С. 75–84.
- Тамарли Г.И. Поэтика драматургии А.П. Чехова (от склада души к типу творчества): монография. – Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2012. – 236 с.

11. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти т.т. Т. 13. Москва: Наука, 1986. 526 с.
12. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. – Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 704 с.
13. Шах-Азизова Т.К. Современное прочтение чеховских пьес (60–70-е годы) / В творческой лаборатории Чехова. – Москва: Наука, 1974. – С. 336–353.

CHRONOTOPE AS A SEMANTIC ELEMENT OF DRAMA: A METHOD OF ANALYZING ANTON CHEKHOV'S PLAY «THE CHERRY ORCHARD» IN LITERATURE LESSONS IN THE 10TH GRADE

Kanunnikova I.A., Kokhanova V.A.
Moscow City University

The article discusses the method of analyzing the chronotope as a semantic element of a dramatic work using the example of Anton Chekhov's play "The Cherry Orchard". The research is relevant in the context of modern approaches to teaching literature in high school, where it is necessary to combine traditional and innovative strategies for analyzing literary text. The authors propose a system of methodological techniques for analyzing the spatial and temporal organization of the play, including identifying key chronotopic images, determining their symbolic function, establishing a connection between the chronotope and the problems of the work, and using interactive analysis methods. The work presents a step-by-step analysis of the chronotope of the play, which provides for familiarization with basic theoretical concepts, observation of the interaction of space and time in the text, comparison of objective and subjective time, identification of the symbolic meaning of chronotopic images. The practical significance of the research lies in the development of specific methodological tasks and recommendations for literature teachers aimed at developing students' skills in in-depth analysis of a dramatic work. The proposed techniques are adapted for 10th grade students and can be integrated into both traditional lessons and extracurricular activities.

Keywords: A.P. Chekhov "The Cherry Orchard", methods of teaching literature, literary education, chronotope, analysis of a dramatic work, artistic time, artistic space, interactive tasks.

References

1. Byaly G.A. Chekhov and Russian Realism: essays. Leningrad: O. publishing House "Soviet Writer", 1981. 400 p.
2. Berdnikov G.P. Chekhov – playwright: Traditions and innovations in Chekhov's dramaturgy. Moscow: Iskusstvo Publ., 1981. 356 p.
3. Zingerman B.I. Chekhov's Theater and its global significance. Moscow: Nauka Publ., 1988. 382 p.
4. The history of Russian literature: a textbook for students of institutions of higher professional education / A.P. Auer, I.A. Belyaeva, I.A. Kanunnikova [and others]. – Moscow: Academy Publishing House, 2012. – 333 p.
5. Polotskaya E.A. The development of action in Chekhov's prose and drama // Pages of the history of Russian literature. Collection of articles: On the 80th anniversary of N.F. Belchikov. Moscow, 1971. Pp. 330–338.
6. Russian literature of the 19th century. 1880–1890 / S.A. Dzhannumov, B.A. Gilenson, I.A. Kanunnikova [and others]; under the general editorship of S.A. Dzhannumov and L.P. Kremontsov. Moscow: FLINTA Limited Liability Company, 2006. 382 p.
7. Skaftymov A.P. On the question of the principles of constructing the plays of A.P. Chekhov // Russian Russian writers' Moral quest: articles and research on Russian Classics. Skaftymov A.P. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1972. Pp. 404–435.
8. Smolenskaya A.I. The visual image of a cherry orchard and a house in the Russian theater of the last quarter of the 20th century (A.P. Chekhov "The Cherry Orchard") / A.I. Smolenskaya // Verkhnevolzhsky Philological Bulletin. – 2025. – № 3(42). Pp. 267–275.
9. Spachil O.V. Chekhov's "Cherry Orchard" and the gardens of the Russian South in the late 19th – early 21st centuries / O.V. Spachil // Proceedings of the Southern Federal University. Philological sciences. – 2014. – No. 4. Pp. 75–84.
10. Tamarli G.I. The poetics of A.P. Chekhov's drama (from the soul to the type of creativity): monograph. – Taganrog: Publishing House of the Taganrog State Pedagogical Institute named after A.P. Chekhov, 2012. – 236 p.
11. Chekhov A.P. The Complete collection of writings and letters in 30 volumes. Vol. 13. Moscow: Nauka, 1986. 526 p.
12. Chudakov A.P. Chekhov's Poetics. Chekhov's World: Emergence and affirmation. – St. Petersburg: ABC, ABC-Atticus, 2016. – 704 p.
13. Shah-Azizova T.K. Modern interpretation of Chekhov's plays (60–70-ies) / In Chekhov's creative laboratory. Moscow: Nauka Publ., 1974, Pp. 336–353.

Тимерханов Дамир Галиханович,

директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 1 г. Челябинска»

E-mail: dgchelschool@gmail.com

Кацай Ирина Ивановна,

заместитель директора Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 1 г. Челябинск»

E-mail: ikasay@mail.ru

Статья рассматривает вопросы профессионального развития педагогов в условиях современной образовательной среды. Проанализированы различные подходы к описанию профессиональных качеств педагогов, предложены пути их непрерывного совершенствования. Дано описание структурно-функциональной модели, направленной на повышение результативности освоения профессиональных ролей педагогами в условиях неформального внутриорганизационного обучения. Приведены данные двух этапов измерения, свидетельствующие о положительном эффекте реализации модели. Подчеркивается, что результативностью проекта является обеспечение индивидуализации профессионального развития с возможностью выбора педагогами как содержания, так и способа обучения, что создаст благоприятные условия для профессионального развития.

Ключевые слова: повышение квалификации; неформальное повышение квалификации; внутриорганизационное обучение; непрерывное профессиональное развитие педагогов; ролевые позиции педагога.

Сфера современного образования сталкивается с необходимостью постоянной адаптации учебных процессов и профессионального роста учителей. Особый интерес вызывает вопрос профессионализма педагогов, когда педагог выступает образцовой моделью для учеников, служит примером нравственности и интеллектуального лидерства.

Существуют различные подходы к описанию профессиональных качеств учителей. В научной литературе представлены три варианта: нормативный, компетентностный и ролевой.

Нормативный подход основан на описании обязательных трудовых функций учителя в профессиональном стандарте «Педагог». [1] Его достоинством является подробное описание конкретных видов деятельности, но нормативный язык затрудняет использование их в школьной ситуации.

Компетентностный подход получил широкое распространение в науке, где авторы предлагают рассматривать структуру профессиональной компетентности как целостную систему либо отдельные комплексы компетенций.

Ролевой подход к описанию профессионализма представлен в Федеральном проекте «Школа Минпросвещения России» (далее – проект ШМР). [2] Документ отличается простотой восприятия благодаря прямой связи ожидаемых результатов ученика с требуемыми действиями учителя.

Перед школой стоит задача: разработать механизмы, позволяющие учителю повысить профессиональный уровень и освоить ролевые обязанности. Эта идея лежит в основе проекта «Освоение профессиональных ролей как инструмент непрерывного повышения квалификации педагогов».

Гипотеза исследования: внедрение системы внутриорганизационного неформального обучения, направленной на освоение педагогами новых профессиональных ролей, способно существенно повысить уровень их профессиональных компетенций, что в конечном итоге улучшит качество образовательного процесса и повысит личную профессиональную удовлетворенность педагогов.

Цель исследования: определить и подтвердить возможность роста профессиональных компетенций педагогов и освоение ими профессиональных ролей в условиях внутриорганизационного неформального обучения, что способствует улучшению качества образовательного процесса и повышению личной профессиональной удовлетворенности педагогов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основания и нормативные документы, касающиеся требований к профессиональным ролям педагогов и путям их освоения.
2. Создать структурно-функциональную модель непрерывного профессионального развития педагогов на основе внутриорганизационного неформального обучения.
3. Провести исследование по определению уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов в условиях реализации предложенной модели.
4. Выявить закономерности влияния внутриорганизационного неформального обучения на развитие профессиональных ролей педагогов.
5. Проверить эффективность разработанной модели на примере образовательного учреждения, подтвердив положительную динамику в формировании профессиональных качеств педагогов.
6. Подготовить рекомендации по масштабированию модели повышения квалификации педагогов в других образовательных организациях.

Основной метод, используемый в данном исследовании, представляет собой сравнительный анализ содержания, выполненный на основании изучения множества источников, таких как законодательные акты, научные публикации, информационные и методические пособия. Объектами для сопоставления выступали функциональные обязанности педагога, состав профессиональной компетентности и перечень исполняемых учителем профессиональных ролей. Для детального анализа использовался метод экспертной оценки, в котором в качестве экспертов выступали работники образовательной организации.

Информационным материалом исследования служили источники: профессиональный стандарт «Педагог» [1], содержание ключевого условия проекта ШМР («Учитель. Школьная команда») [2], научные работы Ю.М. Гибадуллиной, Ю.Г. Татур, О.Д. Федорова [3, 4, 5].

Профстандарт «Педагог» определяет обязательный набор трудовых функций, раскрывающийся через описание трудовых действий и необходимых умений. [1] Однако, требования к действиям и умениям являются декларацией, оценка которых к тому же затруднена ввиду объемности описания и отсутствия критериальных требований, поэтому этот подход не дает объективной информации о реальном применении перечисляемых действий.

На основании научного исследования Ю.М. Гибадуллиной [3] определены дополнительные функции, описывающие профессиональные действия, необходимые для реализации актуальных образовательных задач.

В свою очередь, проект ШМР определяет девять профессиональных ролей, обеспечивающих реализацию педагогом деятельности, соответствующей современным целям образования: тьютор, наставник, профессионал, воспитатель, навигатор, новатор, творец, эрудит, коммуникатор. [2]

Для понимания содержания выполняемых функций (основных и дополнительных) и ролей фокус-группой проекта было проведено их сопоставление. Результат анализа представлен в таблице 1, где для каждой профессиональной роли поставлены в соответствие те педагогические функции, выполнение которых обеспечит успешную ролевую реализацию.

Таким образом, в результате теоретического анализа и эмпирического действия по изучению и выявлению функций и ролевых позиций педагога можно сделать вывод, что содержание понятий «роль» и «функция» соотносятся между собой и в равной мере могут использоваться для описания педагогической деятельности. Однако, по мнению фокус-группы, функциональные и ролевые формулировки описывают собственно деятельность педагога, но с их помощью трудно фиксировать уровень сформированности отдельных профессиональных действий.

Более удобным подходом, с помощью которого можно сопоставлять уровень профессионального развития педагогов, является компетентностный подход. В отличие от простого умения компетенция проявляется в конкретной практической ситуации, а значит она наблюдаема и может быть оценена.

Таблица 1. Сопоставление функций и ролевых позиций современного учителя

Роли	Общепедагогические функции (профстандарт)					Дополнительные функции (исследования)				
	Обучающая	Воспитательная	Развивающая	Проектировочная	Организаторская	Исследовательская	Информационная	Коммуникационная	Творческая	Саморегуляционная
Тьютор		1		1	1			1		
Наставник		1			1		1	1		
Профессионал	1		1	1		1	1		1	1
Воспитатель	1	1	1		1		1	1	1	
Навигатор		1			1		1	1		
Новатор			1	1		1	1		1	1
Творец			1	1	1		1		1	1
Эрудит	1		1	1	1	1	1			1
Коммуникатор		1			1		1	1		

Изучив структуры и классификации профессиональных компетенций (Ю.Г. Татур, Е.И. Казакова, Е.М. Сатановская, О.Д. Федоров) нами был отобран способ описания профиля учителя через понятие «педагогическая культура», в которую входят следующие аспекты: (1) деятельностный, направленный на сформированность компетенций по постановке целей, определение вариантов ее достижения, отбора эффективного способа, готовности к внесению корректив и оценки полученного результата; (2) коммуникативный, связанный со сформированностью разнообразных компетенций для успешных субъект-субъектных отношений; (3) личностный, комплекс компетенций, индивидуальных способностей, определяющих профессиональный уровень педагогической деятельности. [6]

Научная группа в составе О.Д. Федорова, Е.И. Казаковой, Е.М. Сатановской разработала индикаторы, составляющие всех компонентов

«педагогической культуры», представленные через уровневое описание. Таким образом, целостное представление профессионализма учителя представляет собой единство личностной и профессиональной позиций, а также непрерывно совершенствующегося профессионального мастерства. [5]

Сопоставив индикаторы компетентностного подхода с ролевыми позициями педагогов (таблица 2), можно сделать вывод, что компетентностный подход может быть взят за основу для описания как планируемого результата исследования (категория возможности), так и реализованного действия (категория действительности). При этом исполнение ролевых позиций педагогами демонстрирует и уровень соответствия требованиям профстандарта.

Таблица 2. Сопоставление структуры профессиональных компетенций и ролевых позиций современного учителя

Роли	Когнитивные компетенции					Личностные компетенции				Деятельностные компетенции			
	Коммуникация	Креативность	Критическое мышление	Системное мышление	Решение проблем	Саморазвитие	Гуманистические ценности	Эмоциональная гибкость	Активность	Мотивационная деятельность	Сотрудничество	Организаторские навыки	Владение технологиями
Тьютор	1			1	1		1	1	1		1	1	1
Наставник	1			1	1		1	1	1		1	1	1
Профессионал		1	1	1		1				1			
Воспитатель	1	1		1	1		1	1	1		1	1	1
Навигатор	1			1	1		1		1		1	1	1
Новатор		1	1	1	1	1			1	1			1
Творец		1	1	1	1	1	1			1			
Эрудит			1	1		1	1			1			
Коммуникатор	1				1		1	1	1		1	1	

Таким образом, в результате проведенной работы, можно утверждать, что профессиональную деятельность педагога можно описывать с разных подходов, они не противоречат друг другу, а взаимодополняют. Формирование и развитие профессиональных компетенций осуществляется через конкретную теоретическую и практическую деятельность, в том числе посредством системы постдипломного образования, при этом в соответствии с научными исследованиями О.Д. Федорова, О.А. Ильясовой [5, 8], главным образом с использованием механизмов неформального и информального образования, которые направлены не столько на изучение новых педагогических приёмов, сколько на увеличение диапазона исполняемых ролей, что подразумевает личностное развитие самого педагога и положительно влияет на формирование личности учеников.

Следующим этапом проекта стала разработка модельной педагогической системы, предназначенной для поддержки профессионального роста педагогов с использованием неформального подхода к внутриорганизационному образованию, ориентированному на развитие компетенций, необходимых для реализации профессиональных ролей.

Для разработки модельной системы необходимо уточнить следующие условия: особенности методических мероприятий, формы работы с педагогами, порядок распределения ответственности, учет особенностей возраста сотрудников, система стимулирования и прочее.

Работа по данному направлению сопровождалась изучением научных исследований по вопросам организации внутриорганизационного обучения, в результате были сформулированы ряд ключевых условий для работы модели:

- практико-ориентированный характер обучения, обеспечивающий возможность непосредственно применения в педагогической деятельности [8, 9];
- вовлечение педагогов в исследовательскую и инновационную деятельность; [10]
- организация методических событий в интерактивных форматах, стимулирующих рост творческой активности учителей; [11]
- использование для разрешения проблемных вопросов различных методов: проектно-инициативные группы; взаимопосещение занятий, совместная разработка содержания занятий. [9]

Исследователи внутриорганизационного образования указывают также на две противоположные тенденции: с одной стороны, важно соблюдение принципа добровольности участия педагогов [8], с другой стороны, отмечается, что максимальная эффективность достигается при полном вовлечении всех членов коллектива [9]. Данный парадокс требует учета мотивации педагогов к профессиональному росту, принимая во внимание и возрастные различия сотрудников в направлении профессионального развития. [12]

К **результатам** реализации проекта следует отнести разработку и апробацию собственно педагогической системы – модели профессионального развития педагогов на основе внутриорганизационного неформального обучения, а также проведение сравнительного анализа двух этапов измерения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов для оценки результативности модели.

Созданная в рамках проекта модель призвана формировать педагогические роли через входящие компоненты, отвечающие за определенные функции.

Ключевая задача представленной модели – обеспечить формирование среды, способствующей переходу педагогов к современным моделям профессионального поведения, отвечающим актуальным запросам общества и образовательной системы.

Модель включает четыре взаимосвязанных компонента и реализует целостный подход к развитию профессиональных качеств педагогов, необходимых для эффективного решения задач современной школы (рисунок 1).

Целевой блок направлен на удовлетворение потребности в расширении диапазона профессиональных ролей, реализуемых педагогом. Однако, процесс профессионального развития не будет успешным, если в нем не заинтересованы сами педагоги. Поэтому в нашей модели конкретные цели профессионального развития – это результат согласованных решений проектной команды и инициативных групп педагогов, помогающих в их достижении. То есть все поставленные корпоративные цели принимаются каждым педагогом. Решение данной задачи определяется несколькими условиями (принципами) к организации методических событий.

Изучив условия [13] для организации внутриорганизационных моделей повышения квалификации, нами были отобраны те принципы, которые в большей степени подходят под ситуацию проекта: (1) зависимость направленности содержания развития от целей образовательной организации; (2) принцип партнерства; (3) принцип реализации

без отрыва от основной деятельности; (4) принцип самостоятельности обучения; (5) принцип практикоориентированности и направленности на результат.



Рис. 1. Модель непрерывного внутриорганизационного профессионального развития педагогов на основе неформального подхода

Совместное применение этих принципов предполагает опору на имеющийся опыт и возможность непосредственного применения на практике новых навыков.

Содержательная составляющая модели основана на деятельностном принципе и направлена на развитие практических навыков через включение в процессы активного творчества, исследований и реализацию проектов в рамках неформальной образовательной среды, а также предполагает вовлечение педагогов в инновационные виды деятельности.

Третий элемент, организационно-технологичный, описывает организационные задачи и их технологические решения.

В проекте применяются активные формы работы, которые обеспечивают вовлечённость каждого педагога. Основным методом работы является групповая работа. Группы формируются под решаемые задачи события, но обязательным условием является выделение в каждой педагогов в роли наставников.

Четвёртый компонент – оценочно-диагностический – предназначен для оценки результатов проекта.

Для оценки результатов взят за основу подход Е.В. Везетиу [14], в котором результативность рассматривается в нескольких позициях: (1) изменения (положительная динамика) в наблюдаемых параметрах, то есть педагоги стали обладать актуальными компетенциями, которые позволяют исполнять им различные ролевые позиции; (2) результаты исследования внедряются в текущую деятельность, то есть педагоги используют освоенные роли в своей работе, применяют новые компетенции в непосредственной работе; (3) педагоги обобщают опыт, делятся с коллегами приобретенными знаниями и умениями.

Первый аспект оценки предполагает проведение двух этапов измерений уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов согласно установленным критериям.

Участниками оценки стали все педагогические работники гимназии (64 человека). Измерения проводились в два этапа в 2025–2026 учебном году.

В качестве инструментария использовалась анкета для самооценки профессиональных качеств, составленная на основе развернутого описания модели профессионализма учителя, составленного авторами О.Д. Федоровым, Е.И. Казаковой, Е.М. Сатановской. Для каждого индикатора были сформулированы пять характеристик, в сумме отражающие полное владение навыком. Пример описания профессиональных компетенций представлен в таблице 3.

Таблица 3. Пример анкеты для самооценки профессиональных компетенций педагога

1. Сотрудничество и продуктивное взаимодействие в коллективе и с родителями наиболее ярко проявляется, если педагог:	
– является инициатором обсуждения, согласования совместных целей с коллегами, организует командную работу учеников и коллег;	
– инициирует помощь коллегам и ученикам, когда замечает потребность в помощи;	
– примиряет людей в конфликтных ситуациях, эффективен в роли посредника и миротворца;	
– проявляет инициативу в вовлечении родителей в обсуждение способностей и возможностей ученика;	
– проводит тренинги и другие формы занятий по эффективной коммуникации и сопровождению учеников, коллег, родителей.	
Итоговый балл	

Оценка каждого индикатора осуществляется участниками опроса по следующей инструкции: необходимо отметить те характеристики (из пяти), которые сформированы в полной мере, полученная сумма удваивается в балльную оценку по шкале от 0 до 10.

В таблице 4 представлены средние значения измеряемых величин и расчетный показатель изменения.

Как следует из анализа полученных данных, по 10 индикаторам из 13 динамика изменений находится в пределах статистической погрешности (отклонения в пределах $\pm 5\%$).

Для понимания динамики изменений проведены следующие действия: проведен анализ методических задач проведенных методиче-

ских событий; проведены выборочные интервью с педагогами с целью выяснения причин снижения показателей по отдельным индикаторам.

Таблица 4. Результаты двух этапов измерений – самооценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов

Измеряемая величина	Результаты 1 этапа	Результаты 2 этапа	Динамика изменения
1. Сотрудничество	7,43	7,40	–0,4%
2. Креативность	7,13	8,38	15,0%
3. Критическое мышление	6,93	6,69	–3,5%
4. Системное мышление	7,26	6,90	–5,2%
5. Решение проблем	7,51	7,40	–1,6%
6. Саморазвитие	7,51	8,63	12,9%
7. Управление собой	7,94	7,55	–5,1%
8. Ответственность	7,73	8,01	3,6%
9. Гуманизм	7,60	7,40	–2,8%
10. Мотивация	7,69	7,40	–4,0%
11. Организация деятельности	7,59	8,63	12,1%
12. Вовлечение среды	6,90	6,90	0,0%
13. Цифровые технологии	7,20	6,98	–3,1%

В таблице 5 представлены проведенные в исследуемый период методические события, отмечены направления (наблюдаемые индикаторы), на развитие которых были направлены решаемые задачи.

Таблица 5. Профессиональные качества, для развития которых были созданы условия

Методические события	Креативность	Критическое мышление	Системное мышление	Решение проблем	Саморазвитие	Гуманистические ценности	Управление собой	Ответственность	Мотивационная деятельность	Сотрудничество	Организаторские навыки	Владение технологиями
Педагогический совет «Пишем историю успеха»	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Командная сессия «Разговоры о важном»	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Семинар-практикум «Искусственный интеллект»	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1
Мастер-класс «Конструктор по читательской грамотности»	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
Педагогический совет «От инноваций к общему успеху»	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Итого	4	4	3	4	5	3	3	3	5	4	3	2

Анализируя результаты исследования, можно утверждать, все методические события способствовали созданию условий для развития всех профессиональных качеств, с небольшим усилением по двум индикаторам.

После проведенных интервью с педагогами было выяснено, что все отрицательные отклонения можно разделить на три группы причин (названных учителями): случайные, ситуативные, системные.

Педагоги не смогли объяснить изменения в показателях «Сотрудничество» (–0,4%), «Решение проблем» (–1,6%), «Гуманистические ценности» (–2,8%). Эти изменения можно назвать случайными, отнести к погрешности измерения.

К ситуативным причинам были отнесены отрицательные изменения в отношении «Управления собой» (–5,1%) и «Мотивации» (–4%). Повторный опрос проводился в середине учебного года, когда накапливается усталость, есть естественные сдвиги в настроении и работоспособности.

А в отношении показателей «Критическое мышление» (–3,5%), «Системное мышление» (–5,2%), «Цифровые технологии» (–3,1%) было высказано мнение, что проведенные методические события заставили педагогов задуматься о переоценке собственных представлений об уровне их сформированности и необходимости дальнейшей системной работы над собой.

В трех показателях, как следует из результатов, изменения существенные. Из интервью с педагогами было выяснено, что у них действительно изменилось в лучшую сторону желание проявлять творческое начало в педагогической деятельности, заниматься саморазвити-

ем и воплощать освоенные навыки в непосредственной деятельности с обучающимися.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод, что апробация модели привела к положительным сдвигам в направлении понимания потребности саморазвития (в первую очередь в отношении развития критического и системного мышления, а также навыков работы с цифровым контентом), а главное в необходимости применения освоенных навыков в профессиональной деятельности. А в качестве профессионального навыка педагоги быстрее всего освоили креативность.

Проведя комплексный анализ полученных данных, можно констатировать, что в результате внедрения разработанной модели профессионального развития уровень профессиональных компетенций педагогов повысился, что подтверждается итогами измерений профессиональных качеств.

Согласно гипотезе нашего исследования все эти действия должны привести к улучшению качества образовательной деятельности и повышению личной профессиональной удовлетворенности педагогов.

Опрос педагогов по выявлению отношения к школе и взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений констатирует следующее:

- большинство педагогов (97%) положительно (безусловно или в большинстве случаев) оценивают условия труда в текущем учебном году;
- оценивая внедрение новых форм работы в свою деятельность, педагоги в шести случаях из семи отметили, что они действительно повысили свой профессионализм в текущем году.

Таким образом, можно утверждать, что гипотеза нашего исследования доказана, и внедрение системы внутриорганизационного неформального обучения, направленной на освоение педагогами новых профессиональных ролей, способно не только повысить уровень профессиональных компетенций педагогов, но и способствует улучшению качества образовательного процесса и повышает личную профессиональную удовлетворенность педагогов.

Литература

1. Профессиональный стандарт «Педагог». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 21.03.2026).
2. Школа Мипросвещения России. Ключевое условие «Учитель. Школьная команда». URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/41-0721-01-uchitel.shkolnaya-komanda.pdf> (дата обращения: 21.03.2026).
3. Гибадуллина, Ю.М. Ролевые позиции и функции современного педагога в условиях модернизации образования / Ю.М. Гибадуллина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 62–65. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-62-65. – EDN KQVBZU.
4. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с. – EDN XWYIEH.
5. Федоров, О.Д. Теория и практика социально-педагогического сопровождения учителя в процессе его профессионального становления: дис. ... док. пед. наук: 5.8.1. – РАНХиГС, Москва, 2022–379 с.
6. Федоров, О.Д. Эволюция педагога: новый ролевой набор / О.Д. Федоров, Е.И. Казакова, Е.М. Сатановская // Образовательная политика. – 2019. – № 3(79). – С. 76–87. – EDN BILQFG.
7. Федоров О.Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога // Непрерывное образование. 2015, Выпуск 4 (14), с. 4–9. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2020/09/45.pdf> (дата обращения: 21.03.2026).
8. Ильясова, О.А. Развитие института наставничества в рамках внутрикорпоративного повышения квалификации персонала в общеобразовательной школе / О.А. Ильясова // Kant. – 2022. – № 3(44). – С. 259–263. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-44.47. – EDN JOIZSY.
9. Поздеева, С.И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 2(42). – С. 40–47. – DOI 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47. – EDN OQCWMP.
10. Темняткина, О.В. Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию / О.В. Темняткина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 1. – EDN KLQLYT.
11. Селиванова, Е.А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях / Е.А. Селиванова, О.А. Семиздралова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4(49). – С. 75–82. – EDN LURKEW.
12. Андриенко, Н.К. Управление профессиональной мотивацией педагогов в современных образовательных организациях / Н.К. Андриенко, Ю.Е. Андриенко // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Том 3. – Москва: Издательство «Перо», 2020. – С. 880–885. – EDN DNMMIV.
13. Щербатых, С.В. Педагогические условия профессионального развития педагогов в образовательной организации / С.В. Щербатых, О.А. Рагожина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2024. – № 1 (65). – С. 137–145. URL: <https://elsu.ru/journal/issues/364/articles/4675/> (дата обращения: 21.03.2026).

14. Везетиу, Е.В. Исследовательская деятельность как фактор профессионального развития педагога высшей школы / Е.В. Везетиу // МНКО. 2024. № 2 (105).

DEVELOPING TEACHERS' ROLE POSITIONS THROUGH INFORMAL CORPORATE TRAINING

Timerkhanov D.G., Katsay I.I.
Chelyabinsk Gymnasium № 1

This article examines issues of teacher professional development in the modern educational environment. Various approaches to describing teachers' professional qualities are analyzed, and ways to continuously improve them are proposed. A structural and functional model aimed at improving the effectiveness of teachers' role acquisition through informal, in-house learning is described. Data from two measurement stages is presented, demonstrating the positive impact of the model's implementation. It is emphasized that the project's effectiveness lies in ensuring the individualization of professional development, allowing teachers to choose both the content and the method of instruction, thereby creating favorable conditions for professional development.

Keywords: professional development; informal professional development; in-house learning; continuous professional development of teachers; teacher role positions.

References

1. Professional standard «Teacher». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (date of access: 21.03.2026).
2. School of the Ministry of Education of Russia. Key condition «Teacher. School team». URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/41-0721-01-uchitel.shkolnaya-komanda.pdf> (date of access: 21.03.2026).
3. Gibadullina, Yu.M. Role positions and functions of a modern teacher in the context of education modernization / Yu.M. Gibadullina // World of science, culture, education. – 2024. – № 3 (106). – P. 62–65. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-62-65. – EDN KQVBZU.
4. Tatur, Yu.G. Competence-based approach to describing the results and designing standards of higher professional education / Yu.G. Tatur. – Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training, 2004. – 17 p. – EDN XWYIEH.
5. Fedorov, O.D. Theory and practice of social and pedagogical support of a teacher in the process of his professional development: dis. ... doc. ped. sciences: 5.8.1. – RANEP, Moscow, 2022–379 p.
6. Fedorov, O.D. Evolution of the teacher: a new set of roles / O.D. Fedorov, E.I. Kazakova, E.M. Satanovskaya // Educational policy. – 2019. – № 3 (79). – P. 76–87. – EDN BILQFG.
7. Fedorov O.D. On the relationship between formal, non-formal and informal education in the process of professional development of a teacher // Continuous education. 2015, Issue 4 (14), pp. 4–9. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2020/09/45.pdf> (accessed: 21.03.2026).
8. Ilyasova, O.A. Development of the mentoring institution within the framework of internal corporate professional development of personnel in a comprehensive school / O.A. Ilyasova // Kant. – 2022. – № 3 (44). – Pp. 259–263. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-44.47. – EDN JOIZSY.
9. Pozdeeva, S.I. Professional development of a teacher as a response to external current challenges / S.I. Pozdeeva // Scientific and pedagogical review. – 2022. – № 2 (42). – P. 40–47. – DOI 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47. – EDN OQCWMP.
10. Temnyatkina, O.V. Study of teachers' motivational readiness for continuous professional development / O.V. Temnyatkina // The World of Science. Pedagogy and Psychology. – 2021. – Vol. 9, № 1. – EDN KLQLYT.
11. Selivanova, E.A. Increasing teachers' motivation for continuous professional development in interactive communications / E.A. Selivanova, O.A. Semizdralova // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2021. – № 4(49). – P. 75–82. – EDN LURKEW.
12. Andrienko, N.K. Managing the professional motivation of teachers in modern educational organizations / N.K. Andrienko, Yu.E. Andrienko // Actual problems of the theory and practice of psychological, psychological-pedagogical and pedagogical research. Volume 3. – Moscow: Pero Publishing House, 2020. – Pp. 880–885. – EDN DNMMIV.
13. Shcherbatykh, S.V. Pedagogical conditions for the professional development of teachers in an educational organization / S.V. Shcherbatykh, O.A. Ragozhina // Psychology of Education in a Multicultural Space. – 2024. – № 1 (65). – P. 137–145. URL: <https://elsu.ru/journal/issues/364/articles/4675/> (date of access: 21.03.2026).
14. Vezetiu, E.V. Research activity as a factor in the professional development of a higher education teacher / E.V. Vezetiu // MNKO. 2024. № 2 (105).

К вопросу эффективной организации работы с аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, в неязыковом вузе при обучении немецкому языку

Клиенкова Ирина Борисовна,

к. филол.н., доцент, кафедра немецкого языка, ФГАОУ ВО Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел России

E-mail: irina.klienкова@mail.ru

Размолотова Анна Юрьевна,

старший преподаватель, кафедра немецкого языка, ФГАОУ ВО Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел России

E-mail: a.razmologova@my.mgimo.ru

В докладе систематизируется многолетний опыт работы с аудио- и видеоматериалами новостного характера из немецкоязычных источников на 3 курсе бакалавриата МГИМО, анализируются трудности, которые могут возникать у студентов при восприятии аудио и видеоматериала, и показываются пути их устранения; разрабатывается система упражнений для разных этапов предъявления материала, которая учитывает разный уровень языковой подготовки студентов и которая способствует эффективной организации работы с аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, в неязыковом вузе при обучении немецкому языку; анализируется опыт применения разработанной системы на практике и делается вывод о том, регулярное и последовательное использование упражнений из разработанной системы работы над аудио и видеоматериалами может оказывать положительную оценку на итоговый результат.

Ключевые слова: высшее образование, преподавание иностранных языков неязыковой вуз, немецкий язык, аудирование, аудио-и видеоматериалы, блок новостей.

Введение

Сегодня быть в курсе актуальных новостей является неотъемлемой частью жизни современного человека. И особенно это важно для специалистов – международных. Однако понимание новостей на иностранном языке требует достаточно высокого уровня знаний языка. Перед неязыковыми вузами встает вопрос, как осуществить достаточно качественную языковую подготовку в условиях небольшого количества часов, которые выделяются на изучение иностранного языка. В данном исследовании будет представлен системный подход к организации работы над блоком новостей как залога успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе на примере немецкого языка. Целью исследования является разработка эффективной системы упражнений для работы с аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, в неязыковом вузе при обучении немецкому языку и проверка функционирования данной системы на практике, то есть проверка того, насколько успешно может осуществляться работа над новостными блоками по предложенной системе.

В работе использовались следующие методы: анкетирование, тестирование, сравнение, систематизация, анализ полученных данных.

Основная часть

Проблематикой аудирования занимались как отечественные специалисты (И.А. Зимняя [3], Н.И. Жинкин [4], З.И. Кочкина [7], С.Л. Фокина, Н.Б. Егошина [3], Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова [2]), так и зарубежные ученые (Jack Richards, Theodore S. Rodgers [9], Gillian Brown [8]), однако до сих пор не было представлено комплексного подхода к работе над новостным материалом в неязыковом вузе при обучении немецкому языку. Этим определяется актуальность представляемого исследования.

Успех любого обучения заключается в регулярности использования предложенных методов системы и в высокой мотивации обучающихся. Поэтому во главу угла ставился интерес студентов к процессу обучения. Новости должны были стать для студентов неким вызовом самим себе в изучении иностранного языка, который бы не испугал их возможными трудностями, а наоборот научил бы преодолевать их.

В основе принципа обучения аудированию новостного текста лежит идея о том, что все новостные тексты имеют четкую структуру и создаются в опоре на речевые клише и тематические слова – журналист не изобретает текст каждый раз заново, а использует некий шаблон, стандарт. [1]

Новостной текст условно состоит из семантического ядра и подробностей. Студент должен научиться опускать эти подробности и синтезировать смысл новости (в опоре на изученные смысловые ядра новостей разных тем). Подтверждением тому является лингвистическая теория о том, что, «владея языком и обладая речевым и жизненным опытом, слушающий способен компенсировать определенную долю информации, “перешагивая” через неизвестные слова» [2].

Цель работы с блоком новостей – формирование у студентов аудитивной компетенции, то есть способности к смысловому восприятию и пониманию устного новостного сообщения. [1]

Задачи, которые стоят перед преподавателем:

1. научить студентов прогнозировать содержание новости;
2. научить студентов выделять основную мысль новости, опуская подробности, актуализировав фоновые знания;
3. научить студентов быстро фиксировать ключевые слова новостей;
4. научить студентов проводить синонимические замены, необходимые как для расширения словарного запаса, так и для понимания новостей

Как известно, сложности при аудировании возникают из-за трудностей, с которыми приходится сталкиваться студентам на этапе знакомства с аудио- и видеоматериалами, содержащими новостной контент. Для диагностики таких трудностей среди студентов 3 курса был проведен опрос, Студентом предлагался бланк с вопросом, что для них является самым сложным при прослушивании или просмотре новостей.

Результаты опроса представлены в диаграмме (рис. 1)

Трудности при аудировании блока новостей



Рис. 1.

Особые трудности при прослушивании вызывают (рис. 2).

Особые сложности при прослушивании блока новостей

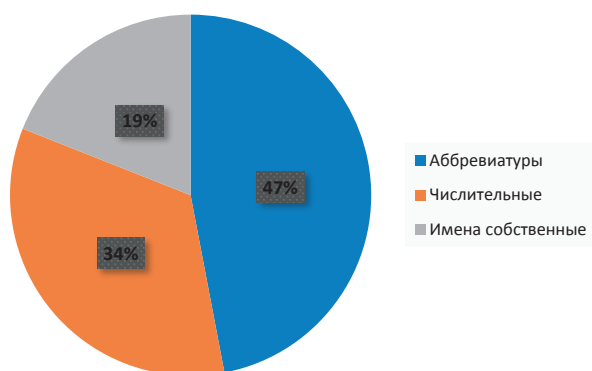


Рис. 2.

Согласно результатам опроса была разработана система работы над блоком новостей, предусматривающая такую упреждающую, которая была бы призвана снять трудности, возникающие у студентов при работе с аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, т.е. помочь им успешно воспринимать быстрый темп речи диктора, расширить словарный запас и научить концентрироваться на основной информации, не вдаваясь в подробности; в разработанной системе также предусмотрена работа с аббревиатурами, числительными и именами собственными, восприятие которых вызывает у студентов особые сложности.

Как известно, работа по аудированию (в том числе над блоком новостей) предусматривает несколько этапов: предварительный этап перед прослушиванием или просмотром. (vor dem Hören/ Sehen), этап непосредственного прослушивания или просмотра. (während des Hörens/ Sehens), а также этап после прослушивания или просмотра. (nach dem Hören/ Sehen), так как для успешного развития восприятия информации на иностранном языке на слух необходима регулярная работа по определенному алгоритму. [6]. Кроме того, необходимо учитывать цель, которая ставится во время непосредственного прослушивания аудио- или видеоматериала. В данном случае речь идет о трех различных целях, а именно, от того, хотим ли мы развивать восприятие видео или аудио в целом, глобально, без подробностей (globales Hören) или же, наоборот, нам необходимо очень подробное понимание (totales Hören). Также всё чаще предлагается задавать студентам задания, направленные на развитие восприятия отдельных элементов текста (selektives Hören) [6].

Предварительный этап перед прослушиванием или просмотром. (Vor dem Hören/ Sehen)

На этом этапе необходимо подготовить студентов к прослушиванию аудио или просмотру видео путем снятия возможных сложностей как в языковом, так и в содержательном плане. Для этого студентам предлагаются следующие задания:

1) провести небольшую беседу со студентами в отношении политических событий, которые произошли в мире и в Германии за последнее время (за прошедшую неделю), каждому студенту предоставляется возможность высказаться на актуальную политическую тематику, которая взволновала его больше всего;

2) соотнести представленные в таблице слова с их дефинициями. Затем на основе полученной информации попросить студентов предположить, используя имеющиеся знания, о чем может идти речь в новости. Чтобы создать студентам комфортные условия, предлагается осуществлять данную работу в парах, где студенты смогут дополнять друг друга идеями, выполняя данное задание; после обсуждения в мини-группах один представитель от каждой мини-группы сообщает о результатах совместной работы;

3) просмотреть короткое видео без звука и на основе увиденного предположить, о чем может идти речь в данном видео. Работу также предлагается сначала осуществлять в парах, где происходит активный процесс обсуждения увиденного на иностранном языке, а затем происходит представление версий каждой группы.

Этап непосредственного прослушивания или просмотра. (Während des Hörens/ Sehens)

На этом этапе студентам также предлагается несколько видов заданий:

1) прослушать аудио или просмотреть видео и передать его содержание, сравнив с изложенной прежде версией;

2) прослушать аудио или просмотреть видео и определить тему и выписать опорные слова, после обсуждения темы и услышанных выражений переходим к передаче содержания;

3) прослушать аудио или просмотреть видео и заполнить таблицу с утверждениями «верно— неверно»;

4) прослушать аудио или просмотреть видео и записать все упомянутые в аудио или видео числа, а также определить, в связи с чем они упомянуты;

5) прослушать аудио или просмотреть видео и заполнить текст с пропусками. Далее после прослушивания или просмотра преподаватель на экран компьютера выводит текст с заполненными пропусками, выделенными жирным шрифтом. Студенты сравнивают свои записи с примером на доске, задают вопросы, если для них что-то остается непонятным. Далее предлагается работа над лексикой и активной грамматикой: например, текст новости переделывается полностью в косвенную речь, так искусственно создаются условия для работы над темой Konjunktiv indirekte Rede (однако в данном случае речь идет уже о заданиях после прослушивания или просмотра);

6) прослушать аудио или просмотреть видео и определить существительные, которые употребляются с указанными глаголами (глаголы написаны в рабочем листе);

7) прослушать аудио или просмотреть видео и определить глаголы, которые употребляются в новости с указанными существительными (существительные написаны в рабочем листе);

8) прослушать аудио или просмотреть видео и определить должность, которую занимают упомянутые в новости политики (имена политиков написаны в рабочем листе);

Этап после прослушивания или просмотра. (Nach dem Hören/ Sehen)

1) после прослушивания аудио или просмотра видео проследить в течение последующей недели, как будет развиваться тема, представленная в новости. Например, студентам можно предложить следующие задания: а) проследить в течение недели за развитием ситуации в Иране, б) проследить в течение недели за развитием ситуации в Венесуэле, в) проследить в течение недели за дальнейшими действиями американского президента Дональда Трампа в отношении таможенных тарифов после его указа по введению дополнительных пошлин для всех стран мира после решения Верховного суда США. Такого рода задания ненавязчиво заставляют студентов, читать, слушать и смотреть новости регулярно, так как без ежедневного отслеживания информации невозможно собрать сведения, необходимые для выполнения задания;

2) после просмотра видео подготовить его озвучивание, при озвучивании перед глазами студента должны быть только картинки, которые ему необходимо сопроводить информацией, озвучить. При этом главное, чтобы речь соответствовала тому, что происходит на экране. Во время выполнения данного задания студент обязан следить за темпом речи, так как короткий объем каждой новости не позволяет студенту говорить медленно и делать длительные паузы, вспоминая слова, которые нужно употребить для передачи содержания новости. Это является дополнительной сложностью. На начальном этапе необходимо дать студентом достаточно времени на подготовку этого задания, лучше всего задать его как домашнее задание. Однако по прошествии определенного времени в зависимости от уровня группы можно уже просить сильных студентов без длительной подготовки дома, а сразу озвучить одну новость из блока новостей, а как домашнее задание задавать подготовить озвучивание всего блока новостей для всех студентов;

3) после прослушивания аудио или просмотра видео попросить студентов повторить за диктором новость сначала по предложениям (Nachsprechen), останавливая диктора после каждого предложения или после каждой части сложного предложения, а затем попросить студентов подготовить повторение новости целиком без пауз за диктором (Mitsprechen), при условии, что они будут пользоваться наушниками, через которые они будут слышать новость. При выполнении этого задания допускается некоторое отставание от речи диктора (несколько секунд), однако необходимо следить за четкостью произнесения слов в предложении и за интонацией;

Чтобы проверить функциональность и эффективность разработанной системы работы над блоком новостей было принято решение провести следующий эксперимент: в течение семестра на занятиях по аспекту «мультимедиа» (2 часа в неделю) одной группе студентов 3 курса, изучающей немецкий 5-ый семестр с нуля и имеющей средний балл успеваемости по немецкому языку по всем аспектам 81%, было предложено работать над блоком новостей по следующей схеме: двукратный просмотр/прослушивание блока новостей без предварительной беседы и без разбора лексического материала, после просмотра – обсуждение содержания увиденного/услышанного; определение темы каждой новости, обсуждения услышанных слов и словосочетаний, пересказ новости. Второй группе 3 курса, изучающей немецкий 5-ый семестр с нуля и имеющей средний балл успеваемости по немецкому языку по всем аспектам 67%, было предложено работать над блоком новостей согласно разработанной системе. Такое решение было принято, чтобы была возможность определить, насколько эффективно может работать предложенная система упражнений, а также, чтобы помочь относительно более слабой по успеваемости группе снять трудности, с которыми она могла бы столкнуться в процессе работы с новостным контентом, заинтересовать тематикой новостей и повысить мотивацию студентов данной группы. Что касается первой, более сильной по успеваемости группы, то организаторы эксперимента исходили из того, что хорошие знания и высокая мотивация студентов этой группы позволит им самостоятельно преодолеть все трудности, которыми они могли бы столкнуться при работе над блоком новостей. В конце каждого месяца в течение семестра проводился срез по аспекту «мультимедиа: новости»: после 2х-кратного прослушивания одной новости студенты должны были пересказать ее содержание. Ответы студентов записывались, чтобы была возможность проанализировать в дальнейшем развитие каждого студента. При оценивании учитывалась как содержательная сторона ответа (полнота и достоверность передачи услышанного или увиденного), так и лингвистическая (правильное использование лексических и грамматических единиц). После подведения итогов было установлено, что успеваемость первой группы за счет изначально высокой мотивации улучшалась с каждым месяцем, однако не на очень много, а успеваемость второй группы сначала оставалась на одинаковом уровне, однако в декабре значительно улучшилась. Во втором семестре было принято решение, что в двух группах, участвующих в эксперименте, работа с аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, будет осуществляться по разработанной системе упражнений. В конце каждого месяца в течение семестра также как и в первом семестре проводились специальные срезы по аспекту «мультимедиа: новости», однако уже с марта месяца количество новостей для пересказа увеличивалось до двух: Увеличение количества новостей привело к некоторому снижению показателей в двух группах по сравнению с показателями февраля (с 80% до 77% в сильной группе и с 72% до 70% в слабой группе), однако уже в апреле было выявлено заметное улучшение в двух группах. Данные показателей успеваемости групп по аспекту «мультимедиа: новости» в первом и во втором семестре приведены в таблице 1 и 2.

Таблица 1. Успеваемость экспериментальных групп по аспекту «мультимедиа: новости» в первом семестре

	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
Группа со средним баллом успеваемости в 81%	75	76	77	78
Группа со средним баллом успеваемости в 67%	62	62	62	70

Таблица 2. Успеваемость экспериментальных групп по аспекту «мультимедиа: новости» во втором семестре

	февраль	март	апрель	май
Группа со средним баллом успеваемости в 81%	80	77	80	84
Группа со средним баллом успеваемости в 67%	72	70	72	80

Из таблицы 1 следует, что группе, участвовавшей в первом семестре в эксперименте, было в течение первых трех месяцев совсем не легко, однако она как будто накапливала, аккумулировала в себе получаемые знания и умения, чтобы успешно воспользоваться ими в конце семестра, т.е. в декабре. Показатели таблицы 2, где зафиксирован итоговый рост уже в двух группах, принимавших участие в эксперименте, свидетельствуют о том, что разработанная система работы над аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, является эффективной.

Заключение

Таким образом, в рамках эксперимента было доказано, что разработанная система упражнений по работе над аудио и видеоматериалами, содержащими новостной контент, позволяет за относительно короткое время научить студентов успешно понимать новости и передавать их содержание. Используя в работе со студентами предложенные виды заданий, преподаватель учит студентов прогнозировать содержание новости, выделять ее основную мысль, опуская подробности и актуализируя фоновые знания, а также быстро выделять ключевые слова новости и проводить синонимические замены встретившихся в новости отдельных слов и словосочетаний, что является необходимым как для расширения словарного запаса, так и для передачи содержания новости. Предложенная система упражнений помогает преподавателю формировать у студентов аудитивную компетенцию, то есть развивать способности к смысловому восприятию и пониманию устного новостного сообщения.

Литература

1. Антонов С. А., Антонова Ю. А. Методика обучения аудированию новостного текста (опыт подготовки китайских студентов к государственному тесту по русскому языку 8 уровня) // Педагогическое образование в России. 2017. № 4.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2005.
3. Егошина Н. Б., Фокина С. Л. Методика обучения аудированию на примере изучения английского языка // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2025. № 2 (57)..
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1992
6. Клиенкова, И. Б. Работа с аудиотекстами на занятиях по немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе / И. Б. Клиенкова // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 25 апреля 2019 года. – Москва: Канцлер, 2019. – С. 89–92. – EDN CXZHF.
7. Кочкина, З. А. Аудирование: что это такое? / З. А. Кочкина // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 12а–18а. – EDN JXTMT.
8. Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers Approaches And Methods In Language Teaching Cambridge University Press (2001)
9. Brown, G. (1977). Listening to Spoken English (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315538518>

ON THE ISSUE OF EFFECTIVE ORGANIZATION OF WORK WITH AUDIO AND VIDEO MATERIALS CONTAINING NEWS CONTENT IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY WHEN TEACHING GERMAN

Klienkova I.B., Razmologova A.Y.

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

This paper systematizes years of experience working with audio and video news materials from German-language sources in third-year undergraduate students at MGIMO. It analyzes the difficulties students may encounter when comprehending audio and video materials and demonstrates ways to overcome them. A system of exercises for different stages of material presentation is developed, taking into account students' varying levels of language proficiency and facilitating the effective organization of work with audio and video materials containing news content at a non-linguistic university when teaching German. The paper analyzes the practical application of the developed system and concludes that regular and consistent use of exercises from the developed system for working with audio and video materials can have a positive impact on the final result.

Keywords: higher education, teaching foreign languages, non-linguistic university, German language, listening, audio and video materials, news block.

References

1. Antonov S. A., Antonova Yu. A. Metodika obucheniya audirovaniyu novostnogo teksta (opit podgotovki kitaiskikh studentov k gosudarstvennomu testu po russkomu yaziku 8 urovnya) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 4. (in Russ.)
2. Galskova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannim zikam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vissh. ped. ucheb. zavedenii. – M., 2005. (in Russ.)
3. Egoshina N. B., Fokina S. L. Metodika obucheniya audirovaniyu na primere izucheniya angliiskogo yazika // Kultura i obrazovanie: nauchno-informatsionnii zhurnal vuzov kulturi i iskusstv. 2025. № 2 (57). (in Russ.)
4. Zhinkin N. I. Rech kak provodnik informatsii. M.: Nauka, 1982 (in Russ.)
5. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannim yazikam v shkole. M.: Prosveshchenie, 1992. (in Russ.)
6. Klienkov, I. B. Rabota s audiotekstami na zanyatiyakh po nemetskomu yaziku kak vtoromu inostrannomu v neyazikovom vuze / I. B. Klienkov // Lingvodidakticheskie osobennosti obucheniya inostrannim yazikam v neyazikovikh vuzakh: Materiali II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 25 aprelya 2019 goda. – Moskva: Kantsler, 2019. – S. 89–92. – EDN ZCXZHF. (in Russ.)
7. Kochkina, Z. A. Audirovanie: chto eto takoe? / Z. A. Kochkina // Inostrannye yaziki v shkole. – 2007. – № 8. – S. 12a-18a. – EDN JXTMWT. (in Russ.)
8. Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers Approaches And Methods In Language Teaching Cambridge University Press (2001)
9. Brown, G. (1977). Listening to Spoken English (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315538518>

Обучение иностранному языку в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта в образовательном пространстве

Мазур Ирина Валерьевна,

старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет

E-mail: imazour@yahoo.fr

В статье описывается одна из актуальных тенденций в сфере высшего образования – цифровизация, рассматриваются особенности дистанционного обучения иностранному языку. Основной акцент сделан на организации учебного процесса с использованием цифровых ресурсов. Определены преимущества и недостатки интернет-платформ, используемых для проведения практических занятий по иностранному языку в формате дистанционного обучения, а также плюсы и минусы цифровизации системы образования.

Ключевые слова: цифровизация, дистанционное обучение, цифровые ресурсы, иностранный язык, качество образования, мотивация, искусственный интеллект.

Введение

Сложная политическая и экономическая ситуация в современном мире вызывает усиление процессов глобализации и информатизации общества, которые влекут за собой кардинальные изменения нашей планеты, социума, человека. Стремясь соответствовать требованиям, стандартам визуальной, информационной культуры, человек превращается в элемент техносферы. Многие исследователи акцентируют внимание на «автоматизации», «стандартизации» человека, «лавинообразности информации», «элитарности знания», интенсивности «исчезновения многих профессий» и возникновении новых, усилении взаимозависимости, появлении новых болезней цивилизации («компьютерный синдром», «технофобия» и др.) [1]. Таким образом, информатизация общества имеет не только положительные, но и отрицательные последствия.

Википедия определяет цифровизацию как внедрение цифровых технологий куда-либо и перевод или переход на цифровой способ связи, записи и передачи данных с помощью цифровых устройств [2]. Под влиянием цифровых технологий современное образование переживает значительные изменения. Стремительное развитие технологий, увеличение объемов информации, необходимость адаптации образовательных систем к новым вызовам делает данную тему актуальной. Сегодня цифровизация предполагает создание электронных учебных курсов, разработку цифровых учебно-методических материалов, внедрение тестовых онлайн программ, запуск платформ для коммуникации участников образовательного процесса, а также оптимизацию организации учебного процесса (расписание, мониторинг учебной нагрузки и т.д.). С цифровой трансформацией образовательного процесса связывают не только появление новых возможностей подачи и усвоения учебного материала, но и качественную подготовку квалифицированных специалистов, отличающихся высокой ответственностью за выполненную работу и способностью принимать самостоятельные решения [3].

Литературный обзор

Проанализировав научные труды о цифровизации в образовании, можно выделить две составляющие: первая часть, где авторы заявляют о преимуществах данного процесса, активно используют цифровые технологии в образовании сами и продвигают их использование (Г. Гейбл, Д. Седера, Т. Чан, А. Томшик, М. Веллер); вторая часть, где авторы ставят под сомнение активное использование цифровых технологий в сфере образования, считая, что оно имеет больше недостатков, чем преимуществ (Р. Мустфаоглы, Я. Алдхамди, Хэй Чу) [1]. Тем не менее, процесс цифровизации в системе образования активно развивается во всем мире.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили онлайн-платформы Skype, ZOOM, WhatsApp, WeChat, SberJazz, используемые для дистанционного обучения российских и иностранных студентов, результаты опроса студентов. Период сбора материала – март 2020 г. – февраль 2026 г.

В работе был использован метод сопоставительного анализа, который позволил выявить преимущества и недостатки применения цифровых технологий в сфере высшего образования при обучении иностранным языкам.

Результаты и обсуждение

Цифровизация эффективно устраняет географические и экономические барьеры, предоставляя доступ к образовательным ресурсам. Цифровые библиотеки, видеоматериалы, онлайн-курсы позволяют учащимся из удаленных регионов получать знания от ведущих преподавателей и экспертов со всего мира.

Благодаря возможностям, полученным в результате цифровизации систем образования, студенты Хабаровского государственного университета экономики и права (более 100 человек в период с 2009 г. по 2020 гг.) смогли пройти обучение и получить дипломы бакалавра по направлению «Экономика-управление» Университета София-Антиполис г. Ницца (Франция) (сегодня Университет Лазурного берега) в рамках программы двойного дипломирования.

Во многих российских университетах и сегодня успешно реализуются программы двойного дипломирования в рамках межуниверситетского сотрудничества, как с зарубежными, так и с отечественными вузами-партнёрами, которые позволяют студентам получить качественное образование, сочетая обучение в очном и дистанционном форматах.

В ситуации пандемии коронавируса, когда в большинстве стран высшие учебные заведения были полностью или частично закрыты, а университеты России практически все перешли на дистанционное обучение, цифровизация сыграла решающую роль в обеспечении учебного процесса. Наличие эффективно функционирующей системы онлайн обучения в высших учебных заведениях оказалось способным обеспечить непрерывный учебный процесс и необходимую дистанционную поддержку в условиях пандемии, когда удаленное обучение с использованием современных технологий и с большей долей самостоятельной работы, стало единственной из возможных и доступных форм [6].

В подобной форс-мажорной ситуации возникают два важных условия для успешного осуществления дистанционного обучения:

- технические возможности учебного заведения, которые являются определяющими с точки зрения обеспечения доступа к имеющимся ресурсам;
- готовность профессорско-преподавательского состава к работе в новых условиях.

Экстренный переход на дистанционное обучение в связи с пандемией проявил проблему недостаточного технического оснащения учебных заведений (неготовность инфраструктуры массового дистанционного образования), которая и сейчас не потеряла актуальность, а также необходимость специальной подготовки профессорско-преподавательского состава для работы в новом формате.

Качество образования является основной задачей любой его формы, поэтому в процессе дистанционного обучения возникает вопрос качества знаний, то есть уровень усвоения изученного учебного материала, выраженный через оценку.

Успех преподавания зависит не только от методически грамотного изложения учебного материала и полноценной самостоятельной работы студентов, но и от объективного контроля знаний и навыков студентов. Текущий и итоговый контроль позволяет преподавателю получать информацию о качестве приобретённых студентом знаниях и умениях, а студенту помогает критически оценить свои успехи и неудачи в изучении учебного материала и правильно выстроить свою дальнейшую работу.

Одной из важнейших задач обучения является сохранение и повышение мотивации студентов к обучению. В связи с переходом на дистанционное обучение, у студентов, особенно у тех, кто не обладает достаточным уровнем внутренней мотивации и нуждается в постоянном контроле, который в настоящее время ослаблен, возникают сложности, приводящие к отставанию от учебной программы. Сегодня задача сохранения мотивации усложняется отсутствием возможности свободно передвигаться по миру и реализовывать полученные знания иностранными языками в ситуации «живого» общения, а также отсутствием доступа ко многим электронным ресурсам (словари, учебники, фильмы, новостные сайты, аудио и видеозаписи и т.д.).

Учебные дисциплины «Второй иностранный язык» (французский), «Второй иностранный язык (профессиональный)», «Русский язык как иностранный», «Деловой иностранный язык» (русский) обладают особенностями, которые необходимо учитывать при организации дистанционного обучения.

Студенты ХГУЭП изучали французский язык в качестве второго иностранного языка. Изучение данной дисциплины начинается с вводно-фонетического курса, цель которого – выработать у студентов навыки правильного произношения, привить навыки устной и письменной речи, некоторые навыки перевода, а для этого необходимы качественный звук и изображение на экране, чтобы студенты могли четко видеть артикуляцию. При дистанционном обучении это почти невозможно, так как звук искажается, происходит задержка получения звукового сигнала как студентами, так и преподавателем. Для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, эта проблема тоже актуальна, так как эта дисциплина начинается с изучения вводно-фонетического курса, обучения чтению и письму.

Одной из основных целей обучения иностранному языку, обозначенной в образовательных стандартах, является формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Готовность и способность студента к деловой и профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке должна стать результатом такой подготовки по иностранному языку в высшем учебном заведении. Для развития иноязычной компетенции необходимо ор-

ганизовать коммуникативно-ориентированное обучение с заданиями коммуникативного характера и с использованием групповых и парных форм работы на практических занятиях, что затруднительно при дистанционном обучении [6].

При проведении занятий в формате дистанционного обучения мной были использованы следующие цифровые ресурсы Skype, ZOOM, WhatsApp, WeChat (для работы с китайскими студентами, находящимися на территории России и Китая, и не имеющими доступ к другим ресурсам), SberJazz (для работы с российскими студентами и китайскими студентами, находящимися на территории России). Каждый из вышеперечисленных ресурсов имеет ряд преимуществ и недостатков (табл. 1).

Таблица 1. Основные преимущества и недостатки цифровых ресурсов для дистанционного обучения

Цифровой ресурс	Преимущества	Недостатки
Skype (прекратил работу)	– работа в чате с сохранением переписки и внесением изменений; – демонстрация экрана компьютера преподавателя; – возможность прослушивания аудиокурса	– ограничение количества участников конференции (подходит для работы с 1–3 студентами); – не всегда хорошее качество связи, задержка и искажение звукового сигнала, изображения; – невозможность групповой и парной форм работы
ZOOM	– возможность работать с группой 10–12 студентов; – возможность демонстрации экрана компьютера как преподавателя, так и студентов; – возможность прослушивания аудиокурса	– требует подключения каждые 40 минут или чаще; – возможность работы в чате есть, но после отключения текст не восстанавливается и нет возможности внести изменения в написанное
WhatsApp (телефон)	– подходит для индивидуальной работы	– не подходит для работы с группой; – невозможность групповой и парной форм работы; – не всегда хорошее качество связи, задержка и искажение звукового сигнала, изображения;
WeChat (телефон)	– подходит для индивидуальной работы	– количество участников конференции ограничено (не более 9 студентов); – невозможность групповой и парной форм работы; – невозможность работы в чате.
SberJazz	– подходит как групповой (100 человек), так и для индивидуальной работы; – работа в чате с сохранением переписки в течение занятия и внесением изменений; – демонстрация экрана компьютера преподавателя; – возможность прослушивания аудиокурса	– не всегда хорошее качество связи, задержка и искажение звукового сигнала, изображения; – невозможность групповой и парной форм работы;

Результаты

Преимущества дистанционного обучения:

- экономия времени на дорогу и транспортных издержек для студентов и преподавателей;
- демонстрация наглядного учебного материала, видеороликов, аудиозаписей;
- доступная образовательная среда для лиц с ограниченными возможностями;

Недостатки дистанционного обучения:

- не у всех студентов есть доступ к сети Интернет (отдалённые населённые пункты) и качественная связь;
- отсутствие личного контакта с преподавателем;
- невозможность качественного контроля усвоения знаний студентами;
- снижение уровня мотивации у студентов;
- негативное влияние на здоровье (зрение, опорно-двигательный аппарат);
- замедление процесса обучения вследствие замедления ритма занятия.

В результате опроса, проведенного в группах российских и иностранных студентов, 90% опрошенных высказались за обучение в очном формате как более эффективным.

Цифровизация системы образования является дискуссионным вопросом и имеет как преимущества, так и недостатки.

Возможно, с точки зрения снижения затрат времени и денег на документооборот в административной деятельности учебного заведения цифровизация является плюсом, но электронный формат учебников и конспектов студентов нельзя отнести к только к преимуществам. В результате отсутствия возможности качественного контроля знаний в формате дистанционного обучения снижается качество образования. Использование современных технологий позволяет иметь быстрый доступ к информации и человек перестает видеть необходимость в том, чтобы ее записать и запомнить, а это ведет к снижению его когнитивных способностей. При дистанционном обучении теряется живое общение и взаимодействие не только между преподавателем и студентами, но и между студентами, что приводит к отсутствию социализации.

Одним из направлений цифровизации является внедрение в образовательный процесс искусственного интеллекта, который способен радикально изменить традиционные подходы к обучению и подготовке специалистов, а также к взаимодействию между участниками образовательного процесса.

Среди преимуществ применения цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательном процессе называют:

- персонализацию обучения, позволяющую адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности каждого студента;
- широкий доступ к образовательным ресурсам;
- автоматизацию рутинных процессов (административные процессы и проверка работ);
- возможность быстрого обновления и адаптации учебных программ к современным требованиям [11, с. 438].

Цифровизация и искусственный интеллект, безусловно, открывают новые горизонты, но имеют и негативные аспекты, которые нельзя оставлять без внимания:

- снижение роли преподавателя и уменьшение личного контакта со студентами;
- проблемы безопасности и конфиденциальности персональных данных студентов;
- негативное влияние на здоровье (цифровая зависимость, информационная перегрузка, зрение, опорно-двигательный аппарат, снижение когнитивных способностей) [12, с. 4].

Нельзя не принимать во внимание и существующее в современном мире цифровое неравенство, которое далеко не всем людям позволяет иметь доступ к цифровым технологиям.

Заключение

Современное образование переживает значительные изменения под влиянием цифровых технологий. Цифровизация системы образования и внедрение искусственного интеллекта стали реальностью высшей школы. Тем не менее, цифровое образование может быть только частью системы традиционного обучения современного студента и не может заменить ее полностью, его задача только дополнить и расширить возможности классического университетского образования. Только при условии гармоничного сочетания цифровых решений и человеческого фактора возможно достижение высокой эффективности образовательного процесса и подготовки специалистов, способных успешно конкурировать на международном рынке труда.

Литература

1. Кожевников М.В., Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Лапчинская И.В. Межкультурная коммуникация в эпоху цифровизации [Электронный ресурс]//Монография – 2022 г. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitst>
2. Википедия – интернет-энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/цифровизация>
3. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования [Электронный ресурс]//Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6 URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30254>
4. Савилова С.Л., Крпоткина А.А., Кохановская Е.В., Смышкова Е.Г., Чай М.А. Дистанционное обучение иностранному языку в период пандемии на примере русского языка как иностранного: из опыта работы [Электронный ресурс]//Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. URL: <https://www.researchgate.net/publication/346238601>

5. Полюянова О.Б. Особенности применения технологии дистанционного обучения на уроках английского языка в период пандемии [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2020/09/20/osobennosti-primeneniya-tehnologii-distsionnogo>

6. Пономаренко Е.П., Иванова А.Л. Проблемы организации рефлексивного обучения иностранному языку дистанционно в период пандемии [Электронный ресурс]// Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 04 (45) URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemny-organizatsii-refleksivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-distsionno-v-period-pandemii.html>

7. Агранович М.Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР [Электронный ресурс] URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza>

8. Джукесова С.А. Изучение иностранных языков как фактор профессиональной успешности [Электронный ресурс]// Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к празднованию Дня славянской письменности и культуры 24 мая 2023 г. URL: https://ksmuconf.org/wp-content/uploads/2023/06/YazikiMO_2023_Sbornik.pdf

9. Карташов В.В. Практическая направленность обучения иностранному языкам [Электронный ресурс]// Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к празднованию Дня славянской письменности и культуры 24 мая 2023 г. URL: https://ksmuconf.org/wp-content/uploads/2023/06/YazikiMO_2023_Sbornik.pdf

10. Assises universitaires du français 2021–2 et 5 février 2021 Formation des enseignants de FLE « Enseigner le FLE dans des établissements d'enseignement supérieur en 2021: objectifs et enjeux » Parcours Gérer les groupes débutants en ligne URL: <https://ifprofs.org/>

11. Самойлов, К.В. Автоматизация образовательного процесса: перспективы и вызовы использования искусственного интеллекта в цифровом обучении / К.В. Самойлов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 18 (569). – С. 436–439. – URL: <https://moluch.ru/archive/569/124664>.

12. Уварова Л.Н., Лысенкова А.С., Влияние цифровизации и искусственного интеллекта на учебную деятельность и психическое развитие учащихся// Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025 № 4 (105) Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-tsifrovizatsii-i-iskusstvennogo-intellekta-na-uchebnyuyu-deyatelnost-i-psikhicheskoe-razvitiye-uchashchikhsya.html> (Дата обращения: 25.02.2026)

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE ERA OF DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL SPACE

Mazur I.V.

State University of Pacific

The article describes one of the latest trends in higher education, i.e. digitalization; the author considers peculiarities of foreign language teaching. An emphasis is done on organizing teaching process with use of digital resources. The article also discusses advantages and disadvantages of the internet platforms used for language practical teaching in the format of distance learning.

Keywords: digitalization, distance learning, digital resources, foreign language, quality of education, motivation, artificial intelligence

References

1. Kozhevnikov M.V., Korneeva N.Yu., Korneev D.N., Lapchinskaya I.V. Intercultural communication in the era of digitalization [Electronic resource]//Monograph – 2022. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitst>
2. Wikipedia – Internet encyclopedia [Electronic resource] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/digitalization>
3. Serostanova N.N., Choporova E.I. Modern technologies for teaching foreign languages in the era of digitalization of education [Electronic resource]//Modern problems of science and education. – 2020. – No. 6 URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30254>
4. Savilova S.L., Kropotkina A.A., Kokhanovskaya E.V., Smichkova E.G., Chai M.A. Distance learning of a foreign language during a pandemic using the example of Russian as a foreign language: from work experience [Electronic resource] // Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. November 19–21, 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/346238601>
5. Polyuyanova O.B. Features of the Application of Distance Learning Technology in English Lessons during the Pandemic [Electronic resource] URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2020/09/20/osobennosti-primeneniya-tehnologii-distsionnogo>
6. Ponomarenko E.P., Ivanova A.L. Problems of Organizing Reflective Distance Learning of a Foreign Language during the Pandemic [Electronic resource] // The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2020. No. 04

(45) URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemy-organizatsii-refleksivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-distantionno-v-period-pandemii.html>

7. Agranovich M.L. Organization of Education in a Pandemic. OECD Country Practices [Electronic resource] URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza>

8. Dzhukesova S.A. Learning Foreign Languages as a Factor in Professional Success [Electronic resource] // Collection of papers based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the celebration of the Day of Slavic Literature and Culture on May 24, 2023. URL: https://ksmuconfs.org/wp-content/uploads/2023/06/YazikiMO_2023_Sbornik.pdf

9. Kartashov V.V. Practical focus of teaching foreign languages [Electronic resource] // Collection of papers based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the celebration of the Day of

Slavic Literature and Culture on May 24, 2023. URL: https://ksmuconfs.org/wp-content/uploads/2023/06/YazikiMO_2023_Sbornik.pdf

10. French universities' conferences 2021 – February 2 and 5, 2021. Formation of FLE students « FLE student in the 2021 academic year: objectives and challenges » Tour of digital debut groups. URL: <https://ifprofs.org/>

11. Samoilov, K.V. Automation of the educational process: prospects and challenges of using artificial intelligence in digital learning / K.V. Samoilov. – Text: direct // Young scientist. – 2025. – No. 18 (569). – P. 436–439. – URL: <https://moluch.ru/archive/569/124664>.

12. Uvarova L.N., Lysenkova A.S., The Impact of Digitalization and Artificial Intelligence on the Learning Activity and Mental Development of Students // The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2025, No. 4 (105). Access mode: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-tsifrovizatsii-i-iskusstvennogo-intellekta-na-uchebnyuyu-deyatelnost-i-psikhicheskoe-razvitiye-uchashhikhsya.html> (Accessed: 25.02.2026)

Муханова Анна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ВАМАНГ,
Государственный университет просвещения
E-mail: aa.mukhanova@mail.ru

Куканова Юлия Максимовна,

Государственный университет просвещения
E-mail: yuiop0956zzz@mail.ru

Статья посвящена вопросу улучшения качества обучения для математически одаренных школьников, чьи учебные потребности выше, чем среднестатистического обучающегося. В связи с этим мы рассмотрим новый формат организации учебного занятия, включающего в себя элементы лабораторного практикума с инструментами визуализации математических элементов. Также мы рассмотрим эффективность инструментов визуализации для проектной деятельности обучающихся. В рамках исследования мы проведем оценку эффективности визуализации математического материала, проведем сравнительный анализ программных инструментов.

Ключевые слова: математическая одаренность, визуализация, современные технологии, проектно-исследовательская деятельность.

Введение

Актуальность исследования продиктована двумя взаимосвязанными тенденциями. С одной стороны, государственная политика в области образования требует создания условий для выявления и поддержки одаренных детей, способных к научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, цифровая трансформация предлагает педагогам широкий спектр инструментов для организации учебного процесса. Психолого-педагогические исследования (работы Д. Н. Богоявленской, В. С. Запалацкой) фиксируют, что современное поколение обучающихся («цифровые аборигены») обладает клиповым мышлением и высокой степенью визуального восприятия информации, что требует пересмотра традиционных методов преподавания.

Однако возникает противоречие между потребностью в организации полноценной исследовательской деятельности математически одаренных школьников (с выдвижением гипотез, их проверкой, рефлексией) и недостаточной разработанностью методик использования цифровых инструментов визуализации, которые зачастую применяются лишь как «электронная доска» или средство упрощенной демонстрации, а не как среда для углубленного анализа и экспериментирования.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: каковы дидактические условия и методические приемы использования инструментов визуализации, позволяющие трансформировать учебную деятельность математически одаренного школьника в исследовательскую?

Целью данной работы является теоретическое обоснование и методический анализ потенциала инструментов визуализации в контексте организации проектной и исследовательской деятельности математически одаренных обучающихся.

Гипотеза исследования: Визуализация математических тем позволяет на более глубоком уровне изучить темы школьного курса математики, что особенно важно для эффективного обучения математически одаренных детей. Это создает возможность организации математических экспериментов, реализовать деятельность подход через практику, а также рассмотреть инструментарий для проектной деятельности школьников.

Теоретические основы визуализации в работе с одаренными детьми

В более ранних исследованиях мы рассматривали компоненты математической одаренности, представив их в виде адаптированной модели Дж. Рензулли [7, с. 303].

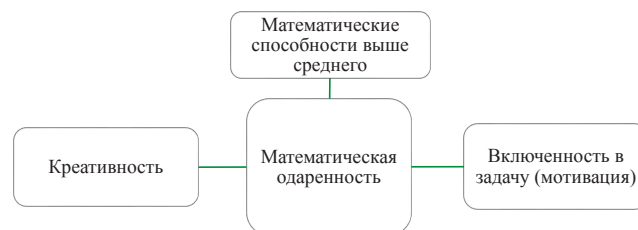


Рис. 1. Компоненты математической одаренности по Дж. Рензулли

Как в своем исследовании отмечает Кириллова О.А. существует ряд методических особенностей в работе с математически одаренными детьми, отличающих их от среднестатистического школьника, для которого традиционный подход в обучении более чем оптимален [6, с. 242].

— математически одаренные обучающиеся отличаются высокоскоростной обработкой информации, в том числе математического материала, требующего достаточный теоретический объем и богатый набор практических заданий.

— как правило, такие обучающиеся склонны сосредоточиваться на какой-то конкретной теме, интересной лично им, и пытаются разобраться в этом самостоятельно.

— математически одаренные школьники оперируют дискуссионными навыками, способны логически рассуждать, выдвигать свои собственные гипотезы, обосновывать выводы, опираясь на свои математические знания.

– школьники, обладающие выдающимися способностями в области математики, требуют специальных методов и форм работы
– математически одаренные школьники для удовлетворения своих повышенных учебно-познавательных потребностей, выраженных в высоком уровне мотивации на учебную деятельность, воспринимают новую информацию не пассивно, а активно, через зрестикту.

Учитывая данный спектр особенностей математически одаренных школьников, можно выделить ряд основных методик, наиболее актуальных и эффективных для процесса обучения. Одной из таких методик выступает проектная деятельность.

Как в своем исследовании о способах организации проектной деятельности у одаренных детей замечает Запалацкая В.С., ключевыми характеристиками проектно-исследовательской деятельности являются поисковая активность и исследовательское поведение, а непосредственно в структуру исследовательской деятельности входит моделирование необходимых действий, анализ и оценка результатов, прогноз и корректировка действий [5, с. 59]. Это напрямую подтверждает необходимость инструментов для экспериментирования и визуализации, которые мы будем рассматривать, а также это согласуется с адаптивной моделью Рензулли: визуализация поддерживает креативность и погружение в задачу.

К этапам исследовательской деятельности относятся постановка проблемы, формулировка гипотезы, наблюдение, эксперимент и иные дополнительные этапы. Мы подробнее остановимся на экспериментальной части, с которой у обучающихся чаще всего возникает проблема создания конечного продукта деятельности.

Работа с математически одаренными обучающимися требует выхода за рамки стандартной учебной программы и трансляции готовых знаний. Ключевой задачей становится создание условий для самостоятельного открытия, глубокого анализа абстрактных идей и их связей, ведения мини-исследований. В этом контексте методы визуализации, особенно реализуемые с помощью современных интерактивных программ, перестают быть лишь иллюстративным дополнением. Они превращаются в мощный когнитивный инструмент, который:

1. Обеспечивает репрезентативность математических объектов (символьная, графическая, числовая формы).
2. Позволяет экспериментировать с гипотезами, мгновенно наблюдая последствия изменений параметров.
3. Способствует глубинному рассмотрению и анализу сложных концепций через их геометрическую или динамическую интерпретацию.

Для одаренного обучающегося визуализация – это не упрощение, а усложнение и обогащение мыслительного процесса. Она работает на нескольких уровнях (Таблица 1).

Таблица 1. Уровни когнитивного обогащения мыслительного процесса одаренного обучающегося средствами визуализации

Уровень визуализации	Характеристика уровня	Пример реализации в цифровой среде (на базе GeoGebra или аналогов)
Наглядная гипотеза	Графическая или геометрическая интерпретация задачи служит полем для выдвижения предположений о свойствах объекта или характере функциональных зависимостей еще до их строгого аналитического доказательства.	Ученик наблюдает за поведением графика логарифмической функции при изменении основания и выдвигает гипотезу о точках пересечения графиков или монотонности.
Контрпример и проверка	Динамическая среда позволяет мгновенно тестировать выдвинутые гипотезы, быстро находить опровергающие примеры или убеждаться в справедливости предположения на множестве частных случаев.	Ученик предполагает, что биссектрисы в любом четырехугольнике пересекаются в одной точке. Изменяя форму четырехугольника в GeoGebra, он мгновенно находит контрпример, опровергающий гипотезу, и корректирует направление поиска.
Установление внутрисредственных связей	Визуализация делает явными и наглядными глубокие связи между различными разделами математики (алгебра, геометрия, мат. анализ), показывая единство математического знания.	Построение в одной системе координат графика функции, графика её производной и касательной в движущейся точке. Ученик визуально наблюдает связь между знаком производной, углом наклона касательной и промежутками монотонности исходной функции.

Уровень визуализации	Характеристика уровня	Пример реализации в цифровой среде (на базе GeoGebra или аналогов)
Абстрагирование (переход к общему принципу)	Работа с динамическими моделями, где можно изменять ключевые параметры, помогает ученику преодолеть власть частного примера и подняться до уровня обобщения и формулировки инвариантных свойств и закономерностей.	Изучая площадь криволинейной трапеции, ученик последовательно увеличивает число разбиений n и наблюдает за сходимостью суммы площадей прямоугольников к некоторому пределу. Это позволяет ему абстрагироваться от конкретной функции и прийти к пониманию общего принципа интегрирования.

Эффективность инструмента определяется его способностью поддерживать исследовательскую деятельность и предоставлять доступ к профессиональным методам работы с математическими объектами.

В рамках нашего исследования мы представили ряд инструментов (таблица 2), позволяющих визуализировать различную математическую информацию, и представили градацию по математическим разделам.

Таблица 2. Инструменты визуализации в контексте задач исследовательской деятельности

Название инструмента	Ключевая дидактическая функция	Типичный исследовательский прием
GeoGebra	Установление связей между геометрическим, алгебраическим и табличным представлением объекта.	Эксперимент «Что будет, если...?» (drag-тест). Выдвижение гипотезы о свойствах фигуры на основе наблюдения за её поведением при деформации.
Advanced Grapher	Анализ функциональных зависимостей и операций мат. анализа.	Визуализация доказательства. Построение касательной в точке и связь её углового коэффициента со значением производной.
Efofex FX Draw	Корректное моделирование стохастических ситуаций.	Построение дерева вероятностей для сложного события. Анализ корректности логической модели.
MathCad	Сквозное инженерно-математическое проектирование.	Проверка адекватности математической модели реальному процессу (сравнение расчетных и «идеальных» данных).

Как видно из таблицы, методически грамотное использование предполагает, что ученик не просто получает готовую картинку, а управляет ею. Например, при изучении темы «Площадь криволинейной трапеции» в среде GeoGebra одаренный ученик может самостоятельно прийти к пониманию интегральной суммы, разбивая фигуру на всё большее число прямоугольников и наблюдая за сходимостью суммы их площадей к точному значению. В этот момент визуализация перестает быть картинкой и становится инструментом микрооткрытия.

С точки зрения функциональной специализации и преимуществ, программы существенно дополняют друг друга. GeoGebra [3] выделяется своей универсальностью и интерактивностью. Её главный плюс – глубокая динамическая связь между геометрическим, алгебраическим и табличным представлениями. Ученик, перемещая точку на графике, видит изменение её координат в алгебраическом окне и может исследовать эту связь в реальном времени, что бесценно для формирования целостного понятия функции или геометрического преобразования.

Advanced Grapher [1], в свою очередь, предлагает более сфокусированные и продвинутое возможности именно для математического анализа. Его интерфейс и инструменты заточены под тонкую работу с производными, интегралами, исследованием и построением сложных графиков.

Efofex FX Draw [2] решает проблему качественного и точного представления стохастического материала. Его преимущество – в академической чистоте и корректности создаваемых диаграмм (Венна, деревья решений, графиков распределений и т.д.), что принципиально важно для строгого изучения теории вероятностей и статистики, где неточный чертёж может привести к смысловой ошибке.

Mathcad [4] выводит работу на уровень проектного моделирования и инженерных расчётов. Его главный козырь – интеграция естественного математического языка (формул в их традиционной записи), символьных преобразований, численных методов и графиков в структуру

живого документа. Это учит одарённого школьника системному мышлению и полному циклу решения прикладной задачи: от постановки и формульного вывода до численной реализации, визуализации и анализа результатов.

Однако внедрение этих инструментов сопряжено с рядом вызовов и недостатков, которые носят как технический, так и методический характер. Во-первых, существует риск подмены глубокого понимания поверхностным наблюдением. Ученик может делать верные выводы, лишь пассивно наблюдая за динамикой, не проходя внутренний путь логического анализа и доказательства. Задача педагога – постоянно возвращать учащегося к вопросу «почему это происходит?», используя визуализацию как иллюстрацию к строгому рассуждению, а не его замену.

Во-вторых, присутствует проблема технологической фрагментации. Переключение между четырьмя различными средами, каждая со своей логикой интерфейса и сохранения файлов, может создавать операционные сложности и разрывать целостность рабочего процесса. Универсальная GeoGebra, при всей её мощи, не всегда достигает глубины специализированных решений в анализе (Advanced Grapher) или в оформлении статистики (FX Draw).

В-третьих, такие среды, как Mathcad и отчасти Advanced Grapher, могут обладать высоким порогом входа и стоимостью лицензий, что ограничивает их доступность для широкого круга учащихся.

Применение специализированных инструментов визуализации является стратегически необходимым элементом в работе с математически одарёнными обучающимися. Эти программы, эффективно дополняя друг друга, создают цифровую среду для подлинно исследовательской деятельности. Ключевым условием успеха является не сам факт использования технологий, а их методически грамотная интеграция, при которой визуализация служит основой для содержательной математической рефлексии, а не подменяет её.

Перспективы развития

Развитие данного направления видится в нескольких векторах: Конвергенция сред. Будущее – за созданием или глубокой интеграцией существующих платформ в единые образовательные среды, сочетающие интуитивную динамику GeoGebra, аналитическую мощь систем компьютерной алгебры, точность инструментов для стохастики и структуру инженерных документов Mathcad. Это снимет проблему фрагментации и упростит рабочий процесс.

Искусственный интеллект как ассистент. Внедрение элементов ИИ позволит создать «интеллектуального наставника» внутри программ. Такой помощник сможет не просто строить графики, но и предлагать школьнику исследовательские задачи на основе его действий, задавать наводящие вопросы, проверять логику выдвигаемых гипотез и предлагать альтернативные пути визуализации.

Иммерсивная визуализация (VR/AR). Использование технологий виртуальной и дополненной реальности откроет новые возможности для работы с многомерными объектами, пространственной геометрией и топологией, позволяя одарённому ученику буквально «погружаться» в математические миры и взаимодействовать с объектами в 3D-пространстве.

Таким образом, эволюция методов визуализации будет идти по пути создания более умных, интерактивных и иммерсивных сред, которые позволят одарённым умам ещё более свободно и продуктивно взаимодействовать с миром математических идей, стирая границу между учебным процессом и реальным научным творчеством.

Заключение

Инструменты визуализации являются не просто вспомогательными средствами, а необходимым компонентом современной методики обучения математически одарённых детей. Их эффективность определяется не столько техническими характеристиками, сколько методической культурой их применения. Главной задачей педагога остается организация рефлексии ученика по поводу увиденного, превращение визуального образа в отправную точку для строгого математического рассуждения и самостоятельного исследования.

Литература

1. Advanced Grapher [Электронный ресурс]: программа для построения графиков. – Режим доступа: <https://www.alentum.com/agrapher/>. – Дата обращения: 10.02.2025.
2. Efofex F.X. Draw [Электронный ресурс]: инструмент для рисования математических диаграмм. – Версия 6.006.8. – Efofex Software, 2023. – Режим доступа: <https://www.efofex.com/fxdraw.php>. – Дата обращения: 10.02.2025.
3. GeoGebra [Электронный ресурс]: динамическая математическая среда. – Версия 6.0. – International GeoGebra Institute, 2024. – Режим доступа: <https://www.geogebra.org>. – Дата обращения: 10.02.2025.
4. Mathcad [Электронный ресурс]: инженерная платформа для расчетов. – Версия Prime 9.0. – PTC, 2024. – Режим доступа: <https://www.ptc.com/products/mathcad>. – Дата обращения: 10.02.2025.
5. Запалацкая В.С. Организация исследовательской деятельности одаренных детей на основе сетевого взаимодействия // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Том 15, № 2. С. 55–62. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-2-55-62>.
6. Кириллова О.А. Одаренность и особенности работы с одаренными детьми по математике / О.А. Кириллова, П.А. Перфильева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 241–243. – Режим доступа: свободный.
7. Куканова Ю.М. Технология организации внеурочной деятельности по развитию математической одарённости у школьников с применением искусственного интеллекта // Журнальские чтения. Реверсивная модель подготовки педагога будущего: от образовательной практики к педагогической теории: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. в рамках X Междунар. Фестиваля науки, посвящ. Году защитника Отечества, 80-летию Победы в Великой Отеч. войне, 100-летию со дня основания МДЦ «Артек», Москва, 17 февр. 2025 г. / отв. ред. Н.А. Горлова. – Москва: Гос. ун-т просвещения, 2025. – С. 301.

APPLICATION OF VISUALIZATION TOOLS IN ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES WITH MATHEMATICALLY GIFTED STUDENTS

Mukhanova A.A., Kukanova Yu.M.
State University of Education

This article is devoted to the issue of improving the quality of education for mathematically gifted students, whose educational needs are higher than those of the average student. In this regard, we will consider a new format for organizing educational classes that include elements of a laboratory workshop with visualization tools for mathematical elements. We will also examine the effectiveness of visualization tools for students' project activities. As part of our research, we will evaluate the effectiveness of visualizing mathematical material and conduct a comparative analysis of software tools.

Keywords: mathematical talent, visualization, and modern technologies, design, and research activities.

References

1. Apostille: software for the built Graphikovs. – Access mode: <https://www.alentum.com/agrapher/>. – date of circulation: 10.02.2025.
2. Efofex F.X. Apostille: mathematical graphing tool. – Version 6.006.8. – Efofex Software, 2023. – Access mode: <https://www.efofex.com/fxdraw.php>. – date of circulation: 10.02.2025.
3. Apostille: dynamic mathematical environment. – Version 6.0. – International GeoGebra Institute, 2024. – Access mode: <https://www.geogebra.org>. – date of circulation: 10.02.2025.
4. Apostille: engineering platform dla raschetov. – Version ++ 9.0. – PTC, 2024. – Access mode: <https://www.ptc.com/products/mathcad>. – date of circulation: 10.02.2025.
5. I Lit A Fire.S. Organization and research activities of the University of Technology 2023. Volume 15, apostille 2. S. 55–62. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-2-55-62>.
6. Kirilova O.A. Odarenty and specialties working with odarenny kids in mathematics / O.A. Kirilova, P.A. Perfilieva // peace Sciences, Kultur Urga, education. – 2020. – № 4 (83). – S. 241–243. – Access mode: free.
7. Kukanova Yu.M. Technology organizations ineurotic activities in the development of mathematical skills in shkolynikov with the example of a genuine intellect // Zhuravlevskiy chtenia. Reverse model preparations pedagoge budushtego: from educational practices to pedagogical theories: material. learned. – practical. conf. I'm in the frame. Science festival, dedicated. Godu defender Fatherland, 80-Letty won in Veliki Otech. voine, 100-letiyu co Day grounds MDC "Artek", Moscow, 17 Feb. 2025 / OT. red. N.A. Gorlova. – Moscow: Goss. UN-t enlightenment, 2025. – S. 301.

Трансформация дидактики критического мышления в эпоху генеративного ИИ на занятиях по иностранному языку

Осадчая Екатерина Владимировна,

старший преподаватель кафедры деловых коммуникаций и английского языка, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

В статье рассматривается проблема трансформации методологии развития критического мышления у студентов неязыковых специальностей (экономистов и управленцев) в условиях активного внедрения технологий генеративного искусственного интеллекта в образовательный процесс. Анализируются противоречия между традиционными подходами к формированию критического мышления и новыми вызовами, связанными с доступностью автоматизированной генерации текстов. Особое внимание уделяется специфике преподавания иностранного языка, где профессиональная подготовка будущих управленческих кадров требует не только языковой компетенции, но и развитых навыков верификации информации, анализа экономических данных и принятия обоснованных решений. Обосновывается необходимость пересмотра дидактических подходов в условиях, когда традиционные задания (написание эссе, реферирование) утрачивают валидность из-за возможности их выполнения искусственным интеллектом. Предлагаются дидактические модели адаптации занятий по английскому языку, включающие использование генеративного ИИ как объекта критического анализа, формирование навыков верификации сгенерированных текстов, обучение постановке задач для нейросетей как метакогнитивному навыку. Делается вывод о том, что эффективная интеграция генеративного ИИ в образовательный процесс позволяет не только сохранить, но и качественно развить критическое мышление студентов, сместив акцент с контроля результата на управление познавательным процессом в цифровой среде.

Ключевые слова: критическое мышление, генеративный искусственный интеллект, дидактика высшей школы, иноязычное образование, профессиональные компетенции, цифровая трансформация образования.

Современный этап развития высшего образования характеризуется глубинными технологическими сдвигами, обусловленными массовым внедрением систем генеративного искусственного интеллекта. Появление доступных языковых моделей, способных создавать связные, стилистически корректные и содержательно насыщенные тексты на иностранных языках, ставит перед педагогическим сообществом принципиально новые задачи. В частности, в области преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, где целевой аудиторией выступают будущие экономисты и управленцы, происходит пересмотр самого понятия «результат обучения».

Традиционно сформированные навыки письменной речи, пересказа и реферирования утрачивают свою валидность как инструменты оценки, поскольку студенты получают возможность делегировать выполнение значительной части рутинных языковых задач искусственному интеллекту. В этих условиях центр тяжести образовательного процесса смещается с продукта деятельности (готового текста) на процесс мышления, который этому тексту предшествует. Как справедливо отмечается в документах стратегического планирования Российской Федерации, в частности в рамках Национальной доктрины образования, приоритетом становится формирование у обучающихся способности к самостоятельному критическому осмыслению информации, адаптации к быстро меняющимся условиям профессиональной среды. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между сохраняющейся потребностью в развитии критического мышления как ключевой компетенции выпускника (особенно в сферах экономики и управления, где цена ошибочного решения высока) и появлением технологий, способных имитировать мыслительные процессы. Целью данной статьи является разработка теоретико-методологических оснований трансформации дидактики критического мышления на занятиях по иностранному языку со студентами экономических направлений РАНХиГС при Президенте Российской Федерации с учетом вызовов эпохи генеративного ИИ [1].

Прежде чем рассматривать трансформацию дидактических подходов, необходимо определить место критического мышления в системе профессиональной подготовки будущих специалистов экономического и управленческого профиля. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) последнего поколения, универсальные компетенции выпускника включают в себя способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. Для направлений подготовки «Экономика» и «Государственное и муниципальное управление» это требование приобретает особое звучание.

Как отмечает Груздев А.В., специфика работы экономиста и управленца связана с постоянной работой в условиях неопределенности, многовариантности исходных данных и рисков принятия решений. Анализ макроэкономической статистики, оценка инвестиционных проектов, прогнозирование рыночных трендов – все эти виды деятельности требуют не просто владения иностранным языком, а способности критически оценивать иноязычные источники информации. Студент должен уметь отличить факт от мнения, выявить манипулятивный характер экономической аналитики, оценить надежность источника и релевантность предлагаемых данных для конкретной управленческой задачи. Таким образом, критическое мышление в контексте обучения иностранному языку выступает не как обособленный навык, а как метакомпетенция, интегрирующая языковые, профессиональные и аналитические способности обучающегося. Традиционная дидактика предлагала развивать это качество через работу с аутентичными текстами, их интерпретацию, выявление авторской позиции и аргументированное выражение собственного мнения. Однако появление генеративного ИИ меняет саму природу «текста» и «авторства», что требует пересмотра классических методик [2, 3].

Внедрение генеративных языковых моделей в повседневную практику студентов создает ситуацию «когнитивного разрыва». С одной стороны, использование таких инструментов, как нейросети, способные генерировать эссе, деловые письма или аналитические справки на английском языке за секунды, многократно повышает эффектив-

ность подготовки рутинных заданий. С другой стороны, возникает угроза деградации критического мышления как такового, подмена его поверхностной верификацией готового продукта.

Основная проблема заключается в том, что модели генеративного ИИ, будучи обученными на огромных массивах данных, продуцируют тексты, которые статистически являются «наиболее вероятными» и внешне выглядят убедительными. Однако они не обладают способностью к рефлексии, не различают истину и ложь в философском смысле и могут генерировать фактологически неверные, но стилистически безупречные сведения (так называемые «галлюцинации» нейросетей). Для будущего экономиста, привыкшего полагаться на выверенные статистические данные, такое свойство ИИ представляет собой профессиональный риск.

На занятиях по иностранному языку это проявляется в следующем противоречии: студент, использующий генеративный ИИ для подготовки доклада о современных тенденциях в мировой экономике, лишаясь возможности пройти через этапы сбора информации, ее синтеза, формулирования гипотезы и языкового оформления мысли. Он получает готовый продукт, но его собственное критическое и аналитическое мышление остается незадействованным. Дидактика критического мышления в этих условиях должна сместить фокус с контроля результата на контроль процесса и на формирование у студента навыков «метакогнитивного мониторинга» по отношению к деятельности самого ИИ[4].

В ответ на технологические вызовы представляется неэффективной стратегия полного запрета использования генеративных нейросетей. Такой подход противоречит духу времени и игнорирует реальные запросы цифровой экономики. Более продуктивной видится стратегия педагогической интеграции, при которой генеративный ИИ становится не заменой мышлению студента, а объектом и инструментом его критического анализа. В контексте преподавания английского языка будущим управленцам и экономистам можно предложить следующие дидактические модели трансформации[5].

Первое направление связано с изменением формата заданий. Традиционное требование «написать эссе» утрачивает смысл, поскольку эссе может быть сгенерировано. Вместо этого предлагается формат «написать критический разбор эссе, сгенерированного ИИ». Преподаватель предоставляет студентам текст, созданный нейросетью на заданную экономическую тему (например, анализ влияния геополитических факторов на курс валют). Задача студента – не просто перевести или пересказать текст, а выполнить его многоаспектный критический анализ на английском языке. В ходе анализа студент должен оценить логику аргументации, проверить упомянутые факты по первоисточникам (например, данным МВФ или Всемирного банка), выявить возможные логические противоречия и предложить улучшенную версию текста. Такая работа моделирует реальную профессиональную ситуацию, где управленцу приходится иметь дело с готовыми аналитическими отчетами, качество которых необходимо оценить[6, 7].

Второе направление предполагает использование ИИ для создания «информационного шума» и развития навыков верификации. Преподаватель создает учебную ситуацию, при которой студенты получают противоречащие друг другу данные по одной и той же экономической проблеме. Часть данных генерируется ИИ с намеренными ошибками, часть берется из аутентичных источников. Студенты, работая в малых группах (имитируя работу аналитического отдела), должны на английском языке провести сравнительный анализ источников, выявить достоверные сведения и аргументированно доказать свою точку зрения в ходе дискуссии. Для будущих экономистов это упражнение формирует важнейший профессиональный навык – *due diligence* (проверку добросовестности) информации.

Третье направление касается обучения «промпт-инжинирингу» как метакогнитивному навыку. Формулировка запроса (промпта) к генеративной нейросети сама по себе требует от студента четкого понимания задачи, структуры желаемого ответа и критериев отбора информации. Научить студента грамотно ставить задачу ИИ на английском языке – значит научить его мыслить категориями, структурами и целями. В процессе обсуждения того, почему один запрос дал качественный результат, а другой – нет, происходит глубокая рефлексия над структурой знания. Например, при изучении темы «Ведение деловой переписки» студентам предлагается сравнить несколько вариантов делового письма, сгенерированных по разным запросам, и выбрать наиболее соответствующий корпоративной культуре и целям коммуникации[8].

Трансформация дидактики неизбежно ставит вопросы нормативного регулирования и академической этики. В настоящее время Министерство науки и высшего образования РФ, а также отдельные вузы, включая РАНХиГС, находятся в процессе формирования политики в отношении использования технологий ИИ в учебной и научной де-

ятельности. Принципиально важным представляется включение в рабочие программы дисциплин (РПД) по иностранному языку раздела, регламентирующего допустимую степень использования генеративных моделей.

Как верно отмечает Кузнецова Г.А., с педагогической точки зрения необходимо разграничивать ситуации, когда использование ИИ разрешено как инструмент (например, для черновой генерации идей или проверки грамматики) и когда оно недопустимо, так как подменяет самостоятельную работу студента. Ключевым документом здесь может стать дополнение к положению о курсовых работах и рефератах, где будет указано, что использование ИИ должно быть декларировано студентом, а итоговый текст должен содержать элементы критической обработки машинного продукта. Кроме того, важным аспектом является воспитание информационной культуры и ответственности будущих управленцев. Студенты должны осознавать, что передача конфиденциальных данных (например, уникальных экономических показателей разрабатываемого проекта) в открытые нейросети может нарушать коммерческую тайну или этические нормы. Таким образом, на занятиях по английскому языку необходимо моделировать ситуации, где студент учится определять, какую информацию можно доверить ИИ, а какую следует обрабатывать самостоятельно, что также является проявлением критического мышления в широком смысле слова[9].

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать ряд практических рекомендаций по адаптации учебного процесса. Преподавателю иностранного языка следует перейти от роли транслятора знаний и контролера языковой правильности к роли фасилитатора и модератора познавательной деятельности в цифровой среде.

Во-первых, целесообразно пересмотреть фонд оценочных средств. Критерии оценивания должны включать не только языковую грамотность, но и глубину критического анализа, способность студента к аргументации и качество рефлексии по поводу использованных источников (включая ИИ). Оценка «отлично» может ставиться за работу, в которой студент не просто выполнил задание, но и продемонстрировал понимание ограниченности сгенерированного материала. Во-вторых, на занятиях следует активно использовать метод «перевернутого класса» в его новой итерации. Дома студенты могут ознакомиться с материалом и даже использовать ИИ для первичного ознакомления с темой, а в аудитории основное время посвящается дискуссиям, дебатам и критическому разбору сложных кейсов на английском языке. Например, при изучении темы «Корпоративная социальная ответственность» студенты могут принести на занятие распечатки позиций разных компаний, сгенерированные ИИ, и в аудитории провести их сопоставительный анализ, выявив стандартные шаблоны и маркетинговые уловки[10, 11].

В-третьих, необходимо развивать у студентов навыки фактчекинга именно на английском языке. Использование поисковых систем на английском, обращение к первоисточникам (Financial Times, The Economist, отчеты OECD), сопоставление данных из разных культурных и политических контекстов – все это обогащает как языковую практику, так и критическое мышление. Задание может выглядеть следующим образом: нейросеть утверждает, что «экономика Великобритании после брексита демонстрирует устойчивый рост». Задача студента – найти статистические данные, подтверждающие или опровергающие этот тезис, и представить краткий аналитический обзор на английском языке[12].

Таким образом, трансформация дидактики критического мышления в эпоху генеративного ИИ на занятиях по иностранному языку в экономическом вузе является не просто желательной, а объективно необходимой. Появление интеллектуальных ассистентов не отменяет необходимости развития когнитивных способностей человека, а, напротив, предъявляет более высокие требования к их качеству. Для будущих экономистов и управленцев, обучающихся в РАНХиГС, способность критически осмысливать информационные потоки, генерируемые в том числе искусственным интеллектом, становится ключевым фактором профессиональной успешности и конкурентоспособности. Предложенные в статье подходы, включающие смещение акцента на анализ продуктов деятельности ИИ, использование нейросетей для создания проблемных ситуаций и обучение грамотному взаимодействию с ними, позволяют сохранить и развить традиционные ценности критического мышления в новых технологических реалиях.

Литература

1. Жукова М.С., Сорокоумова Г.В. Искусственный интеллект как инструмент стимуляции критического мышления в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-instrument-stimulyatsii-kriticheskogo>

myshleniya-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vyssey (дата обращения: 09.03.2026).

2. Груздев А.В. Использование генеративного искусственного интеллекта в изучении и преподавании иностранных языков: результаты систематического анализа // Педагогика и просвещение. 2025. № 1.

3. Котляренко Ю. Ю., Николаева Е.А. Интеграция генеративного искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам: влияние цифровой грамотности и навыков критического мышления на формирование коммуникативных компетенций студентов неязыковых специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5 (май). – С. 284–302. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251095.htm>.

4. Григорьева Н.Г., Мещерикова А.Ю., Морозова И.В. Обобщение опыта генерации заданий для изучения английского языка при помощи искусственного интеллекта [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сб. статей VI Международной научно-практической конференции. 13–14 ноября 2025 г.

5. Макарова В.В. Нейросети и искусственный интеллект в преподавании иностранного языка: практико-ориентированный подход // Педагогика и просвещение. 2025. № 4. С. 1–9. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.4.76148 EDN: KXFXU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=76148.

6. Пилипенко, С.А. Использование искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку как способ развития познавательных способностей обучающихся / С.А. Пилипенко, В.Е. Филиппова, А.В. Савенко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 46 (597). – С. 200–203. – URL: <https://moluch.ru/archive/597/130199>.

7. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 09.03.2026).

8. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыкно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы. Открытое образование. 2023;27(2):36–48.

9. Кузнецова Г.А. Использование нейросетей при обучении иностранному языку в вузе / Г.А. Кузнецова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 1 (151). – URL: <https://research-journal.org/archive/1-151-2025-january/10.60797/IRJ.2025.151.95> (дата обращения: 09.03.2026).

10. Зауитбекова А.Т. Использование искусственного интеллекта в преподавании русского языка и литературы: инструмент для развития критического мышления // Международный студенческий научный вестник. 2025. № 6.; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21955> (дата обращения: 09.03.2026).

11. Сульженко А.Л. Развитие критического мышления в процессе обучения иностранным языкам в вузе // Новая парадигма научного знания в цифровую эпоху: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 15 мая 2023 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. С. 96–99. URL: <https://apni.ru/article/6136-razvitie-kriticheskogo-mishleniya-v-protsesse>.

12. Артемова Ю.В. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования иноязычной коммуникации в сфере маркетинга студентов неязыкового профиля с использованием технологий искусственного интеллекта // Концепт. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-proverka-effektivnosti-metodiki-formirovaniya-inoyazychnoy-kommunikatsii-v-sfere-marketinga-studentov> (дата обращения: 09.03.2026).

THE TRANSFORMATION OF CRITICAL THINKING DIDACTICS IN THE ERA OF GENERATIVE AI IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Osadchaya E.V.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The article discusses the problem of transformation of the methodology of critical thinking development among students of non-linguistic specialties (economists and managers) in the context of the active introduction of generative artificial intelligence technologies into the educational process. The contradictions between traditional approaches to the formation of critical thinking and new challenges related to the availability of automated text generation are analyzed. Special attention is paid to the specifics of teaching a foreign language, where the professional training of future management personnel requires not only language competence, but also developed skills in verifying information, analyzing economic data and making informed decisions. The article substantiates the need to revise didactic approaches in conditions when traditional tasks (essay writing, abstracting) lose their validity due to the possibility of their execution by artificial intelligence. Didactic models for adapting English language classes are proposed, including the use of generative AI as an object of critical analysis, the formation of skills for verifying generated texts, and learning how to set tasks for neural networks as a metacognitive skill. It is concluded that the effective integration of generative AI into the educational process makes it possible not only to preserve, but also to qualitatively develop students' critical thinking, shifting the focus from result control to managing the cognitive process in a digital environment.

Keywords: critical thinking, generative artificial intelligence, higher school didactics, foreign language education, professional competencies, digital transformation of education.

References

1. Zhukova M.S., Sorokoumova G.V. Artificial intelligence as a tool for stimulating critical thinking in the process of teaching a foreign language in higher education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 84–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-instrument-stimulyatsii-kriticheskogo-myshleniya-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vyssey> (date of access: 03/09/2026).

2. Gruzdev A.V. Using Generative Artificial Intelligence in Learning and Teaching Foreign Languages: Results of a Systematic Analysis // Pedagogy and Education. 2025. No. 1.

3. Kotlyarenko Yu. Yu., Nikolaeva E.A. Integration of Generative Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: The Impact of Digital Literacy and Critical Thinking Skills on the Development of Communicative Competencies of Students Majoring in Non-Linguistic Specialties // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". – 2025. – No. 5 (May). – P. 284–302. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251095.htm>.

4. Grigorieva N. G., Meshcherikova A. Yu., Morozova I.V. Generalization of the experience of generating tasks for learning English using artificial intelligence [Electronic resource] // Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2025): collection of articles from the VI International Scientific and Practical Conference. November 13–14, 2025.

5. Makarova V.V. Neural networks and artificial intelligence in teaching a foreign language: a practice-oriented approach // Pedagogy and education. 2025. No. 4. pp. 1–9. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.4.76148 EDN: KXFXU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=76148.

6. Piliipenko, S.A. Using Artificial Intelligence in Foreign Language Classes as a Way to Develop Students' Cognitive Abilities / S.A. Piliipenko, V.E. Filippova, A.V. Savenko. – Text: direct // Young scientist. – 2025. – No. 46 (597). – P. 200–203. – URL: <https://moluch.ru/archive/597/130199>.

7. Kovalchuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B. Application of artificial intelligence for teaching a foreign language at a university // Modern Problems of Science and Education. 2023. No. 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (accessed: 09.03.2026).

8. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Shtykno D.A. Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. Open education. 2023; 27(2):36–48.

9. Kuznetsova G.A. Use of neural networks in teaching a foreign language at a university / G.A. Kuznetsova // International research journal. – 2025. – No. 1 (151). – URL: <https://research-journal.org/archive/1-151-2025-january/10.60797/IRJ.2025.151.95> (date of access: 09.03.2026).

10. Zautbekova A.T. Use of artificial intelligence in teaching russian language and literature: a tool for developing critical thinking // International Student Scientific Bulletin. 2025. No. 6.; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21955> (date of access: 09.03.2026).

11. Sulzhenko A.L. Development of critical thinking in the process of teaching foreign languages at the university // New paradigm of scientific knowledge in the digital age: collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference of May 15, 2023. Belgorod: OOO Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2023. Pp. 96–99. URL: <https://apni.ru/article/6136-razvitie-kriticheskogo-mishleniya-v-protsesse>.

12. Artemova Yu.V. Experimental verification of the effectiveness of the methodology for forming foreign language communication in the field of marketing of students with a non-linguistic profile using artificial intelligence technologies // Concept. 2025. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-proverka-effektivnosti-metodiki-formirovaniya-inoyazychnoy-kommunikatsii-v-sfere-marketinga-studentov> (date of access: 09.03.2026).

Организация научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования с использованием индивидуальных образовательных маршрутов

Сидоренко Оксана Александровна,

к.п.н., доцент, зав. кафедрой общей и специальной педагогики и психологии, КГАУДПО «Красноярский краевой институт развития образования»; доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: oks-si@mail.ru

Петрова Татьяна Ивановна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры психологии педагогики детства, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
E-mail: petrova10_2010@mail.ru

Шмидт Татьяна Марковна,

директор Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя школа № 93 им. М.М. Царевского»
E-mail: shmidt-tata@yandex.ru

Статья посвящена обсуждению новой практики – научно-методическому сопровождению персонализированного развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования. Описывается общая схема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования. Обоснованы этапы, раскрывается содержание научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования в рамках каждого этапа. Показана роль и структура индивидуального образовательного маршрута как инструмента персонализированного развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель инклюзивного образования, профессиональные дефициты, персонализация, индивидуальный образовательный маршрут.

Введение

В современном обществе сформирован запрос на обеспечение доступности и качества образования для всего детского населения, которое является крайне неоднородным и включает довольно много категорий детей с особыми образовательными потребностями. Это дети с ОВЗ и инвалидностью, это дети с неродным русским языком, дети, имеющие хронические заболевания, испытывающие трудности в обучении, дети-сироты и др. Реализация практики инклюзивного образования предусматривает включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду образовательных организаций, а также требует приспособления этой среды к вариативным потребностям всех детей. Такая постановка задачи влечет за собой необходимость содержательной, структурно-функциональной, и технологической модернизации образовательной системы.

В то же время данные международных и российских исследований показали, что среди факторов, оказывающих влияние на качество образования, наиболее существенным является «качество, работающих в системе учителей» [2]. По сути, уровень профессиональной компетентности педагога является решающим при обеспечении достижения планируемых образовательных результатов разными детьми.

Анализ литературы

Обращаясь к исследованиям в области инклюзивного образования отметим, что современные исследователи (С.В. Алехина, А.О. Бударина, В.В. Хитрюк) солидарны с обозначенной выше позицией и именно учителя называют «золотым сечением» инклюзии, акцентируют внимание на значимости его профессиональной компетентности, его профессиональной готовности взаимодействовать в учебной и социальной сфере со всеми участниками образовательного процесса.

Думается, что развитие профессиональной компетентности в сфере инклюзивного образования требует научно-методического сопровождения, причем сопровождения персонализированного, мобильного, отвечающего запросам и потребностям учителей, учитывающего динамику развития их профессиональных компетенций и выраженность тех или иных профессиональных дефицитов.

Сопровождение – одна из наиболее приемлемых психолого-педагогических стратегий, используемых в целях обеспечения профессионального развития профессионалов. С опорой на работы исследователей (Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь) [1], сопровождение (педагогическое, психолого-педагогическое, методическое) можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность сопровождающего, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании сопровождаемого;
- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих сопровождаемому сделать самостоятельный выбор при решении образовательных (профессиональных) задач;
- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности сопровождающего по обеспечению учебных (профессиональных, личностных) достижений сопровождаемым;
- как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [1].

Таким образом, подчеркнем, что выстраивая сопровождение, важно обеспечить продуктивный характер взаимодействия, учесть собственную активность педагога, связанную с его субъектной позицией, наметить последовательность этапов деятельности.

Обращаясь к феномену научно-методического сопровождения педагога, отметим, что его сущность проявляется, с одной стороны, в методическом оснащении педагога методами, средствами, технологиями, позволяющими ему достигать качественных результатов в профессиональной деятельности, с другой – помогать осмысливать профессиональные дефициты и достигнутые результаты, критически

относиться к ним и при необходимости корректировать собственную деятельность.

Отдельно стоит остановиться на обсуждении значимости персонализации, адресности научно-методического сопровождения развития инклюзивной компетентности педагогов.

Персонализация является одним из ведущих трендов современного образования, отвечающего вызовам времени. Она предполагает самостоятельность и внутреннюю активность субъекта в образовательной деятельности, его сознательный подход к построению образовательной траектории, выбору задач профессионального становления на текущий период и способов их решения, а также признание своей личностно-профессиональной уникальности и осознание самодостаточности. Также она требует артикуляцию образовательного запроса от учителя-практика [4].

На наш взгляд, индивидуальный образовательный маршрут может выступать технологическим инструментом научно-методического сопровождения и средством персонализации профессионального развития учителя инклюзивного образования, запускающим движение по собственному образовательному пути.

Согласно принятой в Красноярском краевом институте развития образования позиции, индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – комплекс мероприятий, включающий описание содержания, форм организации, технологий, темпа и общего времени освоения педагогическими работниками необходимых знаний, умений, практических навыков опыта, основанный на персонализированном подходе к организации дополнительного профессионального образования, в том числе, учитывающем актуальные дефициты профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров, их личностные ресурсы, педагогический и управленческий контекст образовательной организации, в которой они работают, а также возможности и ресурсы системы дополнительного профессионального образования федерального и регионального уровней [3].

Итак, базовой стратегией в обеспечении развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования нами избрана стратегия научно-методического сопровождения. Научно-методическое сопровождение строится как взаимодействие, как деятельность, направленная на разрешение проблемы в профессиональной деятельности педагога, на осознание оснований данной проблемы, на освоение способов, методов, средств, позволяющих разрешить проблему и восполнить имеющиеся профессиональные дефициты. Отличительной особенностью процесса сопровождения является то, что он выстраивается поэтапно и всегда от сопровождаемого, от его потребностей, проблем его практики и предполагает в качестве средства использование построения индивидуального образовательного маршрута.

Стратегической целью сопровождения является обретение сопровождаемым учителем профессиональных компетенций, новых смыслов деятельности, позволяющих педагогу самостоятельно качественно осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивном образовательном процессе.

Общая схема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования представлена на рис. 1.



Рис. 1. Схема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования

Научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности учителя в сфере инклюзивного образования имеет циклический характер и предполагает реализацию определенного алгоритма деятельности [3]. Алгоритм сопровождения включает ряд этапов: аналитико-диагностический, конструктивно-проектировочный, ресурсообеспечивающий, реализации индивидуальной образовательной программы, рефлексивно-аналитический.

Анализ и интерпретация данных эмпирического исследования

Продемонстрируем практику организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования на примере деятельности региональной инновационной площадки. Кафедрой общей и специальной педагогики и психологии Красноярского краевого института развития образования совместно с командой Муниципального бюджетного образовательного учреждения Средняя школа № 93 им. М.М. Царевского ЗАТО г. Железногорска Красноярского края был разработан и реализован проект «Методическая ресурсная площадка как пространство персонализированного развития инклюзивной компетентности педагогических работников в условиях муниципальной системы образования г. Железногорска». Данный проект предполагал организацию работы по персонализированному сопровождению педагогических работников муниципалитета, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, по развитию у них всех компонентов инклюзивной компетентности: когнитивного – наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; ценностно-мотивационного – сформированность системы мотивов, адекватных целям, задачам и ценностям инклюзивного обучения; деятельно-преобразующего – способы и опыт решения конкретных профессиональных задач, а также профессиональная деятельность в условиях инклюзивного обучения.

Целью проекта являлась организация деятельности методической ресурсной площадки как пространства персонализированного развития инклюзивной компетентности педагогических работников в условиях муниципальной системы образования г. Железногорска.

Задачи проекта:

1. Изучение потребностей и запросов, выявление профессиональных дефицитов педагогических работников муниципалитета, определение уровней характеристик их профессиональной инклюзивной компетентности, актуализация задач предстоящей деятельности.
2. Построение индивидуальных компетентностных профилей педагогических работников муниципалитета на основе диагностики.
3. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) педагогов – индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогических работников в области инклюзивного образования.
4. Ресурсное обеспечение реализации ИОМ педагогов, разработка и реализация программы «Школы профессионального инклюзивного роста педагогических работников» с учетом данных диагностики профессиональных дефицитов и компетенций педагогических работников.
5. Обеспечение сопровождения ИОМ педагогических работников посредством обучающих мероприятий, консультирования, педагогической супервизии.
6. Организация рефлексии деятельности по реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов муниципалитета, проектирования изменений их деятельности и коррекция индивидуальных образовательных маршрутов.

Кратко раскроем содержание и этапы научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности учителя в сфере инклюзивного образования, реализованные в рамках деятельности ресурсно-методической площадки.

Диагностический этап научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности учителя в сфере инклюзивного образования предусматривал выявление проблем в профессиональной деятельности педагога, изучение потребностей и запросов, выявление профессиональных дефицитов педагогических работников муниципалитета, определение уровней характеристик их профессиональной инклюзивной компетентности.

В целях выявления профессиональных дефицитов и уровней характеристик профессиональной компетентности в сфере инклюзивного образования сотрудниками кафедры общей и специальной педагогики и психологии Красноярского краевого института развития образования была разработана методика диагностики профессиональных дефицитов учителей инклюзивного образования, которая прошла апробацию на базе образовательных организаций Красноярского края (более подробно с подходами к разработке диагностического инстру-

ментария можно познакомиться в другой нашей статье[5]). Методика исследования разработана на основе проведенного теоретического анализа феноменов профессиональной компетентности и профессиональных дефицитов педагогов, анализа профессиональных стандартов учителей. Методика направлена на изучение структурных компонентов инклюзивной компетентности педагогов: эмоционально-ценностного, мотивационного, когнитивного, операционного, рефлексивного и предусматривала 2 части.

1 часть – опрос учителей инклюзивного образования Красноярского края с целью рефлексии и самооценки ими реализуемых трудовых действий.

2 часть – решение профессиональных кейсовых заданий с целью выявления уровневых характеристик реализации трудовых действий, диагностики профессиональных дефицитов учителей, работающих в инклюзивных классах, включающих обучающихся с высоким риском уязвимости: с ОВЗ, инвалидностью, с трудностями адаптации и социализации, с девиантным поведением и др.

Кроме указанной методики использовались Лист наблюдения на уроке (Карынбаевой О.В.), методическое наблюдение, рефлексивный анализ учебных занятий.

На данном этапе было важно, с одной стороны, осуществлять проблематизацию профессиональной деятельности педагога, выводя его на осознание проблем его практики и компетентности, с другой – формировать его мотивацию к совершенствованию своей инклюзивной профессиональной компетентности и соответственно собственной профессиональной деятельности.

По результатам диагностики составлялся компетентностный профиль педагога (Рис. 2), с указанием уровней сформированности показателей и соотношения результатов самооценки и решения кейсовых заданий. Как видно из гистограммы, результаты заданий соответствуют четырем уровням: 4 – оптимальный, 3 – базовый, 2 – достаточный, 1 – недостаточный. Синим цветом обозначены результаты самооценки (самоанализ), красным – результаты решения кейсовых заданий.

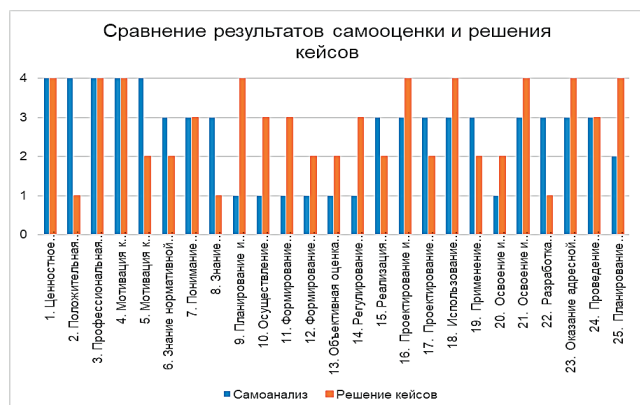


Рис. 2. Пример компетентностного профиля педагога

Все вопросы и задания, предлагаемые педагогам, соответствовали 25 показателям сформированности компетентности педагога в сфере инклюзивного образования: трудовым действиям (согласно Профессиональному стандарту педагога) и компетенциям. Компетенция понимается как «деятельная способность», как способность к выполнению определенного целенаправленного действия, в частности, трудового действия.

Особенностями организации рефлексивного анализа учебных занятий являлось то, что сопровождающим постоянно поддерживается связь обсуждаемых вопросов с проблемами профессиональной деятельности учителя, его действий в ходе проведения занятия по достижению планируемых результатов. Сопровождающий помогает педагогу выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности. Работа начинается с того, что педагогу предлагается выделить достижения и проблемы своей профессиональной деятельности в области реализации инклюзивного образовательного процесса. В качестве материала для рефлексии предлагались ситуации, выделенные в ходе методического наблюдения. После этого обсуждались основания достижений и проблем, обеспечивалось понимание того, на чем основаны достижения, важно, чтобы зафиксировать и обеспечить осознание педагогом способов, позволяющих достигать планируемых результатов.

Следующий этап научно-методического сопровождения – конструктивно-проектировочный – предусматривал разработку индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) педагогов – индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогических ра-

ботников в области инклюзивного образования. Для разработки ИОМ проводился анализ профессиональных дефицитов и выявленных проблем. ИОМ включает образовательные задачи, способы их реализации, процедуры проверки или самопроверки освоенного содержания.

Оформление образовательных задач педагогом происходило во взаимодействии с сопровождающим, в роли которого выступали как сотрудники кафедры, так и представители школьной команды ресурсно-методической площадки. В основу такого взаимодействия положена рефлексия. Работа по пониманию оснований проблем позволяла педагогу осознать свои профессиональные затруднения и образовательные потребности и на основании этого оформить образовательные задачи и обсудить примерный перечень действий по их реализации. Сопровождающий при этом проводит экспертное консультирование посредством групповых и индивидуальных бесед, семинаров-практикумов. Данные формы взаимодействия педагога и сопровождающего являются необходимыми, но не всегда достаточными и поэтому дополняются при необходимости тренингами, мозговыми штурмами и другими продуктивными формами работы.

В основном ИОМ выстраивался на основании формулирования выявленных профессиональных дефицитов и затруднений. Для восполнения профессионального дефицита формулируются образовательные задачи, решение которых через различный набор действий в определенные сроки приводит к результату, запланированному и обозначенному через форму предъявления (табл. 1).

Таблица 1

Дефициты / Производственные задачи	Образовательные задачи	Действия, мероприятия по реализации образовательных задач	Сроки реализации	Форма предъявления результатов
Формулировка дефицита / Постановка производственной задачи	Формулировка задачи обучения	Перечисление ресурсов для решения задачи обучения	Примерные даты	Предполагаемые формы предъявления результатов
	Формулировка задачи на изменение деятельности	Перечисление ресурсов для решения задачи изменения деятельности	Примерные даты	Предполагаемые формы предъявления результатов

Ресурсообеспечивающий этап предусматривал построение ресурсной карты, с помощью которой педагогом могли определиться со способами реализации задач своего профессионального развития, возможных коопераций при реализации собственных образовательных задач с другими.

С опорой на анализ профессиональных дефицитов педагогов инклюзивного образования нами была разработана тематика обучающих мероприятий: семинаров-практикумов, открытых уроков и занятий, стажировок и т.д. Отметим, что ресурсная карта включала образовательные (тематика обучающих мероприятий), информационные ресурсы (в том числе цифровые, ресурсы профессиональных сообществ), коммуникативные (форматы, где организована коммуникация по той или иной проблеме), деятельностные (форматы осуществления проб, освоения определенных действий), социально-общественные (форматы неформального образования). Сопровождающие осуществляли картирование, которое позволяло педагогам сделать выбор, самоопределиться относительно того, какие ресурсы и в каких форматах они будут использовать для решения своих образовательных задач. На данном этапе педагог, используя ресурсную карту, выбирает для себя наиболее оптимальные способы реализации образовательных задач, тем самым достраивая свой ИОМ при консультационной и ресурсной поддержке сопровождающего.

Этап реализации ИОМ, их сопровождения направлен на создание на базе школы № 93 образовательного пространства для педагогов, организацию обучающих мероприятий: семинаров, мастер-классов, практикумов, площадок разного типа, где осуществляется взаимодействие, профессиональная коммуникация педагога с коллегами, организуются пробы практических действий. По формам это могли быть беседы по обсуждению проблем, стажировки, коуч-сессии, свансы индивидуальной или групповой педагогической супервизии, фасилитационные сессии, индивидуальные и групповые консультации. Сопровождающий при этом актуализирует образовательные задачи, предлагает варианты их решения, организует взаимодействия педагогов. После реализации каждой образовательной задачи педагоги сами выбирают, в какой форме презентовать результаты обучения.

В рамках рефлексивно-аналитического этапа осуществлялись организация и проведение мероприятий по итогам реализации ИОМ. Предназначение данного этапа состояло в создании условий для рефлексии каждым участником своих профессиональных «приращений», анализа результатов своей деятельности по преодолению профессиональных дефицитов, понимания дальнейших действий по совершенствованию собственных профессиональных компетенций.

Заключение

Таким образом, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов с использованием индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) педагогов является важным условием обеспечения развития профессиональных компетенций педагогов инклюзивного образования, преодоления им профессиональных дефицитов. Представленный в статье алгоритм научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов инклюзивного образования разработан на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов и включает следующие этапы: аналитико-диагностический, конструктивно-проектировочный, ресурсообеспечивающий, реализации ИОМ педагога, рефлексивно-аналитический. Алгоритм может использоваться в системе дополнительного профессионального образования и при организации методической деятельности на муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

Литература

1. Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография Ярославль: Изд-во: ЯГПУ, 2014. 260 с.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60
3. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута: учебно-методическое пособие / Е. А. Чиганова, Н. Ф. Ильина, И. Ю. Степанова, Ю. А. Никитенко, О. В. Богданова, Я. М. Дайнеко, А. А. Ключникова. Красноярск, 2022. 88 с.
4. Моисеева Т. В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы // Мир науки, культуры, образования. 2024. № (1 (104)). С. 78–82. doi: 10.24412/1991-5497-2024-1104-78-82
5. Сидоренко О. А., Чиганова Е. А. Выявление профессиональных дефицитов учителей инклюзивного образования как основа адресного научно-методического сопровождения в системе дополнительного профессионального образования // Социально-педагогическая

поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю. В. Богинской. Симферополь, 2023. С. 310–317.

ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION USING INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES

Sidorenko O.A., Petrova T.I., Shmidt T.M.

Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development, Siberian Federal University, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Secondary School No. 93 named after M.M. Tsarevsky

The article is devoted to the discussion of a new practice – scientific and methodological support for the personalized development of professional competence of teachers of inclusive education. The general scheme of scientific and methodological support for the professional activity of a teacher of inclusive education is described.

The stages are substantiated, the content of scientific and methodological support for the development of professional competence of teachers of inclusive education within each stage is revealed. The role and structure of the individual educational route as a tool for personalized development of professional competence of teachers of inclusive education is shown.

Keywords: Professional competence, inclusive education teacher, professional deficiencies, personalization, individual educational route.

References

1. Bayborodova L. V., Artemyeva L.N., Krivun M.P. Individualization and Support in the Educational Process of a Pedagogical University: monograph Yaroslavl: Publishing House: Yaroslavl State Pedagogical University, 2014. 260 p.
2. Barber M., Murshed M. How to Achieve a Consistently High Quality of Education in Schools // Voprosyobrazovaniya. 2008. No. 3. pp. 7–60
3. Methodological Support for a Teacher in the Process of Creating and Implementing an Individual Educational Route: a teaching aid / E. A. Chiganova, N. F. Ilyina, I. Yu. Stepanova, Yu. A. Nikitenko, O. V. Bogdanova, Ya. M. Daineko, A. A. Klyuchnikova. Krasnoyarsk, 2022. 88 p.
4. Moiseeva T.V. Personalization of Education – a New Direction for Higher Professional Education // The World of Science, Culture, and Education. 2024. No. (1 (104)). pp. 78–82. doi: 10.24412/1991-5497-2024-1104-78-82
5. Sidorenko O.A., Chiganova E.A. Identifying Professional Deficiencies of Inclusive Education Teachers as the Basis for Targeted Scientific and Methodological Support in the System of Supplementary Professional Education // Social and Pedagogical Support for Persons with Disabilities: Theory and Practice. Collection of articles based on the materials of the VII International Scientific and Practical Conference. Under the scientific editorship of Yu. V. Boginskaya. Simferopol, 2023. pp. 310–317.

Хомушку Аяна Мергеновна,

старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»
E-mail: hom.ay1995@mail.ru

Салчак Ай-Кыс Эдуартовна,

старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»
E-mail: 19salchak@mail.ru

Цифровая революция, охватившая мир в последние десятилетия, закономерно привела к формированию нового запроса к системе образования. Сегодня уже недостаточно просто передать ученику набор знаний – необходимо научить его ориентироваться в постоянно растущих информационных потоках, эффективно использовать цифровые инструменты и адаптироваться к быстро меняющимся технологическим условиям. Цифровизация образования призвана стать ответом на этот вызов времени.

В статье рассматривается концептуальная модель электронного справочника по математике, предназначенного для билингвального обучения, его структура, функции и перспективы развития. Актуальность исследования обусловлена отсутствием унифицированных справочных материалов, учитывающих специфику предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Цель работы – создание структурно-функциональной модели электронного справочника, обеспечивающей эффективное освоение математического содержания на двух языках.

Предложенная модель базируется на модульном принципе и включает следующие ключевые компоненты: двуязычный заголовок, параллельные тексты определений, пошаговые примеры с комментариями на двух языках и тематический глоссарий с транскрипцией. Особенностью модели является четкое разделение математического контента и лингвистического сопровождения, что минимизирует когнитивную нагрузку при переключении между языками. Разработанная модель может быть адаптирована для различных языковых пар и уровней образования (1–11 классы), способствуя формированию как предметной, так и коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: электронный справочник, билингвальное обучение, математика, математическое образование, цифровая трансформация образования, параллельные тексты, цифровые образовательные ресурсы.

Введение

Современная система образования нацелена на повышение качества математического образования, которое является фундаментом для развития логического мышления, аналитических способностей и успешной адаптации в информационном обществе. В условиях билингвизма, характерного для Республики Тыва, возникают специфические трудности в освоении математической терминологии и понятий, особенно на начальном этапе обучения в средней школе. Использование онлайн-справочника, предлагающего термины и определения на двух языках (русском и тувинском), позволит преодолеть языковой барьер и облегчить понимание сложных математических концепций.

Один из ключевых задач современной школы – повышение качества математического образования, именно математика формирует логическое мышление, способствует развитию аналитических способностей.

В современных условиях информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) занимают ключевое место в образовательной среде. Использование онлайн-справочника является одним из эффективных способов применения ИКТ в обучении математике. Онлайн-формат обеспечивает доступность справочника в любое время и в любом месте, что позволяет учащимся самостоятельно изучать и повторять материал, а также получать дополнительную информацию.

В настоящее время отмечается дефицит методических разработок и учебных материалов, адаптированных к условиям билингвального обучения математике. Создание и апробация онлайн-справочника на русском и тувинском языках позволит восполнить данный пробел, предоставив педагогам эффективный инструмент для организации и сопровождения учебного процесса в билингвальной образовательной среде.

Цель работы – создание структурно-функциональной модели электронного справочника, обеспечивающей эффективное освоение математического содержания на двух языках.

Материалы и методы

В качестве научно-педагогической основы для исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований. Нормативной базой выступает ФГОС основного общего и среднего общего образования, Концепция развития математического образования в РФ и примерные программы по математике. В работе использован комплексный подход, включающий теоретический анализ научной литературы, моделирование образовательных ресурсов, а также эмпирические методы – педагогический эксперимент и экспертные оценки.

Источниковую базу исследования составили фундаментальные труды по методике обучения математике, исследования в области билингвального математического образования, работы по проектированию электронных образовательных ресурсов, стандарты описания информационных моделей, исследования в области цифровой дидактики. Для проведения экспериментальной части исследования были использованы учебно-методические комплексы по математике, диагностические материалы для оценки уровня владения математическим понятием на двух языках, анкеты для учителей и учеников. Представленная методологическая схема позволит всесторонне изучить проблему создания онлайн-справочника по математике в условиях двуязычия.

Литературный обзор

Актуальность билингвального обучения математике в России обусловлена как многонациональным характером страны, так и процессами интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство. В последние десятилетия отмечается устойчивый рост научного интереса российских исследователей к вопросам предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), что находит выражение в работах, охватывающих как теоретическое обоснование, так и практическую реализацию билингвальных подходов в преподавании математики.

Важное значение для понимания когнитивных механизмов билингвизма имеют работы отечественных учёных: Л.С. Выготского, В.А. Артемова, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Л.В. Щербы, Б.В. Беляева, кото-

рые, по мнению Зариповой, «рассматривали внутренние когнитивные процессы, связанные с проблемой взаимоотношения мышления и речи на втором языке». При этом в отечественной науке сложились две альтернативные точки зрения на связь мышления и речи при овладении вторым языком: согласно первой, эти процессы являются отдельными и самостоятельными (В.А. Артемов), согласно второй – связь между языком и мышлением неразрывна (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Б.В. Беляев).

1) Согласно авторам, в статье «Довузовская математическая подготовка будущих абитуриентов в условиях двуязычия на примере Республики Тыва» (2024) С.К. Саая и В.А. Шершневой рассматривает обучение математике старшеклассников и студентов средних учебных заведений на подготовительном отделении вуза.

Авторы выявляют «причины слабой математической подготовки» обучающихся и предлагают пути их решения. Ключевым выводом исследования является понимание сути языковой проблемы школьников при обучении математике в условиях тувинско-русского двуязычия. На основе этого понимания разработана «методическая система обучения», включающая педагогическую технологию студенческого тьюторства языковой поддержки. Представленная технология показала результативность при обучении математике в условиях двуязычия[7].

2) В работе «Математические задачи с региональным контекстом как средство мотивации обучения математике (на примере Республики Тыва)» (А.С. Монгуш, О.М. Танова) обосновывается целесообразность использования математических задач с региональным контекстом для повышения уровня мотивации в обучении математике в школах Республики Тыва.

Авторы определяют «математическую задачу с региональным контекстом» как задачу, сюжет которой тесно связан с реальными данными региона и описывает его конкретные проблемы. Она может содержать элементы из этнокультурной жизни и быта народа, опираться на географические и статистические данные.

В статье отмечается, что в Республике Тыва из 180 общеобразовательных школ 80% являются сельскими, многие находятся в труднодоступной местности. Основная масса сельских поселений моноязычна, языком общения является тувинский, поэтому на селе присутствует большая потребность в знании русского языка как языка обучения, в том числе и математике[3].

3) В статье «О билингвально-анимационном подходе к решению прикладных задач на уроках математики в условиях тувинско-русского двуязычия» (С.В. Ларин, В.Р. Майер, Ю.В. Вайнштейн и др.) предлагается интегрировать билингвальный подход, положительно зарекомендовавший себя в обучении тувинских школьников математике, с «анимационным подходом».

Ключевая идея подхода заключается в том, что при решении прикладной задачи предлагается максимально использовать возможности компьютерной анимации, при этом формулировку задачи и комментарии по её решению сопровождают тексты на русском и тувинском языках. Разработка анимационных чертежей осуществляется с использованием системы динамической математики «Живая математика» и не требует применения языков программирования[2].

4) В статье «Проблемы и особенности математической подготовки школьников и студентов Республики Тыва в условиях двуязычия» (М.В. Носков, К.В. Сафонов, М.В. Танзы, В.А. Шершнева) рассматривается проблема особенностей математической подготовки школьников и студентов Республики Тыва, обусловленная спецификой двуязычия.

Авторы предлагают «создание адаптивного обучающего онлайн-курса по математике» для студентов младших курсов, который учитывал бы уровень владения русским языком. Курс позволяет учитывать текущий уровень владения студентами русским языком, что способствует формированию математической компетентности будущих инженеров, обучающихся в Тувинском государственном университете[4].

Анализ научных статей показывает, что проблема обучения математике в условиях двуязычия в Республике Тыва активно исследуется по нескольким направлениям:

- 1. Диагностика языковых проблем и их влияния на математическую подготовку[];
- 2. Разработка педагогических технологий языковой поддержки (тьюторство, билингвально-анимационный подход);
- 3. Использование этнокультурного и регионального контента в математических задачах для повышения мотивации;
- 4. Создание электронных образовательных ресурсов с учётом адаптивности к уровню владения языком.

Наиболее перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: развитие цифровых инструментов с поддержкой двуязычия, интеграция этнокультурного компонента в электрон-

ные справочники, а также создание системы непрерывной языковой поддержки при изучении математики на всех уровнях образования.

Результаты

Авторами был разработана и апробирована модель электронного справочника, ориентированного на поддержку билингвального обучения математике. Модель основана на интеграции предметного (математического) и языкового (русского и тувинского) содержания, а также на применении современных информационно-коммуникационных технологий.

В работе представлена общая схематическая структура (рисунок 1) и прототип справочника (рисунок 4,5), которая обеспечивает системный подход к организации билингвального обучения математике, интегрируя целевые, содержательные, методические и оценочные компоненты в единую образовательную среду.

Электронный справочник						
Метаданные и настройки						
Язык A (RU)	Язык B (TUV)	Классы			Профиль	
Разделы справочника						
5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
Тематические модули						
Глава 1. Натуральные числа						
Глава 2. Сложение и вычитание						
...						
1 эгэ: Натуралдыг саннар						
2 эгэ: Натуралдыг саннарнын кадылгазы болгаш казылгазы						
...						
Система навигации						

Рис. 1. Общая структура справочника

Роли пользователя (рисунок 2) с моделью справочника строится по принципу «запрос – обработка – ответ». Через интерфейс (веб-страницу, пользователь отправляет запрос, который обрабатывается серверной частью и моделью данных. Результат пользователю возвращается в визуализированном виде.

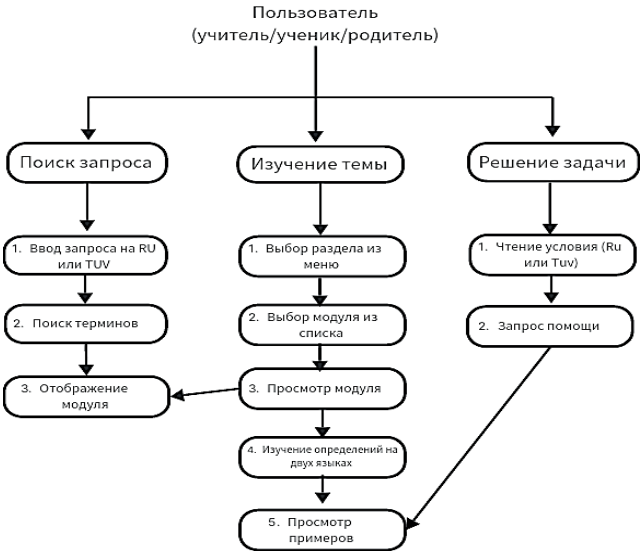


Рис. 2. Схема взаимодействия пользователя с моделью

Модель справочника (рисунок 3) представляет собой иерархическую структуру. Построена по принципу связи «один-ко многим» при котором одному сущности соответствует несколько, которая обеспечивает многоуровневую организацию разделов. Данная модель предназначена для реализации электронного справочника по математике в условиях двуязычия.

В таблице 1 приведен фрагменты перевода математических терминов на тувинский язык.

Таблица 1. Перевод терминов на тувинский язык

на русском языке	на тувинском языке
Деление – это действие, с помощью которого по произведению и одному из множителей находят другой множитель.	Улелге дээрге көүдээшкин болгаш көүдөдикчилерниң бирээзи-биле өске көүдөдикчини тып алыр кылды-ныг-дыр.

на русском языке	на тувинском языке
Переместительное свойство. От перестановки множителей произведение двух чисел не меняется. $a \cdot b = b \cdot a$	Солуштурлга бот-шынары. Каттыны-гларны солуштурарга, саннарның түнү өскерилбес: $a \cdot b = b \cdot a$
Равенство, содержащее неизвестное число, обозначенное буквой, называют уравнением.	Ужук-биле демдеглеттинген билдин-мес санны илередип турар деңнелди деңнелге (уравнение) дээр.

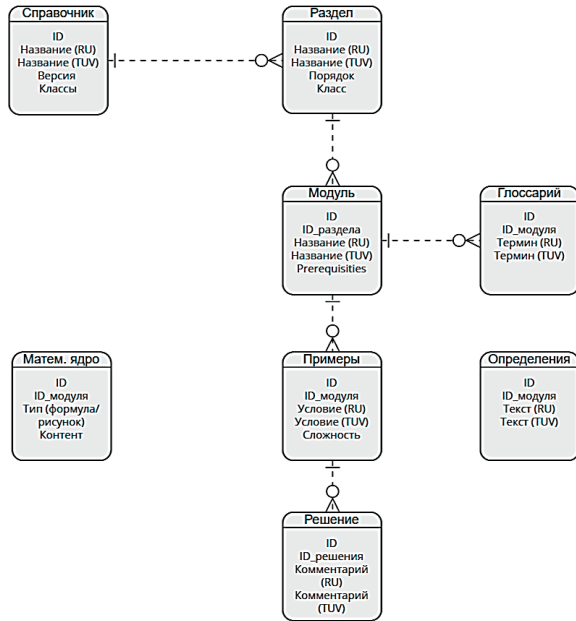


Рис. 3. ER-диаграмма

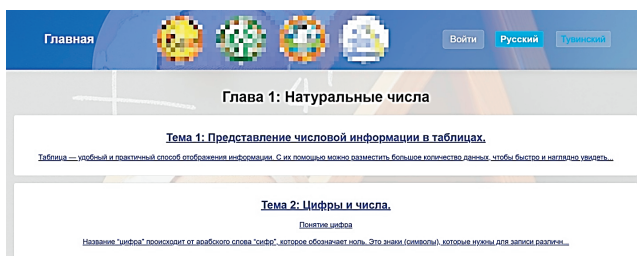


Рис. 4. Раздел главы на русском языке

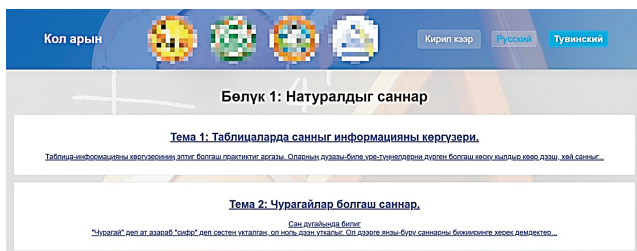


Рис. 5. Раздел главы на тувинском языке

Обсуждение

В исследовании был проведен опрос, направленный на выявление уровня знаний тувинского языка, также его применение на уроках математики. В опросе принимали участие ученики и учителя муниципальных образовательных учреждений.

В опросе были включены ряды вопросов, определяющую частоту использования тувинского языка в учебной и внеурочной деятельности, а также его интегрировании при изучении математических понятий и решении задач. Также особое внимание уделялось тому, как тувинский язык может способствовать лучшему усвоению материала, развитию логического мышления и сохранению культурной идентичности.

В результате анализа ответов респондентов, показали, что большинство поддерживают идею использования тувинского языка на уроках математики, отмечая трудности, связанные с нехваткой методиче-

ских материалов, и были сформулированы рекомендации по использованию справочника учитывающих региональные особенности.

Заключение

Структурно-функциональная модель электронного справочника, являющимся результатом исследования включает иерархическую организацию материала, который поддерживает сопровождение на двух языках (русский и тувинский) и обеспечивает гибкость и адаптивность под разные роли подготовки. Разработанная модель представляет собой системное решение проблемы обучения математике при нехватке качественных билингвальных материалов по математике. Внедрение такого справочника позволит повысить эффективность билингвального математического образования, обеспечивая к созданию основу для разработки аналогичных ресурсов по другим предметам.

Литература

1. Дубенецкий В.А., Кузнецов А.Г. Проектирование информационных систем с использованием UML: учебно-методическое пособие. – СПб: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2016. – 62 с.
2. Ларин С.В., Майер В.Р., Вайнштейн Ю.В. О билингвально-анимационном подходе к решению прикладных задач на уроках математики в условиях тувинско-русского двуязычия // Современные проблемы науки и образования. 2024.
3. Монгуш А.С., Танова О.М. Математические задачи с региональным контекстом как средство мотивации обучения математике (на примере Республики Тыва). // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. С. 22–27.
4. Носков М.В., Сафонов К.В., Танзы М.В., Шершнева В.А. Проблемы и особенности математической подготовки школьников и студентов Республики Тыва в условиях двуязычия. 2021. С. 17–26.
5. Перевощикова Е.Н., Фадеева М.Н. Методические основы реализации билингвального обучения математике на внеучебных занятиях // Наука и школа. – 2020. – № 2. – С. 176–181.
6. Радько П. Новая Открытая Математика. – 2026. – URL: https://pikabu.ru/story/novaya_otkryitaya_matematika_13665256
7. Саая С.К., Шершнева В.А. Довузовская математическая подготовка будущих абитуриентов в условиях двуязычия на примере Республики Тыва // Проблемы современного педагогического образования. 2024. С. 365–365.
8. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореферат дис. ... доктора пед. наук. – Казань: Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2008. – 44 с.
9. Степанян И.К., Дубинина Г.А., Ганина Е.И. Билингвальный подход к обучению математике иностранных студентов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 12.-Ч.1. – С. 167–172. – URL: <http://elib.fa.ru/art2017/bv2688.pdf>
10. Степанян И.К., Дубинина Г.А., Ганина Е.И. Билингвальный подход к обучению математике иностранных студентов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 12.-Ч.1. – С. 167–172.

MODEL OF AN ELECTRONIC REFERENCE BOOK FOR BILINGUAL TEACHING IN MATHEMATICS

Khomushku A.M., Salchak A.-K.E.
Tuvan State University

The digital revolution that has swept the world in recent decades has naturally led to the formation of a new demand on the education system. Today, it is no longer enough to simply impart a set of knowledge to a student; it is necessary to teach them to navigate ever-growing information flows, use digital tools effectively, and adapt to rapidly changing technological conditions. The digitalization of education is intended to be the answer to this challenge of our time.

This article examines the conceptual model of an electronic mathematics handbook designed for bilingual education, its structure, functions, and development prospects. The relevance of this research is обусловлена (determined by) the lack of unified reference materials that account for the specifics of Content and Language Integrated Learning (CLIL). The aim of this work is to create a structural-functional model of an electronic handbook that ensures the effective acquisition of mathematical content in two languages.

The proposed model is based on a modular principle and includes the following key components: a bilingual heading, parallel texts of definitions, step-by-step examples with comments in two languages, and a thematic glossary with transcription. A distinctive feature of the model is the clear separation of mathematical content and linguistic support, which minimizes the cognitive load when switching between languages. The developed model can be adapted for various language pairs and educational levels (grades 1–11), contributing to the formation of both subject-specific and communicative competencies in students.

Keywords: electronic handbook, bilingual education, mathematics, mathematics education, digital transformation of education, parallel texts, digital educational resources.

Referents

1. Dubenetskiy V.A., Kuznetsov A.G. Designing Information Systems Using UML: A Tutorial. – St. Petersburg: ETU «LETI», 2016. – 62 p.
2. Larin S.V., Mayer V.R., Weinstein Yu.V. On a Bilingual-Animation Approach to Solving Applied Problems in Mathematics Lessons in the Context of Tuvan-Russian Bilingualism // Modern Problems of Science and Education. 2024.
3. Mongush A.S., Tanova O.M. Mathematical Problems with a Regional Context as a Means of Motivating Mathematics Learning (using the Republic of Tyva as an Example). // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. 2016. pp. 22–27.
4. Noskov M.V., Safonov K.V., Tanzy M.V., Shershneva V.A. Problems and Features of Mathematical Training of Schoolchildren and Students of the Republic of Tyva in the Context of Bilingualism. 2021. Pp. 17–26.
5. Perevoshchikova E.N., Fadeeva M.N. Methodological Foundations for the Implementation of Bilingual Teaching of Mathematics in Extracurricular Classes // Science and School. – 2020. – № 2. – Pp. 176–181.
6. Radko P. New Open Mathematics. – 2026. – URL: https://pikabu.ru/story/novaya_otkryitaya_matematika_13665256
7. Saaya S.K., Shershneva V.A. Pre-university mathematical training of future applicants in the context of bilingualism: the example of the Republic of Tuva // Problems of modern pedagogical education. 2024. pp. 365–365.
8. Salekhova L.L. Didactic model of bilingual teaching of mathematics in higher pedagogical school: abstract of dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences. – Kazan: Tatar State Humanitarian and Pedagogical University, 2008. – 44 p.
9. Stepanyan I.K., Dubinina G.A., Ganina E.I. Bilingual approach to teaching mathematics to foreign students // International research journal. – 2017. – № 12.-Part 1. – pp. 167–172. – URL: <http://elib.fu.ru/art2017/bv2688.pdf>
10. Stepanyan I.K., Dubinina G.A., Ganina E.I. Bilingual approach to teaching mathematics to foreign students // International research journal. – 2017. – № 12.-Part 1. – P. 167–172.

Штырова Алина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический университет
E-mail: ashtyrova@yandex.ru

Цель статьи – рассмотреть научно-популярные тексты на медицинскую тематику как образцы построения объяснений, удовлетворяющих критерию доступности информации для адресата, и обосновать их релевантность в качестве учебных текстов в курсе профессионального русского языка для студентов-медиков. Научно-популярные тексты на медицинскую тематику рассмотрены в качестве учебных текстовых материалов, в которых произведена адаптация языка медицины к языку неспециалистов на лексическом, синтаксическом, стилистическом уровнях. Благодаря этому научно-популярные тексты, посвященные медицине, дают обучающимся возможность получить представление о языковых и логических трансформациях, необходимых при создании доступного для понимания пациента речевого произведения. Научная новизна работы. Текстам научно-медицинского подстиля на медицинскую тематику в курсе русского языка для профессиональных целей традиционно уделяется недостаточно внимания. В статье полагается, что работа с научно-популярными текстами будет способствовать освоению иностранными студентами-медиками принципами эффективного речевого взаимодействия с пациентами на русском языке.

В заключение делается вывод, что включение русских научно-популярных текстов на медицинскую тематику в курс русского языка для профессиональных целей дает возможность формирования навыков пациентоориентированного общения, что предполагается современными требованиями к коммуникативной компетенции врача.

В работе были использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа междисциплинарных научных работ, описания разных типов коммуникативных явлений, моделирования содержания учебной дисциплины.

Ключевые слова: медицинский дискурс, научно-популярные тексты, русский язык для профессиональных целей, коммуникативная компетентность, адаптация медицинского дискурса, пациентоориентированная текстовая коммуникация, доступность информации, понятность текста.

Введение

Педагогическая деятельность врача, одним из важнейших аспектов которой является задача передачи медицинских знаний непрофессионалам, имеет большое социальное значение. Пациенты и их родственники хотят видеть во враче специалиста «с педагогическими знаниями и способностями» [15, с. 9]. Умение доступно, лексически и грамматически правильно и без искажений смысла объяснить информацию о здоровье, причинах состояния, лечении и прогнозе требует от врача педагогических навыков, поскольку предполагает организацию соответствующей уровню развития и личностным особенностям пациента познавательной активности.

Многие студенты-медики говорят о своей неготовности к педагогическому взаимодействию с пациентами [7, с. 634]. Практикующие врачи отмечают, что получили недостаточно знаний по речевому общению с пациентами [9]. Отсутствие умения строить партнерскую речевую коммуникацию с пациентом приводит к использованию «доминирования, обесценивания, авторитарности» как компенсационных явлений [5, с. 48]. Недостаток лингвистической подготовки по организации педагогически ориентированной речевой коммуникации в профессиональной сфере подтверждается высказыванием А. Гришкова, кардиолога и журналиста: «врачи не осознают, что ... медицинский термин может быть незнаком обычному человеку...» [3].

Обратимся к законодательно зафиксированной задаче врача, связанной с информированием пациента в клинической практике: «Каждый имеет право получить в доступной для него форме ... информацию о состоянии своего здоровья» [12]. Жалобы пациентов говорят о существующем разрыве между научной коммуникацией в сообществе медиков-профессионалов и пациентоориентированной коммуникацией, что порождает судебные прецеденты [1]. Доступность подачи медицинской информации напрямую связана с правовой сферой социальных отношений: от нее зависит реализация права граждан быть информированными о состоянии своего здоровья.

Сложность проблемы состоит в том, что мера доступности информации, как и способности понять смысл сказанного, у пациентов индивидуальна, но четкие систематизированные руководства, объясняющие врачам, как, с точки зрения языка, будет релевантно подать информацию и объяснить ее людям с разными когнитивными возможностями, отсутствуют. Полагается, что это будут разные речевые произведения с отличающимися объяснениями.

Результаты и обсуждения

Понятие доступности подачи информации коррелирует сразу с несколькими предметными сферами. Рассматривая это понятие в аспекте педагогико-дидактических принципов, отметим, что цитированный выше фрагмент из ФЗ напрямую перекликается с принятым в дидактике принципом доступности учебного материала, суть которого определил И.П. Подласый: «доступным для человека является лишь то, что соответствует его тезаурусу» [14, с. 178]. Тезаурус тут понимается в широком смысле, как многоуровневая ментальная структура, смысловые единицы которой связаны системными связями.

Коллектив авторов учебника «Педагогика» под редакцией В.А. Сластенина связывает понятие доступности как с представлением о трудности изучаемого материала, соотносимой с возможностью адресата сообщения прогнозировать ход и развитие мысли, так и с его объемом, под которым подразумевается количество не связанных друг с другом смыслов, нуждающихся в организации [16, с. 150]. Таким образом, с точки зрения педагогики, для того чтобы быть доступным, объяснение врача должно опираться на жизненный, бытовой опыт пациента, включать в себя исключительно необходимые для осмысления сути объясняемого явления понятия, четко очерчивать их объем, содержать только те элементы, логическая связь между которыми является очевидной для непрофессионала.

Конечной целью любого общения является достижение понимания. Осмысление природы понимания с точки зрения когнитивистики и педагогики содержит ряд общих положений и способно прояснить некоторые коммуникативно-прагматические аспекты отношений «врач-пациент». Понимание является многосложным творческим

процессом, при котором получающий информацию субъект активно перерабатывает полученное знание, встраивая его в собственную систему мировоззрения и миропонимания. Смысл познаваемого нельзя получить в готовом виде, субъект должен его самостоятельно сконструировать. Понимающий, интерпретируя полученную информацию в соответствии со своим интеллектуальным, культурным, духовным, эмоциональным опытом, сам складывает из отдельных пазлов целостную картину смысла.

Э.К. Брейтгамм полагает, что задача педагога – организация учебного процесса, обеспечивающего создание оптимальных условий для понимания изучаемого материала. Исследовательница выделяет ряд факторов, оказывающих влияние на процесс понимания, к числу которых относится наличие «познавательного интереса и положительной мотивации» [2, с. 251]. По отношению к предметной сфере коммуникации «врач-пациент» это значит, что врач должен строить коммуникацию таким образом, чтобы она поддерживала познавательную мотивацию пациента, повышала личную значимость медицинской информации, что важно в том числе для формирования приверженности пациента лечению.

В.В. Знаков, рассматривая проблему понимания в аспекте когнитивистики, подчеркивает важность выполнения ценностно-нормативного условия: коммуниканты для достижения взаимопонимания должны исходить из общих «постулатов общения» [6, с. 35], то есть иметь общие мировоззренческие ценности и этические установки. Для сферы профессиональной коммуникации врача и пациента это означает, что врач должен ориентироваться на удовлетворение базовых личностных, культурных, коммуникативных и социальных потребностей адресата сообщения, прежде всего таких, как потребность в уважении, эмоциональной поддержке, понимании. Поэтому занимаемая врачом позиция активного слушания, его умение управлять обратной связью, проявлять эмпатию, говорить доступным языком являются основными направляющими силами, создающими условия для понимания информации пациентом.

В культурно-речевом аспекте, с позиций коммуникативных свойств речи, понятие доступности речевого произведения рассматривается в стилистике и риторике в соотношении с такими понятиями, как ясность и понятность. В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под редакцией М.Н. Кожинной ясность и понятность речи выступают в качестве синонимических терминов, при этом ясность как стилистическая черта может иметь разные качества в зависимости от особенностей конкретного стиля [18, с. 678]. Доступность речи понимается как «облегчение опознавания получателем выраженной информации» [там же, с. 163]. Это определение представляется крайне важным, поскольку оно указывает на функциональную значимость и смысл доступности, заключающиеся в облегчении декодирования информации адресатом сообщения. В аспекте исследуемой нами проблемы это означает, что врач должен подавать информацию в такой форме, чтобы у адресата сообщения не возникло необходимости в дополнительных усилиях для ее понимания.

Смысл, который вкладывается в понятие доступности, отражен в электронном «Словаре синонимов». В ряде синонимов слова «доступность» значение части слов соотносено с формой подачи информации, уровнем ее трудности для осмысления и ориентацией на когнитивные потребности аудитории («удобоваримость, удободостигаемость, посильность, доходчивость, толковость, внятность, понятность, отчетливость, вразумительность»), а также с уровнем сложности ее содержания («элементарность, несложность, простота») [17]. Из этого перечня, косвенно свидетельствующего об ожиданиях адресата от речевого произведения, обладающего качеством «доступности», можно сделать вывод, что для соответствия информации критерию доступности требуется соответствие речевого произведения когнитивному уровню адресата как по трудности представленного материала, так и по усилиям, требуемым при дешифровке смысла.

В.Р. Пиунов устанавливает динамические отношения между понятиями ясность и понятность речи, относя ясность к «характеристике речи адресанта, которая иллюстрирует достаточный, по его мнению, уровень понятности его речи», а понятность к «продукту речевой деятельности адресанта» получающему или не получающему «адекватное ... смысловое отображение у адресата» [13, с. 4]. Утверждение автора важно, поскольку описывает ясность и понятность как особые отношения, возникающие между ожиданиями адресанта от собственного речевого сообщения и когнитивной реальностью адресата. Таким образом, В.Р. Пиунов считает, что ясность – это субъективная характеристика речи, которую, предполагая потенциальную степень ее понятности адресату, приписывает ей адресант. Ясная речь не всегда когнитивно доступна адресату, поскольку содержание может быть выше его пони-

мания. С последним утверждением следует согласиться: слова врача «принимайте бета-адреноблокаторы, они блокируют β -адренорецепторы» ясны ему самому, но вряд ли их смысл будет вполне понятен и доступен пациенту. Сделать речевое произведение доступным означает адаптировать формально-содержательные характеристики речи говорящего к когнитивным особенностям слушающего.

Принцип доступности в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» отнесен к «стилеобразующему принципу научно-популярного изложения» [18, с. 239]. В научно-популярном тексте, построенном как беседа с читателем, используются разговорный стиль речи, художественные и риторические приемы. Г.Г. Хазагеров связывает возникновение в риторике понятия доступности с «запросами ... лекторского мастерства». По мысли исследователя, доступность «предполагает учет уровня аудитории, смысловое и содержательное упрощение речи, применение изобразительно-выразительных средств» [20, с. 332]. Некоторые ученые приравнивают ясность и точность речи к ее понятности и доступности [8, с. 64, 238; 11, с. 333].

Таким образом, перед врачом стоит сложная коммуникативная задача, соотносимая не только с медицинской этикой и деонтологией, но и с педагогикой, лингвистикой, риторикой, логикой, функциональной стилистикой. Представляется, что изучение текстов научно-популярного подстиля, посвященных медицинской тематике, может помочь подготовить студентов-медиков к ее решению. Научным стилем речи студенты-иностранцы, обучающиеся в медицинском вузе, как правило, владеют достаточно хорошо, могут свободно использовать характерные для него грамматические конструкции и термины, поскольку «с точки зрения лексико-грамматического наполнения структурообразующей составляющей медицинского дискурса выступает научный стиль речи» [22, с. 27].

Однако врач, поставленный перед необходимостью объяснять понятия из сферы медицины неспециалисту, сталкивается с необходимостью адаптации научного текста сразу по нескольким параметрам (как на понятийном, так и на стилистическом уровнях), что требует от него готовности к производству ряда когнитивных и языковых трансформаций. Задача объяснения используемых в медицине понятий и терминов является достаточно сложной даже для носителя языка. В клинической работе возникает новая для студентов-иностранцев необходимость: выстраивать профессиональную коммуникацию с собеседником-непрофессионалом, используя при этом разговорный язык, который ассоциирован со сферой повседневного общения. Э.В. Маргания, рассматривая когнитивные трансформации терминов при смене адресата текста, делает вывод, что деспециализация термина при его употреблении в научно-популярном подстиле сопровождается изменением содержания, для которого характерно «выдвижение на первый план только части его дифференциальных признаков, либо возникновение новых концептуальных содержаний» [10, с. 10]. По мнению автора, адаптация – не упрощение, а раскрытие смысла посредством использования художественных приемов, аналогий, описаний, требующая актуализации все совокупности знаний о предмете [там же, с. 18–19].

При адаптации термина происходит «контекстуально обусловленная «развертка» смысла терминологической единицы на основе актуализации ее пропозициональных характеристик» [10, с. 8], то есть термин, являющийся в науке однозначным определением, поясняется непрофессионалу через бытовые метафоры, сравнения, аналогии, привлечение эмоций, для того чтобы соотнести его с системой жизненных представлений пациента, что, как было показано выше, является принципиально важным условием понимания. Врач должен не только отчетливо понимать суть термина, но и уметь выразить ее на языке пациента, сделать практический вывод соответственно актуальной в данной ситуации диагностирующей, лечущей, рекомендующей стратегии [4]. Отметим, что в адаптированной форме определение понятия должно отвечать тем же требованиям логики, которые применяются к определению понятия в науке: быть соразмерным, не делать круга, не быть отрицательным, быть ясным, то есть не метафорическим.

Начинающим врачам сложно создать доступное объяснение уже потому, что у них еще нет сформировавшегося типологического представления об адресате сообщения, являющегося отправным пунктом в выборе коммуникативно-прагматических средств при объяснении и интерпретации медицинских понятий. Авторы медицинской научно-популярной литературы – врачи, имеющие большой опыт клинической работы. У них есть точное, сложившееся в результате содержательного анализа профессионального опыта, представление об усредненной модели мышления типичного пациента. Имея собирательный образ пациента, авторы ведут с ним живой диалог, отвечающий требованию доступности информации: предвосхищают вопросы и дают на их простые и точные ответы, предвидя возможный негативизм по отношению

к лечению. Кроме того, научно-популярные тексты русских писателей, построенные как диалог с «типичным пациентом», непосредственно знакомят студентов-иностранцев с той частью русской национальной концептосферы, которая связана со здоровьем и отражает существующие в наивном сознании концепты и национальные мифы, помогая ее понять.

Заключение

Работа с текстами научно-популярного подстиля на медицинскую тематику, во-первых, помогает студентам сформировать осознание связи «между разными дисциплинами гуманитарного и специального профилей», что является «актуальной проблемой преподавания РКИ в медицинском вузе [21, с. 223]. Во-вторых, она обеспечивает иностранцам-медикам возможность приблизиться к пониманию содержания такой категории, как доступность речевого произведения, изучить составляющие ее факторы, понять принципы отбора и уместность разнообразных языковых средств в соответствии с профессиональной прагматической задачей, овладеть приемами трансформации научного стиля речи в научно-популярный подстиль на лексическом, синтаксическом, структурно-композиционном, стилистическом уровнях, получить представление об эталонных с точки зрения смысловой доступности текстах и выработать навык их самостоятельного создания.

Литература

1. Батурина, И. Медики небрежно информируют пациентов о лечении. А суды потом признают оказанную медицинскую помощь некачественной [Электронный ресурс] // И. Батурина // Адвокатская газета. – 2025. – Режим доступа: <https://www.advgazeta.ru/ag-expert/advice/mediki-nebrezhno-informiruyut-patsientov-o-lechenii/> (дата обращения: 08.02.2026).
2. Брейтигам, Э.К. Характеристики и процедуры понимания в дидактике // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 178–182. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-i-protsedury-ponimaniya-v-didaktike-1> (дата обращения: 27.02.2026).
3. Врач Андрей Гришковец – сторонник канцеляризм в медицинской документации, но не в живой речи [Электронный ресурс] // Грамота.ру. – Режим доступа: <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/vrach-andrey-grishkovets-ya-storonnik-kantselyarizmov-v-dokumentatsii-po-ne-v-zhivoj-rechi> (дата обращения: 08.02.2026).
4. Дзараева, Н.А. Стратегии и тактики медицинского дискурса/Н. А. Дзараева, Д.Д. Шуракова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2014. – № 10. – С. 54–61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-i-taktiki-meditsinskogo-diskursa> (дата обращения: 08.02.2026).
5. Дьяченко, Е.В. Пациент-ориентированная медицинская консультация. Образ пациента у врача: какой он и как влияет на эффективность взаимодействия при оказании помощи/Е. В. Дьяченко, Н.В. Самойленко // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – Т. 11, № 1. – С. 42–50. – DOI: 10.24411/2220-8453-2020-11002.
6. Знаков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы/В. В. Знаков. – Москва Институт психологии РАН, 2005. – 448 с. – ISBN 5-9234-0078-2.
7. Курочкина, М.Н. Роль педагогики в профессиональной деятельности современного врача/М. Н. Курочкина, Б.Х. Панеш, Л.Л. Буркова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2024. – № S1. – С. 12–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogiki-v-professionalnoy-deyatelnosti-sovremennogo-vracha-1> (дата обращения: 19.01.2026).
8. Львов, М.Р. Риторика. Культура речи учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям/М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. – Москва Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с. – ISBN 5-7695-1936-3.
9. Майская, А. «Врачи не умеют говорить с людьми по-человечески»: почему в России не доверяют официальной медицине [Электронный ресурс] // А. Майская // Доктор Питер. – 2025. – Режим доступа: <https://doctorpiter.ru/zdorove/vrachi-ne-umeyut-govorit-s-lyudmi-po-chelovecheski-pochemu-v-rossii-ne-doverayut-oftsialnoi-medicine-id714052/> (дата обращения: 08.02.2026).
10. Маргания, Э.В. Особенности функционально-прагматической адаптации терминологических единиц в научно-популярных текстах медицинского содержания автореф. дис. ... канд. филол. наук 10.02.04/Э. В. Маргания; [Место защиты: Белгород. гос. ун-т]. – Белгород, 2011. – 29 с.
11. Михальская, А.К. Риторика учебник/А. К. Михальская. – Москва ИНФРА-М, 2025. – 480 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). –

DOI: 10.12737/textbook_5b7667b498ddb4.10996853. – ISBN 978-5-16-013162-7.

12. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ редакция от 23.07.2025. – Статья 23. Информация о факторах, влияющих на здоровье [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: Нормативные документы. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=502040> (дата обращения: 08.02.2026).

13. Пиунов, В.Р. Соотношение понятий «ясность», «понятность», «доступность» и «простота» языка и права/В. Р. Пиунов // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. – 2023. – № 3. – С. 45–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiyyasnost-ponyatnost-dostupnost-i-prostota-yazyka-i-prava-1> (дата обращения: 03.02.2026).

14. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов учебного пособие для вузов/И. П. Подласый. – Москва ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с. – ISBN 5-691-01234-5.

15. Полякова, О.В. Педагогика учебное пособие для ординаторов РязГМУ 1-го года обучения/О. В. Полякова, А.Н. Жолудова. – Рязань РИО РязГМУ, 2016. – 144 с.

16. Сластенин, В.А. Педагогика учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва Академия, 2002. – 576 с. – ISBN 5-7695-0789-1.

17. Словарь синонимов [Электронный ресурс] // Sinonim.org. – Режим доступа: <https://sinonim.org/s/%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 08.02.2026).

18. Стилистический энциклопедический словарь русского языка/под ред. М.Н. Кожин; редкол.: Е.А. Баженова, М.П. Котурова, А.П. Сковородников. – 2-е изд., стереотип. – Москва Флинта Наука, 2011. – 696 с. – ISBN 978-5-89349-876-4.

19. Учебный словарь стилистических терминов. Часть 2. <https://www.cross-kpk.ru/ims/>

20. Хазагеров, Г.Г. Риторический словарь/Г. Г. Хазагеров. – Москва Флинта Наука, 2009. – 431 с. – ISBN 978-5-9765-0286-4.

21. Шлейникова, Е.Е. Обучение на языке-посреднике в медицинских вузах России: комплексный подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов (из опыта работы СПбГПМУ)/Е. Е. Шлейникова, А.А. Дементьева, Т.Г. Макарова, И.И. Могилёва // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obucheniya-yazyke-posrednike-v-meditsinskih-vuzah-rossii-kompleksnyy-podhod-k-formirovaniyu-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 02.03.2026).

22. Шлейникова Е. Е., Комцян К.Б., Василенкова Л.Б. Специфика формирования учебных материалов по языку специальности для иностранных студентов-медиков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-uche>(дата обращения: 02.03.2026).

THE ROLE OF POPULAR MEDICAL TEXTS IN THE RFL COURSE ‘RUSSIAN FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION FOR FOREIGN MEDICAL STUDENTS’

Shtyrova A.N.

St. Petersburg State Medical Pediatric University

The aim of the article is to examine popular science texts on medical topics as models for constructing explanations that meet the criterion of information accessibility for the addressee, and to substantiate their relevance as educational texts in a professional Russian language course for medical students. Popular science texts on medical topics are considered as educational text materials in which the adaptation of medical language to the language of non-specialists has been carried out at lexical, syntactic, and stylistic levels. Consequently, popular science texts on medical topics provide an opportunity to gain an understanding of the linguistic and logical transformations necessary for creating a speech utterance accessible to the patient.

Scientific Novelty. Texts of the scientific-medical substyle on medical topics traditionally receive little attention in Russian for Professional Purposes courses. The article argues that working with popular science texts will facilitate foreign medical students' mastery of the principles of effective speech interaction with patients in Russian.

In conclusion, it is stated that the inclusion of Russian popular science texts on medical topics in a Russian for Professional Purposes course enables the development of patient-oriented communication skills, which is stipulated by modern requirements for a doctor's communicative competence.

Keywords: medical discourse, popular science texts, Russian for professional purposes, communicative competence, adaptation of medical discourse, text patient-centered communication, accessibility of information, clarity of the text

References

1. Baturina, I. Medics negligently inform patients about treatment, and courts subsequently recognize the provided medical care as substandard [Electronic resource] // Baturina // Advocate's Newspaper. – 2025. – Access mode: <https://www.advgazeta.ru/ag-expert/advice/mediki-nebrezhno-informiruyut-patsientov-o-lechenii/> (date of access: 08.02.2026).
2. Breitigam, E.K. Characteristics and procedures of understanding in didactics // World of Science, Culture, Education. – 2011. – No. 1 (26). – P. 178–182. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-i-protsedury-ponimaniya-v-didaktike-1> (date of access: 27.02.2026).
3. Doctor Andrey Grishkovets – a supporter of bureaucratic language in medical documentation, but not in live speech [Electronic resource] // Gramota.ru. – Access mode: <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/vrach-andrey-grishkovets-ya-storonnik-kantselyarizmov-v-dokumentatsii-no-ne-v-zhivoy-rechi> (date of access: 08.02.2026).
4. Dzaraeva, N.A. Strategies and tactics of medical discourse // N. A. Dzaraeva, D.D. Shurakova // Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages. – 2014. – No. 10. – P. 54–61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-i-taktiki-meditsinskogo-diskursa> (date of access: 08.02.2026).
5. Dyachenko, E.V. Patient-oriented medical consultation. The image of the patient in the physician's perception: its characteristics and influence on the effectiveness of interaction in providing care // E. V. Dyachenko, N.V. Samoylenko // Medical Education and Professional Development. – 2020. – Vol. 11, No. 1. – P. 42–50. – DOI: 10.24411/2220-8453-2020-11002.
6. Znakov, V.V. Psychology of Understanding: Problems and Prospects // V. V. Znakov. – Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. – 448 p. – ISBN 5-9234-0078-2.
7. Kurochkina, M.N. The role of pedagogy in the professional activity of a modern physician // M. N. Kurochkina, B. Kh. Panesh, L.L. Burkova // Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine. – 2024. – No. S1. – P. 12–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogiki-v-professionalnoy-deyatelnosti-sovremennogo-vracha-1> (date of access: 19.01.2026).
8. Lvov, M.R. Rhetoric. Culture of Speech: a textbook for students of higher educational institutions studying pedagogical specialties // M. R. Lvov. – 2nd ed., rev. – Moscow: Publishing Center "Academia", 2004. – 272 p. – ISBN 5-7695-1936-3.
9. Mayskaya, A. "Doctors don't know how to talk to people in a human way": why official medicine is not trusted in Russia [Electronic resource] // A. Mayskaya // Doctor Peter. – 2025. – Access mode: <https://doctorpiter.ru/zdorove/vrachi-ne-umeyut-govorit-s-lyudmi-po-chelovecheski-pochemu-v-rossii-ne-doverayut-oficialnoi-medicine-id714052/> (date of access: 08.02.2026).
10. Marganiya, E.V. Features of functional-pragmatic adaptation of terminological units in popular science texts of medical content: abstract of dissertation ... candidate of philological sciences: 10.02.04/E. V. Marganiya; [Place of defense: Belgorod State University]. – Belgorod, 2011. – 29 p.
11. Mikhalskaya, A.K. Rhetoric: textbook // A. K. Mikhalskaya. – Moscow: IN-FRA-M, 2025. – 480 p. – (Higher Education: Bachelor's Degree). – DOI: 10.12737/text-book_5b7667b498ddb4.10996853. – ISBN 978-5-16-013162-7.
12. On the Fundamentals of Protecting Citizens' Health in the Russian Federation: Federal Law No. 323-FZ dated 21.11.2011: edition of 23.07.2025. – Article 23. Information on factors affecting health [Electronic resource] // ConsultantPlus: Regulatory documents. – Access mode: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=502040> (date of access: 08.02.2026).
13. Piunov, V.R. The relationship between the concepts of "clarity", "comprehensibility", "accessibility" and "simplicity" of language and law // V. R. Piunov // Electronic Supplement to the Russian Legal Journal. – 2023. – No. 3. – P. 45–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-yasnost-ponyatnost-dostupnost-i-prostota-yazyka-i-prava-1> (date of access: 03.02.2026).
14. Подласый, И.П. Pedagogy: 100 Questions – 100 Answers: textbook for higher education institutions // И. П. Подласый. – Moscow: VLADOS-press, 2004. – 365 p. – ISBN 5-691-01234-5.
15. Polyakova, O.V. Pedagogy: textbook for first-year residents of Ryazan State Medical University // O. V. Polyakova, A.N. Zholudova. – Ryazan: RIO RyazGMU, 2016. – 144 p.
16. Slastenina, V.A. Pedagogy: textbook for students of higher pedagogical educational institutions // V. A. Slastenina, I.F. Isaev, E.N. Shiyonov; ed. by V.A. Slastenina. – Moscow: Akademiya, 2002. – 576 p. – ISBN 5-7695-0789-1.
17. Dictionary of Synonyms [Electronic resource] // Sinonim.org. – Access mode: <https://sinonim.org/s/%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (date of access: 08.02.2026).
18. Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language / ed. by M.N. Kozhina; editorial board: E.A. Bazhenova, M.P. Kotyurova, A.P. Skovorodnikov. – 2nd ed., stereotyped. – Moscow: Flinta: Nauka, 2011. – 696 p. – ISBN 978-5-89349-876-4.
19. Educational Dictionary of Stylistic Terms. Part 2. <https://www.cross-kpk.ru/ims/>
20. Khazagerov, G.G. Rhetorical Dictionary // G. G. Khazagerov. – Moscow: Flinta: Nauka, 2009. – 431 p. – ISBN 978-5-9765-0286-4.
21. Shleynikova, E.E. Teaching through a mediator language in medical universities of Russia: a comprehensive approach to developing communicative competence of foreign students (based on the experience of St. Petersburg State Pediatric Medical University) // E. E. Shleynikova, A.A. Dementieva, T.G. Makarova, I.I. Mogileva // Bulletin of Cherepovets State University. – 2024. – No. 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-na-yazyke-posrednike-v-meditsinskih-vuzah-rossii-kompleksnyy-podhod-k-formirovaniyu-kommunikativnoy-kompetentsii> (date of access: 02.03.2026).
22. Shleynikova, E. E., Komtsyan, K. B., Vasilenkova, L.B. Specifics of developing educational materials on language of specialty for foreign medical students // Pedagogy. Questions of Theory and Practice. – 2025. – No. 1.

Современные технологии в процессе обучения иностранному языку курсантов образовательных организаций МВД России: проблемы и перспективы

Арская Марина Александровна,

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

В статье анализируются современные технологии обучения (использование интернет-сайтов, онлайн-платформ, интерактивных заданий и групповых проектов и т.п.), адаптированные к специфике профессионального английского языка правоохранительной тематики. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающего эффективность внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс. Обоснована необходимость системного подхода к интеграции современных технологий в учебные программы вузов МВД России. Выделены рекомендации по разработке методических материалов и повышению квалификации преподавателей для успешного применения интерактивных технологий в обучении английскому языку.

Ключевые слова: английский язык, образовательные организации МВД России, современные технологии обучения, эффективность применения, потенциальные риски.

В настоящее время интеграция современных технологий в образовательный процесс становится необходимым условием повышения качества подготовки высокопрофессионального специалиста. Данный процесс позволяет наделять познавательную деятельность обучающегося характеристиками активного участника образовательного процесса: интересом, мотивированным выбором вариантов решения поставленных задач и т.д. [1, с. 81], т.е. создать более динамичную, интерактивную и увлекательную среду обучения, способствующую лучшему восприятию и запоминанию обучающимися материала. В связи с чем, разработка и использование в учебном процессе современных технологий признается одной из стратегических задач модернизации высшей школы в современных условиях [5, с. 118].

Изучению данного процесса посвящен достаточно обширный корпус научных работ как отечественных, так и зарубежных авторов. В центре внимания исследователей спектр актуальных проблем, касающихся дефиниции ключевого термина – современных (образовательных) технологий [8]; вопросы, связанные с проблемами использования современных технологий и их влияния на учебный процесс на ступени школьного [1,4], а также среднего профессионального образования [7], возможности внедрения «соответствующих современному времени методов обучения» в текущий образовательный процесс высшего учебного заведения [6, 3] и т.д.

Ряд работ отражает специфику внедрения современных технологий в ведомственные образовательные организации системы МВД России. Авторы описывают общие принципы применения инновационных подходов в образовательном процессе [10, 11], вопросы цифровизации образовательного процесса в вузах системы МВД России [12], рассматривают роль инновационных технологий в системе образования МВД России на примере учебных дисциплин т.н. «профессионального цикла» [9, 2]. Исследователи сходятся во мнении об актуальности исследуемых проблем, отмечая, что как современные, так и инновационные технологии предоставляют новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса на различных этапах обучения, в том числе и в условиях высшего профессионального образования.

Вместе с тем, на наш взгляд, несмотря на относительную универсальность таких технологий, при обучении учебным дисциплинам т.н. языкового цикла использование инновационных инструментов предоставляет практически неограниченные возможности как для преподавателей, так и для всех тех, кто изучает иностранный язык вне естественной языковой среды.

Данное утверждение актуально как для студентов лингвистических высших учебных заведений, так и для обучающихся неязыковых вузов, в частности, курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России. Обучение иностранным языкам в ведомственных вузах отличается рядом специфических аспектов, связанных с особенностями самого учебного заведения и профессиональной деятельности будущих сотрудников. Поэтому применение современных методик образования, обеспечение доступа к онлайн-ресурсам и специализированным платформам для он-лайн обучения может рассматриваться как один из путей, позволяющих оптимизировать процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Для проверки данного тезиса нами было проведено исследование, основной целью которого было намерение определить роль и эффективность применения современных технологий при изучении иностранного (английского) языка у курсантов Сибирского юридического института МВД России (далее – СибЮИ МВД России) как одного из ведомственных вузов подготовки будущих полицейских для органов внутренних дел РФ.

Задачи исследования включали проведение анализа современных подходов и тенденций в применении цифровых технологий в обучении иностранным языкам; оценку уровня владения современными технологиями курсантов СибЮИ МВД России; изучение существующих подходов и методов обучения иностранному языку с использованием современных (преимущественно, цифровых) технологий; выявление наиболее эффективных цифровых инструментов и платформ для изучения иностранных языков; определение основных трудностей и барьеров, возникающих при внедрении новых технологий; разработку

рекомендаций по внедрению и использованию технологий в процесс обучения иностранному языку в ведомственном вузе.

Методами исследования послужили анализ научно-методической литературы и исследований в области методики, лингводидактики и информационных технологий; анкетирование и интервьюирование преподавателей и курсантов СибЮИ МВД России, а также метод педагогического наблюдения за использованием современных технологий (цифровых ресурсов) в учебном процессе.

С целью выявления и анализа отношения курсантов к применению современных технологий в процессе изучения английского языка, а также оценки их эффективности и перспектив дальнейшего использования нами был проведен опрос обучающихся 1–2 курсов СибЮИ МВД России.

Результаты опроса достаточно прогнозируемы. Так, абсолютное большинство респондентов (92%) заявили, что используют современные технологии для изучения английского языка не только во время, но и вне аудиторных занятий по учебной дисциплине («для подготовки к занятиям» или «в целях саморазвития»). Почти половина опрошенных (47%) регулярно используют мобильные приложения и онлайн-ресурсы для самостоятельного изучения иностранного языка вне аудиторных занятий. В качестве примеров чаще всего отмечается использование таких мобильных приложений как: Duolingo, Lingualeo, GPT-chat.

Вместе с тем, мнения об эффективности использования данных приложений разделились: 80% планируют в и дальше использовать мобильные приложения для изучения английского языка вне аудиторных занятий, так как считают это эффективным способом повышения уровня владения иностранным (английским) языком. К ним присоединяются и те, кто в данный момент их не использует; 20% – не планируют использовать данные приложения. Среди инструментов, которые бы курсанты порекомендовали для самостоятельного изучения иностранного языка лидирующие позиции занимают ChatGPT («*может объяснить правило (подробно объяснить, если что-то непонятно)*», «*быстрое нахождение нужной информации*»), Google Translate («*может мгновенно переводить по голосу или фото, удобный и быстрый перевод*»), языковые чатботы. Оптимальным количеством времени, которое может быть выделено на аудиторном занятии для работы с современными технологиями отвечающие посчитали от 20 до 50% занятия. Большинство респондентов отметили важность и полезность цифрового инструментария в образовательном процессе. С тем, что использование современных технологий «повышает доступность знаний» согласились 86% респондентов «облегчает подготовку к аудиторным занятиям» (73%), «расширяет возможности для самообразования» (73%), «повышает интерес к изучению иностранного языка» (66%). С другой стороны, 20% отвечающих отметили, что это может быть «связано с риском получения недостоверной информации» и «может привести к риску социальной изоляции» (5%).

Исследование показало высокую степень влияния современных технологий на повышение интереса курсантов СибЮИ МВД России к изучению иностранных языков. Результаты опроса подтвердили значительный рост мотивации к самостоятельному изучению иностранного языка при помощи использования мобильных приложений, которые позволяют курсантам заниматься языком в любое удобное для них время и место, обеспечивая доступность обучения. Среди преимуществ такого рода технологий также отмечались элементы геймификации и визуализации, что также, в свою очередь, повышает интерес к учебной дисциплине. Типичные трудности, возникающие в процессе внедрения современных технологий в учебный процесс касаются недостаточной технической оснащенности и методической поддержки, как преподавателей, так и обучающихся.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы. Использование современных технологий следует признать реалией настоящего времени. Результаты анкетирования и опросов продемонстрировали высокий уровень осведомленности и положительного отношения курсантов к современным технологиям. Данный процесс способствует повышению уровня владения иностранным языком благодаря повышению мотивации обучающихся – взаимодействие с яркими визуализированными материалами и подача материала в игровой форме повышает интерес к изучению учебной дисциплины. Так как абсолютное большинство опрошенных используют современные технологии для изучения иностранного языка, то задачей преподавателя является: оказать помощь в подборе качественных и эффективных приложений, оправданно и методически эффективно встроить использование современных технологий в канву занятия, а также пытаться преодолеть возможные риски, среди которых можно отметить следующие.

В процессе проведения занятия с использованием онлайн-заданий возникают трудности в удержании внимания и сохранении рабочей ат-

мосферы не занятиях. Использование гаджетов может отвлекать курсантов от основного учебного процесса. У некоторых обучающихся частое использование смартфонов, планшетов и т.п. в обучении может приводить к психологической зависимости от электронных устройств, тем самым ухудшая способность воспринимать и усваивать информацию традиционным способом.

Цифровая среда усложняет объективную оценку уровня подготовки обучающегося. Автоматизированные тесты чаще всего ориентированы на проверку отдельных навыков, и не позволяют провести оценку владения языком в целом.

К числу потенциальных рисков использования цифровых технологий в учебном процессе следует отнести потерю живого общения и эмоционального контакта между обучающимися и преподавателем, а следовательно, снижению уровня взаимопонимания и доверия между участниками образовательного процесса.

Эффективность процесса обучения иностранному языку в образовательных организациях МВД России напрямую коррелирует с параметрами выбора релевантных цифровых ресурсов, сочетающих в себе наряду с интерактивностью и профессиональное содержание и актуальность. Вместе с тем, некоторые электронные ресурсы и платформы не адаптированы под нужды высшего образования, а именно, преподавания профессионально ориентированного языка курсантам образовательных организаций МВД России, что затрудняет выбор подходящего программного обеспечения и рекомендаций по его использованию.

Примерами диджитал-ресурсов, которые можно использовать при изучении юридического английского языка могут выступать специальные юридические он-лайн словари и глоссарии, например, Oxford Dictionary of Law (содержит репрезентативный корпус юридических терминов с пояснениями и примерами употребления), Law Dictionary & Black's Law Dictionary (классический англоязычный словарь правовых терминов) и др. Юридические подкасты и аудиокниги (например, Lawyers Podcast или American Bar Association podcasts) предоставляют материалы, посвященные обсуждению реальных судебных случаев и правовых коллизий, новейших тенденций в области юриспруденции на английском языке. Серию коротких подкастов, направленных на изучение юридической лексики и ситуаций также предлагают такие сайты как Legal English Café, Legal English Club и др.

Работа с юридической терминологией может быть дополнена материалами сайтов судебной практики. Так, сайты LaxisNexis, FindLaw.com содержат обширную библиотеку аутентичных англоязычных юридических документов, базы действующих нормативных законодательных актов, судебных решений и комментариев.

Возможность прослушать выступления адвокатов, судей и других участников судебного процесса, ведущих юридическую риторику на английском языке представляет сайт TED Talks. Работа с такими выступлениями развивает навыки аудирования обучающихся и позволяет ознакомиться с профессиональным англоязычным жаргоном представителей юридической профессии.

Активизировать работу по совершенствованию грамматических навыков может помочь онлайн справочник Grammarly Handbook, где объясняются особенности юридических конструкций, приводятся наглядные примеры, иллюстрирующие разницу между бытовым и деловым стилем письменной речи.

Контекст собственно полицейской деятельности отражен в ресурсах, которые фокусируются на специальном профессиональном языке, а также на разговорной речи и понимании культурных особенностей правоохранительной деятельности в англоязычных странах. К таким интернет-ресурсам можно отнести Police English Course (policeenglish-course.org) – специальный сайт, созданный для обучения полицейских базовым словам и выражениям, применяемым в ежедневной работе. ELLO Police English (английский портал, разработанный компанией Cambridge ESOL) предназначен для сотрудников правоохранительной деятельности по всему миру. На сайте можно найти англоязычные фразы для сотрудников патрульной службы, для сотрудников, проводящих допросы свидетелей и задержанных, и участвующих в составлении протоколов и т.п. Данный сайт предлагает специализированные модули, тематические тесты и практику разговорного английского языка, что является эффективным дидактическим подспорьем для изучения фраз и выражений, характерных для ситуаций, с которыми сталкиваются сотрудники полиции в своей ежедневной профессиональной деятельности. Схожий контент предлагает Learning English Police Vocabulary (VOA Learning English) – ресурс, содержащий базовые полицейские термины, диалоги и схемы поведения в различных служебных ситуациях и др.

На таких сайтах как News Outlets Like CNN Student News/BBC Learning English и др. доступны ежедневные выпуски новостей на английском языке с субтитрами. Изучение подобных актуальных материалов

помогает будущим полицейским научиться распознавать специальную лексику в контексте реального мира.

Вместе с тем, использование указанных выше (и подобных) ресурсов представляется целесообразным только при условии продуманного и планомерного включения их в образовательный процесс для достижения определенных целей. Необходимо обеспечить адаптивность учебного материала с учетом неоднородности группы обучающихся, в том числе разных уровней владения иностранным (английским) языком. Видео, аудиозаписи, наряду с мультимедийными презентациями, статьями (в том числе научными) позволяют обеспечить принцип наглядности и разнообразия форм подачи материала и работы над темой и погрузить обучающихся в реальную языковую среду.

Конечно, о реальной эффективности процесса обучения с использованием современных технологий можно судить только на основании анализа результатов текущего, промежуточного контроля, а также контроля остаточных знаний. Для объективной оценки, мониторинга успеваемости и выявления слабых мест в обучении желательно применять как автоматизированные (электронные тесты и т.п.), так и традиционные способы проверки знаний, умений и навыков.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы. Современные технологии в области языкового образования содержат огромный спектр дидактического материала: аутентичные тексты (в том числе тексты по специальности), образцы диалогических и монологических высказываний, различные тренировочные упражнения, тесты для контроля и самоконтроля и т.д. Основной вопрос сегодня состоит в создании и апробации обучающих методик, способных реализовать весь дидактический потенциал данных современных технологий, в том числе ориентируясь на содержание курса иностранного языка для будущих полицейских выбрать качественные, надежные, удобные и доступные ресурсы, систематизировать по уровню сложности, встроить работу с данными ресурсов в канву занятий, и т.д. Поэтому для успешного внедрения современных технологий в образовательный процесс представляется необходимым подготовить качественно новые учебники и учебные пособия, основанные на проектировании функциональных задач преподавателя и учебной деятельности обучающихся-курсантов.

Литература

1. Бабкина, А.А. Современные технологии в образовании / А.А. Бабкина, Н.А. Андришечкина, А.А. Садов, А.Н. Мусин, П.Н. Шорохов // Право и управление. 2024. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tehnologii-v-obrazovanii-5> (дата обращения: 14.01.2026).
2. Балуев, А.С. Инновационные технологии и их применение в процессе огневой подготовки в вузах Министерства внутренних дел России / А.С. Балуев // Наука-2020, № 2 (56), 2022.
3. Волостнова, Т.И. Современные технологии образования в высшей школе // Мир науки и образования. 2015. № 3.
4. Гордейчук, В.П. Информационные технологии в современном образовании // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Естественные науки. 2006. № 516. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-sovremennom-obrazovanii-1> (дата обращения: 15.01.2026).
5. Данчук, М.П. Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-didakticheskaya-suschnost> (дата обращения: 15.01.2026).
6. Жулькова, Ю.Н. Особенности применения современных технологий и методов обучения в образовательном процессе / Ю.Н. Жулькова, Т.В. Крылова, Е.А. Челнокова // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-sovremennyh-tehnologiy-i-metodov-obucheniya-v-obrazovatelnom-protseste> (дата обращения: 12.01.2026).
7. Захарова, Е.В. Опыт реализации инновационных технологий в техникуме / Е.В. Захарова, М.Г. Афанасьева // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 5–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-innovatsionnyh-tehnologiy-v-tehnike> (дата обращения: 12.01.2026).
8. Современные педагогические технологии // Образовательный портал «Справочник». – Дата последнего обновления статьи: 18.12.2025. – URL https://spravochnik.ru/pedagogika/sovremennyye_pedagogicheskie_tehnologii/ (дата обращения: 20.01.2026).
9. Струганов, С.М. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс высших образовательных заведений МВД России для подготовки высококвалифицированных специалистов / С.М. Струганов // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России, № 1, 2012.

10. Тухватуллин, Б.Т. Инновационное направление в обучении курсантов вузов внутренних войск МВД России / Б.Т. Тухватуллин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 7 (42). – С. 324–326. – URL: <https://moluch.ru/archive/42/5134>.

11. Шабаетов, В.В. Современные образовательные технологии в вузах системы МВД России: адаптация к вызовам цифровой эпохи и задачам профессиональной подготовки / В.В. Шабаетов, М.А. Таранин, Н.С. Дудин // Human Progress. 2025. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-obrazovatelnye-tehnologii-v-vuzah-sistemy-mvd-rossii-adaptatsiya-k-vyzovam-tsifrovoy-epohi-i-zadacham-professionalnoy> (дата обращения: 22.01.2026).

12. Щербактова, М.П. Цифровизация в вузах МВД России: достижения и перспективы / М.П. Щербактова, А.А. Кислухин // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2023. № 2 (62).

MODERN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

Arskaya M.A.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article analyzes modern teaching technologies (using websites, online platforms, interactive assignments, and group projects, etc.) adapted to the specifics of professional English language in law enforcement contexts. The article presents the results of a pedagogical experiment confirming the effectiveness of integrating interactive technologies into the educational process. It also substantiates the need for a systematic approach to integrating modern technologies into the curricula of higher education institutions affiliated with the Ministry of Internal Affairs of Russia. Recommendations for the development of teaching materials and professional development for teachers to successfully implement interactive technologies in English language teaching are outlined.

Keywords: English language, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, modern teaching technologies, effectiveness of application, potential risks.

References

1. Babkina, A.A. Modern technologies in education / A.A. Babkina, N.A. Andriushchikina, A.A. Sadov, A.N. Musin, P.N. Shorokhov // Law and Management. 2024. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tehnologii-v-obrazovanii-5> (date of access: 01/14/2026).
2. Baluev, A.S. Innovative technologies and their application in firearms training at the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia / A.S. Baluev // Science-2020, No. 2 (56), 2022.
3. Volostnova, T.I. Modern education technologies in higher education // World of Science and Education. 2015. No. 3.
4. Gordeychuk, V.P. Information technologies in modern education // News of Universities. North Caucasus Region. Series: Natural Sciences. 2006. No. 516. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-sovremennom-obrazovanii-1> (date of access: 15.01.2026).
5. Danchuk, M.P. Modern educational technologies and their didactic essence // News of Universities. North Caucasus Region. Series: Social Sciences. 2007. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-didakticheskaya-suschnost> (date of access: 15.01.2026).
6. Zhulkova, Yu.N. Features of the application of modern technologies and teaching methods in the educational process / Yu.N. Zhulkova, T.V. Krylova, E.A. Chelnokova // Problems of modern pedagogical education. 2024. No. 85–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-sovremennyh-tehnologiy-i-metodov-obucheniya-v-obrazovatelnom-protseste> (date of access: 12.01.2026).
7. Zakharova, E.V. Experience of implementation of innovative technologies in a technical school / E.V. Zakharova, M.G. Afanasyeva // Professional education and the labor market. 2015. No. 5–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-innovatsionnyh-tehnologiy-v-tehnike> (date of access: 12.01.2026).
8. Modern pedagogical technologies // Educational portal "Reference". – Date of last article update: 12/18/2025. – URL https://spravochnik.ru/pedagogika/sovremennyye_pedagogicheskie_tehnologii/ (date of access: 01/20/2026).
9. Struganov, S.M. Implementation of innovative technologies in the educational process of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the training of highly qualified specialists / S.M. Struganov // Bulletin of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, No. 1, 2012.
10. Tukhvatullin, B.T. Innovative direction in training cadets of universities of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia / B.T. Tukhvatullin. – Text: direct // Young scientist. – 2012. – No. 7 (42). – P. 324–326. – URL: <https://moluch.ru/archive/42/5134>.
11. Shabaev, V.V. Modern Educational Technologies in Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Adaptation to the Challenges of the Digital Age and the Tasks of Professional Training / V.V. Shabaev, M.A. Taranin, N.S. Dudin // Human Progress. 2025. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-obrazovatelnye-tehnologii-v-vuzah-sistemy-mvd-rossii-adaptatsiya-k-vyzovam-tsifrovoy-epohi-i-zadacham-professionalnoy> (accessed: 22.01.2026).
12. Shcherbakova, M.P. Digitalization in Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Achievements and Prospects / M.P. Shcherbakova, A.A. Kislukhin // Legal Science and Practice: Bulletin of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2023. No. 2 (62).

Зайниев Роберт Махмутович,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры информационных технологий, ОЧУВО «Международный инновационный университет»

E-mail: arb.71@mail.ru

Батыршина Альфия Робертовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Сочинский филиал (РУДН).

E-mail: arb.71@mail.ru

Профильное обучение в школах РФ было введено в 2002 году и ставило перед собой самые гуманные и благородные цели. Но при введении системы профильного обучения в школьное образование не до конца были учтены потребности экономического развития страны при переходе к рыночным отношениям, подготовка и наличие педагогических работников в школах, способных работать в профильных классах, необходимого контингента учащихся, желающих получить образование по направлению профильного обучения. Профильное обучение принималось в период полной неопределенности в сфере экономики и образования, внедрения Болонской системы в высшем образовании. Не были учтены введенные в конце 80-х и начале 90-х годах вновь открытые и работающие лицеи и гимназии, ориентированные на углубленное изучение дисциплин естественнонаучного, гуманитарного, педагогического, технического и других направлений.

Исходя из более 20-летнего опыта внедрения профильного обучения предлагается открывать профильные классы только в том случае, если имеется конкретный заказчик в лице производственных предприятий, научных образовательных центров с потребностью в тех или иных специалистах, с соответствующим квалифицированным педагогическим составом и материально-технической базой. Приведены примеры работы заочных математических школ, математических школ-интернатов при ведущих университетах Советского Союза, а также возможность проведения олимпиад школьников любого уровня федеральными университетами и вузам РФ в наши дни, организация целевого приема в вузы из числа выпускников профильных классов.

Ключевые слова: профильное обучение, профильные классы, школьные олимпиады, школы-интернаты, заочная математическая школа, целевой прием.

Введение

Профильное обучение в общеобразовательных школах РФ было введено в начале 2000-ых годов в целях реализации Приказа Министерства образования РФ от 18 июня 2002 года «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [9]. Введение профильного обучения в школьное образование представляло самые гуманные и благородные цели, ориентированные на сохранение лучших традиций отечественного образования, используя богатейший опыт российской и советской школы; формирование у школьников целостной системы окружающего мира; ориентация всей системы образования не только на овладение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности.

В эти годы в научно-методических изданиях и средствах массовой информации целенаправленно, подводя научные обоснования, освещали целесообразность внедрения профильного обучения в школах по всей стране [1;2;3;4;10] и другие. Первоначально предполагалось вводить профильное обучение по 11 направлениям [10, с. 7]. В последующие годы направления профильного обучения сокращались, объединяя их между собой на более крупные более значимые направления. К настоящему времени наиболее значимыми и востребованными направлениями являются естественнонаучные, математические, инженерно-технические, социально-экономические, гуманитарные, филологические и другие.

Введение профильного обучения было навязано российской школьной образовательной системе в тот период, когда экономическая система в России начала приобретать новые и вполне реалистичные очертания. При введении новой системы школьного образования в эти годы не до конца были учтены потребности экономического развития в рыночных отношениях, возникающие проблемы в подготовке квалифицированных педагогических работников, переход высшего образования, в том числе и педагогического, от плановой системы к добровольной и свободной. Отмена обязательного распределения выпускников вузов привела к непредсказуемым последствиям в экономике, образовании, науке. Подготовка специалистов с высшим образованием перешла к выдаче дипломов государственного образца. Как показывает опыт прошлых лет, рыночные механизмы в образовании, в том числе и в высшем образовании не могут быть применены.

Основные особенности внедрения профильного обучения в 2000-х годах

Общеобразовательная школа предназначена обучать и воспитывать подрастающее поколение как для продолжения образования в средних профессиональных и высших учебных заведениях, так и полноправным участником экономического развития страны. Как показывает опыт общения с молодежью, ученики 8–9-х классов не могут сознательно определить выбор своей будущей профессии. Выбор профессии подростка в первую очередь определяет окружающая его среда, одноклассники и друзья. Если молодые люди в семье удовлетворены профессиями своих родителей, то они стараются идти по стопам своих родителей (или одного из них). Если они видят, что родители не довольны своей работой, то молодые люди пытаются найти себя в других профессиях, порой не понимая о своих возможностях. Как известно, сегодняшняя молодежь при выборе профессии ставит на первое место уровень заработной платы не соизмеряя свои возможности. Для современной молодежи деньги становятся преобладающим фактором при выборе профессии и будущей работы.

В 2000-ых годах в сфере продвижения молодежи по жизни шла настойчивая пропаганда на выбор профессии через высшее образование, независимо какое, лишь только иметь высшее образование. В стране начали открывать многочисленные частные вузы, где основными направлениями образования оказались экономические и юридические направления. Многие технические, сельскохозяйственные, даже педагогические вузы открывали экономические и юридические отделения, не имея даже преподавателей соответствующего образования, учебной и научной литературы и материально-технической базы. Молодому поколению предлагалось в будущем выбор предпринимательской деятельности для материального обеспечения себя и будущей семьи. Производственный сектор экономики с каждым годом сни-

жал свои возможности, молодые люди занимались всем, чем только могли заниматься. Молодежь со школьной скамьи не были приучены к выполнению ответственных заданий, создавать новые материальные блага. Основная работа молодых людей двадцатилетней давности заключалась в перепродаже товаров, приобретенных из зарубежных стран. Даже крупные производители автомобилей и другой техники переходили к сборке готовой продукции из импортных деталей, сокращая свои рабочие места. Позже возникла необходимость изменения политики экономического развития на импортозамещение. Но экономическая структура не торопилась к созданию и развитию своего российского производственного сектора. Постепенно переходило в упадок и сельскохозяйственный сектор экономики. Более привлекательный на вид и в красивых упаковках импортные товары быстро вытеснили продукции российских производителей. Только к 2020-ым годам российское сельское хозяйство с большими издержками начало занимать свое достойное место в структуре экономики страны и в настоящее время занимает одно из ведущих стран в обеспечении продовольственной независимости.

В период полной неопределенности в развитии экономики и перераспределении государственной собственности в начале 2000-ых годов принимается решение о профильном обучении. Оно было введено без какого-нибудь обоснования в тот период, когда в высшем образовании навязали нам извне Болонскую систему, которая помогала замедлить, в некоторых отраслях и разрушить наше экономическое развитие.

Тем более, эту противоречивую ситуацию в профильном обучении создали разработчики ЕГЭ, внедрив два уровня ЕГЭ по математике: на базовый и профильный. Так, например, по сообщениям Министерства просвещения РФ профильный уровень ЕГЭ по математике в 2025 году выбрали всего около 300 тыс. человек, который представляет треть выпускников школ России. Из этого числа выпускников поступают на экономические, военные, физкультурно-спортивные и другие направления, где требуется профильный уровень ЕГЭ по математике. А кто же оказывается на инженерных и естественнонаучных направлениях подготовки? По сообщениям ответственных работников Минобрнауки РФ даже те студенты, которые поступили на инженерные направления в первые два года учебы из вузов отчисляются до 40% студентов. Такая система школьного и вузовского образования, которая сложилась в последние годы, подлежит значительному пересмотру и реформированию.

В конце 80-х и начале 90-х годов в нашей стране по решению Министерства образования РСФСР началась работа по возрождению на уровне среднего общего образования гимназий и лицеев по образцу учебных заведений Российской империи. Лицеи в основном должны были ориентироваться по углубленному изучению дисциплин естественнонаучного профиля [12, с. 522], а гимназии предусматривали гуманитарного, педагогического, технического направлений [12, с. 213]. Но при принятии решений по профильному обучению не были учтены работающие и вновь открывающиеся лицеи и гимназии в начале 2000-ых годов.

В принятом Федеральном законе об образовании 2012 года сведения о таких учебных заведениях среднего общего образования также не имеются, хотя во многих городах и более крупных населенных пунктах существуют общеобразовательные организации с вывесками лицей или гимназия, которые выполняют такую же функцию как любая общеобразовательная школа. Было бы более целесообразным в тот период введение профильного обучения по отдельным направлениям в лицеях и гимназиях, подкрепляя их квалифицированным педагогическим персоналом и материально-техническим оснащением.

Внедрение профильного обучения, объявляя самые благородные цели, предполагая направить обучение в старших классах общеобразовательной школы на более раннюю мотивацию обучающихся для получения специальности, не имело и не могло иметь своего дальнейшего развития.

Таким образом, профильные классы при недостаточной подготовке квалифицированных школьных педагогов по тем заявленным профильным предметам, отсутствия необходимого контингента желающих и способных учащихся, не имея соответствующей материально-технической базы, не привели к ожидаемым результатам.

Перспективы развития профильного обучения в наши дни

Опыт более 20-летней работы профильных классов, изменения и реформы, которые происходят в среднем профессиональном и высшем образовании в последние годы, приводят к необходимости пересмотра в вопросах открытия и работы профильных классов. В современных условиях необходимость открытия профильных классов может быть оправдана только в том случае, если имеется конкретный заказ-

чик с потребностью в тех или иных специалистах и обеспечена квалифицированным педагогическим персоналом и соответствующей материально-технической базой. Открывать ради отчета о работе профильных классов без соответствующих возможностей образовательных организаций – безответственное занятие. В настоящее время мы часто встречаем среди принятых в вузы студентов даже на естественнонаучные направления подготовки, окончивших профильные гуманитарные классы и, наоборот, на гуманитарных направлениях подготовки, окончивших так называемые математические классы. Такие не единичные случаи работы профильных классов говорит о том, что профильные классы и профильное обучение находится в глубоком кризисе и требует коренного пересмотра.

Изучая опыт советской системы математического образования и математической подготовки школьников, мы невольно приходим к выводу, что ведущие университеты Советского Союза определяли и заложили основу профильного обучения совершенно на других принципах.

Университеты и ведущие вузы в 70-х годах уделяли большое внимание к проведению различных олимпиад школьников от городских до Всероссийских и даже Всесоюзных и принимали к себе победителей и призеров этих олимпиад. Кроме того, «большое значение имеет создание специализированных школ-интернатов, где ребята, проявившие интерес и способности к занятиям математикой, уже с девятого класса (а в Ленинграде – и с восьмого) занимаются по специальной программе под руководством профессоров и преподавателей ведущих университетов страны» [11, с. 4]. «Школы-интернаты в 60-е годы при университетах были созданы с целью отработки нового профиля образования, отвечающего современным интересам» [8, с. 9].

Школы-интернаты для одаренных детей со всех концов Советского Союза долгое время составляли костяк математического и естественнонаучного образования. «Сейчас как никогда необходимо создание таких школ при любом университете, техническом или педагогическом вузе с целью повышения качества подготовки школьников к продолжению обучения в вузе, следствием чего станет качественный набор студентов» [5, с. 209].

Кроме того, многие университеты Советского Союза, чтобы привлечь учащихся из отдаленных сел и городов «найти свой путь к математике, разбудить их интерес к занятиям, развить их способности, научить работать, требовалась новая форма работы, более гибкая и массовая, дающая возможность, не отрывая ребят от привычной жизни, нормального обучения в обычной школе, не предопределяя жестко их дальнейшую судьбу оказывать им систематическую квалифицированную помощь и руководство в занятиях математикой. Такой формой могла быть лишь заочная математическая школа, в которой школьник может обучаться независимо от того, где он живет, так как вся учебная работа в такой школе проходит с помощью переписки, без непосредственного контакта учителя с учеником» [11, с. 5].

Такая форма работы впервые была создана по инициативе ректора МГУ, академика И.Г. Петровского и поддержана многими университетами и вузами СССР в 70-е годы. Причем, в настоящее время в век информационных технологий связь со школами, учителями и учащимися можно легко установить без бумажной переписки.

Из опыта работы ведущих вузов советского периода следует, что будущих абитуриентов, способных продолжить достижения и традиции в высшем образовании необходимо было постоянно искать, найти и направить их на развитие науки, техники и технологии.

Только в начале 2020-ых годов, точнее только в 2022 году стало понятно и в области экономической политики, и в области образования, особенно в области профессионального образования, что дальнейшее развитие страны зависит только от нашего экономического могущества и от своей собственной системы образования, основанной на опыте советского и российского образования.

Профильное обучение в наши дни предназначено готовить современную молодежь к выбору своей будущей профессии, направленное на дальнейшее развитие науки, техники, технологии и производственного сектора экономики в нашей стране.

Во-первых, профильное обучение по содержанию может иметь достаточно большое количество направлений, которое продиктовано современным экономическим развитием страны. В открытии профильных классов в первую очередь должны быть заинтересованы производственные и научные центры страны. По сообщениям СМИ и проведенным исследованиям о наличии трудовых ресурсов, в каждом секторе экономики, науки, образования, здравоохранения и др. не хватает специалистов высокой квалификации. а в производственном секторе – высококвалифицированных специалистов рабочей профессии.

Проводимая работа по искусственному привлечению выпускников 9-ых классов с основным общим образованием по недостаточ-

ным баллам ОГЭ или направляя их к сдаче только двух обязательных экзаменов ОГЭ, не может обеспечить повышение уровня квалификации рабочих профессий. Выпускники 9-ых классов, тем более с более низкими оценками по естественнонаучным дисциплинам, как физика, химия, биология и плохими (иногда очень плохими) знаниями по истории, языку, литературе не смогут овладеть теми компетенциями, которые необходимы для современного специалиста производственного сектора экономики.

Во-вторых, университеты, в том числе федеральные, расположенные в каждом федеральном округе имеют очень высокий уровень научно-педагогического персонала и они способны проводить по многим школьным предметам олимпиады любого уровня. В проведении Всероссийских олимпиад школьников должны быть заинтересованы федеральные университеты и вузы Министерства науки и высшего образования РФ и профильных министерства (медицинские, сельскохозяйственные и др.) Именно они принимают в вузы победителей и призеров Всероссийских олимпиад, поэтому «федеральные университеты могут стать центрами проведения Всероссийских предметных олимпиад школьников, по крайней мере, для выпускных классов» [6, с. 113]. Подробнее о проведении школьных олимпиад по математике можно найти в опубликованной работе [6, с. 110–117]. Молодые люди – победители, призеры и участники университетских олимпиад больше заинтересованы учиться в тех университетах, где они побеждали и принимали участие. С другой стороны, и университет в федеральных округах заинтересован в наборе абитуриентов из своего федерального округа, так как после окончания учебы они в основном выберут предприятия, организации и научные центры на своей малой родине, а не искать «теплые места» в столице и престижных мегаполисах.

В-третьих, федеральные университеты и крупные технические, технологические, строительные, педагогические университеты вполне могут организовать свои профильные школы-интернаты и оказывать содействие в открытии профильных классов с региональными и муниципальными органами управления образованием. При этом научно-педагогический персонал вуза принимает непосредственное участие в подготовке программ обучения в профильных классах, проводить уроки, организовать повышение квалификации учителей школы, работающих в профильных классах и т.д.

Заключение

Обучение в профильных классах начинается с профильной подготовки в 5–9-х классах, тем более такая подготовка сегодня приобретает особую значимость в связи с острой потребностью производственного сектора экономики в высококвалифицированных рабочих специальностях. О профессиональной ориентации старшеклассников на педагогическую профессию и переход к профильным педагогическим классам более подробно изложены в работе [6, с. 172–187]. Организаторы профильного обучения совместно с заинтересованными организациями и предприятиями могут принимать лучших выпускников профильных классов в свои вузы и организовать направление на целевое обучение в другие вузы совместно с региональными и местными органами управления образованием. «Основная часть целевого приема должна быть осуществлена из числа выпускников школ того региона и тех муниципалитетов, где расположены производственные объекты» [7, с. 37]. Таким образом, одновременно решается и общегосударственная задача по закреплению выпускников вузов в своем регионе, в своем городе, населенном пункте. Профильное обучение как одно из важных направлений образования в сегодняшней системе общего образования представляют основу российской системы образования. Только тесная связь производственного сектора, научных и научно-образовательных организаций с общим образованием на всех уровнях может обеспечить в будущем подготовку специалистов необходимого уровня и в достаточном количестве для укрепления экономической, научной и технологической независимости.

Литература

- Афанасьева Т.П., Немова Н.В., Стрельцова Н., Томазова А.Н. Элективные курсы в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения: Методическое пособие /Под ред. Н.В. Немовой. М.: АПК и ПРО, 2005. 78 с.
- Ахияров К.Ш. Профильное обучение в школе – новый социальный заказ общества // Гуманизация образования. № 1. 2006. С. 69–79.
- Бронечук С.Г. Профильное обучение в школе. Вопросы организации и содержания: В помощь руководителям и учителям. М., 2004.

- Зайниев Р.М. Довузовская математическая подготовка в профильных классах инженерно-технического направления // Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 52–54.
- Зайниев Р.М. Преемственность профессионально-ориентированного содержания математического образования в системе «школа-колледж-вуз»: дисс...докт.пед.наук. Ярославль, 2012. 396 с.
- Зайниев Р.М. Российское образование: взгляд современника / Под ред. А.Р. Батыршиной. М.: ФЛИНТА, 2025. 212 с.
- Зайниев Р.М., Батыршина А.Р. Целый прием на инженерные специальности: проблемы, поиски решения // Современное профессиональное образование. № 7. 2025. С. 34–38.
- Колмогоров А.Н., Вавилов В.В., Тропин И.Т. Физико-математическая школа при МГУ. М.: Знание, 1981. 64с.
- Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Приказ Министерства образования РФ от 18 июня 2002, № 2783.
- Профильное обучение в школе – путь к повышению качества образования в вузе: сб.научно-методических трудов / Под ред. Р.М. Зайниева. Набережные Челны: Изд-во ИНЭКА, 2007. 133 с.
- Розов Н.Х., Глаголева Е.Г., Раббот Ж.М. Заочная математическая школа при МГУ. М.: Знание. 1973. 64 с.
- Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х тт. М.: Большая Российская энциклопедия. 1993. 608 с.

PERSPECTIVES AND FEATURES OF SPECIALIZED EDUCATION DEVELOPMENT

Zainiev R.M., Bатыршина A.R.

International Innovative University, P. Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Sochi Branch

Specialized education in Russian schools was introduced in 2002 with the intention of achieving noble and socially valuable goals. However, when the system was implemented, several important factors were not fully considered – the country's economic transition to a market model, the availability of teachers to work in specialized classes, and the interest of students in such educational area. Specialized education appeared during a time of uncertainty in both the economy and education, as well as during the introduction of the Bologna system in higher education. The role of newly established lyceums and gymnasiums of the late 1980s and early 1990s, which already offered advanced study in various fields, was also not considered.

Based on over twenty years of experience with specialized education, it is proposed to open specialized classes only when there is a real need from industrial companies or research and educational centers, where certain types of qualified specialists are required. Such initiatives should rely on skilled teaching staff and proper facilities. The paper also discusses successful examples of correspondence and boarding mathematics schools related to leading Soviet universities, and highlights today's opportunities for Russian universities to organize student Olympiads and targeted admissions for graduates of specialized classes.

Keywords: specialized education, specialized classes, school Olympiads, boarding schools, correspondence mathematics schools, targeted university admissions.

References

- Afanasyeva T.P., Nemova N.V., Streltsova N., Tomazova A.N. Elective Courses in the System of Pre-Specialized and Specialized Education: Methodological Guide / Ed. by N.V. Nemova. Moscow: APK i PRO, 2005. 78 p.
- Akhayarov K. Sh. Specialized Education at School – A New Social Demand of Society // Humanization of Education. № 1, 2006. Pp. 69–79.
- Bronevchuk S.G. Specialized Education at School. Issues of Organization and Content: A Guide for School Principals and Teachers. Moscow, 2004.
- Zainiev R.M. Pre-University Mathematical Training in Specialized Engineering and Technical Classes // Higher Education Today. 2011. № 3. Pp. 52–54.
- Zainiev R.M. Continuity of Professionally-Oriented Mathematical Education Content in the "School-College-University" System: Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation. Yaroslavl, 2012. 396 p.
- Zainiev R.M. Russian Education: A Contemporary Perspective / Ed. by A.R. Bатыршина. Moscow: FLINTA, 2025. 212 p.
- Zainiev R.M., Bатыршина A.R. Targeted Admission to Engineering Specialties: Challenges and Solutions // Modern Vocational Education. № 7, 2025. Pp. 34–38.
- Kolmogorov A.N., Vavilov V.V., Tropin I.T. Physics and Mathematics School at Moscow State University. Moscow: Znanie, 1981. 64 p.
- Concept of Specialized Education at the Senior Stage of General Education // Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, June 18, 2002, № 2783.
- Specialized Education at School – A Path to Improving the Quality of Higher Education: Collection of Scientific and Methodological Works / Ed. by R.M. Zainiev. Naberezhnye Chelny: INEKA Publishing House, 2007. 133 p.
- Rozov N.Kh., Glagoleva E.G., Rabbot J.M. Correspondence Mathematics School at Moscow State University. Moscow: Znanie, 1973. 64 p.
- Russian Pedagogical Encyclopedia, in 2 vols. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 1993. 608 p.

Кравчук Марина Валентиновна,

аспирантура (выпускник), преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах), Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова
E-mail: artsnn@gmail.com

Предмет статьи – содержание и организационные основания формирования компетенций в области информационной безопасности у курсантов военных вузов. Актуальность темы определяется цифровым переустройством военного образования, ростом требований к безопасной работе с данными, сетевыми сервисами и программными средствами в служебной деятельности. Научная новизна связана с аналитическим объединением разрозненных публикаций последних лет в единую схему подготовки, где базовая цифровая грамотность, профильные знания по защите информации и опережающая профессиональная подготовка рассмотрены как взаимосвязанные линии. Цель исследования – выявить содержание данных компетенций, педагогические условия их становления и проблемные зоны современной подготовки. Применены анализ научных публикаций, сопоставление подходов, классификация, логико-аналитическое обобщение и синтез. Корпус составили работы по цифровой трансформации военного образования, подготовке специалистов по защите информации, программированию, цифровой грамотности курсантов и опережающим моделям подготовки. В аналитической части раскрыты структура компетенций, уровни их формирования, учебно-организационные решения и ограничения действующих подходов. Практическая полезность материала связана с использованием выводов при проектировании учебных дисциплин, цифровой среды военного вуза и критериев оценки подготовки.

Ключевые слова: информационная безопасность, военный вуз, курсанты, цифровая грамотность, цифровая трансформация образования, опережающая подготовка, программирование, профессиональные компетенции, защищенная цифровая среда, военно-профессиональное образование.

Введение

Переход военного образования к цифровым форматам работы заметно изменил требования к подготовке курсанта. Для служебной деятельности уже недостаточно владения отдельными техническими операциями. Нужна устойчивая готовность работать с информацией в условиях регламентированного доступа, различать безопасные и рискованные цифровые практики, использовать программные средства без нарушения режима защиты сведений, понимать правовые и организационные последствия собственных действий. По этой причине тема формирования компетенций в области информационной безопасности выходит за пределы узкопрофессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля и затрагивает всю систему военно-профессионального обучения.

Цель исследования – определить содержание компетенций в области информационной безопасности у курсантов военных вузов и установить педагогические решения, обеспечивающие их формирование в современных условиях цифровизации. Для достижения цели поставлены три задачи: во-первых, уточнить смысловое наполнение данных компетенций применительно к подготовке курсанта; во-вторых, выделить учебно-организационные условия, обеспечивающие их последовательное становление; в-третьих, обозначить проблемные зоны и направления дальнейшего развития подготовки.

Научная новизна работы состоит в том, что публикации последних лет рассмотрены не разрозненно, а как единое исследовательское поле. На данной основе компетенции в области информационной безопасности представлены как многослойное образование, объединяющее цифровую грамотность, технологическую подготовку, правовую ориентировку, ценностно-нормативную устойчивость и способность к рефлексивной оценке собственных действий в защищенной образовательной и служебной среде.

Материалы и методы

Теоретическую базу исследования составили публикации, отражающие разные линии изучения проблемы. Ю.Д. Верхотурцев [1] рассматривает цифровую трансформацию военного образования и сетевые коммуникации в вузах Росгвардии; А.Д. Гнутов [2] анализирует подготовку будущих офицеров в области информационно-технологической безопасности; Т.А. Лавина и Л.А. Ильина [3] раскрывают современные подходы к обучению программированию при подготовке кадров по направлению информационной безопасности; Н.А. Ламухина [4] предлагает структуру информационной компетентности курсанта, а в другой работе описывает общую модель ее формирования в опережающей профессиональной подготовке [5]; А.С. Марков [6] разграничивает понятия кибербезопасности и информационной безопасности на уровне научной номенклатуры; Е.А. Останина [7] исследует подготовку специалистов разных направлений по информационной безопасности; Г.С. Пальчикова [8] рассматривает формирование цифровой грамотности курсантов в военных вузах; В.В. Поляков и Е.А. Жданова [9] обосновывают экосистему опережающей подготовки кадров для данной сферы; А.Х. Шелепаева и В.Б. Успенко [10] прослеживают переход от цифровизации к цифровой трансформации военно-профессионального образования.

В работе использованы анализ научных публикаций, сравнительное сопоставление подходов, классификация, логико-аналитическая интерпретация и синтез. Указанные методы позволили выявить устойчивые смысловые линии в современном массиве исследований, соотносить частные педагогические решения с общей логикой военного образования и вывести интегрированное представление о формировании компетенций в области информационной безопасности.

Результаты

Сопоставление исследовательских позиций показывает, что формирование компетенций в области информационной безопасности у курсантов нельзя сводить к освоению отдельной дисциплины либо набора технических приемов. В современных публикациях данная подготовка рассматривается как следствие более широких изменений в военно-профессиональном образовании, связанных с цифровым преобразованием учебной среды, ростом объема информации, расширением се-

тивных форм взаимодействия и усилением требований к защищенности образовательного процесса [1; 8; 10]. По этой причине компетентность в области информационной безопасности приобретает междисциплинарный характер и затрагивает учебную, служебную и коммуникативную деятельность курсанта.

Содержательное ядро рассматриваемых компетенций уточняется через разграничение информационной безопасности и кибербезопасности. А.С. Марков показывает, что данные понятия не совпадают полностью и относятся к разным плоскостям научного и профессионального описания [6]. Для системы подготовки курсантов подобное различие имеет прямое методическое значение: учебный процесс не ограничивается защитой сетевой инфраструктуры и программно-аппаратных ресурсов, а охватывает защиту сведений, правовое регулирование обращения с информацией, дисциплину работы в цифровой среде и устойчивые модели профессионального поведения. В публикации Е.А. Останиной данная линия усилена тезисом о необходимости подготовки по проблематике информационной безопасности для обучающихся разных направлений, а не только для узкопрофильных специалистов [7]. Близкую мысль развивает А.Д. Гнутов, связывая профессиональную подготовку будущего офицера с информационно-технологической безопасностью как постоянным компонентом современной службы [2].

На уровне структуры компетентности наиболее разработанную модель предлагает Н.А. Ламухина. В ее интерпретации информационная компетентность курсанта объединяет операциональный, предметный, аксиологический и рефлексивный компоненты [4]. Подобная конструкция задает продуктивную рамку для проектирования подготовки в военном вузе. Операциональный компонент соотносится с владением цифровыми средствами и процедурами безопасной работы с информацией; предметный – с профессионально ориентированными знаниями и способами решения задач; аксиологический – с внутренним принятием норм обращения с информацией, дисциплиной и ответственностью; рефлексивный – с оценкой собственных действий и коррекцией поведения в условиях информационного риска. В другой работе того же автора данная структура получает развитие в виде общей модели формирования информационной компетентности в логике опережающей профессиональной подготовки [5]. Отсюда следует, что речь идет не о разовой передаче знаний, а о последовательном выстраивании готовности к деятельности в меняющейся цифровой среде военного вуза.

Существенное место в рассматриваемом корпусе занимает идея опережающей подготовки. В работах Н.А. Ламухиной и в статье В.В. Полякова, Е.А. Ждановой прослеживается общий мотив: подготовка кадров для сферы информационной безопасности теряет эффективность, когда ориентируется лишь на текущий набор технологий и действующих регламентов [5; 9]. Военному вузу требуется более дальняя перспектива, при которой курсант осваивает способы действия, сохраняющие продуктивность при смене цифровых платформ, программных средств и форм служебной коммуникации. Подобный подход смещает центр тяжести с запоминания инструментария на развитие устойчивых профессиональных оснований: умения анализировать информационную ситуацию, выбирать безопасное решение, работать в пределах нормативных ограничений и сохранять работоспособность в условиях высокой плотности информационных потоков.

Ряд публикаций связывает формирование компетенций в области информационной безопасности с общим уровнем цифровой грамотности курсанта. В статье Г.С. Пальчиковой цифровая грамотность рассматривается как условие упорядоченной работы с информацией и как средство снижения перегрузки в образовательном процессе [8]. В работе Ю.Д. Верхотурцева данная линия дополнена анализом рисков сетевой коммуникации и необходимостью учитывать специфику военного вуза, где цифровое расширение образовательной среды неизбежно соприкасается с режимными ограничениями [1]. А.Х. Шелепаева и В.Б. Успенко, развивая тему цифровой трансформации военно-профессионального образования, показывают, что переход к новым форматам обучения требует переосмысления самой организации образовательной среды, а не простой замены бумажных и аудиторных форм электронными аналогами [10]. В совокупности данные работы позволяют сделать вывод: цифровая грамотность выступает нижним, но обязательным уровнем формирования компетенций в области информационной безопасности. Без нее невозможно перейти к более сложным профессиональным действиям.

При этом цифровая грамотность не исчерпывает содержание подготовки. Для профильных направлений решающее место занимает углубленная технологическая линия, связанная с программированием, алгоритмическим мышлением и пониманием архитектуры современных программных решений. Т.А. Лавина и Л.А. Ильина показывают,

что в новых условиях национальной системы высшего образования обучение программированию в области информационной безопасности требует пересмотра целей, содержания и методики преподавания [3]. Для военного вуза подобная линия имеет двойное значение. С одной стороны, она обеспечивает профессиональную состоятельность будущих специалистов по защите информации. С другой стороны, она формирует более высокий уровень понимания цифровой среды, что снижает риск формального освоения защитных процедур без понимания их внутренней логики. В сочетании с разграничением предметных полей, предложенным А.С. Марковым [6], и с постановкой проблемы подготовки специалистов разных направлений у Е.А. Останиной [7], данный вывод позволяет различать базовый и профильный уровни формирования компетенций.

Базовый уровень целесообразно соотносить с подготовкой всех курсантов вне зависимости от специальности. В его состав входят цифровая дисциплина, навыки безопасной работы с информацией, первичная правовая ориентировка, соблюдение режима обращения со сведениями, критичность к цифровым источникам, культура сетевого взаимодействия и способность распознавать типовые угрозы. Профильный уровень адресован обучающимся по направлениям информационной безопасности и предполагает более глубокую технологическую подготовку, работу с программированием, моделированием защитных решений, анализом цифровых уязвимостей и проектированием безопасной архитектуры информационных систем [3; 6; 7]. Разведение указанных уровней снимает внутреннее противоречие между универсализацией требований к информационной безопасности и необходимостью сохранять профессиональную глубину подготовки.

Учебно-организационные условия формирования данных компетенций в литературе распределяются по нескольким линиям. Первая линия – построение защищенной цифровой образовательной среды, где цифровые сервисы используются не стихийно, а по правилам, совместимым с военной спецификой [1; 10]. Вторая линия – поэтапная организация подготовки, когда каждый новый уровень опирается на уже сформированные формы информационного поведения и усложняет их за счет профессионально ориентированных задач [4; 5]. Третья линия – сопряжение подготовки с экосистемой внешних и внутренних институтов: образовательных организаций, дополнительного профессионального обучения, исследовательских площадок и практико-ориентированных направлений развития кадрового потенциала [9]. Четвертая линия – обновление методики предметного обучения, прежде всего в технологическом блоке, где традиционные схемы преподавания перестают отвечать новым требованиям к специалисту по информационной безопасности [3].

Особое значение для военного вуза приобретает вопрос о соотношении открытости цифровой среды и режима защищенности. Из работ по цифровой трансформации военного образования следует, что расширение сетевых коммуникаций и электронных ресурсов не сводится к безусловному заимствованию гражданских образовательных моделей [1; 10]. Напротив, военный вуз вынужден постоянно удерживать баланс между технологическим обновлением и предотвращением утечек информации, между интерактивностью учебного процесса и ограничением несанкционированного доступа, между удобством цифровых сервисов и дисциплиной их применения. По этой причине формирование компетенций в области информационной безопасности у курсанта связано не с абстрактным «освоением цифры», а с включением в нормативно организованную среду, где сама образовательная практика служит образцом безопасного обращения с информацией.

Наконец, рассмотренные источники позволяют выделить внутреннюю логику движения от общей цифровой культуры к профессиональной готовности к защите информации. На первом этапе формируются базовые способы работы с цифровыми ресурсами, навыки отбора информации и дисциплина сетевого поведения [8; 10]. Далее усиливается профессиональная направленность: курсант начинает соотносить цифровые действия с требованиями службы, режимом доступа и правовыми нормами [2; 7]. На следующем этапе в учебный процесс входят моделирование профессиональных ситуаций, программирование, аналитическая работа с цифровыми системами и рефлексивная оценка принятых решений [3; 4; 5]. Подобная последовательность отвечает логике опережающей подготовки и позволяет представить компетенции в области информационной безопасности как динамически развивающееся образование.

Обсуждение

Проведенный анализ позволяет увидеть устойчивое сближение нескольких исследовательских линий. Первая связана с цифровой трансформацией военного образования. Вторая относится к профессиональной подготовке в сфере защиты информации. Третья касается цифровой

грамотности как основы для безопасного поведения в образовательной и служебной среде. При их совмещении формирование компетенций в области информационной безопасности предстает как педагогическая задача системного порядка. Речь идет о перестройке учебной среды, способов организации дисциплин, логики перехода от общего уровня подготовки к профильному и норм профессионального поведения в цифровом пространстве.

При этом внутри рассмотренного корпуса заметны различия в исследовательских акцентах. Одни авторы концентрируются на цифровой образовательной среде и сетевых коммуникациях, другие – на содержании предметной подготовки специалистов по защите информации, третьи – на моделях опережающего профессионального обучения. Подобное расхождение нельзя считать недостатком. Напротив, оно позволяет увидеть многосоставный характер самой проблемы. Военный вуз сталкивается одновременно с задачей цифрового обновления образования, с задачей соблюдения режима защищенности и с задачей подготовки кадров для профессиональной работы в сфере информационной безопасности. Ни одна из данных линий отдельно не дает исчерпывающего решения.

Сильной стороной рассмотренных работ служит отказ от упрощенного понимания компетентности как суммы отдельных умений. Наиболее продуктивные публикации связывают технологическую, нормативную, ценностную и рефлексивную плоскости подготовки. Подобное прочтение особенно значимо для военного образования, где ошибка в работе с информацией несет последствия, выходящие далеко за пределы учебной неуспешности. Вместе с тем в ряде текстов заметен перекос либо в сторону общей цифровой грамотности, либо в сторону узкопредметной технологической подготовки. В первом случае размывается профессиональная глубина, во втором – теряется универсальная база безопасного информационного поведения, нужная каждому курсанту.

Ограничения применимости полученных выводов связаны с самим состоянием исследовательского поля. Значительная часть публикаций носит концептуальный или модельный характер. Авторы продуктивно описывают направления развития подготовки, но заметно реже предлагают единые диагностические инструменты, позволяющие сопоставлять результаты между разными военными вузами и этапами обучения. Слабо разработан вопрос о критериях разграничения базового и профильного уровней компетенций. Недостаточно развернута проблема согласования защищенной цифровой среды с гибридными и сетевыми форматами обучения. По этой причине дальнейшая разработка темы требует более строгой операционализации показателей сформированности компетенций и уточнения механизмов их поэтапной оценки.

С исследовательской точки зрения наиболее перспективной представляется линия, где информационная безопасность рассматривается как принцип организации всей подготовки курсанта. В такой логике учебная дисциплина, цифровая образовательная среда, способы коммуникации, технологические модули и профессионально-нормативные требования образуют единую систему. Подход, ограниченный отдельным курсом или фрагментарным набором тем, не обеспечивает нужной глубины. Напротив, системная модель позволяет согласовать общевоенную, цифровую и специализированную подготовку без смыслового разрыва между ними.

Заключение

Проведенный анализ позволил уточнить содержание компетенций в области информационной безопасности у курсантов военных вузов. Они представляют собой многослойное образование, где соединяются цифровая грамотность, навыки безопасной работы с информацией, правовая ориентировка, дисциплина сетевого поведения, ценностная устойчивость и рефлексивная способность оценивать собственные действия. Для профильных направлений к данной основе присоединяется углубленный технологический блок, связанный с программированием и профессиональным решением задач защиты информации.

По второй задаче установлено, что результативность формирования данных компетенций опирается на совокупность учебно-организационных условий: защищенную цифровую образовательную среду, поэтапное усложнение подготовки, связь базового и профильного уровней, обновление методики преподавания технологических дисциплин и ориентацию на опережающий характер профессионального обучения.

По третьей задаче выявлены проблемные зоны современной подготовки. К ним относятся разнородность трактовок содержания компетенций, неравномерная разработанность базового и профильного уровней, недостаточная проработанность диагностических процедур и напряжение между расширением цифровых форм обучения и тре-

бованиями режима защищенности. Перспективная линия развития связана с переходом от фрагментарных решений к целостной модели военно-профессиональной подготовки, где информационная безопасность задает логику организации образовательной среды и профессионального становления курсанта.

Литература

1. Верхотурцев Ю.Д. Цифровая трансформация военного образования: инновационные подходы к обучению и сетевым коммуникациям в вузах Росгвардии // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сб. статей VI Междунар. науч.-практ. конф. 13–14 ноября 2025 г. / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. С. 459–467.
2. Гнутов А.Д. Подготовка будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации в области информационно-технологической безопасности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. № 4 (38). С. 123–129. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-4-123-129.
3. Лавина Т. А., Ильина Л.А. Современные подходы к обучению программированию при подготовке кадров в области информационной безопасности в условиях формирования национальной системы высшего образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2025. № 1 (124). С. 219–230. DOI: 10.23859/1994-0637-2025-1-124-18. EDN: PYWSKC.
4. Ламухина Н.А. Формирование информационной компетентности курсантов военного вуза // Развитие образования. 2025. Т. 8, № 1. С. 35–41. DOI: 10.31483/r-114811. EDN: FETUPU.
5. Ламухина Н.А. Общая модель формирования информационной компетентности курсантов военного вуза в опережающей профессиональной подготовке // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 23 мая 2024 г.). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. С. 157–160.
6. Марков А.С. Кибербезопасность и информационная безопасность как бифуркация номенклатуры научных специальностей // Вопросы кибербезопасности. 2022. № 1 (47). С. 2–9. DOI: 10.21681/2311-3456-2022-1-2-9.
7. Останина Е.А. Подготовка специалистов различных направлений по информационной безопасности в современных условиях // Человеческий капитал. 2023. № 7 (175). С. 120–129. DOI: 10.25629/HC.2023.07.15.
8. Пальчикова Г.С. Формирование цифровой грамотности курсантов в военных вузах // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2025. № 1 (59). С. 85–92. DOI: 10.23951/2307-6127-2025-1-85-92.
9. Поляков В. В., Жданова Е.А. Экосистема опережающей подготовки кадров для сферы информационной безопасности // Проблемы правовой и технической защиты информации. 2023. № 10. С. 26–29.
10. Шелепаева А. Х., Успенко В.Б. От цифровизации к цифровой трансформации военно-профессионального образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17, № 1. С. 145–155. DOI: 10.25559/SITITO.17.202101.722.

DEVELOPING INFORMATION SECURITY COMPETENCIES IN MILITARY EDUCATION STUDENTS

Kravchuk M.V.

Ryazan Guards Higher Airborne Command School named after Army General V.F. Margelov

This article examines the content and organizational foundations of developing information security competencies in military cadets. The relevance of this topic is determined by the digital transformation of military education and the growing demands for secure work with data, network services, and software in professional activities. The scientific novelty lies in the analytical integration of disparate publications from recent years into a unified training framework, in which basic digital literacy, specialized knowledge of information security, and advanced professional training are treated as interconnected areas. The purpose of the study is to identify the content of these competencies, the pedagogical conditions for their development, and problem areas in modern training. The study employs analysis of scientific publications, comparison of approaches, classification, logical-analytical generalization, and synthesis. The corpus includes works on the digital transformation of military education, training specialists in information security, programming, cadet digital literacy, and advanced training models. The analytical section describes the structure of competencies, the levels of their development, educational and organizational solutions, and the limitations of current approaches. The practical utility of the material lies in its use in the design of academic disciplines, the digital environment of a military academy, and training assessment criteria.

Keywords: information security, military academy, cadets, digital literacy, digital transformation of education, advanced training, programming, professional competencies, secure digital environment, military professional education.

References

1. Verkhoturtsev, Yu.D. Digital Transformation of Military Education: Innovative Approaches to Training and Network Communications in Universities of the Russian National Guard // Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2025): Collection of Articles from the VI International Scientific and Practical Conf. November 13–14, 2025 / edited by V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2025. pp. 459–467.
2. Gnutov, A.D. Training Future Officers of the Russian National Guard Troops in Information Technology Security // Pedagogical Review. 2021. № 4 (38). P. 123–129. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-4-123-129.
3. Lavina T. A., Ilyina L.A. Modern Approaches to Teaching Programming in Training Information Security Personnel in the Context of the Formation of a National Higher Education System // Bulletin of Cherepovets State University. 2025. № 1 (124). P. 219–230. DOI: 10.23859/1994-0637-2025-1-124-18. EDN: PYWSKC.
4. Lamukhina N.A. Formation of Information Competence of Military University Cadets // Development of Education. 2025. Vol. 8, № 1. P. 35–41. DOI: 10.31483/r-114811. EDN: FETUJU.
5. Lamukhina N.A. General Model for Developing Information Competence of Military University Cadets in Advanced Professional Training // Technopark of Universal Pedagogical Competencies: Proc. of the All-Russian Scientific and Practical Conf. with International Participation (Cheboksary, May 23, 2024). Cheboksary: Sreda Publishing House, 2024. pp. 157–160.
6. Markov A.S. Cybersecurity and Information Security as a Bifurcation of the Nomenclature of Scientific Specialties // Cybersecurity Issues. 2022. № 1 (47). pp. 2–9. DOI: 10.21681/2311-3456-2022-1-2-9.
7. Ostanina E.A. Training Specialists in Various Fields of Information Security in Modern Conditions // Human Capital. 2023. № 7 (175). Pp. 120–129. DOI: 10.25629/HC.2023.07.15.
8. Palchikova, G.S. «Developing Digital Literacy in Cadets at Military Universities» // Pedagogical Review. 2025. № 1 (59). Pp. 85–92. DOI: 10.23951/2307-6127-2025-1-85-92.
9. Polyakov, V.V., Zhdanova, E.A. «An Ecosystem for Advanced Training of Personnel for Information Security» // Problems of Legal and Technical Protection of Information. 2023. № 10. Pp. 26–29.
10. Shelepaeva A. Kh., Uspalenko V.B. From digitalization to digital transformation of military professional education // Modern information technologies and IT education. 2021. Vol. 17, № 1. Pp. 145–155. DOI: 10.25559/SITITO.17.202101.722.

Проектирование курса иностранного языка в контексте приоритетного профиля образовательной организации: целевые ориентиры и тематическое содержание

Куприянчик Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, СибЮИ МВД России
E-mail: tatvk56@gmail.com,

Работа посвящена теоретическим вопросам проектирования курса иностранного языка для специальных целей в ведомственных образовательных организациях высшего образования. Автором рассматриваются отдельные компоненты процесса проектирования, а именно: цели обучения и тематическое содержание учебной дисциплины. Отмечается, что поэтапные целевые установки и задачи курса иностранного языка в ведомственном учебном заведении формулируются не только в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлениям подготовки и специальностям, но и самой образовательной организацией с учетом ее общей профилизации, а также с учетом конкретного приоритетного профиля при подготовке будущих специалистов. Подчеркивается обусловленность тематического содержания обучения иностранному языку целевыми установками в контексте приоритетного профиля образовательной организации, а также необходимость целенаправленного и организованного привлечения иноязычных образовательных ресурсов профессиональной направленности, которые характеризуются специальным характером предметно-понятийного аспекта учебного материала.

Ключевые слова: иностранный (английский) язык для специальных целей, проектирование, содержание обучения, учебные материалы, образовательная организация, приоритетный профиль.

Планирование образовательного процесса в высших учебных заведениях, а именно, определение целевых установок, принципов и содержания обучения, выбора современных технологий преподавания, организационно-методическое обеспечение и др. в современной парадигме образования рассматривается через призму проектирования учебного процесса в целом, проектирования отдельных курсов учебных дисциплин, а также отдельных тематических модулей в рамках каждого курса.

В данной работе проектирование рассматривается в рамках организации процесса обучения иностранному языку для специальных целей (English for Specific Purposes/ESP) в условиях профилизации образовательной организации в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД РФ). Следует отметить, что образовательные организации высшего образования в системе МВД России согласно Приказу МВД России от 29 августа 2012 г. № 820 «О профилизации образовательных организаций МВД России» наделяются «функциями учебно-научных центров по реализации приоритетных профилей подготовки с целью разработки соответствующей учебно-программной документации, учебно-методических материалов и их использования в учебном процессе, а также научного обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» (1).

Безусловно, прежде всего, это относится к специальным дисциплинам учебного плана по направлениям подготовки и специальностям, реализуемым в образовательных организациях системы МВД России. Вместе с тем, являясь учебной дисциплиной базовой части всех учебных планов, курс иностранного языка, в соответствии с принципом целостности, подчиняется основным положениям реализации образовательного процесса в ведомственных организациях высшего образования. Данный тезис вызывает необходимость уточнения целей и содержания курса иностранного языка в ведомственной организации, а именно, его профессиональной направленности в целях формирования иноязычной коммуникативной компетенции, уровень сформированности которой должен быть достаточным для использования будущими специалистами иностранного языка в области конкретной профессиональной деятельности.

Курс иностранного языка для специальных целей в контексте приоритетного профиля образовательной организации выступает в качестве объекта исследования в данной работе. Исследование направлено на изучение проблемы проектирования данного курса в соответствии с целями и разработку его тематического содержания в соответствии с целевыми ориентирами.

Рассмотрим ключевые понятия исследования: проектирование, цели обучения, тематическое содержание обучения.

Являясь одним из важнейших научных направлений в развитии образовательного процесса, проектирование учебных курсов приобретает особую актуальность в условиях развития вариативного, профильного образования и реализации образовательных стратегий. Различные аспекты проектирования и поэтапность целеполагания в курсе иностранного языка в условиях профилизации обучения и реализация его содержания продолжают оставаться предметом пристального внимания исследователей (Гальскова Н.Д., Поляков О.Г., Боголепова С.В., Бакулев А.В., Рожков М.А., Черкашина Е.И. и др.). Широкий круг вопросов в рамках проектирования курса ESP затронут в исследованиях зарубежных ученых в области лингводидактики (Dudley – Evans T. and St John M.J. H. Basturkmen, A. Bocanegra-Valle, K. Hyland и др.).

В работе Черкашиной Е.И. делается акцент на том, что педагогическое проектирование – это необходимый инструмент и его использование является значимым для формирования у будущих специалистов профессиональных и специальных компетенций, которые определены образовательными стандартами [9, с. 302].

В исследовании Боголеповой С.В. и Бакулева А.В. используется термин «доказательное проектирование» (evidence-centered design), который был введен ранее при разработке средств оценки, но процессуально, по их мнению, может быть применим к разработке учебных курсов. Важным для нашего исследования является выдвинутый ими тезис о том, что проектирование направлено на учет контекстных факторов, определение целей и задач обучения, направленных на разра-

ботку содержания, технологий курса в условиях компетентного подхода [2, с. 81].

В исследовании Полякова О.Г. проблемные вопросы процесса проектирования курса английского языка для специальных целей рассматриваются в контексте анализа потребностей обучающихся и определенных подходов к осуществлению данной процедуры. В его интерпретации анализ потребностей является необходимым условием для осуществления эффективного проектирования. Структура анализа потребностей представлена через серию вопросов: «Для чего требуется знать язык? Каким образом будет использован язык? Каким будет содержание обучения? С кем обучаемый будет общаться на английском языке? Где английский язык будет использоваться? Когда английский язык будет использоваться?» [7, с. 134]. По его мнению, преподаватель, интерпретируя теоретическую литературу и данные, полученные в результате анализа потребностей обучающихся, разрабатывает программу дисциплины, осуществляет отбор, адаптацию и конструирование учебных материалов, определяет характер их методической организации, а также устанавливает формы, методы и приемы контроля.

Автором настоящего исследования в ранее опубликованной работе отмечается, что «целеполагание, учет потребностей обучающихся; моделирование учебно-познавательной деятельности обучающихся в контексте современных педагогических технологий, направленных на реализацию основной цели курса иностранного языка; планирование способов управления этим процессом и оценивание результатов являются основными элементами проектирования» [5, с. 149]. С этой точки зрения, проектирование включает в себя все этапы разработки программы учебной дисциплины: определение целевых установок, принципов обучения, содержания, дидактическое обеспечение, отбор учебных материалов, их методическая организация, оценка достижений обучающихся.

Остановимся на целях обучения и обусловленного ими содержания курса иностранного языка для специальных целей в рамках его проектирования.

Коллектив авторов (Гальскова Н.Д., Демина Н.Г. и Манукян К.М.) трактуют цель как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры (лингвокультуры), отмечая, что «цель определяет развитие и функционирование системы лингвокультурного образования, детерминирует его содержание и способы овладения им» [4, с. 2]. Также Гальскова Н.Д., отмечая ведущую роль целеполагания, утверждает, что цель обучения иностранным языкам выступает в качестве системообразующего параметра, объединяющего все компоненты учебного процесса в органическую целостность [3, с. 206]. Нельзя не согласиться с тезисом Рожкова М.А. о необходимости понимания всеми участниками образовательного процесса целей обучения английскому языку, которое будет способствовать выбору релевантного содержания языкового курса и активизации его потенциала [8, с. 262].

Отметим, что в курсе ESP в ведомственном образовательном учреждении необходимо выделить несколько целевых ориентиров, соподчиненных основной цели, определяемой ФГОС ВО, а именно, цели, заключающейся в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, являющейся универсальной компетенцией практически для всех направлений подготовки и специальностей. С одной стороны, это целевые ориентиры, обусловленные принадлежностью образовательной организации к конкретному ведомству, и, соответственно, специальностью, и, с другой стороны, это целевые ориентиры, обусловленные назначением приоритетным профилем, то есть направленностью подготовки или специализацией.

Содержательную основу курса ESP в образовательных организациях системы МВД России составляет тематика, связанная непосредственно с правоохранительной деятельностью органов внутренних дел и направленная на достижение целевых ориентиров, обусловленных будущей специальностью обучающихся. В связи с этим, тематический план учебной дисциплины представлен следующими профессионально-ориентированными модулями: Crime. Classification of Crimes; Police Force. Police Functions; Police Organization in the Russian Federation; Law Enforcement Agencies in English-Speaking Countries; Investigation of Crimes; Crime Scene Observation; International Cooperation in Fighting Crime. Данные модули отражают ведомственную принадлежность образовательной организации; обучение в рамках данного содержания можно назвать введением в спецязык через специальность.

Один из известных зарубежных исследователей в области ESP Ken Hyland отмечает, что в виду того, что обучающиеся ESP должны приобретать компетенции в конкретных сферах и специфических коммуникативных навыках наряду со знаниями и умениями и навыками своих профессий, эти знания становятся контекстом для обучения.

В данной ситуации, тематическое содержание и практические аспекты профессиональной деятельности выступают в качестве средств обучения конкретным дискурсам и коммуникативным навыкам [10, с. 213].

В логике данного исследования актуальность приобретает вопрос об тематическом содержании курса ESP, обусловленном целевыми ориентирами в контексте приоритетного профиля образовательной организации. Приоритетный профиль «Деятельность подразделений по контролю за оборотом наркотиков», закрепленный за Сибирским юридическим институтом МВД России, направлен на подготовку специалистов для органов внутренних дел с учетом профиля; он также определяет содержательное наполнение образовательного процесса в целом, и курса иностранного языка, в частности. Указанный приоритетный профиль детерминирует включение в содержание курса иностранного языка тематики, связанной с различными аспектами профессиональной деятельности будущих наркополицейских, а именно: The Main Types of Narcotic Drugs and Psychotropic Substances; Drug-Related Crimes; Peculiarities of Drug-Related Crimes Investigation; Structure of the MIA of Russia. The Main Directorate of Drug Control; International Cooperation in Combating Illicit Drug Trafficking. При этом, следует отметить, что анализ содержания рабочих программ специальных дисциплин по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка, направленность образовательной программы – Оперативно-розыскная деятельность (деятельность подразделений по контролю за оборотом наркотиков), дополнительные консультации с преподавателями кафедры оперативно-розыскной деятельности предопределяют реализацию целевых ориентиров, направленных на изучение более узких специальных тем, связанных с деятельностью наркополицейских и представляющих для них определенный интерес: What you'll do as a narcotics officer?; Undercover Drug Busts and Sting Operations; Informants – Special Investigative Techniques; Interpol: Illicit Drug Trade и др.

Учитывая специфику тематического содержания, при отборе учебного материала необходимо ориентироваться как на его соответствие закономерностям изложения предметно-тематического содержания, так и на наличие в них таких речевых форм, как дефиниция, описание и разъяснения, требующих использования основных средств и способов языка специальности [6, с. 49]. Предметно-понятийный характер тематики обуславливает сосредоточение обучающихся на основах специализации, а спецязык отрабатывается на текстах разного типа.

Целевые ориентиры данного этапа реализуются за счет целенаправленного и организованного привлечения иноязычных образовательных ресурсов особой профессиональной направленности, отличительной особенностью которых является специальный характер предметно-понятийного аспекта учебного материала. Эти ресурсы способствуют, прежде всего, формированию лингво-информационной компетенции обучающихся, углубляя средствами иностранного языка не только знания отдельных аспектов уголовно-правового, криминологического, оперативно-розыскного характера, но и предусматривающих адекватность иноязычного речевого поведения ситуациям и задачам непосредственного или опосредованного профессионального общения в области приоритетного профиля. Более того, они повышают интерес обучающихся к отдельным аспектам профессиональной сферы деятельности наркополицейских в рамках проведения ими проектных работ, при подготовке информационных бюллетеней по материалам Управления по наркотикам и преступности ООН или Интерпола, Главного Управления по контролю за оборотом наркотиков МВД России по вопросам незаконного оборота наркотиков. Таким образом, реализация целевых ориентиров в рамках этого этапа нацелена на то, чтобы через предметно-понятийный специализированный материал обучающиеся смогли мобилизовать свои знания по специальности и спецязыку одновременно с формированием и развитием иноязычной коммуникативной компетенции.

Подводя итоги вышеизложенному необходимо отметить следующее:

- целеполагание является системообразующим параметром программы учебной дисциплины, обуславливающим отбор содержания курса, форм, методов, приемов, средств обучения и контроля;
- целевые ориентиры приоритетного профиля образовательной организации детерминируют тематическое содержание курса ESP;
- организация образовательного процесса должна быть направлена на поэтапность реализации целевых ориентиров курса иностранного языка с учетом введения обучающихся в спецязык в контексте специализации, обусловленной приоритетным профилем образовательной организации.

Перспективы исследования могут быть отнесены к области разработки ресурсного обеспечения содержания курса иностранного языка в контексте приоритетного профиля, актуализацию целенаправленно-

го и последовательного моделирования профессиональной деятельности будущих сотрудников правоохранительных органов в контексте приоритетного профиля образовательной организации.

Литература

1. Приказ МВД России от 29 августа 2012 года № 820 «О профилизации образовательных учреждений МВД России» с изменениями, внесенными приказом МВД России от 26.03.2018 № 164 «О внесении изменений в приказ МВД России от 29 августа 2012 года № 820 «О профилизации образовательных учреждений МВД России» // СПС КонсультантПлюс.
2. Боголепова С.В., Бакулев А.В. Доказательное проектирование языкового курса // Педагогика. 2020. № 8. С. 80–91 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44023840> (дата обращения: 02.08.2022).
3. Гальскова Н.Д. Лингводидактика как методологическая основа современного лингвистического образования // Преподаватель XXI век. 2025. № 1. Часть 1. С. 204–215. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-204-215
4. Гальскова, Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 2–11. – EDN OZKPFZ.
5. Куприянчик Т.В. Проектирование тематического модуля в курсе ESP: методические и дидактические аспекты / Т.В. Куприянчик // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 8. – С. 148–153. – DOI 10.17513/snt.39746.
6. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М.: «НВИ – «Тезаурус», 1998.
7. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9–2(39). – С. 133–137.
8. Рожков М.А. Опыт реализации и особенности проектирования курса ESP на примере вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 6. С. 261–265. DOI 10.30853/filnauki.2019.6.57
9. Черкашина Е.И. Проектирование учебных курсов по иностранному языку для специальных целей // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1(62). С. 301–308. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.521
10. Hyland K. English for Specific Purposes: What Is It and Where Is It Taking Us? // ESP Today. Publisher: Faculty of Philology, University of Belgrade. 2022. V. 10, No. 2. P. 202–220.

DESIGNING A FOREIGN LANGUAGE COURSE IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION'S PRIORITY PROFILE: TARGET OBJECTIVES AND THEMATIC CONTENT

Kupriyanchik T.V.

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

The article considers the theoretical aspects of designing a foreign language for specific purposes (ESP) course at departmental higher educational institutions. The author examines individual components of the design process, namely, learning objectives and the subject-matter content of the academic discipline. It is noted that the step-by-step goals and objectives of a foreign language course at a departmental educational institution are developed not only in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education for the areas of study and specializations, but also by the educational institution itself, taking into account its general profile and the specific priority profile for training future specialists. The article emphasizes the stipulation of the subject content of teaching foreign language by purposes in the context of the educational institution's priority profile, as well as the need for targeted and organized use of professionally oriented foreign language educational resources, which are characterized by the specialized nature of the subject-matter and conceptual aspect of the educational material.

Keywords: foreign language (English) for specific purposes, design, subject-matter content, educational materials, educational institution, priority profile.

References

1. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated August 29, 2012 No. 820 "On the Profiling of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia" as amended by Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated March 26, 2018 No. 164 "On Amending Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated August 29, 2012 No. 820 "On the Profiling of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia" // SPS ConsultantPlus.
2. Bogolepova S.V., Bakulev A.V. Evidence-Based Design of a Language Course // Pedagogy. 2020. No. 8. Pp. 80–91 [Electronic resource]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44023840> (accessed: 02.08.2022).
3. Galskova N.D. Linguodidactics as a Methodological Basis of Modern Linguistic Education. Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education, 2025, No. 1, part 1, Pp. 204–215. DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-204-215
4. Galskova, N.D. The Purpose of Teaching Foreign Languages in the Most Recent Period of Development of Methodology as a Science / N.D. Galskova, M.G. Demina, K.M. Manukyan // Foreign Languages at School. – 2012. – No. 5. – Pp. 2–11. – EDN OZKPFZ.
5. Kupriyanchik T.V. Designing a Thematic Module in an ESP Course: Methodological and Didactic Aspects / T.V. Kupriyanchik // Modern Science Technologies. – 2023. – No. 8. – P. 148–153. – DOI 10.17513/snt.39746.
6. Minina N.M. The Program for Teaching Active Proficiency in a Foreign Language to Students Majoring in Non-Linguistic Specialties and Methodological Recommendations. – M.: "NVI – "Thesaurus", 1998.
7. Polyakov O.G. Psychological and Pedagogical Aspects of Designing a Course of English for Special Purposes: Needs Analysis and Choice of Approach // Philological sciences. Theoretical and practical issues. – 2014. – No. 9–2(39). – P. 133–137.
8. Rozhkov M.A. The Experience of Implementing and Designing a Course of ESP by the Example of a University // Philological sciences. Theoretical and practical issues. – Tambov: Gramota, 2019. Volume 12. Issue 6. P. 261–265. DOI 10.30853/filnauki.2019.6.57
9. Cherkashina E.I. Designing Curricula in Foreign Languages for Specific Purposes // Business. Education. Law. 2023. No. 1(62). Pp. 301–308. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.521
10. Hyland K. English for Specific Purposes: What Is It and Where Is It Taking Us? // ESP Today. Publisher: Faculty of Philology, University of Belgrade. 2022. V. 10, No. 2. Pp. 202–220.

Куровский Станислав Валерьевич,

руководитель научно-исследовательского подразделения
ООО «Высшая школа образования»
E-mail: 8917564@gmail.com

Мишин Денис Александрович,

руководитель редакционно-издательского отдела
ООО «Высшая школа образования»
E-mail: 9651530@gmail.com

Юдин Михаил Юрьевич,

главный конструктор, ООО «БитШип»
E-mail: udinspb@gmail.com

В статье представляется содержание стратегии подготовки инженеров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности, раскрываются её ключевые элементы и выявляются педагогические условия, обеспечивающие связь инженерного образования с реальными производственными задачами. Представлена система теоретических оснований, проведено сопоставление требований профессиональной среды и содержания подготовки, предложена авторская модель стратегии подготовки инженеров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности, описаны ключевые механизмы передачи инженерного опыта и практических знаний в производственных коллективах, а также рассмотрены направления применения стратегии в корпоративном обучении, инженерных школах и отраслевых проектах, включая оценку кадровых эффектов для промышленности. В заключение статьи описан потенциал предложенной стратегии для повышения качества подготовки инженерных кадров и усиления профессионализации высокотехнологичных отраслей промышленности.

Ключевые слова: подготовка инженеров, высокотехнологичные отрасли промышленности, инженерное образование, профессиональные компетенции, проектная подготовка, профессиональная деятельность инженеров.

Введение

Развитие высокотехнологичных отраслей промышленности сопровождается усложнением инженерных задач и ростом доли проектов, связанных с созданием новых технических систем, цифровых производственных технологий и междисциплинарных инженерных решений. Подобные проекты предполагают участие специалистов, способных соединять фундаментальную инженерную подготовку с практическим опытом работы в производственных коллективах и пониманием полного цикла разработки и внедрения технических решений. В этих условиях подготовка инженеров приобретает стратегическое значение для промышленного развития, поскольку именно инженерные кадры обеспечивают перенос научных знаний и технологических решений в реальную производственную практику [1].

Практика промышленного производства показывает, что эффективность реализации технологических проектов определяется качеством инженерной подготовки специалистов, участвующих в проектировании изделий и технологической подготовке производства [2]. Технологические решения, влияющие на производительность, себестоимость и надёжность продукции, формируются уже на стадии проектирования, что усиливает значение участия инженеров и технологов в ранних этапах разработки изделий и производственных процессов [3]. При этом в системе высшего образования сохраняется противоречие между масштабом подготовки инженерных кадров и потребностями промышленности в специалистах, способных включаться в сложные технологические проекты [4]. Действительно, значительная часть выпускников инженерных направлений после завершения обучения не связывает дальнейшую профессиональную деятельность с полученной специальностью, что отражает ограниченную результативность существующих механизмов профессиональной ориентации и отбора [5].

Также усложнение сложившейся ситуации связано с тем, что содержание образовательных программ нередко оказывается недостаточно связанным с реальными задачами технологического развития промышленности [6]. Подготовка инженеров в современных условиях рассматривается как элемент более широкой системы обеспечения научно-технологического развития экономики, предполагающей активное взаимодействие университетов и промышленных предприятий [7], модернизацию образовательных программ и расширение практико-ориентированных форм обучения [8]. Вместе с тем в системе инженерного образования выявляются ограничения, связанные с недостаточным развитием системного инженерного мышления и ограниченным включением студентов в решение реальных технологических задач, что снижает готовность молодых специалистов к участию в сложных производственных проектах [9]. Данные обстоятельства в совокупности формируют практическую проблему стратегической подготовки инженеров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности.

Результаты и обсуждение

Профессиональная среда высокотехнологичных отраслей формируется под влиянием постоянного усложнения технологических систем, расширения междисциплинарных исследований и ускорения обновления инженерных решений. Инженерная деятельность в подобных условиях связана с использованием знаний из различных областей науки и техники, что определяет междисциплинарный характер инженерной подготовки и профессиональной практики. Реализация сложных технологических проектов предполагает взаимодействие специалистов различных профилей, участие инженеров в научно-исследовательской работе и интеграцию образовательных программ с задачами технологического развития отраслей экономики [1].

Одной из характерных особенностей инженерной деятельности в высокотехнологичных отраслях выступает необходимость принятия решений в условиях технологической неопределённости. Разработка новых изделий и производственных процессов предполагает участие инженеров в проектировании конструкций, оценке технологичности и подготовке производства, что напрямую влияет на параметры производительности, себестоимости и качества продукции [3]. В связи с этим инженерная деятельность предполагает соединение проектных решений с производственными задачами, а также участие

специалистов в коллективной разработке технических решений, ориентированных на дальнейшую промышленную реализацию [9]. При этом профессиональная подготовка инженеров должна обеспечивать способность ориентироваться в сложных производственных ситуациях и включаться в решение комплексных технологических задач [7].

Ещё одной характеристикой профессиональной среды высокотехнологических отраслей выступает высокая «цена» инженерной ошибки, связанная с возможными технологическими сбоями, авариями и значительными экономическими потерями. Поэтому инженерная деятельность предполагает системное представление о жизненном цикле технических систем и понимание взаимосвязи проектных, производственных и эксплуатационных решений [9]. Однако современная практика подготовки инженерных кадров показывает, что не все выпускники инженерных направлений готовы к работе в подобных условиях, что проявляется в несоответствии между количеством подготовленных специалистов и уровнем их профессиональной вовлечённости в инженерную деятельность [5]. Данные особенности профессиональной среды обуславливают требования к современному инженеру (табл. 1).

Подготовка инженеров для высокотехнологических отраслей промышленности предполагает ориентацию образовательного процесса на реальные задачи технологического развития предприятий [10]. Технологические проекты современного производства включают в себя разработку конструкций, оценку технологичности изделий, подготовку производства и организацию взаимодействия различных инженерных подразделений. Поэтому профессиональная подготовка инженера должна основываться на решении инженерных задач, отражающих реальные производственные ситуации и этапы разработки технических систем, что формирует целостное стратегическое представление о взаимосвязи инженерных решений и параметров промышленного производства и отражает значимость технологической подготовки на стадиях проектирования и подготовки выпуска изделий [3]. Включение проектной практики в образовательный цикл предполагает организацию обучения вокруг инженерных проектов, воспроизводящих структуру реальной инженерной деятельности [11]. В рамках подобных проектов студенты сталкиваются с задачами выбора технических решений, оценки технологичности, анализа ограничений и согласования проектных решений с условиями промышленной реализации [12]. При этом инженерное решение рассматривается в контексте экономических параметров производства, включая производительность, ресурсы и характеристики изделия, что обеспечивает понимание связи между техническими решениями и результатами промышленной деятельности [1] (табл. 1).

Таблица 1. Требования промышленности к современному инженеру

Блок компетенций	Содержание	Проявление в проектной деятельности
Системное инженерное мышление	Полный жизненный цикл изделия, связь решений между стадиями работ	Согласование проектного и эксплуатационного решения
Междисциплинарность инженерной деятельности	Совместимость инженерных областей, согласование подсистем	Работа на стыке конструкции, технологии, цифровых средств
Проектно-технологическая компетентность	Технологичность конструкции, серийность, подготовка производства	Оценка технологичности, выбор процесса изготовления
Инженерный анализ и моделирование	Расчёт параметров, проверка ограничений, выбор варианта решения	Обоснование параметров и ограничений
Инженерная ответственность и безопасность	Риски, отказы, надёжность, безопасность эксплуатации	Анализ отказов, оценка последствий ошибки
Командная работа и управление проектом	Роли, сроки, ресурсы, согласование решений, ответственность за результат	Взаимодействие конструкторов и технологов

Источник: авторская разработка

Указанная организация подготовки соответствует современным направлениям развития инженерного образования, ориентированным на взаимодействие образовательных программ и производственной среды, что способствует формированию специалистов, готовых к работе в высокотехнологических отраслях промышленности [7].

С учётом этого для работы в высокотехнологических отраслях промышленности предлагается модель стратегии подготовки инженеров (рис. 1).

Представленная модель отражает стратегическую взаимосвязь между требованиями профессиональной среды высокотехнологических

отраслей промышленности, системой подготовки инженеров и результатами профессионального развития специалистов. Центральное место в модели занимает проектно-практическая подготовка, предполагающая участие студентов в инженерных проектах, анализ технологических решений и работу в междисциплинарных командах. Важным элементом стратегии выступает передача инженерного опыта посредством наставничества, анализа инженерных ошибок и участия предприятий в образовательных программах. Реализация данных элементов подготовки обеспечивает формирование компетентностной модели инженера, ориентированной на участие специалистов в сложных технологических проектах и развитие высокотехнологических отраслей промышленности.

Стратегия подготовки инженеров для работы в высокотехнологических отраслях промышленности основывается тем самым на согласовании содержания инженерного образования с особенностями профессиональной среды отрасли. Сложность технологических проектов, междисциплинарный характер инженерных задач и высокая «цена» инженерной ошибки определяют необходимость подготовки специалистов, способных воспринимать инженерную деятельность как целостный процесс, включающий в себя проектирование, технологическую подготовку и последующую эксплуатацию технических систем. В связи с этим образовательная подготовка должна формироваться вокруг инженерных задач, отражающих реальные условия разработки и внедрения технологических решений в промышленности [9].

Ключевым элементом предлагаемой стратегии выступает ориентация образовательного процесса на инженерную деятельность как форму решения практических задач отрасли. Участие студентов в инженерных проектах, анализ технологических решений и работа в междисциплинарных командах формируют представление о структуре инженерной деятельности и взаимосвязи различных стадий разработки технических систем – такая организация подготовки позволяет сформировать профессиональные компетенции, связанные с проектированием изделий, оценкой технологичности конструкций и анализом инженерных решений, что соответствует характеру работы инженеров в современной промышленности [3].

Важным элементом стратегии выступает включение в образовательный процесс механизмов передачи инженерного опыта. Профессиональная подготовка инженеров связана не только с освоением теоретических знаний, но и с пониманием практики принятия инженерных решений, накопленной в производственных коллективах. В этой связи значимую роль имеют наставничество опытных инженеров, анализ инженерных ошибок, обсуждение практических инженерных ситуаций (кейсов) и активное участие предприятий в образовательных программах, позволяющие сформировать у будущих специалистов представление о последствиях технических решений и особенностях инженерной ответственности [5].

Наставничество опытных инженеров выступает одним из наиболее эффективных механизмов передачи профессионального опыта в инженерной деятельности [13]. Практика разработки и реализации технологических решений накапливается в производственных коллективах в течение длительного времени и включает в себя как технические знания, так и особенности принятия инженерных решений в сложных производственных ситуациях [14]. Включение опытных инженеров в образовательный процесс позволяет передавать студентам представление о структуре инженерной деятельности, характере инженерной ответственности и реальных условиях реализации технологических проектов [15]. В подобных условиях профессиональное становление инженера происходит в процессе взаимодействия с носителями инженерного опыта и профессиональных практик [3].

Анализ инженерных ошибок также выступает важным элементом формирования профессионального мышления инженера. Практика промышленного производства показывает, что значительная часть инженерных решений формируется на основе опыта устранения технических недостатков, выявления причин отказов и последующего совершенствования технических систем [16]. Рассмотрение подобных ситуаций в образовательном процессе способствует формированию у студентов представления о последствиях инженерных решений и значении системного анализа технических проблем, что позволяет рассматривать инженерную деятельность как процесс постоянного совершенствования технических решений и технологических процессов [9].

Важное значение имеет и обсуждение практических инженерных ситуаций и технологических кейсов, отражающих реальные условия инженерной деятельности [17]. Анализ подобных ситуаций формирует у студентов способность рассматривать инженерные задачи в контексте совокупности технических, организационных и производственных факторов [18]. В процессе обсуждения происходит осмысление различных вариантов инженерных решений, оценка их реализуемости

и анализ возможных последствий принятых решений, что способствует формированию профессионального инженерного мышления и раз-

витию способности принимать решения в условиях неопределённости [5].

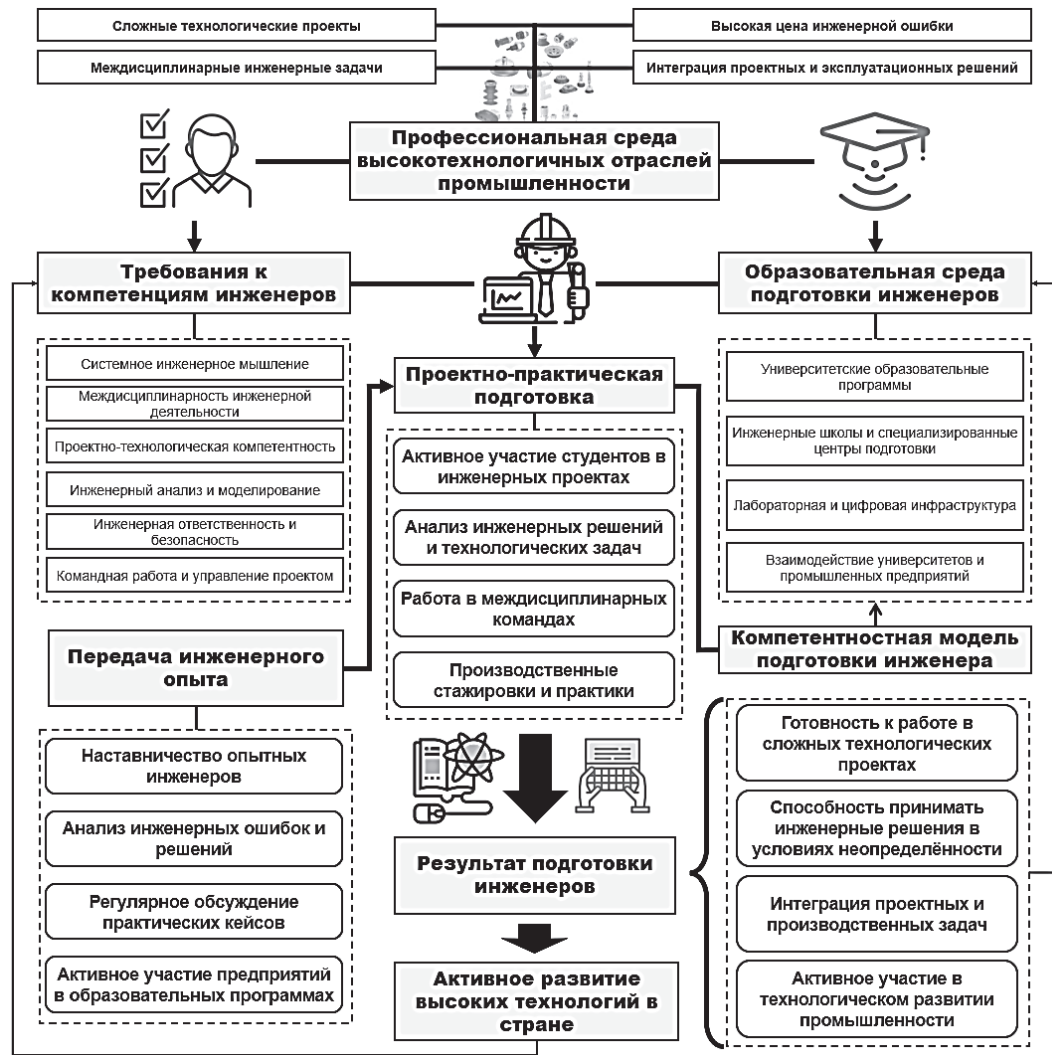


Рис. 1. Модель стратегии подготовки инженеров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности

Источник: авторская разработка

Кроме того, активное участие предприятий в образовательных программах формирует устойчивую связь между системой инженерного образования и профессиональной средой высокотехнологичной промышленности [19]. Так, включение представителей промышленности в образовательный процесс обеспечивает ориентацию подготовки на реальные задачи отрасли и способствует формированию у студентов представления о структуре современной инженерной деятельности, что в научной литературе не зря рассматривается как одно из важнейших направлений развития инженерного образования и подготовки специалистов для высокотехнологичных отраслей промышленности [1].

Предлагаемая стратегия в целом ориентирована на формирование образовательной среды, обеспечивающей взаимодействие университетской подготовки и промышленной практики. Она создаёт «плацдарм» для формирования специалистов, готовых к работе в сложных технологических проектах и способных участвовать в технологическом развитии российской промышленности [1]. Здесь можно выделить несколько примеров высокотехнологичных отраслей промышленности (табл. 2).

Реализация предложенной стратегии подготовки ориентирует выпускника на участие в сложных технологических проектах, характерных для высокотехнологичных отраслей промышленности. Профессиональная готовность выражается в умении связывать замысел изделия, конструкторскую проработку, технологичность изготовления, испытания и эксплуатационную надёжность в единую концепцию инженерного решения. В качестве примера здесь можно указать на задачи создания судового оборудования и специализированных узлов промышленной техники, для которых значимы интеграция систем и проверка решений на испытательных циклах.

Таблица 2. Вклад подготовки инженеров в профессионализацию некоторых высокотехнологичных отраслей промышленности

Отрасль	Аспекты подготовки	Вклад в отрасль
Судостроение и морская робототехника	Интеграция систем судна, навигация, энергоустановка, автономные функции	Культура системной инженерии и междисциплинарной кооперации
Авиационно-космическая промышленность	Высоконагруженные конструкции, испытания, сертификация, безопасность	Дисциплина качества, инженерная безопасность, стандарты проектирования
Энергетическое машиностроение и электроэнергетика	Надёжность оборудования, диагностика, цифровые модели	Инженерная надёжность, эксплуатационная аналитика
Нефтегазовое машиностроение и подводные системы	Коррозионная стойкость, герметичность, сервис, ремонтпригодность	Учёт жизненного цикла, ремонтпригодность конструкции, сервис
Микроэлектроника и приборостроение	Точность, метрология, технологичность, трудовая дисциплина	Технологическая дисциплина, культура измерений
Робототехника и беспилотные системы	Алгоритмы, исполнительные системы, интеграция подсистем	Инженерная интеграция, работа с неопределённостью
Аддитивные и передовые технологии	Материалы, параметры процесса, контроль качества, постобработка	Эксперименты, культура качества, технологическая грамотность
Киберфизические системы и автоматизация	Интеграция аппаратуры и ПО, надёжность, безопасность эксплуатации	Инженерная системность, культура испытаний

Источник: авторская разработка

Другой пример – для отраслей морской техники и нефтегазового машиностроения важен профиль инженера, ориентированный на работу с изделиями, рассчитанными на сложные условия эксплуатации и высокие требования к надёжности. В подобных проектах центральное место занимает ремонтпригодность, сервисное сопровождение, повторяемость параметров изготовления и качество проектно-конструкторской документации. Также ярким примером выступают инженерные задачи по разработке устьевого и подводного оборудования, в которых техническое решение связано с технологической подготовкой производства и последующей работой сервисных подразделений.

Стратегия подготовки инженеров для работы в высокотехнологичных отраслях промышленности предполагает формирование опыта коллективной инженерной работы в составе междисциплинарной команды, что соответствует характеру современных проектов. Совместная работа конструктора, технолога, испытателя и специалиста эксплуатации обеспечивает согласование инженерных решений с производственными ограничениями и требованиями эксплуатации. Ярким примером здесь служат проекты создания автономных и полуавтономных технических комплексов, в которых интеграция датчиков, приводов и программных компонентов определяет требования к взаимодействию инженерных ролей.

Плоды предлагаемой стратегии выражаются в воспроизводстве инженерной экспертизы в форме устойчивых профессиональных практик внутри производственных коллективов. Передача опыта осуществляется посредством наставничества, анализа отказов и обсуждения инженерных ситуаций, что способствует формированию у специалистов понимания последствий технических решений и ответственности инженера за их реализацию. В качестве примера здесь можно указать разбор итогов испытаний опытных образцов и обсуждение причин технических отклонений, после чего формируется решение по изменению конструкции и параметров технологического процесса.

Практическая применимость предложенной стратегии проявляется в возможности её внедрения в корпоративные программы обучения предприятий высокотехнологичных отраслей промышленности. Подобные программы ориентированы на подготовку специалистов, способных включаться в разработку и модернизацию технических систем уже на ранних этапах профессиональной деятельности. Включение элементов проектной подготовки, анализа инженерных решений и взаимодействия с производственными подразделениями позволяет приблизить образовательный процесс к условиям реальной инженерной деятельности, что соответствует современным направлениям развития инженерного образования, связанным с интеграцией университетских программ и промышленной практики [7].

Ещё одно направление практического применения модели связано с деятельностью инженерных школ и специализированных образовательных центров, формирующих среду углублённой инженерной подготовки, в которых образовательный процесс обычно выстраивается вокруг комплексных инженерных задач, отражающих актуальные направления технологического развития отраслей промышленности. Использование проектных форм обучения, лабораторных исследований и коллективной разработки инженерных решений формирует у обучающихся опыт участия в технологических проектах и понимание структуры инженерной деятельности [1], [20].

Модель стратегии подготовки также может применяться и в рамках отраслевых технологических проектов, реализуемых промышленными предприятиями совместно с образовательными организациями, в которых участие студентов и молодых специалистов в разработке и испытании технических решений позволяет ускорить их профессиональное становление и формирует опыт работы с реальными технологическими задачами. Данная практика способствует формированию специалистов, способных учитывать технологические ограничения производства, параметры эксплуатации оборудования и требования промышленной безопасности [3].

Наконец, применение предложенной стратегии подготовки оказывает влияние на кадровое обеспечение высокотехнологичных отраслей промышленности. Подготовка специалистов, ориентированных на участие в сложных технологических проектах и обладающих опытом коллективной инженерной деятельности, способствует укреплению профессионального потенциала отраслей и снижению разрыва между системой образования и потребностями промышленности. В условиях технологического развития экономики такой подход рассматривается как один из факторов формирования устойчивой системы подготовки инженерных кадров и поддержания кадрового потенциала промышленности [9].

Дальнейшее развитие научных исследований в рассматриваемом направлении связано с углублением методологических оснований под-

готовки инженеров для высокотехнологичных отраслей промышленности.

Перспективным направлением выступает разработка методик оценки эффективности образовательных программ, ориентированных на участие специалистов в сложных технологических проектах. Такие научные исследования предполагают сопоставление результатов образования инженеров с реальными профессиональными требованиями отраслей промышленности, а также анализ влияния различных форм подготовки на формирование компетенций инженеров.

Ещё одно направление научных исследований связано с изучением механизмов взаимодействия образовательных организаций и промышленности в процессе подготовки инженерных кадров. Так, значительный научный интерес представляет анализ организационных форм сотрудничества университетов, инженерных школ и промышленных предприятий, ориентированных на совместную разработку образовательных программ и участие студентов в технологических проектах. Исследования такого рода могут способствовать формированию более устойчивых моделей подготовки специалистов, ориентированных на реальные задачи высокотехнологичных отраслей промышленности.

Перспективной областью научного поиска также выступает исследование процессов формирования инженерной культуры и профессионального мышления в условиях современной промышленности. В данном контексте особый научный интерес представляет изучение роли проектной деятельности, коллективной инженерной работы и анализа инженерных решений в профессиональном становлении специалистов. Развитие данного направления исследований позволит уточнить методологические основания подготовки инженеров и расширить представления о механизмах формирования профессиональной компетентности в высокотехнологичных отраслях промышленности.

Заключение

Подготовку инженеров для высокотехнологичных отраслей промышленности целесообразно рассматривать как согласование профессиональной среды отрасли и образовательной среды вуза на уровне целей, средств и ожидаемых профессиональных эффектов. Рассмотрение особенностей инженерной деятельности в сложных технологических проектах позволило вывести требования к современному инженеру и связать их с принципами подготовки, ориентированными на работу с реальными производственными задачами. Предложенная стратегия задаёт поле формирования компетенций за счёт проектной практики и механизмов передачи профессионального опыта, что усиливает готовность выпускника к включению в инженерный коллектив и работе в условиях междисциплинарной кооперации. Проведённое исследование отражает применимость стратегии в корпоративном обучении, инженерных школах и отраслевых проектах, что делает возможным согласование образовательных траекторий с задачами технологического развития предприятий. Отраслевые примеры показывают различия профессиональных эффектов подготовки инженеров и подчёркивают роль инженерной культуры качества и надёжности как общего основания профессионализации высокотехнологичных отраслей. Представленные положения формируют основу для дальнейшей разработки инструментов оценки результатов подготовки, уточнения моделей взаимодействия образования и промышленности и описания механизмов формирования инженерного мышления.

Литература

1. Келлер А.В., Суворов Г.Н., Шадрин С.С., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н. Передовые инженерные школы: трансфер компетенций и инноваций в интересах регионального и отраслевого развития // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 2. – С. 9–30.
2. Куровский С.В., Козлова О.Л., Дейнеко М.Д. От математической модели к практике: программно-инженерная концепция метода искусственного интеллекта для коммерческой организации // Экономика строительства. – 2025. – № 7. – С. 721–724.
3. Суслев А.Г., Федонин О.Н., Петрешин Д.И. Значение технологомашинистроителей в развитии промышленного потенциала страны // Вестник машиностроения. – 2024. – Т. 103. – № 2. – С. 162–165.
4. Куровский С.В., Мишин Д.А., Яценко Е.О., Козлова О.Л. Разработка алгоритма автоматизированной водоподготовительной установки для пищевой промышленности // Перспективы науки. – 2025. – № 10 (193). – С. 25–28.
5. Анисимов Р.И. Профессиональный отбор в вузе как средство повышения качества подготовки инженеров // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2024. – Т. 24. – № 1. – С. 196–203.

6. Куровский С.В., Мишин Д.А., Федоров А.Н. Программа коррекции иррациональных убеждений молодых людей при помощи цифровой психолого-педагогической среды // Живая психология. – 2025. – Т. 12. – № 3 (59). – С. 49–57.

7. Боровская М.А., Афанасьев А.А., Макареня Т.А., Федосова Т.В., Никитаева А.Ю. Трансформация инженерного образования для укрепления научно-технологического суверенитета России // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28. – № 4. – С. 11–29.

8. Куровский С.В., Мишин Д.А., Федоров А.Н. Программа развития эмоционального интеллекта у школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2025. – № 5. – С. 54–59.

9. Лихолетов В.В. «Узкие места» отечественного инженерного образования в свете решения проблемы наращивания технологического суверенитета страны // Инженерное образование. – 2023. – № 33. – С. 62–86.

10. Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А. Обучение астрономии как науке в системе общего образования: к вопросу о конкурентоспособности // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 11. – С. 110–117.

11. Куровский С.В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Методика обучения студентов физической культуре и спорту в условиях социальных ограничений и изоляции (на примере пандемии COVID-19) // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 300–306.

12. Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А. Возможности интерпретации закона Бенфорда на примере характеристик солнечных вспышек: к вопросу о формировании исследовательской культуры обучающихся // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 8. – С. 152–159.

13. Куровский С.В., Мишин Д.А., Стегний И.В. Использование методов анализа больших данных и машинного обучения для персонализации образовательных траекторий в подготовке кадров для трубопроводного транспорта // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 8. – С. 207–213.

14. Куровский С.В., Мишин Д.А., Кошелева М.В. Разработка эффективной программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для студентов российских вузов // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 9. – С. 435–441.

15. Куровский С.В., Мишин Д.А., Павлов Д.Г. Программно-адаптивная система управления цифровыми образовательными платформами для профессионального обучения специалистов нефтяной отрасли // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 9. – С. 47–53.

16. Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А. Применение закона Бенфорда в анализе достоверности финансовой отчетности с использованием методов машинного обучения // Мягкие измерения и вычисления. – 2025. – Т. 91. – № 6. – С. 52–63.

17. Куровский С.В., Мишин Д.А., Судакова Ю.Е. Анализ современных технологий обучения физической культуре и спорту студентов в условиях цифровизации // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 2. – С. 74–79.

18. Куровский С.В., Мишин Д.А., Павлов Д.Г. Интеграция SCADA-систем в программы профессиональной подготовки операторов магистральных нефтегазовых трубопроводов // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 8. – С. 100–105.

19. Куровский С.В., Мишин Д.А., Грачев Д.А. Разработка модели профессиональной подготовки специалистов в сфере управления трубопроводными системами с применением цифровых педагогических технологий // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 8. – С. 106–111.

20. Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А. Научно-педагогическая интерпретация числовых закономерностей, основанных на астрономии как науке // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 9. – С. 48–54.

STRATEGY FOR TRAINING ENGINEERS TO WORK IN HIGH-TECH INDUSTRIES

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Iudin M.I.
LLC "Higher School of Education"

The article presents the content of the strategy for training engineers to work in high-tech industries, reveals its key elements and identifies pedagogical conditions that link engineering education with real production tasks. The system of theoretical foundations is presented, the requirements of the professional environment and the content of training are compared, the author's model of the strategy for training engineers to work in high-tech industries is proposed, the key mechanisms for transferring engineering experience and practical knowledge in production teams are described, and the directions of applying the strategy in corporate training, engineering schools and industry projects are considered, including the assessment of personnel effects for industry. In conclusion, the article describes the potential of the proposed strategy to improve the quality of engineering personnel training and enhance the professionalization of high-tech industries.

Keywords: engineering training, high-tech industries, engineering education, professional competencies, project training, professional activity of engineers.

References

1. Keller A.V., Suvorov G.N., Shadrin S.S., Korshunov I.A., Shirkova N.N. Advanced engineering schools: transfer of competencies and innovations in the interests of regional and sectoral development // Higher education in Russia. – 2025. – Vol. 34. – No. 2. – P. 9–30.
2. Kurovsky S.V., Kozlova O.L., Deineko M.D. From mathematical model to practice: software engineering concept of artificial intelligence method for a commercial organization // Economics of construction. – 2025. – No. 7. – P. 721–724.
3. Suslov A.G., Fedonin O.N., Petreshin D.I. The importance of engineering technologists in the development of the country's industrial potential // Bulletin of Mechanical Engineering. – 2024. – Vol. 103. – No. 2. – P. 162–165.
4. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Yatsenko E.O., Kozlova O.L. Development of an algorithm for an automated water treatment plant for the food industry // Perspectives of science. – 2025. – No. 10 (193). – P. 25–28.
5. Anisimov R.I. Professional selection in higher education institutions as a means of improving the quality of engineering training // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology. – 2024. – Vol. 24. – No. 1. – P. 196–203.
6. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Fedorov A.N. A program for correcting irrational beliefs of young people using a digital psychological and pedagogical environment // Living Psychology. – 2025. – Т. 12. – No. 3 (59). – P. 49–57.
7. Borovskaya M.A., Afanasyev A.A., Makarenya T.A., Fedosova T.V., Nikitaeva A.Yu. Transformation of engineering education to strengthen scientific and technological sovereignty of Russia // University management: practice and analysis. – 2024. – Vol. 28. – No. 4. – P. 11–29.
8. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Fedorov A.N. The program for the development of emotional intelligence in schoolchildren // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition. – 2025. – No. 5. – P. 54–59.
9. Likholeto V.V. "Bottlenecks" of domestic engineering education in the light of solving the problem of increasing the technological sovereignty of the country // Engineering education. – 2023. – No. 33. – P. 62–86.
10. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A. Teaching astronomy as a science in the general education system: on the issue of competitiveness // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 11. – P. 110–117.
11. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Sudaikova Yu.E. Methods of teaching students physical culture and sports in conditions of social restrictions and isolation (on the example of the COVID-19 pandemic) // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 2. – P. 300–306.
12. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A. The possibilities of interpreting Benford's law using the characteristics of solar flares as an example: on the formation of students' research culture // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 8. – P. 152–159.
13. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Stegny I.V. Using methods of big data analysis and machine learning to personalize educational trajectories in training personnel for pipeline transport // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 8. – P. 207–213.
14. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kosheleva M.V. Development of an effective program of the discipline "Elective courses in physical culture and sports" for students of Russian universities // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 9. – P. 435–441.
15. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Pavlov D.G. Software-adaptive management system for digital educational platforms for professional training of specialists in the oil and gas industry // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 9. – P. 47–53.
16. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A. Application of Benford's law in the analysis of reliability of financial statements using machine learning methods // Soft measurements and calculations. – 2025. – Vol. 91. – No. 6. – P. 52–63.
17. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Sudaikova Yu.E. Analysis of modern technologies for teaching physical culture and sports to students in the context of digitalization // Modern professional education. – 2025. – No. 2. – P. 74–79.
18. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Pavlov D.G. Integration of SCADA systems into professional training programs for operators of main oil and gas pipelines // Modern professional education. – 2025. – No. 8. – P. 100–105.
19. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Grachev D.A. Development of a model of professional training of specialists in the field of pipeline system management using digital pedagogical technologies // Modern professional education. – 2025. – No. 8. – P. 106–111.
20. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A. Scientific and pedagogical interpretation of numerical patterns based on astronomy as a science // Modern professional education. – 2025. – No. 9. – P. 48–54.

Интеграция ресурсов учреждения дополнительного образования и научных организаций для раскрытия потенциала обучающихся в естественно-научном направлении

Ларионова Диана Владимировна,

кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования, заместитель директора по научно-методической работе, МБУДО ЦДО «Развитие» г. Пущино Городского округа Серпухов

E-mail: diana886@yandex.ru

Статья посвящена анализу современных практик интеграции ресурсов учреждений дополнительного образования и научных организаций для раскрытия естественнонаучного потенциала обучающихся. Рассмотрен опыт работы опытнообразовательной площадки «БиоТехПущино» в качестве примера продуктивного взаимодействия научного сообщества и системы образования. В работе рассматривается роль средового подхода в организации образовательного процесса, основанного на использовании потенциала городской среды наукограда и сетевого взаимодействия организаций разного уровня.

Ключевые слова: дополнительное образование, естественнонаучное направление, исследовательская деятельность.

Научно-исследовательская деятельность в современном мире становится всё более открытой. И вместе с этим мы фиксируем очевидное актуальное в настоящее время направление – это взаимодействие научных сотрудников (от единичных случаев до формализованных программ) с образовательными учреждениями для раскрытия естественно-научного потенциала детей. Сотрудничество с научными учреждениями является важным ресурсом повышения качества дополнительного образования. Вместе с тем именно такой подход может в будущем решить проблему недостатка квалифицированного персонала, которую выделяют среди основных препятствий инновационной деятельности [4].

Особый научный интерес представляет анализ современных практик интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и научных организаций для раскрытия потенциала обучающихся в естественно-научном направлении. В настоящее время такие практики реализуются на базе технопарков «Кванториум», а также в рамках специализированных опытнообразовательных площадок, оснащённых современным исследовательским оборудованием. В качестве показательного примера подобного центра можно выделить Опытную образовательную площадку «БиоТехПущино». В 2020 году наукоград Пущино стал участником федерального проекта и выиграл грант, результатом которого стала большая подготовительная работа в виде проведения капитального ремонта, подбора педагогического коллектива, составления программ, закупки необходимого оборудования и демонстрационных материалов. Итогом этого проекта стало открытие в 2022 году опытно-образовательной площадки «БиоТех-Пущино», где разместились 8 лабораторий естественно-научного и технического направления.

Биотехнологическая направленность «БиоТех-Пущино» обусловлена спецификой города. Пущино – наукоград, центр биологических исследований, где биологические объекты изучаются от нано-уровня до уровня организма, в нем расположено девять биологических институтов (и сосредоточено 30% российской физико-химической биологии).

Ключевой задачей при организации работы опытно-образовательной площадки было найти научных сотрудников, имеющих педагогический потенциал, которые могли бы показать направления научной деятельности федеральных институтов в доступной для детей форме. Почти 70% педагогов – кандидаты наук. Такой подход позволяет использовать возможности наукограда, где все пронизано вертикальными и горизонтальными взаимосвязями. В этом контексте особую значимость приобретает позиция, сформулированная Н.В. Антоновым, С.Ю. Гончарук и О.А. Ивановой, о потенциале городской среды как важном ресурсе воспитания и социализации обучающихся [1]. Авторы подчёркивают роль педагога как организатора данного процесса, а также отмечают тенденцию к возрастанию его сложности в связи с динамикой внешних условий.

Реализация средового подхода – предполагающего учёт и целенаправленное использование возможностей среды в образовательном процессе, а также восприятие среды как средства педагогического воздействия [5] – позволила Опытной образовательной площадке «БиоТехПущино» в короткие сроки стать ключевым элементом системы сетевого взаимодействия «детский сад – школа – вуз – научноисследовательские институты». Существенную поддержку площадке оказывают научные сотрудники наукограда Серпухов и биологического научного центра Пущино. Их вклад включает проведение лекций, экспертное сопровождение конференций, организацию экскурсий по институтам и лабораториям, а также знакомство обучающихся с особенностями профессиональной научной деятельности.

Сегодня «БиоТех-Пущино» – это комфортная территория для больших и маленьких экспериментов. Практическая составляющая образовательного процесса в сочетании с применением научного подхода позволяет обучающимся не ограничиваться теоретической проверкой гипотез, а целенаправленно формулировать исследовательские задачи и осуществлять комплексный анализ изучаемых проблем в рамках актуальных биологических исследований. Обучающиеся располагают широким спектром современных исследовательских инструмен-

тов, что обеспечивает возможность реализации сложных экспериментальных задач. Постановка масштабных целей, требующих высокой точности измерений (с точностью до третьего знака после запятой) и соблюдения строгих лабораторных условий (например, работы в стерильной среде), не выступает барьером для обучающихся – подобные процедуры воспринимаются ими как неотъемлемые этапы исследовательского процесса.

Уже сейчас обучающиеся не только осваивают программы, но и готовят научные проекты, вступают на конференциях, выходят на получение патентов и публикации в изданиях перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. Здесь школьники открывают новые штаммы бактерий, реализуют технологию микрклонального размножения растений и подбирают среды для культивирования, проводят экологический мониторинг на основе данных о регенерации планарий и ведут подбор простых реагентов, которые позволили бы заменить дорогостоящие вещества для проведения колебательных реакций и сделать их наглядными на школьных уроках. Речь идет не только о получении предметных знаний, но и о междисциплинарных исследованиях, междисциплинарных связях.

Работа центра – это не только реализация программ, направленная на увеличение числа школьников, охваченных дополнительным образованием естественно-научной направленности, или работа с одаренными детьми. Это серьезный вклад в профессиональное становление обучающихся и в целом – в будущее высокотехнологичные решения.

«БиоТех-Пушино» работает с 2022 года, но его результаты – это не только увеличение числа школьников, вовлеченных в программы дополнительного образования естественно-научного направления, но и серьезный рост уровня и числа исследовательских проектов естественно-научного направления являются победителями и призерами конкурсов и конференций соответствующих направлений всероссийского и международного уровней (входящих в Перечень Министерства просвещения РФ, получение призового места в которых дает возможность школьникам получить дополнительные баллы к ЕГЭ в рамках учёта индивидуальных достижений [6]). Выпускники поступают в вузы естественно-научной направленности.

С целью формирования у школьников осознанного подхода к построению индивидуальной траектории профессионального развития на базе опытно-образовательной площадки реализуется комплекс профориентационных мероприятий в рамках системы дополнительного образования. Это организация открытых лекций, мастерклассов и кейс-сессий, а также проведение встреч с представителями научного сообщества и демонстрация актуальных научных достижений, способствующие расширению профессионального кругозора обучающихся.

Ключевые направления деятельности ООП включают:

- разработку и внедрение новых форм и методов образовательной и просветительской работы, соответствующих запросам учащихся и родительской общественности;
- расширение спектра образовательных услуг для повышения вариативности индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- создание и практическую апробацию инновационных образовательных технологий и методик в сфере дополнительного образования школьников;
- совершенствование образовательного процесса посредством внедрения современных учебных и воспитательных технологий, способствующих раскрытию личностного потенциала, творческому, нравственному и гражданскому развитию обучающихся;
- формирование психологически комфортной образовательной среды, доступной для учащихся разных возрастов и уровней подготовки;
- развитие сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями для совместной реализации образовательных проектов, укрепление профессиональных связей с научно-исследовательскими, научно-производственными организациями и вузами;
- создание условий, стимулирующих интерес школьников к наукоёмким областям знаний.

Привлечение научных сотрудников к решению образовательных задач возможно только в системном подходе и в обоюдонаправленном процессе. Это далеко не только преподавание научных сотрудников по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам. Привлечение (не формализованное или на непостоянной основе) ученых и сотрудников научно-производственных организаций, обладающих фундаментальными научными знаниями, умениями экспериментальной и поисковой деятельности, позволяет организовать более основательную профильную и углубленную, а также предпро-

фессиональную подготовку для формирования будущих молодых ученых, осознанного выбора профессии в сфере науки.

Так, одним из примеров взаимодействия можно назвать работу по организации «Школы юного почвовед», которую провел Институт физико-химических и биологических проблем почвоведения РАН совместно с «БиоТех-Пушино». Лекционный цикл и серия практикумов привели к созданию исследовательских проектов. Были проведены две практики, работу потом продолжил курировать педагог-ученый «БиоТех-Пушино» и научный консультант от научного института, результатом стали два исследовательских проекта и два доклада на конференции.

Традиционными форматами становятся Летняя междисциплинарная школа (семидневная программа, где лекции от ведущих ученых продолжаются освоением современных методик на практике), Школа цифровой биологии (пятидневная школа с ежедневными практикумами и подготовкой проектов по экомониторингу), Био-Старт (занятия для детей 6–10 лет в летний период), Олимпиадная школа (ученики 8–10 классов изучают темы из олимпиадного курса по биологии, осваивают необходимые биологические умения, учатся применять методы биологического исследования, а также физико-химические и микробиологические методы), а также Олимпиадные практикумы.

Таким образом, необходимыми элементами интеграции ресурсов учреждения дополнительного образования и научных организаций для раскрытия потенциала обучающихся в естественно-научном направлении являются:

- вовлечение научных сотрудников в образовательный процесс;
- задействование научных ресурсов города (городской среды) и активное взаимодействие с научно-исследовательскими институтами и научно-производственными организациями;
- активное формирование практических навыков благодаря инфраструктурным ресурсам (использованию современного лабораторного оборудования);
- системное использование возможностей исследовательской и проектной деятельности.

Проведённый анализ подтверждает продуктивность интеграции ресурсов учреждений дополнительного образования и научных организаций в раскрытии естественнонаучного потенциала обучающихся и в перспективе – в решении проблемы дефицита квалифицированных кадров для инновационной деятельности.

Литература

1. Антонов Н.К., Гончарук С.Ю., Иванова О.А. Профессиональное развитие педагогических кадров в вопросах воспитания и социализации обучающихся с использованием ресурсов городской среды // Вестник НВГУ. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitiye-pedagogicheskikh-kadrov-v-voprosah-vospitaniya-i-sotsializatsii-obuchayuschih-sya-s-ispolzovaniem-resursov> (дата обращения: 02.03.2026).
2. Арапова П.И., Борисова М.М., Воропаев М.В., Куприянов Б.В., Львова А.С., Любченко, О.А., Муродходжаева Н.С., Никитина Э.К., Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Рекомендации по разработке комплекса мер по преодолению дефицитов в функционировании (поддержке) институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современном мегаполисе. Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2022. 128 с.
3. Воронцов, С.Г. Дидактико-методическое и управленческое обеспечение проектной и исследовательской деятельности учащихся: внутришкольные нормы // Биология в школе. – 2021. – № 8. – С. 42–48.
4. Индикаторы инновационной деятельности: 2026: статистический сборник / В.В. Власова, Л.М. Гохберг, Г.А. Грачева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2026.
5. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.: Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.08.2025 № 639 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2025/26 учебный год» <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510160031?ysclid=mmwbc2i9n18726982> (дата обращения: 10.03.2026)

7. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С 133–138.

INTEGRATION OF RESOURCES OF SUPPLEMENTARY EDUCATION INSTITUTIONS AND SCIENTIFIC ORGANIZATIONS TO UNLOCK THE NATURAL SCIENCE POTENTIAL OF STUDENTS

Larionova D.V.

Deputy Director Center of supplementary education «Razvitie» of Pushchino of Serpukhov City District

The article is devoted to the analysis of modern practices of integration of resources of institutions of supplementary education and scientific organizations for the disclosure of natural scientific potential of students. The experience of the work of the experimental educational platform «Biotech-Pushchino» is considered as an example of productive interaction of the scientific community and the education system. The work examines the role of the environmental approach in the organization of the educational process based on the use of the potential of the urban environment of the science city and the network interaction of organizations of different levels.

Keywords: supplementary education, natural sciences, research activities.

References

1. Antonov N.K., Goncharuk S.Yu., Ivanova O.A. Professional development of teaching staff in matters of education and socialization of students using urban environment resources // Bulletin of NVGU. 2023. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagogicheskikh-kadrov-v-voprosah-vospitaniya-i-sotsializatsii-obuchayuschihsya-s-ispolzovaniem-resursov> (date of access: 02.03.2026).
2. Arapova P.I., Borisova M.M., Voropaev M.V., Kupriyanov B.V., Lvova A.S., Lyubchenko, O.A., Murodkhodzhaeva N.S., Nikitina E.K., Savenkov A.I., Savenkova T.D., Serbrennikova Yu.A., Smirnova P.V. Recommendations for the development of a set of measures to overcome deficiencies in the functioning (support) of institutions for the education and socialization of the younger generation in a modern metropolis. Moscow: Izvestiya of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, 2022. 128 p.
3. Vorovshchikov, S.G. Didactic, methodological and managerial support for project and research activities of students: intra-school norms // Biology at school. – 2021. – No. 8. – P. 42–48.
4. Innovation Activity Indicators: 2026: A Statistical Digest / V.V. Vlasova, L.M. Gokhberg, G.A. Gracheva, et al.; National Research University Higher School of Economics. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2026.
4. Manuilov, Yu.S. An Environmental Approach to Education. 2nd ed., revised. Moscow, Nizhny Novgorod: Publishing House of the Volga-Vyatka Academy of Public Administration, 2002. 157 p.
5. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of August 31, 2025 No. 639 "On approval of the list of Olympiads and other intellectual and (or) creative competitions, events aimed at developing intellectual and creative abilities, abilities for physical education and sports, interest in scientific (research), engineering, inventive, creative, physical education and sports activities, as well as the promotion of scientific knowledge, creative and sports achievements, for the 2025/26 academic year" <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510160031?ysclid=mmwbch2i9n18726982> (date of access: March 10, 2026)
7. Tarasov, S.V. Educational environment: concept, structure, typology / S.V. Tarasov // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. – 2011. – No. 3. – P. 133–138.

Наумов Александр Сергеевич,

аспирант департамента социально-культурной деятельности
и сценических искусств, МГПУ
E-mail: naumovas@mgpu.ru

В статье представлена концепция интеграционной структурно-функциональной модели проектно-исследовательской деятельности в рамках краеведческого туризма системы дополнительного образования. Обоснована необходимость сопряжения экологического содержания, проектной логики и экспедиционной практики как единого образовательного механизма. На основе анализа современных исследований в области экологического и туристско-краеведческого образования выявлен методологический разрыв между полевой деятельностью обучающихся и институциональными моделями формирования экологической компетентности. Предложенная модель объединяет мотивационно-ценностный, исследовательский и экспедиционно-практический блоки, обеспечивая их содержательную и организационную взаимосвязь. Показано, что экспедиционная среда при методически выстроенном сопровождении может выступать устойчивой образовательной платформой, в которой экологическое содержание выполняет системообразующую функцию в рамках проектного цикла. Работа носит теоретико-моделирующий характер и определяет направления последующей эмпирической апробации модели.

Ключевые слова: краеведческий туризм, проектно-исследовательская деятельность, экологическое образование, дополнительное образование, экспедиционная деятельность, наставничество, устойчивое развитие.

Современная система дополнительного образования всё более ориентируется на формирование экологически ответственной личности – личности, способной мыслить критически, действовать осознанно и принимать решения в реальных экологических ситуациях. В условиях реализации целей устойчивого развития возрастает роль практико-ориентированных форм обучения. Они связывают теоретические знания с конкретной средой проживания обучающихся и делают образование личностно значимым.

Туристско-краеведческая деятельность обладает для этого особым потенциалом. Она объединяет полевые наблюдения, освоение природного и культурного наследия региона и развитие навыков самостоятельного исследования. Однако на практике данная деятельность часто ограничивается либо туристской подготовкой, либо фрагментарными исследовательскими заданиями – без системной интеграции экологического содержания.

Анализ научных публикаций последних лет показывает устойчивый интерес к проектной деятельности в детско-юношеском туризме и к экологическому образованию как инструменту устойчивого развития. При этом сохраняется методологический разрыв между институциональными моделями экологического образования и экспедиционной формой краеведческой работы. Недостаточно разработаны механизмы оценки образовательных результатов, отсутствует целостная модель, позволяющая верифицировать влияние полевой проектно-исследовательской деятельности на формирование экологической компетентности.

Вместе с тем анализ публикаций позволяет выделить три устойчивых направления исследований:

- Работы, сосредоточенные на проектной технологии как универсальном педагогическом инструменте [10; 11; 13];
- Исследования, рассматривающие детско-юношеский туризм как форму активного обучения и среду проектной деятельности естественно-научной направленности [7; 8; 9];
- Труды, посвящённые экологической компетентности как интегративному результату образования и показателю эффективности экологического воспитания [10; 12; 13; 14].

Однако указанные направления развиваются преимущественно автономно. Их концептуальные рамки редко пересекаются, что приводит к фрагментарности практик и затрудняет построение целостной образовательной модели.

В современной педагогике проектная деятельность рассматривается как один из ключевых механизмов формирования экологической компетентности обучающихся. Под экологической компетентностью понимается интегративное качество личности, включающее знания о состоянии окружающей среды, ценностное отношение к природе и готовность к ответственному поведению в экологически значимых ситуациях [10]. Исследователи подчёркивают, что именно включённость в практико-ориентированную деятельность позволяет переводить экологические знания в устойчивые поведенческие установки [13].

В системе дополнительного образования проектное обучение приобретает особую значимость, поскольку реализуется в условиях добровольного выбора и высокой мотивационной вовлечённости обучающихся. Практика летних школ-экспедиций демонстрирует, что непрерывная проектно-исследовательская работа в природной среде способствует формированию устойчивого интереса к вопросам охраны окружающей среды и развитию предметной мотивации [11]. При этом важным условием эффективности выступает методически выстроенная организация исследовательской работы – от постановки проблемы до публичной презентации результатов [12].

Интеграция проектной логики и экспедиционного формата выступает не случайным объединением форм деятельности, а педагогически обоснованным механизмом формирования экологически ориентированной позиции обучающихся.

Настоящее исследование направлено на разработку интеграционной структурно-функциональной модели проектно-исследовательской деятельности в рамках краеведческого туризма, обеспечивающей целостное сопряжение экологического содержания, наставнического со-

проведения и экспедиционной практики в системе дополнительного образования.

Методологической основой исследования выступают анализ и сопоставление отечественных и зарубежных научных публикаций в области экологического образования, проектной педагогики и туристско-краеведческой деятельности. Используются методы теоретического моделирования, позволяющие сконструировать целостную педагогическую систему, а также структурно-функциональный анализ, направленный на выявление взаимосвязей её компонентов, и обобщение педагогического опыта.

Моделирование осуществлялось как логико-конструктивный процесс: от выявления методологического разрыва между экспедиционной практикой и институциональными моделями экологического образования – к формированию целостной структуры, способной устранить данный разрыв. Такой подход позволяет рассматривать предложенную модель не как набор методических рекомендаций, а как системное педагогическое решение.

Научная новизна работы состоит в разработке и теоретическом обосновании интеграционной структурно-функциональной модели проектно-исследовательской деятельности (концептуально обозначенной как «экотуристская лаборатория») как целостной педагогической системы, в которой экологическое содержание интегрировано во все фазы проектного цикла.

Новизна также заключается в уточнении понятия «экспедиционный модуль» как педагогической единицы проектного цикла и в системном описании механизмов включения экологического содержания в каждую фазу проектной деятельности. В отличие от существующих практик, где экологический компонент часто представлен как тематическое направление, в предлагаемой модели он выступает структурообразующим элементом всей образовательной логики.

Для более глубокого понимания предлагаемой модели необходимо обратиться к теоретическим основаниям её построения. Именно на уровне методологии становится очевидным, каким образом проектная логика, экологическое содержание и экспедиционный формат образуют целостную педагогическую систему.

Теоретико-методологические основания интеграции проектно-исследовательской деятельности и краеведческого туризма формируются на пересечении идей устойчивого развития, дополнительного экологического образования и практико-ориентированных форм обучения. Туристско-краеведческое образование выступает одновременно ресурсом сохранения природно-культурного наследия региона и механизмом формирования ценностного отношения к окружающей среде. Это соединение делает его особенно значимым в условиях реализации целей устойчивого развития [1]. В структуре данной деятельности сочетаются познавательный, воспитательный и практический компоненты, что позволяет переводить экологические знания из абстрактной плоскости в пространство личного опыта. Одновременно в исследованиях подчёркивается необходимость организационно-методологического обновления системы, поскольку существующие модели нередко фрагментированы и не обеспечивают непрерывности экологического образования [1; 2].

Проектная деятельность в экологическом образовании выполняет не только обучающую, но и мировоззренческую функцию. Она позволяет обучающимся соотнести локальные природные явления с глобальными экологическими процессами, увидеть причинно-следственные связи и осмыслить личную ответственность за принимаемые решения. Именно поэтому проектная форма рассматривается как одна из наиболее продуктивных в условиях реализации идей устойчивого развития [10; 13].

В научных публикациях последних лет детско-юношеский туризм определяется как среда проектной деятельности естественно-научной направленности, в которой исследовательская работа реализуется через полевые маршруты, наблюдения и экспедиции [9]. Экспедиционная форма рассматривается как интенсивное образовательное пространство, объединяющее интеллектуальную и практическую активность обучающихся [8]. Организация исследовательской деятельности в таких условиях требует методического сопровождения, включающего разработку памяток, алгоритмов описания природных объектов, инструментов фиксации результатов [5]. Значимым фактором эффективности выступает наставничество, обеспечивающее поддержку инициативы обучающихся и постепенное усложнение исследовательских задач [3].

Сетевой характер современного экологического образования усиливает интеграционный потенциал краеведческого туризма. Социальное партнёрство образовательных организаций, научных учреждений и природоохранных структур рассматривается как механизм формирования устойчивых компетенций и практик ответственного природопользования [6]. В муниципальных системах предпринимаются попы-

тки верификации институциональных моделей экологического образования через создание ресурсных центров и разработку оценочных инструментов [2]. Положительный опыт поэтапного вовлечения обучающихся в туристско-краеведческую деятельность демонстрируется в рамках городских инновационных комплексов, где поход и экспедиция становятся смыслообразующими элементами образовательного цикла [7]. Региональный анализ показывает, что в крупных городах реализуются десятки программ туристско-краеведческой направленности для разных возрастных групп, при этом глубина экологического содержания и уровень методической проработки существенно различаются [4].

Разработанная интеграционная структурно-функциональная модель объединяет мотивационно-ценностный, исследовательский и экспедиционно-практический блоки в единую педагогическую систему. Экологическое содержание включается в каждый из них, что обеспечивает последовательный переход от наблюдения природных объектов к их анализу и к разработке проектных решений локальных экологических проблем. Зарубежные исследования подтверждают зависимость между уровнем экологических знаний, установок и готовностью к ответственному поведению в природной среде, а также к оценке природных ресурсов [14]. Интеграция полевых исследований с формированием экологической культуры повышает личностную значимость проектной деятельности. При системной организации эта связь позволяет рассматривать краеведческий туризм не как вспомогательную форму, а как устойчивую образовательную среду экологически ориентированной исследовательской работы.

В рамках настоящего исследования данная модель рассматривается как системно организованная педагогическая конструкция, в которой все компоненты деятельности взаимосвязаны и подчинены формированию экологической компетентности обучающихся.

Экспедиционный модуль трактуется как ограниченный по времени образовательный цикл, включающий постановку проблемы, полевые наблюдения, первичную обработку данных и их проектное осмысление.

Такая конкретизация понятий снижает риск их размытия и обеспечивает методическую воспроизводимость модели.

Структура модели включает три взаимосвязанных блока:

1. Мотивационно-ценностный блок – формирование личностного смысла участия в экологической деятельности, развитие ценностного отношения к природной среде региона.
2. Исследовательский блок – постановка проблемы, формулирование гипотезы, выбор методов наблюдения и анализа, фиксация и интерпретация результатов.
3. Экспедиционно-практический блок – реализация проектного цикла в условиях полевой среды, распределение ролей, коллективная обработка данных, публичная защита результатов.

Связующим элементом выступает наставническое сопровождение, которое обеспечивает методическую корректность и постепенное усложнение исследовательских задач. Таким образом, модель функционирует как целостный образовательный механизм, а не как совокупность отдельных мероприятий.

Практическая реализация разработанной модели опирается на принцип включённости обучающихся в реальное природное и социокультурное пространство региона. В качестве базовой организационной единицы используется экспедиционный модуль продолжительностью от 3 до 10 дней, в структуре которого интегрируются полевые наблюдения, экологический мониторинг, сбор краеведческого материала и последующая аналитическая обработка данных.

Такая организация соотносится с представлениями о туристско-краеведческой деятельности как способе освоения природного и культурного наследия через активное действие [1]. Одновременно соблюдается логика проектной деятельности естественно-научной направленности: формулирование проблемы, выдвижение гипотезы, выбор методов исследования и публичное представление результатов [9].

Организационная реализация модели строится на сочетании наставнического сопровождения и автономной исследовательской практики. Наставник определяет направление поиска, обеспечивает методическую поддержку, контролирует соблюдение техники безопасности и корректность применения исследовательских методов, при этом инициативная часть работы закрепляется за обучающимися, что способствует формированию самостоятельности и ответственности за полученные результаты [3]. Экспедиционная программа проектируется с учётом принципов интенсивной образовательной среды: единство маршрута, исследовательской темы и распределения ролей внутри группы создаёт условия для целенаправленного освоения методик наблюдения, измерения и анализа [8]. В структуру деятельности включаются полевые дневники, чек-листы фиксации природных объектов,

схемы маршрутов и алгоритмы первичной обработки данных, что соответствует практикам организации исследовательской работы в экспедиционных условиях [5].

Полевой дневник выполняет функцию инструмента стандартизации: в нём фиксируются характеристики объекта, результаты замеров, рабочие гипотезы и предварительные выводы. Систематическая запись наблюдений обеспечивает сопоставимость данных и повышает достоверность интерпретации результатов. В рамках модели предусматривается обязательная публичная защита проектных работ на итоговой конференции или муниципальном слёте, что усиливает мотивацию, развивает навыки аргументации и переводит исследование в социально значимую плоскость.

Сетевой механизм реализации модели включает взаимодействие учреждений дополнительного образования, общеобразовательных организаций, экологических центров и научных консультантов. Подобная кооперация расширяет ресурсную базу, создаёт условия для экспертной оценки образовательных результатов и их качественного анализа [6]. Практика формирования муниципальных сетей и ресурсных центров подтверждает возможность институциональной поддержки подобных инициатив и разработки критериев оценки эффективности экологического образования [2]. Опыт региональных программ туристско-краеведческой направленности демонстрирует, что при наличии организационной координации удаётся обеспечить охват различных возрастных групп и выстроить преемственность программ [4; 7].

В содержательном аспекте модель объединяет изучение природных и эстетических характеристик территории. Такой подход позволяет рассматривать среду не только как объект анализа, но и как пространство личного переживания. Исследования в сфере рекреационных экосистемных услуг показывают: уровень экологических знаний и установок влияет на оценку природных и визуальных атрибутов среды, а также на готовность к ответственному поведению [14].

Включение в проектные задания анализа биотических показателей и ландшафтных характеристик формирует целостное восприятие территории. Экологические выводы в этом случае не изолированы – они связаны с культурным и ценностным контекстом освоения пространства.

Обобщая результаты проведённого анализа, можно перейти к формулировке итоговых положений исследования.

Предложенная интеграционная структурно-функциональная модель демонстрирует потенциал системного объединения экологического содержания, экспедиционного формата и наставнического сопровождения в единой образовательной логике. В этой перспективе краеведческий туризм рассматривается не как вспомогательная форма досуговой активности, а как полноценная образовательная среда, в которой формируются исследовательские умения, ценностное отношение к природе и основы проектного мышления.

Сопоставление теоретических подходов и практических разработок в области дополнительного экологического образования позволяет сделать вывод о целесообразности перехода от фрагментарных исследовательских заданий к целостным экспедиционным модулям. Такая модель обеспечивает последовательный переход от наблюдения природных объектов к их анализу и проектному осмыслению локальных экологических проблем.

Перспективы дальнейшей разработки связаны с созданием диагностического инструментария оценки сформированности экологической компетентности и с адаптацией модели к различным возрастным группам обучающихся. Реализация указанных направлений позволит усилить институциональную устойчивость краеведческого туризма как среды экологического образования и проектной практики.

В качестве возможных диагностических инструментов могут использоваться уровневые шкалы оценки экологической компетентности, включающие когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты, а также экспертная оценка проектных работ. Дополнительным индикатором эффективности модели может выступать динамика самостоятельности обучающихся при формулировании исследовательских задач и выборе методов их решения.

Развитие данного направления позволит укрепить роль краеведческого туризма как устойчивой образовательной среды, где формируется не только знание, но и ответственная экологическая позиция.

В теоретическом плане предложенная модель уточняет представление о краеведческом туризме как педагогической системе, а не только как форме внеурочной активности. Практическая значимость работы связана с возможностью методической стандартизации экспедиционных программ и их включения в стратегию развития дополнительного образования. В более широком контексте модель может рассматриваться как ответ на вызов фрагментарности экологического

образования – вызов, который требует системных решений и междисциплинарной интеграции.

Литература

1. Алиев, С. М., Атаев, З. В., Акавова, Г. К., Гаджиева, З. М., Эфендиева, Ш. Т. Туристско-краеведческое образование для устойчивого развития региона и сохранения природно-культурного наследия // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 16, № 4. – С. 5–15.
2. Артеменко, Б. А., Калашников, Н. В., Чипышева, Л. Н., Серебренникова, Ю. А., Иванова, И. Ю. Использование системы верификации институциональных моделей экологического образования в муниципальной образовательной системе г. Челябинска // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12, № 3 (44). – С. 11–16. – DOI: 10.57145/27128474_2023_12_03_02.
3. Котова, Е. М. Наставнический опыт по сопровождению проектно-исследовательской деятельности в рамках детского объединения туристско-краеведческой направленности // Исследователь / Researcher. – 2024. – № 1–2 (45–46). – С. 242–246.
4. Крайнов, И. В., Лёзин, И. А., Махиборода, А. Ф., Попкова, К. С. Реализация программ туристско-краеведческой направленности в городе Омск в 2022–2023 учебном году // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2023. – № 1. – С. 155–161.
5. Корепанова, Е. Л. Организация исследовательской деятельности в туристско-краеведческих экспедициях // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2025. – № 1. – С. 50–54.
6. Молькова, Н. В., Прохорова, И. А., Киселева, Н. Ю. Опыт реализации сетевого взаимодействия в условиях дополнительного экологического образования для устойчивого развития // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 2 (42). – С. 291–301.
7. Пиминова, Ю. В. Туристско-краеведческая деятельность образовательных организаций в работе городского инновационного комплекса «Открытая Удмуртия: активные путешествия школьников» // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2022. – № 2. – С. 169–172.
8. Садыкова, Т. В. Вопросы организации туристско-краеведческой экспедиции с обучающимися // Исследователь / Researcher. – 2024. – № 1–2 (45–46). – С. 263–277.
9. Сидоров, А. В. Детско-юношеский туризм как среда проектной деятельности в дополнительном образовании естественно-научной направленности // Человек и образование. – 2023. – № 4 (77). – С. 146–153.
10. Сапарова А. Проектная деятельность как средство формирования экологической компетентности старшеклассников // Мировая наука. 2025. № 6 (99). С. 230–235.
11. Рисухина Д. А., Соколова Н. Н., Миньков А. О., Бахарева С. Р., Минькова Н. О. Проектное обучение в дополнительном экологическом образовании школьников на примере Летней школы-экспедиции в Полистовском заповеднике // Социально-экологические технологии. 2017. № 1. С. 7–26.
12. Надпорожская М. А. Экологические исследовательские работы в дополнительном образовании детей // Биосфера. 2015. Т. 7, № 3. С. 356–364.
13. Карабань Е. Н., Рубцова Н. В., Ерошенко К. Ф. Проектная деятельность как форма экологического образования школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 2 (35). С. 116–119.
14. Ge, Y., Xu, G., Zhang, Q., Wang, X., Li, T. Natural attributes or aesthetic attributes: Which is more valuable in recreational ecosystem services of nature-based parks considering tourists' environmental knowledge and attitude impacts? // Journal of Outdoor Recreation and Tourism. – 2023. – Vol. 44, Part B. – Art. 100699. – DOI: 10.1016/j.jort.2023.100699.

PROJECT-BASED RESEARCH ACTIVITY WITHIN LOCAL HISTORY TOURISM: SUCCESSFUL INTEGRATION OF ECOLOGY AND ADDITIONAL EDUCATION

Naumov A.S.
Moscow City Pedagogical University

The article presents the concept of an integrative structural-functional model of project-based research activity within local history tourism in the system of additional education. The study substantiates the need to integrate environmental content, project logic, and expedition practice into a unified educational mechanism. Based on an analysis of contemporary research in environmental and local history tourism education, a methodological gap is identified between field practice and institutional models aimed at developing environmental competence.

The proposed model integrates motivational-value, research, and expedition-practical components, ensuring their structural and functional coherence. It is demonstrated that, when methodically organized, the expedition environment can serve as a sustainable educational platform in which environmental content performs a system-forming role within the project cycle. The study is conceptual and modeling in nature and outlines directions for further empirical validation.

Keywords: local history tourism, project-based research, environmental education, additional education, expedition activity, mentoring, sustainable development.

References

1. Aliyev, S. M., Atayev, Z. V., Akavova, G. K., Gadzhieva, Z. M., Efendieva, Sh. T. Tourism and local history education for sustainable development of the region and preservation of natural and cultural heritage // *Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences.* – 2022. – Vol. 16, No. 4. – P. 5–15.
2. Artemenko, B. A., Kalashnikov, N. V., Chipysheva, L. N., Serebrennikova, Yu. A., Ivanova, I. Yu. Using the verification system of institutional models of environmental education in the municipal educational system of Chelyabinsk // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology.* – 2023. – Vol. 12, No. 3 (44). – P. 11–16. – DOI: 10.57145/27128474_2023_12_03_02.
3. Kotova, E. M. Mentoring experience in supporting project-research activities within the framework of a children's association with a tourist-local history focus // *Researcher.* – 2024. – No. 1–2 (45–46). – P. 242–246.
4. Kraynov, I. V., Lyozin, I. A., Makhaboroda, A. F., Popkova, K. S. Implementation of tourist-local history programs in the city of Omsk in the 2022–2023 academic year // *Bulletin of the Academy of Children's and Youth Tourism and Local History.* – 2023. – No. 1. – P. 155–161.
5. Korepanova, E. L. Organization of research activities in tourist and local history expeditions // *Bulletin of the Academy of Children's and Youth Tourism and Local History.* – 2025. – No. 1. – P. 50–54.
6. Molkova, N. V., Prokhorova, I. A., Kiseleva, N. Yu. Experience in implementing network interaction in the context of additional environmental education for sustainable development // *Education Management: Theory and Practice.* – 2021. – No. 2 (42). – P. 291–301.
7. Piminova, Yu. V. Tourist and local history activities of educational organizations in the work of the urban innovation complex "Open Udmurtia: active travel of schoolchildren" // *Bulletin of the Academy of Children's and Youth Tourism and Local History.* – 2022. – No. 2. – P. 169–172.
8. Sadykova, T. V. Issues of Organizing a Tourist and Local History Expedition with Students // *Researcher.* – 2024. – No. 1–2 (45–46). – P. 263–277.
9. Sidorov, A. V. Children's and Youth Tourism as an Environment for Project Activities in Supplementary Education with a Natural Science Focus // *Man and Education.* – 2023. – No. 4 (77). – P. 146–153.
10. Saparova, A. Project Activities as a Means of Developing Environmental Competence of High School Students // *World Science.* – 2025. No. 6 (99). P. 230–235.
11. Risukhina D. A., Sokolova N. N., Minkov A. O., Bakhareva S. R., Minkova N. O. Project-Based Learning in Supplementary Environmental Education of Schoolchildren: The Example of the Summer School-Expedition in the Polistovsky Reserve // *Social and Environmental Technologies.* 2017. No. 1. pp. 7–26.
12. Nadporozhskaya M. A. Environmental Research Work in Supplementary Education of Children // *Biosphere.* 2015. Vol. 7, No. 3. pp. 356–364.
13. Karaban E. N., Rubtsova N. V., Eroshchenko K. F. Project Activities as a Form of Environmental Education of Schoolchildren // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology.* 2021. Vol. 10, No. 2 (35). pp. 116–119.
14. Ge, Y., Xu, G., Zhang, Q., Wang, X., Li, T. Natural attributes or aesthetic attributes: Which is more valuable in recreational ecosystem services of nature-based parks considering tourists' environmental knowledge and attitude impacts? // *Journal of Outdoor Recreation and Tourism.* – 2023. – Vol. 44, Part B. – Art. 100699. – DOI: 10.1016/j.jort.2023.100699.

Рельян Наталья Александровна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Тюменский индустриальный университет
E-mail: VNRelyan@yandex.ru

В статье поднимается вопрос об использовании технологии применения искусственного интеллекта при обучении студентов технических направлений подготовки. В работе отмечается дидактический потенциал названной технологии, определяются достоинства и недостатки её использования в ходе организации преподавательской деятельности в высшей технической школе. В частности, в статье находят своё отражение дидактические возможности технологии искусственного интеллекта при обогащении образовательного контента преподаваемых дисциплин, а также при оптимизации подготовки педагога к лекционным и практическим занятиям со студентами. В работе уточняется понятие технологии использования искусственного интеллекта в русле решения образовательных задач вуза; определяются потенциальные возможности его применения в ходе формирования необходимых умений и навыков обучающихся. В результате рассмотрения дидактических возможностей технологии применения искусственного интеллекта в процессе обучения студентов технических профилей подготовки в работе предлагается ряд рекомендаций по использованию возможностей названной технологии для решения образовательных задач технического вуза.

Ключевые слова: инновации в образовании, искусственный интеллект, нейросети для формирования образовательного контента, оптимизация, технический вуз.

Современный образовательный процесс технического вуза не мыслится без активного применения преподавателями инновационных образовательных технологий и технологий, участвующих в организации взаимодействия в паре «педагог-обучающийся». Широкое использование компьютерных и цифровых инструментов в значительной степени обогащает как содержательную, так и дидактическую сторону хода формирования будущих специалистов, которые в процессе реализации своих профессиональных обязанностей на постдипломном этапе неизбежно столкнутся с необходимостью применения инновационных технологий для решения трудовых задач. В том случае, если преподавателями вуза учитывается важность внедрения инноваций в педагогическую деятельность, студенты косвенно приобщаются к их функционированию и усваивают их продуктивность [4, с. 42], что также является несомненным достоинством разнообразия хода обучения при помощи новейших инструментов, в том числе и посредством технологии искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей.

Данная тематика оказывается поистине актуальной, о чём свидетельствует обилие публикаций исследователей и практикующих преподавателей. Технология искусственного интеллекта в аспекте образовательной деятельности трактуется в современных исследованиях в качестве «совокупности технологий», что участвуют в оптимизации учебного процесса, а также в оценке достижений обучающегося [9; 1, с. 78]. Учёными отмечается, что применение искусственного интеллекта делает образование более доступным и, что концептуально важно, положительно влияет на его качество [8, с. 137].

И, действительно, трудно оспоримым оказывается тезис о том, что искусственный интеллект обладает рядом достоинств, обогащающих ход обучения: исследователями отмечается его перспективность в реализации задач образования по укреплению позиций персонализации хода трансляции знаний [1, с. 78]; по расширению дидактического инструментария педагога [10], по укрупнению комплекса средств и ресурсов, позволяющих управлять образовательным процессом [2] и т.д. Однако в современных работах высказываются и опасения по поводу этической стороны внедрения технологий искусственного интеллекта в деятельность преподавателей самых различных ступеней образования [5, с. 107], готовность педагогов к грамотному применению инструментов искусственного интеллекта для решения профессиональных задач [6, с. 89; 7, с. 21], а также в аспекте материально-технического обеспечения учебных аудиторий для реализации рассматриваемой IT-технологии в группах обучающихся [3, с. 26].

Все перечисленные достоинства и недостатки применения средств искусственного интеллекта свойственны и высшей технической школе, где данная технология распространяет своё влияние на проведение всех видов занятий со студентами, на оценку достигаемых ими результатов, а также на построение индивидуальной образовательной траектории обучающихся, которые имеют различный уровень базовой подготовки по техническим предметам, что неизбежно требует дифференцированного подхода в процессе освоения программы вуза. Обратимся к некоторым инструментам искусственного интеллекта и их потенциалу при формировании профессиональных и надпрофессиональных навыков студентов технических направлений подготовки.

«Продукты» технологии искусственного интеллекта по их функционалу для студентов и преподавателей высшего технического образования стоит представить в нескольких типологиях (группах и подгруппах). Первая: платформы, использующие технологию ИИ, подразделяются на адаптивные, симулятивные и собственно дидактические. В частности, адаптированные программы позволяют производить оценку базовых знаний в определённой технической области и выстраивать таким образом индивидуальную образовательную траекторию студента, учитывающую его стартовый уровень компетентности и темп обучения. Примерами таких программ служат Plarío, Quizlet.

Вторая группа, выделяющаяся в зависимости от функционала и возможностей платформ и программ с ИИ-технологией, применимая для проведения занятий по техническим дисциплинам, представляет собой симуляторы и виртуальные лаборатории (с технологией дополненной или частично дополненной реальностью). Это более сложные в техническом отношении программы, предоставляющие возможность в режиме аудиторных занятий проводить эксперименты, эксплицировать технологию моделирования и т.д. В частности, к таким

программ следует отнести VR Concept, EV Toolbox, MATLAB и т.п. Их несомненным достоинством является то, что они позволяют привносить в процесс обучения тьюторское сопровождение виртуальных помощников через диалог, позволяя при этом расширять коммуникативные профессиональные навыки студентов, проводить эксперименты по техническим дисциплинам в виртуальном режиме, выполнять интерактивные задания, производить математическое моделирование. Также к числу достоинств их использования в образовательном процессе высшей технической школы следует отнести и то, что такого рода симуляторы и виртуальные лаборатории автоматизируют процесс проверки соответствия выполненного задания целеполаганию педагога, указывают на ошибки и неточности при выполнении графических построений.

Вторая классификация обнаруживается внутри ИИ-платформ, предполагающих решение дидактических задач. Их функционал подразделяет как создание интерактивных заданий по техническим дисциплинам, так и оформление учебных рабочих листов и презентаций для преподавателя. Отметим наиболее плодотворные из доступных на сегодняшний день – StudyAI, Яндекс.Учебник, Plario. Они обеспечивают широкий комплекс наглядности при подготовке лекционных занятий, позволяют в оптимизированном режиме создавать интерактивные задания для практических занятий.

Отдельно, как нам кажется, следует сказать и о том, что многие голосовые помощники на современном этапе достигли успехов в умениях создавать образовательный контент по самым различным техническим специальностям. В частности, голосовой помощник от Яндекса, который по запросу пользователя не только составляет в определённой степени приемлемый с точки зрения дидактики комплекс закрепительных и повторительных упражнений (задач) по таким предметам, как высшая математика, электротехника, введение в механику, не говоря уже о физике и инженерной графике, но и учитывает при этом главный методический принцип движения от простого к сложному и позволяет производить ранжирование заданий по трудности, что обеспечивает действие личностно-ориентированного подхода в обучении.

Помимо чисто дидактических целей, технологии ИИ и нейросетей способны качественно повлиять на администрирование работы технического вуза в целом. С целью усиления позиций личностно-ориентированного подхода в обучении, а также тенденции к персонализации хода получения образования технологии искусственного интеллекта обладают большими возможностями для сбора и обработки информации об уровне компетентности каждого из обучающихся с целью установления прогресса в профессиональном развитии студентов в процессе освоения программы университета.

Симптоматично, что для технических направлений подготовки ресурсы, являющиеся «продуктами» использования технологии искусственного интеллекта, в настоящее время проходят стадию своего совершенствования. В частности, наибольшие препятствия по внедрению ИИ в образовательный процесс технической высшей школы видятся в аспекте использования виртуальных помощников, а также виртуальных лабораторий и симуляторов для проведения практических и лабораторных работ в аудитории студентов. Данная проблема, заключающаяся в несовершенстве виртуальных помощников и машинной проверки выполненных заданий, подчёркивает необходимость обязательного включения педагога как лица, контролирующего работу виртуальной платформы. Преодолению данной проблемы сможет способствовать лишь постоянное знаниевое обогащение платформ, работающих с использованием нейросетей и ИИ, что требует накопления большего объёма сведений и данных.

Таким образом, на сегодняшний день не приходится говорить о том, что технология искусственного интеллекта заменяет первостепенную роль педагога в образовательном процессе высшей технической школы, а наоборот, предъявляет к нему дополнительные требования по овладению высоким уровнем ИТ-компетенции, обладание которым объективирует грамотность его применения в аудитории будущих специалистов технических профилей. Отметим также, что при неоспоримой возможности к оптимизации подготовки преподавателей к занятиям посредством обращения к ресурсам ИИ, усиление профессиональной ориентации аудиторных занятий через обращение к симуляторам и виртуальным лабораториям, педагог также получает дополнительную нагрузку по обучению студентов использовать подобные интерактивные ресурсы для достижения учебных задач, что также свидетельствует о ведущей роли преподавателя в процессе формирования будущих специалистов даже в условиях широкого внедрения техническим вузом ИИ-технологий.

Соответственно, достоинства применения технологии искусственного интеллекта для высшего технического образования центрируются

вокруг дидактического разнообразия учебного процесса, оптимизации создания интерактивных заданий и визуального сопровождения лекционных материалов, усиления профессионально ориентированного обучения в аудиторных условиях, автоматизации учёта индивидуальных достижений каждого из студентов. Основными же рекомендациями при включении технологий ИИ в процесс формирования будущих специалистов технических профилей оказываются, во-первых, организация непосредственного взаимодействия (в оффлайн или онлайн режиме) преподавателей со студенческой группой; во-вторых, обеспечение постоянного совершенствования у профессорско-преподавательского состава вуза ИТ-компетенций; в-третьих, ограничение в использовании инструментов ИИ для написания научно-исследовательских работ (не исключая их полностью, поскольку на сегодняшний день они могут продемонстрировать свой потенциал при отборе теоретического материала, анализа данных, формулирования гипотез и т.д.). Следовательно, на данном этапе развития искусственного интеллекта и нейросетей как совокупности образовательных технологий необходимо уделять большое внимание их дальнейшему обучению и совершенствованию, с одной стороны, и укоренению в сознании субъектов образовательного процесса большого потенциала инновационных подходов, что требуют двустороннего постоянного совершенствования в их плодотворном использовании – с другой.

Литература

1. Букина Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1. – С. 76–83. – DOI: 10.24158/spp.2025.1.9.
2. Глазунова И. Н., Кузьмин Н.Н., Чистякова Н.А., Штырова А.И. Возможности ИИ в управлении образовательным процессом // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 3–1. – С. 338–356.
3. Духно Н.А. Российские проблемы использования искусственного интеллекта в сфере образования // Искусственный интеллект и тренды цифровизации: техногенный прорыв как вызов праву: Материалы Третьего Международного транспортно-правового форума, Москва, 10–11 февраля 2021 года. – Москва: Российский университет транспорта, 2021. – С. 16–31.
4. Использование возможностей искусственного интеллекта для повышения эффективности образовательного процесса в ВУЗах / Е.Н. Мурая, И.Г. Никольская, А.Х. Цечоева [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – С. 40–43.
5. Конколь М.М. Трансформация образовательного процесса через призму искусственного интеллекта и нейросетевого прогресса // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6 (109). – С. 104–108.
6. Пашута В. Л., Никольская А.С. Некоторые проблемы использования искусственного интеллекта при обучении в вузе // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2025. – № 3. – С. 86–92.
7. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9–33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
8. Фельдман Г. О., Бурукина И.П., Гришаев Д.А. Тенденции развития нейронных сетей в образовательных целях // Вестник Пензенского государственного университета. – 2025. – № 1 (49). – С. 137–139.
9. Фещенко Т.С. Технологии искусственного интеллекта в школьном образовании: от определений к смыслу для учителей // Международный научный журнал. – 2024. – № 8 (146). – URL: <https://research-journal.org/en/archive/8-146-2024-august/10.60797/IRJ.2024.146.137> (дата обращения: 16.03.2026). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.137.
10. Чекалина Т. А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 2 (51). – С. 5–23. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-5.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Relyan N.A.

Industrial University of Tyumen

This article addresses the use of artificial intelligence technology in teaching students majoring in technical fields. It highlights the didactic potential of this technology and identifies the advantages and disadvantages of its use in organizing teaching activities at a technical university. Specifically, the article explores the didactic potential of artificial intelligence technology in enriching the educational content of taught disciplines, as well as in optimizing teacher preparation for lectures and practical classes with students. The article clarifies

fies the concept of artificial intelligence technology in addressing the educational needs of a university and identifies its potential for application in developing students' essential skills and abilities. After examining the didactic potential of artificial intelligence technology in teaching students majoring in technical fields, the article offers several recommendations for using this technology to address the educational needs of a technical university.

Keywords: innovations in education, artificial intelligence, neural networks for the formation of educational content, optimization, technical university.

References

1. Bukina T.V. Artificial Intelligence in Education: Current State and Development Prospects // *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. – 2025. – No. 1. – pp. 76–83. – DOI: 10.24158/spp.2025.1.9.
2. Glazunova I. N., Kuzmin N.N., Chistyakova N.A., Shtyrova A.I. AI Capabilities in Managing the Educational Process // *Education Management: Theory and Practice*. – 2025. – No. 3–1. – pp. 338–356.
3. Dukhno N.A. Russian Problems of Using Artificial Intelligence in Education // *Artificial Intelligence and Digitalization Trends: Technogenic Breakthrough as a Challenge to Law: Proceedings of the Third International Transport and Legal Forum, Moscow, February 10–11, 2021*. – Moscow: Russian University of Transport, 2021. – pp. 16–31.
4. Using Artificial Intelligence Capabilities to Enhance the Efficiency of the Educational Process in Universities / E.N. Muraya, I.G. Nikolskaya, A. Kh. Tsechoeva [et al.] // *Modern Pedagogical Education*. – 2024. – No. 12. – pp. 40–43.
5. Konkol M.M. Transformation of the Educational Process through the Prism of Artificial Intelligence and Neural Network Progress // *The World of Science, Culture, Education*. – 2024. – No. 6 (109). – pp. 104–108.
6. Pashuta V. L., Nikolskaya A.S. Some Problems of Using Artificial Intelligence in University Education // *Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Officers*. – 2025. – No. 3. – pp. 86–92.
7. Sysoev P.V. Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness, and Practice of Applying Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by Higher Education Teachers // *Higher Education in Russia*. – 2023. – Vol. 32, No. 10. – pp. 9–33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
8. Feldman G. O., Burukina I.P., Grishaev D.A. Trends in the Development of Neural Networks for Educational Purposes // *Bulletin of Penza State University*. – 2025. – No. 1 (49). – pp. 137–139.
9. Feshchenko T.S. Artificial Intelligence Technologies in School Education: From Definitions to Meaning for Teachers // *International Scientific Journal*. – 2024. – No. 8 (146). – URL: <https://research-journal.org/en/archive/8-146-2024-august/10.60797/IRJ.2024.146.137> (accessed: 16.03.2026). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.137.
10. Chekalina T. A. AI Didactics: A New Trend or an Evolution of the Learning Process? // *Bulletin of Minin University*. – 2025. – No. 2 (51). – pp. 5–23. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-5.

Использование сравнительно-сопоставительных терминологических словарей в профессиональной подготовке иностранных студентов

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Строительство», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Поздеева Анастасия Юрьевна,

старший преподаватель кафедры «Строительство», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: yresofsmart@mail.ru

Ельцова Валентина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Цифровые технологии и инженерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: eva-40@yandex.ru

Соколов Геннадий Павлович,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Строительство», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: gensok47@mail.ru

Ханвэнь Ян,

PhD, доцент Школы транспортного инжиниринга, Даляньский транспортный университет
E-mail: hanwen_yang1103@126.com

В настоящее время все большее количество иностранных (китайских) студентов обучается в российских вузах, и российские преподаватели ведут курсы в китайских университетах, при этом, доля русскоговорящих китайских студентов невелика, что создаёт определённые трудности в преподавании, особенно специальных технических, профессиональных дисциплин.

Особую трудность у китайских студентов вызывает специальная терминология, поскольку в китайских учебниках и китайской профессиональной традиции понимание той или иной терминологии может существенно отличаться, что вызывает определённые проблемы в осмыслении научных знаний по направлениям подготовки.

Данная статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов техническим дисциплинам в российских вузах, а именно, однозначному восприятию специальных терминов, связанному с различным трактованием понятий в китайском и русском языках. Авторы статьи связывают эти трудности с отсутствием не просто терминологических словарей по учебным дисциплинам, а, непосредственно сравнительно-сопоставительных терминологических словарей, рассматривающих понятия в традиции китайской и российской научных школ.

Необходимость представленного в статье теоретического исследования обуславливается нехваткой двуязычных терминологических словарей, существенно затрудняющей профессиональную подготовку иностранных/китайских студентов в российских технических вузах, что, в свою очередь, является препятствием к продуктивной международной профессиональной коммуникации в технических сферах.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный терминологический словарь, технический вуз, профессиональная коммуникация, терминология, система образования.

Введение

Профессиональная подготовка иностранных/китайских студентов инженерным дисциплинам в российских вузах сталкивается с проблемами освоения обучающимися специальной профессиональной терминологии, что вызывает определённые трудности в осмыслении учебной, научной и профессиональной информации [1, 4, 8]. В ряде научных исследований обосновывается использование терминологических словарей и глоссариев [5], переводных словарей терминов по различным разделам наук [2].

Однако, в процессе преподавательской деятельности авторы настоящего исследования сталкиваются не только с выше представленными проблемами, но, и с тем, что в различных научных областях, например, при обучении дисциплинам «Сопротивление материалов», «Архитектура» и др., существует расхождение в понимании терминов и в российском научном поле, и, в иностранном/китайском. Т. е., один и то же термин представляется в существенном смысловом различии. Учитывая, что китайские студенты первые два года обучения проводят в китайских вузах, осмысление и однозначное понимание терминологии вызывает у них определённые трудности.

Результаты и обсуждения

Совершенствование терминологической корреляции в научной области в России и Китае соответствует идее международной профессиональной коммуникации специалистов определённых технических областей.

Говоря о терминологической корреляции уместно уточнить базовое понятие термина, который, в общем понимании, представляется содержательной научной основой и смысловым ядром языка специальности, передающим содержательную информацию научной области, и выступающим средством обозначения профессионального смысла [7, 3].

Говоря о терминологических словарях следует подчеркнуть содержательную, смысловую направленность на разъяснение смысла термина [6].

Однако, создатели терминологических словарей по различным разделам технических наук не учитывают востребованную у иноязычного пользователя словаря особенность, связанную с сопоставлением соответствующих понятий в иноязычном и российском понимании.

Поэтому, научно-образовательной идеей авторов настоящего исследования является разработка сравнительно-сопоставительного терминологического словаря, позволяющего китайским студентам продуктивно погружаться в область учебной дисциплины «Сопротивление материалов» с целью смыслового согласования, упорядочения и корреляции научной терминологии для однозначного её осмысления, понимания и использования.

Помимо этого, разработчики терминологического словаря ставили ещё одной целью побуждение мотивации иностранных обучающихся:

- к изучению русского языка, как ещё одного языка международного инженерного общения;
- к приобщению китайских студентов к межкультурному взаимодействию, в том числе и к участию в научно-исследовательских проектах, дисциплинарных олимпиадах по дисциплине «Сопротивление материалов»;
- к формированию профессиональной компетентности обучающихся (что является планируемым результатом обучения в российской системе высшего образования, но отсутствует в китайской системе, однако является востребованным качеством личности специалиста в международной профессиональной коммуникации);
- к приобщению китайских обучающихся к российской инженерной культуре и инженерным культурным традициям;
- к поисково-познавательной деятельности китайских обучающихся в части корректного поиска учебной и научной информации по учебной дисциплине «Сопротивление материалов» при выполнении самостоятельных практических и проектных заданий, в том числе в учебной и научной литературе, как в библиотечных фондах, так и в сети интернет.

Исходным материалом для терминологического словаря послужили российские учебники по учебной дисциплине «Сопротивление мате-

риалов» и китайские учебники по дисциплине «材料力学» – «Механика материалов», учебно-методическая литература, энциклопедические словари технических терминов.

В качестве примера представим в таблице 1 фрагмент сравнительно-сопоставительного терминологического словаря по учебным дисциплинам «Сопротивление материалов» и «材料力学» – «Механика материалов».

Таблица 1. Фрагмент сравнительно-сопоставительного терминологического словаря по учебным дисциплинам «Сопротивление материалов» и «材料力学» – «Механика материалов»

Термин в китайской интерпретации	Термин в российской интерпретации
闭口薄壁截面杆 - закрытый тонкостенный стержень	Прокатный профиль – труба
弯曲截面系数 – модуль изгиба сечения	W – осевые моменты сопротивления сечения
剪力 – сдвиговая сила	Чистый сдвиг
剪力图 – диаграмма сил сдвига	Эпюра
简支梁 – балка с простым опиранием	Статически определимая балка
扭转与弯曲 – скручивание и сгибание	Сложное сопротивление
两相互垂直平面内的弯曲 – кривизна в двух взаимно перпендикулярных плоскостях	Деформация стержня при сложном сопротивлении

В процессе составления сравнительно-сопоставительного терминологического словаря авторы столкнулись с существенным различием терминологической базы, начиная с русского названия учебной дисциплины – «Сопротивление материалов», а в китайской – «材料力学» – «Механика материалов», что само по себе уже несёт различие в самой сущности термина – статичная характеристика против динамической.

В процессе работы над созданием сравнительно-сопоставительного терминологического словаря выделим различия в интерпретации: – Отсутствие корректного перевода при использовании доступных онлайн переводчиков; – Сложное формообразование термина в китайской интерпретации, в отличие от более простой в российском научном пространстве.

Для оценивания результатов продуктивности внедрение в практику преподавания сравнительно-сопоставительного терминологического словаря по учебной дисциплине «Сопротивление материалов» проведён опрос китайских студентов, целью которого было получение обратной связи о результатах изучения дисциплины. Опрос проводился у китайских студентов, обучающихся на 3 курсе, окончивших изучение учебной дисциплины «Сопротивление материалов» без использования сравнительно-сопоставительного терминологического словаря, и китайских студентов 2 курса, проходящих изучение учебной дисциплины «Сопротивление материалов»

В результате опроса были получены следующие результаты: – китайские студенты, обучавшиеся до использования сравнительно-сопоставительного словаря, отмечали существенные сложности с восприятием учебного материала в части понимания специальной терминологии, связанные с отличным смысловым наполнением в китайской и российской инженерной науке и некорректным переводом через доступные средства автоматического перевода – онлайн переводчики; – китайские студенты, изучающие дисциплину «Сопротивление материалов» с использованием сравнительно-сопоставительного терминологического словаря, не сталкивались с трудностями осмысления специальных терминов, поскольку могли проводить их корреляцию в российской и китайской интерпретации; – получен «образовательный запрос» от китайских студентов на внедрение похожего типа словарей в изучение других профессиональных дисциплин с целью осмысления и понимания терминологического аппарата.

Выводы

Обобщая изложенные в статье идеи использования сравнительно-сопоставительных терминологических словарей в профессиональной подготовке иностранных студентов при обучении дисциплине «Сопротивление материалов» сделаем ряд выводов: – во-первых, в процессе преподавательской деятельности при обучении китайских студентов авторы сталкиваются с недостаточной подготовкой обучающихся по русскому языку, что существенно затрудняет преподавание специальных технических и профессиональных дисциплин с точки зрения осмысления и понимание обучающимися специальной профессиональной терминологии в связи с отличным смыс-

ловым наполнением в российском и китайском профессиональном образовании; – во-вторых, значительным прогрессом в преподавании специальных и профессиональных дисциплин в части совершенствования терминологической корреляции в научной области в России и Китае является идея международной профессиональной коммуникации специалистов определённых технических областей, особенно в части терминологической корреляции базовых понятий, которые выступают содержательной научной основой и смысловым ядром языка специальности, передающей содержательную информацию научной области, и выступающей средством обозначения профессионального смысла; – в-третьих, использование терминологических словарей базовых понятий специальных и профессиональных дисциплин позволяет отследить положительную динамику результатов обучения иностранных/китайских студентов (на примере учебной дисциплины «Сопротивление материалов» и предложить внедрение такого типа словарей в практику преподавания и иных учебных дисциплин с целью устранения трудностей осмысления и понимания иностранными студентами специальной профессиональной терминологии. В качестве идеи развития использование сравнительно-сопоставительных терминологических словарей в профессиональную подготовку иностранных студентов авторы предлагают разработку и внедрение сравнительно-сопоставительных трёхязычных терминологических словарей с включением терминологии на английском языке с целью развития коммуникации инженеров других стран.

Литература

1. Ван Ляньцзнь. Лингвометодическое проектирование учебных терминологических баз данных (для иностранных учащихся педагогических специальностей). Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2014. 200 с.
2. Васильева Т., Салимов Ф. Модель электронного терминологического словаря для иностранных учащихся вузов инженерного профиля. Филология и культура. Philology and Culture. 2023; (2):204–214.
3. Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. – М.: КДУ, 2006. – 240 с.
4. Зорина Ю.В. К проблеме обучения терминологии как способу международного сотрудничества // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 61–62;
5. М.С. Ремизова Учебный терминологический словарь в профессиональной и научной подготовке специалистов как элемент лингводидактики // МНКО. 2024. № 1 (104).
6. Омарова, С.К. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей / С.К. Омарова, А.И. Кабдрахманова. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2014. – № 20 (79). – С. 610–615. – URL: <https://moluch.ru/archive/79/13739>.
7. Сергеевнина В.М. Из опыта составления учебных терминологических словарей для студентов неязыковых вузов // Вестник ННГУ. 2011. № 6–2.
8. Цуканова Е.В., Мишанкина Н.А. Механизмы моделирования семантики метафорического термина (на материале юридической терминологии) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2024. № 500.

USE OF COMPARATIVE TERMINOLOGY
DICTIONARIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF
INTERNATIONAL STUDENTS

Sitnikova S.Yu., Pozdeeva A.Yu., Yeltsova V.Yu., Sokolov G.P., Hanwen Yang
Far Eastern State Transport University, Dalian Jiaotong University

Currently, an increasing number of international (Chinese) students are studying at Russian universities, and Russian instructors are teaching courses at Chinese universities. However, the proportion of Russian-speaking Chinese students is small, which creates certain difficulties in teaching, especially specialized technical and professional disciplines. Special terminology poses a particular challenge for Chinese students, as the understanding of certain terminology in Chinese textbooks and within Chinese professional traditions can differ significantly, leading to certain problems in understanding scientific knowledge in their respective fields of study. This article addresses the problem of teaching technical disciplines to international students at Russian universities, specifically the unambiguous understanding of specialized terms due to the different interpretations of concepts in Chinese and Russian. The authors attribute these difficulties to the lack of not just terminological dictionaries for academic disciplines, but also comparative terminological dictionaries that examine concepts within the traditions of Chinese and Russian scientific schools. The theoretical study presented in this article is necessary due to the shortage of bilingual terminological dictionaries, which significantly hinders the professional training of international/Chinese students at Russian technical universities. This, in turn, hinders productive international professional communication in technical fields.

Keywords: comparative terminological dictionary, technical university, professional communication, terminology, education system.

References

1. Wang Lianen. Lingvomethodological design of educational terminology databases (for foreign students majoring in pedagogical specialties). Diss. ... Cand. Pedagogical Sciences. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2014. 200 p.
2. Vasilyeva T., Salimov F. Model of an electronic terminology dictionary for foreign students at engineering universities. *Philology and Culture*. 2023; (2): 204–214.
3. Vinogradov V.S. Translation. General and lexical issues. Moscow: KDU, 2006. 240 p.
4. Zorina Yu.V. On the problem of teaching terminology as a means of international cooperation // *Fundamental Research*. 2007. No. 3. Pp. 61–62;
5. M.S. Remizova. Educational terminological dictionary in professional and scientific training of specialists as an element of linguodidactics // *MNKO*. 2024. No. 1 (104).
6. Omarova, S.K. Using an educational multilingual terminological dictionary in teaching a professional foreign language to students of technical specialties / S.K. Omarova, A.I. Kabdrakhmanova. – Text: direct // *Young scientist*. – 2014. – No. 20 (79). – P. 610–615. – URL: <https://moluch.ru/archive/79/13739>.
7. Sergeevnina, V.M. From the experience of compiling educational terminological dictionaries for students at non-linguistic universities // *Bulletin of UNN*. 2011. No. 6–2.
8. Tsukanova E.V., Mishankina N.A. Mechanisms for modeling the semantics of a metaphorical term (based on legal terminology) // *Vestn. Tomsk. state University*. 2024. No. 500.

Аналитический обзор перспектив применения инновационных средств обучения при организации занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России

Романов Михаил Сергеевич,

кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры огневой подготовки Воронежского института МВД России
E-mail: m.romanov90@mail.ru

Апальков Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина
E-mail: alexandr.apalkov@yandex.ru

Бутов Владимир Викторович,

старший преподаватель кафедры физической подготовки Ростовского юридического института МВД России,
E-mail: vladimir_butov7@mail.ru

Арефьев Павел Алексеевич,

преподаватель кафедры огневой подготовки Волгоградской академии МВД России
E-mail: pasha.arefev.2017@mail.ru

Карданов Ренат Муратович,

преподаватель кафедры физической подготовки Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиала) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик,
E-mail: renat.kardanov.200401@gmail.com

В статье рассматриваются современные подходы к организации занятий по огневой подготовке в образовательных организациях системы МВД России. Особое внимание уделяется применению инновационных средств обучения, включая лазерные стрелковые тренажёры, электронные тир, а также технологии виртуальной и дополненной реальности. Проанализированы преимущества и ограничения данных технологий по сравнению с традиционными методами огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрены возможности их интеграции в учебный процесс ведомственных образовательных организаций. Показано, что комплексное использование тренажёрных комплексов позволяет повысить эффективность обучения курсантов и слушателей, снизить расход боеприпасов, а также повысить безопасность занятий.

Ключевые слова: огневая подготовка, МВД России, лазерные стрелковые тренажёры, электронный тир, виртуальная реальность, дополненная реальность, стрелковые симуляторы, подготовка сотрудников органов внутренних дел.

Введение

Огневая подготовка является одним из важнейших элементов профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [1–2]. Владение табельным оружием, умение быстро и точно применять его в различных оперативно-служебных ситуациях является необходимым условием эффективного выполнения служебных обязанностей.

В образовательных организациях системы МВД России огневая подготовка курсантов и слушателей направлена на формирование устойчивых навыков безопасного обращения с оружием, точной стрельбы и правильных действий в условиях, максимально приближенных к реальным служебным ситуациям.

Вместе с тем традиционные формы проведения занятий, основанные преимущественно на выполнении стрельб боевыми патронами, имеют ряд объективных ограничений. К их числу относятся высокая стоимость боеприпасов, необходимость использования специализированных стрельбищ, зависимость от погодных условий, а также повышенные требования к обеспечению безопасности.

В современных условиях всё более актуальным становится внедрение инновационных технических средств обучения, позволяющих значительно повысить эффективность огневой подготовки. К таким средствам относятся лазерные стрелковые тренажёры, электронные тир, а также комплексы виртуальной и дополненной реальности.

Целью данной статьи является анализ перспектив применения современных технологий при организации занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России.

Основная часть

Организация занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России осуществляется на основе ведомственных нормативных документов, курсов стрельб и методических рекомендаций.

Подготовка курсантов и слушателей включает несколько взаимосвязанных этапов:

- теоретическое изучение устройства оружия и правил безопасности при обращении с ним;
- отработку приёмов и способов стрельбы без использования боеприпасов (так называемая «сухая» тренировка);
- тренировки с использованием стрелковых тренажёров;
- практическое выполнение упражнений учебных и контрольных стрельб.

Традиционная методика обучения стрельбе предполагает последовательное освоение основных элементов техники стрельбы, к которым относятся:

- правильная изготовка;
- удержание оружия;
- прицеливание;
- контроль дыхания;
- плавный спуск курка;
- контроль выстрела.

При этом значительная часть времени учебных занятий обычно отводится практическим стрельбам боевыми патронами. Однако современные исследования в области методики стрелковой подготовки показывают, что большинство ошибок стрелка формируется именно на этапе изготовления и прицеливания. Следовательно, данные элементы могут эффективно отрабатываться с использованием специальных тренажёрных комплексов [3–5].

Современные технологии, применяемые в огневой подготовке сотрудников МВД России:

1. Лазерные стрелковые тренажёры

Одним из наиболее распространённых инновационных средств обучения являются лазерные стрелковые тренажёры. Принцип их работы заключается в имитации выстрела при помощи лазерного излучения, которое фиксируется специальными датчиками на мишени.

Использование таких комплексов позволяет проводить тренировки без расхода боеприпасов и с минимальными требованиями к помещению. Кроме того, программное обеспечение тренажёров обеспечивает фиксацию и анализ действий стрелка.

- Основными преимуществами лазерных тренажеров являются:
- возможность многократного повторения упражнений;
 - мгновенная обратная связь о результатах стрельбы;
 - регистрация траектории прицеливания;
 - возможность анализа типичных ошибок обучаемого.

Подобные системы широко применяются при обучении курсантов навыкам правильной изготовления и контроля спуска курка.

2. Электронные тир и тренажёрные комплексы

Ещё одним эффективным средством обучения являются электронные тир. Они представляют собой специализированные комплексы, в которых попадания фиксируются при помощи акустических, оптических или лазерных датчиков.

Электронные тир позволяют проводить занятия в закрытых помещениях и обеспечивают автоматическую регистрацию результатов стрельбы. Программное обеспечение таких комплексов позволяет строить графики движения прицела и анализировать точность действий стрелка.

Использование электронных тиров особенно эффективно при обучении стрельбе из различных положений, а также при выполнении упражнений на время.

3. Технологии виртуальной и дополненной реальности

В последние годы всё более широкое распространение получают технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности. Их использование позволяет моделировать различные оперативно-служебные ситуации, в которых сотруднику органов внутренних дел может потребоваться применение оружия.

VR-тренажеры создают полностью виртуальную среду, в которой обучаемый может выполнять различные сценарии, включая:

- действия при задержании вооружённого преступника;
- стрельбу по движущимся целям;
- работу в условиях ограниченной видимости;
- взаимодействие в составе группы.

Технологии дополненной реальности позволяют накладывать на реальную обстановку различные информационные элементы, например, указания по корректировке прицеливания или данные о положении цели.

Использование таких систем позволяет формировать у обучаемых навыки принятия решений в условиях, приближенных к реальным служебным ситуациям.

Методика проведения занятий с применением инновационных средств обучения

Наиболее эффективным является комплексный подход к организации занятий по огневой подготовке, при котором инновационные средства обучения используются совместно с традиционными методами.

Рациональная структура занятия по огневой подготовке может включать следующие 5 этапов:

1. Теоретическая часть – повторение основных положений техники безопасности и элементов техники стрельбы.
2. Сухая тренировка – отработка изготовления, прицеливания и спуска курка без выстрела.
3. Тренировка на стрелковых тренажёрах – использование лазерных или электронных систем для формирования устойчивых навыков.
4. Практическая стрельба боевыми патронами – закрепление сформированных навыков.
5. Анализ результатов – разбор допущенных ошибок с использованием данных тренажёрных комплексов.

Пример структуры учебного занятия продолжительностью два академических часа:

- 10 минут – повторение теоретического материала;
- 30 минут – сухие тренировки и работа на лазерном тренажёре;
- 40 минут – выполнение упражнений на электронном тире или VR-симуляторе;
- 20 минут – практическая стрельба;
- 10 минут – анализ результатов и обсуждение ошибок.

Использование такой методики позволяет значительно увеличить количество тренировочных «выстрелов», выполняемых обучаемыми, при этом существенно снижая расход боеприпасов.

Эффективность применения инновационных средств обучения

Практика применения современных тренажёрных комплексов в образовательных организациях силовых ведомств показывает, что их использование оказывает положительное влияние на качество подготовки обучаемых (рис. 1).

К основным результатам внедрения инновационных технологий можно отнести:

- повышение точности стрельбы;
- сокращение времени формирования устойчивых навыков;
- снижение расхода боеприпасов;
- повышение безопасности учебного процесса;
- возможность проведения занятий в любое время года.

Кроме того, использование компьютерных систем анализа позволяет более объективно оценивать уровень подготовки каждого обучаемого и своевременно выявлять ошибки.

Сравнение методов преподавания огневой подготовки.

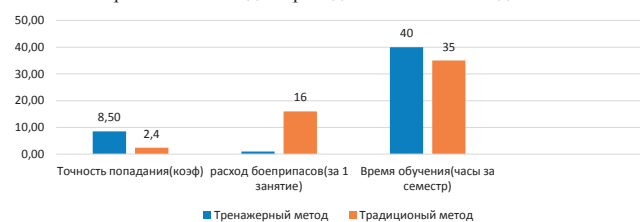


Рис. 1. Сравнение эффективности традиционной и тренажёрной огневой подготовки (место для изображения)

Заключение

Таким образом, применение инновационных средств обучения в образовательных организациях МВД России представляет собой перспективное направление совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Использование лазерных стрелковых тренажеров, электронных тиров и технологий виртуальной реальности позволяет существенно повысить эффективность учебного процесса, снизить материальные затраты и повысить уровень безопасности занятий.

При этом важно отметить, что данные технологии не заменяют традиционные стрельбы боевыми патронами, а выступают в качестве их эффективного дополнения. Наиболее высокие результаты достигаются при комплексном использовании различных средств обучения в рамках единой методической системы подготовки.

Дальнейшее развитие данного направления связано с внедрением новых программных решений, использованием технологий искусственного интеллекта для анализа действий стрелка, а также созданием интегрированных тренажёрных комплексов, моделирующих реальные служебные ситуации.

Литература

1. О полиции: федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] «Гарант». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12182530/paragraph/30828:1> (дата обращения: 16.03.2026).
2. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 [Электронный ресурс] «Гарант». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408598469> (дата обращения: 16.03.2026).
3. Романов М.С. Методы формирования морально-психологической устойчивости у учащихся вузов МВД России: на примере дисциплины «огневая подготовка» / М.С. Романов, А.В. Апальков, А.Я. Дидюк, А.Ю. Першин // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 156–159.
4. Романов М.С. Определение показателей эффективности подготовки сотрудников правоохранительных органов к выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия / С.А. Гречаный, С.П. Логинов, М.С. Романов, К.С. Марченко // Вестник Воронежского института ФСИН России. – 2020. – № 3. – С. 38–44.
5. Романов М.С. Приоритеты показателей эффективности подготовки сотрудников правоохранительных органов к выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия / С.П. Логинов, М.С. Романов, К.С. Марченко // Вестник Воронежского института МВД России. – 2021. – № 1. – С. 91–101.

AN ANALYTICAL REVIEW OF THE PROSPECTS FOR THE USE OF INNOVATIVE TEACHING TOOLS IN THE ORGANIZATION OF FIRE TRAINING CLASSES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Romanov M.S., Apalkov A.V., Butov V.V., Arefyev P.A., Kardanov R.M.

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Volgograd Academy of the Ministry of

Internal Affairs of Russia, North Caucasus Institute of Advanced Training (branch) of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

This article examines modern approaches to organizing firearms training in educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. Particular attention is paid to the use of innovative training tools, including laser shooting simulators, electronic shooting ranges, and virtual and augmented reality technologies. The advantages and limitations of these technologies compared to traditional methods of firearms training for law enforcement officers are analyzed. The possibilities of their integration into the educational process of departmental educational institutions are discussed. It is shown that the integrated use of simulator systems improves the effectiveness of cadet and student training, reduces ammunition consumption, and enhances training safety.

Keywords: firearms training, Ministry of Internal Affairs of Russia, laser shooting simulators, electronic shooting range, virtual reality, augmented reality, shooting simulators, training of employees of internal affairs agencies.

References

1. On the Police: Federal Law No. 3-FZ of February 7, 2011 (as amended and supplemented) [Electronic resource] "Garant". URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12182530/paragraph/30828:1> (accessed on March 16, 2026).
2. On Approval of the Procedure for Organizing Training for Positions in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation: Order No. 44 of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation dated February 2, 2024 [Electronic resource] "Garant". <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408598469> (date of access: 16.03.2026).
3. Romanov M.S. Methods of forming moral and psychological stability among students of Russian Interior Ministry universities: on the example of the discipline "fire training" / M.S. Romanov, A.V. Apalkov, A. Ya. Didyuk, A. Yu. Pershin // Modern Pedagogical Education. 2023. No. 5. Pp. 156–159.
4. Romanov M.S. Determining the Performance Indicators of Law Enforcement Officers' Training for Performing Official Duties Related to the Use of Weapons / S.A. Grechaniy, S.P. Login
5. Romanov M.S. Priorities of performance indicators for training law enforcement officers to perform official duties related to the use of weapons / S.P. Loginov, M.S. Romanov, K.S. Marchenko // Bulletin of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – No. 1. – P. 91–101.

Салахов Марат Низамович,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ Казанский
государственный аграрный университет
E-mail: Salakhov71@mail.ru

Салахов Инсаф Маратович,

студент, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский
технический университет МИФИ
E-mail: mr.insaf@list.ru

Салахов Бахтияр Маратович,

студент, ФГБОУ Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ
E-mail: bahtiyar_t9581@list.ru

В работе анализируется педагогический опыт реализации учебной дисциплины «Основы военной подготовки» в высшем учебном заведении. Обосновывается целесообразность применения методики убеждения в противовес принудительным мерам, что направлено на минимизацию опасений обучающихся касательно милитаризации образовательной среды. Демонстрируется возможность адаптации ключевых военных принципов (дисциплинированность, стрессоустойчивость, командное взаимодействие) к условиям гражданской жизнедеятельности. В исследовании детально рассматриваются социально-физиологические, эколого-экономические, технико-инновационные и психолого-философские аспекты учебного процесса, при этом подчеркивается их определяющая роль в формировании патриотического сознания, развитии профессиональных компетенций и обеспечении устойчивости к актуальным угрозам.

Ключевые слова: военная подготовка, методики обучения, сознательная дисциплина, междисциплинарный подход, гражданская безопасность.

Анализ педагогической практики внедрения учебной дисциплины «Основы военной подготовки» в высшей школе позволяет идентифицировать наиболее эффективные методики организации учебного процесса. Ключевой проблемой выявлены опасения обучающихся относительно потенциальной милитаризации социального пространства. В условиях вовлечения в учебный процесс лиц обоих полов к указанным опасениям добавляется скептицизм в отношении целесообразности освоения данной дисциплины.

Формально возможно построение учебного процесса исключительно на базе государственных образовательных стандартов, предполагая императивную передачу знаний, нормативное тестирование и жесткий контроль без разъяснения методологических обоснований. Подобный подход коррелирует с традиционным армейским стилем управления, характеризующимся приоритетом принудительных мер. Тем не менее, представляется целесообразным применение альтернативной модели, минимизирующей стрессогенные факторы и конфликтный потенциал.

Внедрение принципа осознанной дисциплины, базирующегося на убеждении, а не принуждении, способствует формированию компетенций лидерского уровня, позволяющих выступать в роли организаторов, а не только исполнителей. Это также содействует воспитанию гражданственности, подразумевающей четкое понимание роли государства и индивидуальной позиции в общественно-политической системе. Концептуальная сущность методики убеждения структурирована по следующим аспектам: социально-физиологическому, эколого-экономическому, технико-инновационному и психолого-философскому.

Социально-физиологический аспект

Армия позиционируется как социальный институт, представляющий собой эталонную модель межличностных взаимоотношений. Сочетание личного достоинства военнослужащих с принципом единоначалия в условиях повышенных угроз создает предпосылки для формирования высокоэффективной социальной группы, функционально аналогичной биологическому организму, где централизованное управление обеспечивает согласованность действий всех структурных элементов. Трансляция данных принципов в гражданский сектор представляется целесообразной в условиях конкурентной среды, что позволяет обучающимся актуализировать новые профессиональные ориентиры.

Регламентация режима дня, включающая нормирование питания и физических нагрузок, выступает доказанным методом укрепления соматического здоровья. Строевая подготовка способствует оптимизации физиологических параметров (осанка, функционирование внутренних органов, дыхательная система) и развитию социальных компетенций. Групповые строевые упражнения реализуют функцию формирования сплоченности коллектива, усиливая чувство принадлежности к группе и индивидуальную социальную позицию. Соблюдение норм гигиены быта и личного внешнего вида, ситуативный подбор одежды и регулярные гигиенические процедуры, несмотря на восприятие данных элементов как второстепенных, способствуют формированию психологической устойчивости и позитивной социальной адаптации.

Эколого-экономический аспект

Данный компонент обладает существенной значимостью в контексте исследуемой проблематики. В качестве иллюстрации целесообразно рассмотреть экономическую трансформацию Китайской Народной Республики, базировавшуюся на иерархической структуре военного типа и системе мотивации с всеобъемлющим контролем на начальных этапах развития. На современном этапе гражданское общество в китайской модели демонстрирует приверженность дисциплинарным нормам на основе осознанной необходимости их соблюдения для обеспечения безопасного и устойчивого функционирования социальных институтов. Следовательно, интенсификация военной подготовки в образовательных учреждениях должна быть направлена не на милитаризацию или мобилизационные процессы, а на диверсификацию экономики посредством активизации организационно-мотивационных ресурсов.

Экологическая составляющая, рассматриваемая как совокупность факторов среды обитания, позволяет идентифицировать потенциальные угрозы, противодействие которым возможно без непосредствен-

ного прохождения военной службы, с применением тактических, медицинских, тыловых и иных организационных методов, заимствованных из армейской практики. К данным угрозам относятся: загрязнение атмосферного воздуха, водных ресурсов и пищевых продуктов; вызовы со стороны криминальных структур (включая террористическую деятельность), актуализирующиеся в условиях роста миграционной нагрузки; информационные технологии, в том числе социальные сети и мессенджеры, представляющие скрытые риски. Указанные категории угроз были выявлены самими обучающимися в ходе анкетирования на третьем месяце учебного процесса (таблица 1).

Отдельного внимания заслуживают результаты опроса, указывающие на некомпетентность специалистов как на значимый дестабилизирующий фактор. Несмотря на наблюдаемую положительную динамику в состоянии транспортной инфраструктуры, тенденция к интеллектуальной деградации профессионального сообщества сохраняет свою актуальность, хотя острота проблемы несколько снизилась.

Технико-инновационный аспект

В рамках марксистской философии революции постулируются как движущая сила исторического процесса. Объективно следует признать, что военная сфера и конфликты на протяжении столетий выступали катализаторами технологического прогресса. Следует отметить наличие иных детерминант развития, таких как аграрный сектор и промышленное производство. Для авторов, представляющих аграрное высшее учебное заведение, прослеживание технологических параллелей между военным и аграрным секторами представляет собой задачу повышенной доступности. В обоих случаях наблюдается эволюция от примитивных орудий к высокотехнологичным комплексам (зерноуборочная техника, зенитно-ракетные системы), характеризующимся программным управлением и сложной механикой. Анализ исторической эволюции технических образцов способствует развитию компетенций в области креативного инженерного мышления, применимого в различных сферах трудовой деятельности.

Психолого-философский аспект

Данный компонент характеризуется широким спектром методологических инструментов, включающих межличностные взаимодействия, стрессоустойчивость, лидерские качества и аспекты нематериальной мотивации. Целесообразно детализировать вопрос нематериальной мотивации. В религиозных конфессиях практикуется пост как добровольное ограничение потребностей, что формально трактуется как духовное очищение, а фактически ведет к росту самооценки и социальной гармонизации. Военная служба аналогично предполагает ограничение определенных свобод в обмен на особый социальный статус. Формально это повышает индивидуальную устойчивость, фактически же трансформация личных ресурсов способствует укреплению оборонного потенциала государства, обеспечивая политическую и экономическую безопасность общества. Данная аналогия выступает дополнительным аргументом в формировании патриотического сознания. Это также иллюстрирует теорию ограничений, требующую отдельного рассмотрения. Согласно аристотелевской философии, избыточность деструктивна для совершенства. Избыточное потребление пищи нарушает метаболизм, а превышение концентрации кислорода (норма 20,8%) ускоряет окислительные процессы в тканях. Эмпирические данные авторов указывают на корреляцию между сниженной концентрацией кислорода в атмосфере Японии (18%) и повышенной продолжительностью жизни населения, несмотря на наличие там социальных проблем.

Продолжение анализа теории ограничений. В контексте тезиса о целесообразности умеренности и потенциальной полезности дефицита отдельных ресурсов, целесообразно рассмотреть свободу как социальный ресурс. Фундаментальный юридический принцип, согласно которому свободы индивида ограничиваются свободами других лиц, демонстрирует закономерность: избыточная свобода ведет к росту социальной конфликтности. Данная проблематика была идентифицирована Т. Гоббсом ещё в XVII веке, характеризовавшим подобное состояние как «войну всех против всех». Современная ситуация на Украине служит эмпирическим подтверждением данной теории.

Символика государственных атрибутов Украины (паспорт с геральдическим знаком «Воля», стилизованным под холодное оружие) формирует у граждан потребность в демонстрации свободного статуса, независимо от исторических предпосылок. Реализация индивидуальных амбиций в условиях столкновения с аналогичными устремлениями сограждан порождает социальную напряженность и конфронтацию в масштабах государства. Для консолидации общества формируется образ внешнего противника (в данном случае – Российская Федерация, хотя исторически данную функцию выполняли иные государства). Результатом становится утрата суверенитета вследствие финансовой

зависимости от внешних кредиторов и принудительная мобилизация населения. Таким образом, стремление к свободе требует осознания рисков её трансформации в противоположное состояние – несвободу.

Практическая значимость военной подготовки. Представленные компоненты методики убеждения не исчерпывают весь спектр аргументации. Существенным доводом выступает прикладная ценность военных компетенций в гражданских условиях. При возникновении чрезвычайных ситуаций (дорожно-транспортные происшествия, техногенные катастрофы и т.п.) наличие у свидетеля навыков военной подготовки позволяет оперативно оценить обстановку, локализовать воздействие поражающих факторов и оказать первую доврачебную помощь, что существенно повышает вероятность выживания пострадавших.

Превентивная функция военной дисциплины. Соблюдение принципов воинской дисциплины субъектами хозяйственной деятельности способствует существенной минимизации рисков возникновения аварийных ситуаций. Применение строевых принципов выходит за рамки военного контекста и распространяется на упорядочение транспортных потоков, а также на организацию транспортной, производственной, торговой и складской логистики.

Нормативная регламентация и коммуникация. Детализация требований, характерная для общевоинских уставов, направлена на исключение множественных трактовок нормативных положений. Это обеспечивает слаженность действий различных подразделений, что актуально как в строевой подготовке, так и в боевых условиях. Для гражданских организаций подробное и доступное разъяснение задач представляется необходимым в условиях снижения профессиональной компетенции персонала и роста трудовой миграции. Недостаточная чёткость формулировок со стороны руководства может быть использована недобросовестными работниками для предъявления претензий в рамках трудового законодательства, включая судебные иски о материальной компенсации.

Литература

1. Салахов, И.М. Разработка полезных моделей / И.М. Салахов // В сборнике: Студенческая наука – аграрному производству: материалы 82-й студенческой (региональной) научной конференции. – Казань, 2024. – С. 232–238.
2. Салахов, Б.М. Изобретательство как ресурс скачкообразного роста экономики / Б.М. Салахов, М.Н. Салахов // В сборнике: Духовное и светское: единство и многообразие в социокультурном пространстве: сб. науч. тр. 18-й Международной научно-практической конференции в рамках XIX Международных научно-образовательных Знаменских чтений «Христианские основы российской цивилизации в противостоянии секулярному началу современного мира». – Курск: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Курский филиал, 2023. – С. 96–99.
3. Салахов, И.М. Анализ стратегий технического обслуживания и ремонта машин и оборудования АПК / И.М. Салахов, Н.Ф. Вафин, Т.С. Обухов, И.Л. Зайнагов, Р.Р. Фаттахов // В сборнике: Научное сопровождение технологий агропромышленного комплекса: теория, практика, инновации: науч. тр. I-й Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 142–146.
4. Вафин, Н.Ф. Анализ и оценка технологического уровня ремонтных предприятий Республики Татарстан / Н.Ф. Вафин, Н.Р. Адигамов, А.В. Матяшин, И.М. Салахов // В сборнике: Агроинженерная наука XXI века: науч. тр. региональной научно-практической конференции. – 2018. – С. 304–308.
5. Макаров, Д.М. Техника безопасности на объекте благоустройства / Д.М. Макаров, О.И. Макарова // В сборнике: Мобильные машины и проблемы экологии: науч. тр. Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. – Казань, 2025. – С. 275–283.
6. Аминова, З.И. Современные технологии управления качеством продукции на предприятиях машиностроения / З.И. Аминова, Д.М. Макаров, О.И. Макарова // В сборнике: Современное состояние и перспективы развития технической базы агропромышленного комплекса: науч. тр. Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, посвящённой памяти д.т.н., профессора А.П. Мартынова. – Казань, 2025. – С. 307–314.
7. Порфирьев, В. Норма устойчивого лесопользования / В. Порфирьев // Дерево.ру. – 2006. – № 4. – С. 39.
8. Гаязиев, И.Н. Снижение травматизма при ремонте, обслуживании и эксплуатации транспортных средств / И.Н. Гаязиев, Д.Е. Молочников // В сборнике: Мобильные машины и проблемы экологии: науч. тр. Всероссийской научно-практической конференции препода-

вателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. – Казань, 2025. – С. 237–244.

9. Гушин, С.Н. Влияние сельского хозяйства на военно-экономический потенциал страны / С.Н. Гушин, Э.Н. Халилов, В.В. Карякин, Я.И. Чечельшило // В сборнике: Чтения академика В.Н. Болтинского: сб. статей. – Москва, 2025. – С. 158–169.

EXPERIENCE IN TEACHING MILITARY DISCIPLINES AT NON-MILITARY UNIVERSITIES

Salakhov M.N., Salakhov I.M., Salakhov B.M.

Kazan State Agrarian University, National Research Nuclear University, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev

This paper analyzes the teaching experience of implementing the “Fundamentals of Military Training” course at a higher education institution. It substantiates the feasibility of using persuasive methods as opposed to coercive measures, which aims to minimize students’ concerns regarding the militarization of the educational environment. It demonstrates the feasibility of adapting key military principles (discipline, stress resistance, teamwork) to civilian life. The study examines in detail the sociophysiological, ecological, economic, technological, innovative, and psychological-philosophical aspects of the educational process, emphasizing their crucial role in fostering patriotic consciousness, developing professional competencies, and ensuring resilience to current threats.

Keywords: military training, teaching methods, conscious discipline, interdisciplinary approach, civil security.

References

1. Salakhov, I.M. Development of Utility Models / I.M. Salakhov // In the collection: Student Science for Agricultural Production: Proceedings of the 82nd Student (Regional) Scientific Conference. – Kazan, 2024. – Pp. 232–238.

2. Salakhov, B.M. Invention as a Resource for Spasmodic Economic Growth / B.M. Salakhov, M.N. Salakhov // In the collection: Spiritual and Secular: Unity and Diver-

sity in the Sociocultural Space: Collection of scientific papers from the 18th International Scientific and Practical Conference within the framework of the XIX International Scientific and Educational Znamensky Readings “Christian Foundations of Russian Civilization in Confrontation with the Secular Principle of the Modern World”. – Kursk: Financial University under the Government of the Russian Federation, Kursk Branch, 2023. – Pp. 96–99.

3. Salakhov, I.M. Analysis of strategies for maintenance and repair of machinery and equipment in the agro-industrial complex / I.M. Salakhov, N.F. Vafin, T.S. Obukhov, I.L. Zaynagov, R.R. Fattakhov // In the collection: Scientific support of technologies in the agro-industrial complex: theory, practice, innovation: scientific. proc. of the 1st International scientific and practical conference. – 2020. – Pp. 142–146.

4. Vafin, N.F. Analysis and assessment of the technological level of repair enterprises in the Republic of Tatarstan / N.F. Vafin, N.R. Adigamov, A.V. Matyashin, I.M. Salakhov // In the collection: Agroengineering science of the 21st century: scientific. proc. of the regional scientific and practical conference. – 2018. – Pp. 304–308.

5. Makarov, D.M. Safety precautions at the improvement site / D.M. Makarov, O.I. Makarova // In the collection: Mobile machines and environmental issues: scientific. proc. of the All-Russian scientific and practical conference of teachers, students, graduate students and young scientists. – Kazan, 2025. – Pp. 275–283.

6. Aminova, Z.I. Modern technologies for product quality management at mechanical engineering enterprises / Z.I. Aminova, D.M. Makarov, O.I. Makarova // In the collection: Current state and prospects for the development of the technical base of the agro-industrial complex: scientific. proc. of the All-Russian (national) scientific and practical conference dedicated to the memory of Doctor of Technical Sciences, Professor A.P. Martyanov. – Kazan, 2025. – Pp. 307–314.

7. Porfiryev, V. Sustainable forest management standard / V. Porfiryev // *Derevo.ru.* – 2006. – No. 4. – P. 39.

8. Gayaziyev, I.N. Reducing injuries during repair, maintenance and operation of vehicles / I.N. Gayaziyev, D.E. Molochnikov // In the collection: Mobile machines and environmental issues: scientific t.s. All-Russian scientific and practical conference of teachers, students, graduate students and young scientists. – Kazan, 2025. – P. 237–244.

9. Gushchin, S.N. The influence of agriculture on the military-economic potential of the country / S.N. Gushchin, E.N. Khalilov, V.V. Karyakin, Ya.I. Chechelshilo // In the collection: Readings of Academician V.N. Boltinsky: collection of articles. – Moscow, 2025. – pp. 158–169.

Потенциал искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке будущих инженеров в техническом вузе

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Строительство», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Вялкова Оксана Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Цифровые технологии и инженерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: vyalkova_1969@mail.ru

Ельцова Валентина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Цифровые технологии и инженерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: eva-40@yandex.ru

Фалеев Михаил Дмитриевич,

доцент кафедры «Цифровые технологии и инженерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: faleeva@festu.khv.ru

Поле научных интересов авторов статьи является модернизация инженерно-графической подготовки будущих инженеров в техническом вузе в связи с внедрением современных технологий во всех сферах жизни, в том числе в обучении, изменением восприятия информации обучающимися, использованием гаджетов во всех сферах деятельности человека, запрос от обучающихся на использование современных средств коммуникации.

Помимо этого, существенное значение имеет внедрение цифровых технологий в проектно-конструкторскую деятельность в строительной отрасли, что обозначает запрос производства к компетенциям выпускников, как будущих специалистов.

Следовательно, в образовательной деятельности, в том числе, в инженерно-графической подготовке обучающихся использование средств искусственного интеллекта является оправданным.

Потенциал искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке обучающихся заключается в генерировании концептуально-прототипных образов в решении графических задач, оптимизации временных и ресурсных затрат при их решении, в том числе на выбор вариантов креативных и практических, в генерации идей и потребностей в визуальных образах, автоматизации рутинных задач, анализе данных и др.

В статье рассмотрены механизмы и платформы искусственного интеллекта и представлены образовательные платформы, ориентированные на инженерно-графическую подготовку.

Ключевые слова: искусственный интеллект, инженерно-графическая подготовка, начертательная геометрия, инженерная графика.

Введение

Инженерно-графическая подготовка в техническом вузе является базовой дисциплиной и основой для формирования профессиональной личности современного инженера. Её сущность заключается в обучении особому графическому языку представления инженерно-графической информации, в формировании у обучающихся пространственного мышления и пространственного воображения при работе с геометрическими образами, в формировании навыков работы с проектно-конструкторской документацией.

Как показывает образовательный опыт авторов статьи, учебные дисциплины «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» не являются особо «любимыми» у обучающихся, из-за сложности принятия нового для себя способа передачи инженерно-графической информации посредством чертежа, требованиям к его выполнению, необходимостью изучения и запоминания достаточного количества стандартов, недостаточной развитостью пространственного воображения и пространственного мышления, непонимания обучающимися значимости «ручного» черчения и эскизирования и др. Т. е., традиционное построение рабочих программ по инженерно-графическим дисциплинам и использование традиционных технологий в инженерно-графической подготовке обучающихся приходят в диссонанс с современными технологиями и в социальной и производственной сферах, что побуждает к нахождению педагогически оправданных путей его/диссонанса разрешения.

В инженерно-графическом образовании сложился объективный запрос о субъектов образовательного процесса на использование потенциала современных технологий, что подтверждается образовательной практикой, показывающей, что многие рутинные процессы характеризуются повторяемостью, что делает их потенциально подходящей областью для внедрения инструментов искусственного интеллекта.

Цель статьи заключается в анализе современного состояния и потенциала искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке обучающихся.

Результаты и обсуждение

В научно-педагогической литературе по проблемам инженерно-графической подготовки обучающихся накапливается опыт осмысления использования инструментов искусственного интеллекта и выстраивается понимание его потенциала в образовательном поле [5].

В качестве основных направлений следует отметить:

- автоматическое распознавание эскизов и рукописных чертежей посредством компьютерного зрения с преобразованием ручных чертежей и эскизов в цифровую модель посредством предварительной обработки, сегментации, классификации, векторизации и интерпретации с целью цифровизации архивов технической документации (Vuforia использует технологии компьютерного зрения, а также отслеживания плоских изображений и простых объёмных реальных объектов) [1, 3];
- интеллектуальную параметризацию моделей за счёт анализа геометрии объекта и автоматического выявления функциональных и конструктивных взаимосвязей с целью отхода от рутинного моделирования к творческой реализации на концептуальных решениях;
- генерацию детальных объяснений для понимания логику и принципов графических построений;
- построение и дополнение геометрических фигур новыми элементами (Alpha Geometry от Google DeepMind) с целью нахождения нетривиальных решений инженерно-графической задачи;
- использование специализированных архитектур (повороты, отражения и др.) для понимания свойств геометрических объектов и исключения избыточности параметров при анализе сложных пространственных данных;
- интерактивные визуализации за счёт создания 3D-визуализаций и анимаций с целью развития пространственного мышления и пространственного воображения обучающихся и учёта взаимосвязанных элементов и связей сложного геометрического объекта;
- автоматизацию проекционных построений за счёт создания видов, разрезов и сечений на основе трёхмерной модели или неполно-

го набора проекций с целью восстановления отсутствующих проекций или создания трёхмерной модели по имеющимся чертежам, что особенно актуально при восстановлении частично утерянной проектно-конструкторской документации, при реставрационных работах исторических объектов и др.

Представленные направления использования инструментов искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке упроща-

ют восприятия и понимание обучающимися сложных геометрических образов за счёт:

- визуализации геометрической концепции в преобразовании фигур,
- автоматизации распознавания,
- оптимизации геометрических форм или построение 3D-моделей;
- логического объяснения,
- дополнения рисунков и создания интерактивных учебных материалов и реализуются посредством представленных на рисунке 1 механизмов.

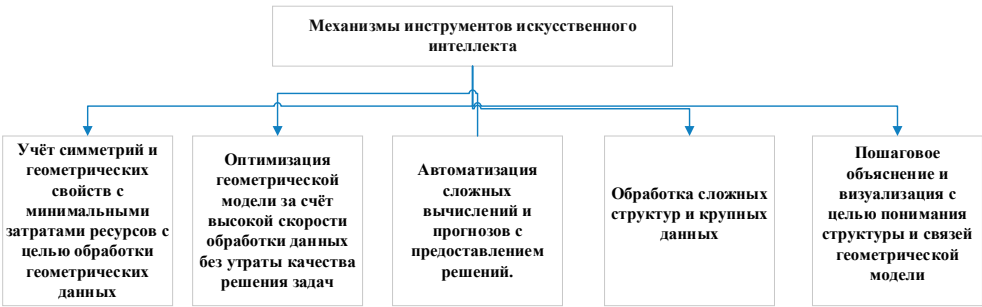


Рис. 1. Механизмы инструментов искусственного интеллекта, актуальные в инженерно-графической подготовке

Практическое применение инструментов искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке обучающихся заключается:

- в использовании адаптивных обучающих систем с целью анализа практических его действий, отслеживание ошибок и построения индивидуальной образовательной траектории [2];
- в автоматической проверке графических работ обучающихся с предоставлением обратной связи в виде комментариев ошибок и способов их устранения. По сути алгоритмы искусственного интеллекта позволяют выполнять качественную проверку большого количества данных для выявления тенденций и закономерностей в успеваемости групп обучающихся, что позволяет трансформировать образовательный процесс в его субъектоориентированности.

Рассматривая искусственный интеллект и его потенциал в инженерно-графической подготовке обучающихся отметим его раз-

вивающуюся составляющую, что направляет на осмысление дальнейших перспектив, направленных на трансформацию самой сущности проектирования – от ручного создания геометрии объекта к формированию требований к нему [4] – на основе заданных параметров генерация вариантов конструкции. Это направление существенно изменит проектные и конструкторские роли проектировщика и требования к его компетенциям.

В настоящее время специально ориентированных на инженерно-графическую подготовку платформ с широким внедрением ИИ, немного. Однако есть несколько образовательных платформ и программ, представленных в таблице 1, использующих искусственный интеллект для обучения и поддержки в области инженерной графики и начертательной геометрии в целом, а также смежных дисциплинах.

Таблица 1. Образовательные платформы и программы, ориентированные на инженерно-графическую подготовку

GeoGebra	Математическое моделирование, визуализация и геометрические построения. Встроенные инструменты автоматической проверки построений, возможность создания интерактивных заданий. Не полностью использует ИИ, но активно развивается, и в будущем планируется расширение функций с применением ИИ, особенно для автоматической оценки решений.
Autodesk Fusion 360	CAD-система с возможностями автоматизации и поддержки проектирования. Автоматическое распознавание элементов, оптимизация конструкций и автоматическая проверка геометрии. Используется в инженерной практике, особенно для создания 3D-моделей и их подготовки к производству
SmartDraw	Программа для создания диаграмм и чертежей. Некоторые функции автоматической выравнивания и корректировки графических элементов. Не специализирована по начертательной геометрии; скорее инструмент для графической визуализации
AI-based tutorial systems (Labster, Coursera, edX)	Онлайн-курсы и симуляторы по инженерной графике и начертательной геометрии с элементами ИИ. Персонализация обучения, автоматическая оценка решений, виртуальные помощники. На платформах Coursera или edX есть курсы по инженерной графике, иногда с автоматизированной поддержкой и тестами, использующими ИИ

Отметим, что конкретных платформ, полностью основанных на ИИ и ориентированных исключительно на начертательную геометрию, пока немного. В основном ИИ используется в рамках более широких систем для инженерной графики и моделирования. Перспективное развитие связано с интеграцией AI в образовательные платформы для автоматической оценки, индивидуализированного обучения и симуляций.

В качестве ещё одного потенциала искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке обучающихся отметим интеграцию с технологиями виртуальной и дополненной реальности за счёт использования компьютерное зрение по распознаванию моделей или их образов с накладыванием дополнительной информации или встраивая в существующую действительность (Kudan – движок 2D/3D-распознавания и создания дополненной реальности, Augasma – с помощью технологии дополненной реальности «оживляет» фотографии и иные объекты и др.). Технология дополненной реальности позволяет воспринимать конструкцию геометрического объекта, осознавать его функциональность и взаимодействие с другими объектами и прогнозировать его изменения от внешних воздействий. Поскольку уровень пространственного мышления обучающегося характеризуется умением анализировать размеры, форму, расположение и соотношение элементов, мысленно преобразовывать их, и др., технологии дополненной реальности ведёт к развитию пространственного мышления.

Вместе с тем использование инструментов искусственного интеллекта в инженерно-графической подготовке обучающихся следует отметить ряд проблем его реализации. К ним стоит отнести:

- требования к трансформации информационной базы инженерно-графической подготовки и расширению её содержания (доступ к внешним ресурсам и образовательному контенту, средствам виртуальной и дополненной реальности с учётом возрастных и социокультурных особенностей обучающихся);
- требования к качеству ручных чертежей для «считывания» и преобразования в цифровую модель;
- требования к вычислительным ресурсам, их технологичности и обслуживанию, материальные затраты;
- требования к компетенциям преподавателя и обслуживающего компьютерную технику персонала в области искусственного интеллекта;
- изменение целеполагания образовательной деятельности с реализацией модели проблемного обучения, основанного на самостоятельном обнаружении обучающимся образовательного «разрыва» и недостаточности существующих знаний для решения нетиповых геометрических и инженерно-графических задач;
- изменение образовательных ролей субъектов образовательного процесса – обучающийся выходит на уровень саморефлексии собственной деятельности с выходом на самообразование (проблематизация, целеполагание, поиск информации, разработка комплекса альтернативных решений инженерно-графической задачи и др.), а препода-

даватель на уровень организатора и координатора образовательной деятельности обучающегося и координацией материала, получаемого обучающимся посредством использования искусственного интеллекта (овладение помимо профессиональных инженерно-графических компетенций психолого-педагогическими);

- корреляция баланса между применением автоматизированных систем и развитием фундаментальных навыков инженера, и возможностью реализовать эти требования в процессе инженерно-графической подготовки.

Особо отметим, что автоматизация инженерно-графических процессов не снижает значимости фундаментальных знаний у обучающихся и инженеров [3], но трансформирует роль инженера-проектировщика на продуктивную творческую деятельность по реализации инженерного замысла.

Выводы

Внедрение инструментов искусственного интеллекта в инженерно-графическую подготовку обучающихся в техническом вузе представляет собой эволюционный этап развития, расширяя возможности преподавания инженерно-графических дисциплин в сочетании автоматизации и визуализации в развитии пространственного мышления и пространственного воображения обучающихся за счёт:

- использования инструментов дополненной реальности в визуальном представлении геометрических образов, их конструкции, что увеличивает осознанность и эффективность усвоения учебного материала;
- автоматизация решения и объяснения инженерно-графических задач;
- автоматизация проверки инженерно-графических работ обучающихся и указанием способов устранения ошибок и советов по их исправлению, что позволит избежать человеческого фактора;
- создание интерактивного и адаптивного учебного контента за счёт генерации визуализации, конспектов, презентаций и др.

Литература

1. Александров С., Оганесов О., Рябикова И., Крахотин А. Использование искусственного интеллекта для автоматизации рутинных процессов в инженерной графике и начертательной геометрии // Научный Лидер. 2025. № 20 (221).
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для вузов. М.: Академия, 2013. 192 с.

3. Малюх В.Н. Введение в современные САПР: Курс лекций. М.: ДМК Пресс, 2019. 192 с.

4. Серков Л. А., Мазуров В.Д. Методы искусственного интеллекта в экономике и финансах. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 92 с

5. Якунин В. И., Гузнецков В.Н. Геометро-графические дисциплины в техническом университете // Теория и практика общественного развития. 2014. № 17. С. 191–195

THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGINEERING AND GRAPHICS TRAINING OF FUTURE ENGINEERS IN THE TECHNICAL FIELD UNIVERSITY

Sitnikova S.Yu., Vyalkova O.S., Yeltsova V.Yu., Faleev M.D.

Far Eastern State Transport University

The authors' research interests include modernizing engineering and graphic training for future engineers at technical universities considering the introduction of modern technologies in all spheres of life, including education, the changing perception of information by students, the use of gadgets in all areas of human activity, and students' demand for modern communication tools.

Furthermore, the introduction of digital technologies into design and engineering activities in the construction industry is significant, reflecting industry demand for the competencies of graduates as future specialists.

Consequently, the use of artificial intelligence tools in educational activities, including engineering and graphic training for students, is justified.

The potential of artificial intelligence in engineering graphics training for students lies in generating conceptual prototypes for solving graphic problems, optimizing time and resource expenditures in solving them, including selecting creative and practical options, generating ideas and needs for visual images, automating routine tasks, analyzing data, and more.

This article examines the mechanisms and platforms of artificial intelligence and presents educational platforms focused on engineering graphics training.

Keywords: artificial intelligence, engineering graphics training, descriptive geometry, engineering graphics.

References

1. Aleksandrov S., Oganessov O., Ryabikova I., Krakhotin A. Using Artificial Intelligence to Automate Routine Processes in Engineering Graphics and Descriptive Geometry // Scientific Leader. 2025. No. 20 (221).
2. Zakharova I.G. Information Technologies in Education: A Textbook for Universities. Moscow: Academy, 2013. 192 p.
3. Malyukh V.N. Introduction to Modern CAD Systems: A Lecture Course. Moscow: DMK Press, 2019. 192 p.
4. Serkov L. A., Mazurov V.D. Methods of Artificial Intelligence in Economics and Finance. Yekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2018. 92 p.
5. Yakunin V. I., Guzenkov V.N. Geometrical and graphic disciplines at a technical university // Theory and practice of social development. 2014. No. 17. P. 191–195

Сметанкина Людмила Васильевна,

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного» МО РФ
E-mail: lsmetankina.umo@mail.ru

В статье рассматриваются организационные и методические технологии преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в военном вузе в контексте компетентного подхода и с опорой на собственный многолетний опыт. Автор отмечает значимость создания общепринятой методики формирования базовых компетенций и определения адекватных средств ее реализации, подчеркивает, что поведение непосредственных участников образовательного процесса – обучающихся должно быть регламентировано системой обязательных требований к изучаемому предмету и к ним, соответственно, преподавателя – предсказуемым.

Ключевые слова: компетентный подход, компетенции, социально-гуманитарные дисциплины, методика, обязательные требования.

Успешная деятельность окончившего высшее военно-учебное заведение специалиста в Вооруженных Силах Российской Федерации зависит не только от базовой подготовки, но и от способности самостоятельно находить необходимую информацию, обрабатывать ее и воспроизводить новую, приобретать и приумножать знания, которые помогут эффективно решать подчас непредсказуемые задачи, возникающие в процессе службы, имеющие «судьбоносный характер для Российской Федерации» [1]. Компетентный подход, целями которого являются «обеспечение эффективности и качества образования» [2], способствует выработке у обучающихся, в частности, курсантов необходимых компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) и в целом – компетентности – устойчивой способности личности к деятельности, основанной на знаниях, глубоком понимании сути решаемых задач, опыте, полученном в процессе обучения, приобретение которой «зависит от активности обучающихся» [2].

Для подготовки высококвалифицированного офицера важна гуманитарная составляющая обучения. Изучение философии, истории, социологии, правоведения и других социально-гуманитарных дисциплин способствует формированию у курсантов научной картины мира, развитию логического мышления, сохранению исторической памяти, расширению культурного кругозора, развитию патриотического и нравственного воспитания, речевой культуры. Одной из ключевых проблем компетентного подхода выступает создание общепринятой методики формирования базовых компетенций и определение адекватных средств ее реализации. Что необходимо для формирования компетентности у курсантов? Во-первых, определенная учебная среда, обеспечивающая условия для интеллектуального развития курсантов, и вооружающая их методами самостоятельной познавательной деятельности; во-вторых, преподаватель, точнее, хороший преподаватель – носитель определенных личностных качеств, профессиональных навыков, умело использующий эффективные педагогические технологии, методы обучения, способствующие систематизированной, упорядоченной и взаимосвязанной деятельности преподавателя и курсантов, направленной на реализацию образовательных целей; в-третьих, заинтересованная готовность обучающихся к усвоению нового материала, самоидентификация себя как будущего военного специалиста. Формированию и развитию такой готовности способствует, в частности, самостоятельная подготовка курсантов, дающая определенный простор для профессионального самовыражения и творчества.

На занятиях по социально-экономическим дисциплинам формируется важная составляющая познавательной компетенции – способность анализировать, сопоставлять системы социальных ценностей с исторически сложившимися системами, следовательно, понимать мотивы социальных действий. Посему неотъемлемым элементом подготовки курсантов и формирования личности офицера выступает воспитание умения самостоятельно оценивать факты, события и явления, приводить доводы.

Существует позиция, суть которой сводится к тому, что компетентный подход изменяет роль знаний – они полностью подчиняются умениям, а в содержание обучения включаются лишь знания, необходимые для формирования умений, остальные же рассматриваются как справочные, хранящиеся в энциклопедических словарях, интернет-сайтах, предлагающих учебные материалы, базы научных исследований, форумы. От обучающегося требуется лишь умение воспользоваться справочной информацией для решения задач быстро и безошибочно [3, с. 60]. Эта позиция, на наш взгляд, несколько ограниченная и слишком прагматичная – обрекает человека с высшим образованием на зависимость от внешних источников информации, при этом вряд ли он сможет адекватно оценить ее ценность, значимость и достаточность. Не предавать должного значения знаниям, откладывая их приобретение на случай необходимости, значит выпускать человека недоучившегося, некомпетентного, следовательно, представляющего реальную угрозу для общества.

Далее речь пойдет о методических технологиях в рамках компетентного подхода, которые апробированы годами преподавания философии, правоведения в военном вузе. Вне зависимости от подхода в педагогике, будь то деятельностный, личностно-ориентированный,

компетентный и т.д., педагогика опиралась и всегда будет опираться на крепкую дисциплину, доброжелательную атмосферу в аудитории и личностные качества преподавателя. Это альфа и омега успеха преподавателя и преподавания. Единого, действующего во все времена, принципа обучения нет, есть ключевые, актуальные в разных контекстах (в классической, современной педагогике), чего нельзя сказать об основе успеха обучающегося, которой была и останется заинтересованность предметом (зачастую через личность преподавателя, доверие и уважение к нему, как источнику глубоких знаний, носителю высокой эрудиции, эталону создания позитивной познавательной среды), а ее показателем, как лакмусовая бумага, является уровень прилежания.

Учитывая это, с первой же встречи с курсантской аудиторией на лекции, либо семинаре стоит довести до сведения курсантов обязательные требования к изучаемому предмету и к ним, чтобы каждый обучающийся знал, что ему ожидать от преподавателя, осознал допустимые рамки поведения, был осведомлен о возможных последствиях выхода за эти рамки. Поведение непосредственных участников образовательного процесса – обучающегося должно быть регламентированным, преподавателя – предсказуемым и справедливым.

Итак, требования к обучающимся, которые они должны обязательно выполнять. Прежде всего, *посещаемость занятий*, отсутствие только по уважительным причинам: наряд, болен, командировка, индивидуальный план. Проверка наличия личного состава на занятии осуществляется путем приема доклада старшего среди обучающихся в аудитории (дежурного по аудитории). Расход личного состава фиксируется на доске (по списку, на лицо, отсутствующие) и поданной командиром учебной группы строевой записке. В военном вузе в учебных группах обязательно ведется журнал учета занятий, в котором учитывается посещаемость занятий и успеваемость. Это дисциплинирует курсантов.

Доклад, минимум один–два. Как показывает практика, заинтересованные курсанты в течение семестра (двух) делают три–четыре доклада, тем не менее, следует обозначить минимум в качестве обязательного для допуска к экзамену (зачету). Доклад является необходимой формой самостоятельной подготовки курсантов к очередному семинару, возможностью приобщения к тем знаниям, которые на лекциях сообщить не представлялось возможным ввиду ограниченности учебных часов. Более того, подготовка к докладу развивают умение самостоятельно находить, оценивать литературу по теме, обобщать и структурировать материал.

Выступление с докладом на семинаре способствует выработке навыков логического мышления, позволяющих анализировать, синтезировать информацию и находить причинно-следственные связи, обосновывать суждения, устной речи, выступления перед аудиторией (важен в контексте профессиональной деятельности), ответов на вопросы по теме в рамках обсуждения доклада. В некоторой степени подготовка доклада – репетиция подготовки к реферату, также предусматривает сложившиеся приемы работы с научной литературой (поиск источников, чтение, систематизация, анализ). Курсант на самостоятельной подготовке готовит письменный текст доклада, лучше если он будет не закончен, содержит тезисы, это позволит во время выступления, не нарушая логику, трансформировать его приемами (например, рассказать об историческом событии, касающемся темы), помогающими привлечь внимание аудитории. Безусловно, текст доклада должен быть под рукой, чтобы не упустить важные моменты, но воспроизводить и раскрывать главные мысли следует, не читая по бумаге, «живой речью», свободно и лаконично, творчески импровизируя.

Раскрытие выбранной темы – не единственная цель доклада, он помогает выработать навыки информационно насыщенной, систематизированной и доходчивой устной речи, свободного общения с аудиторией. Курсант должен на себе почувствовать отличие письменной и устной речи, последняя – живые разговорные обороты, характеризующиеся образностью, ситуационными паузами, ассоциативными отвлечениями от текста, разъяснениями и ответами на вопросы преподавателя и курсантов.

Подготовка к докладу должна быть основательной и по содержанию, и по форме, и по методам изложения. Выходу на аудиторию должна предшествовать репетиция во время самостоятельной подготовки, чтобы проговорить вслух и засечь время. Такая шлифовка (смысловая и речевая) является условием содержательного и успешного выступления. Изложение материала должно быть последовательным, логичным, доказательным, речь – убедительной, доходчивой, спокойной, фразы – короткими и ясными, лексика – научной, но не «занаучной», напичканной малопонятными терминами, словами и выражениями, поведение – уверенным, вдумчивым и серьезным. И если докладчик приобретает на семинаре навыки публичного выступления, то аудитория коллективно участвует в обсуждении представленной темы семинара.

Выступление, одно–два с места по теме семинара. Работа на семинаре предполагает спонтанное проявление курсантом своей подготовленности к занятию в форме участия в обсуждении прозвучавшего доклада, дополнений к нему, развернутых и аргументированных ответов на вопросы преподавателя по теме доклада и в целом, семинара. Не все курсанты следуют этому требованию, кто-то стесняется выступать или испытывает страх открыто выражать свое мнение, у кого-то проблемы с подготовкой, например, ввиду перегрузок по другим дисциплинам...

Таким образом, доклад и выступление с места наряду с освоением и проявлением знаний по теме занятия помогает курсанту преодолеть себя, развивает навыки грамотной речи, публичного выступления, имеющие особое значение в профессиональной деятельности офицера.

Реферат. На выбор темы реферата отводится несколько недель. Командир учебной группы составляет список тем, выбранных курсантами. Предварительно они выбирают две–три наиболее предпочтительные темы, сообщают командиру группы. «Запасная» тема остается для работы, если предварительную кто-то уже выбрал.

В ходе работы над рефератом курсант получает возможность понять как ученый-гуманитарий создает научные тексты, обучающийся приобретает навыки анализа научной литературы, овладевает методикой научного исследования, техникой создания письменной работы в соответствии с определенными правилами. В подготовке реферата ему помогают имеющиеся знания по социально-гуманитарным дисциплинам, логическое мышление, творческий подход и, конечно, желание работать самостоятельно. В отличие от научной работы, реферат по теме той или иной дисциплины не предполагает изложения самостоятельных научных результатов, в нем обобщается достигнутое другими. Однако вместе с этой главной содержательной задачей – ознакомление с трудами ученых, реферат ставит учебно-методические цели, характерные для научной работы: выбор темы; отбор литературы и работа с ней (конспектирование, составление плана, оформление библиографических ссылок на использованную литературу, библиографического списка); оформление законченного текста. Таким образом, работа над рефератом является важной формой самостоятельной подготовки курсантов, способом знакомства с алгоритмом и технологиями подготовки настоящей научной работы, полем для проявления творческих способностей.

Трудности, встречающиеся курсантам на этом пути часто связаны с непониманием цели написания реферата, задач, которые следует перед собой ставить, либо проблема с их формулированием, с неспособностью сосредоточиться, понять предъявляемые требования и соответствовать им. Большинство рефератов первоначально не соответствуют требованиям к их оформлению (оформление ссылок, неправильное форматирование, нарушение структуры реферата и др.), изложенных в методических пособиях кафедры, а ведь достаточно ознакомиться с ними. Стиль изложения реферата – еще одна трудность, очевидность которой проявляется в поверхностном изложении темы, избытии цитат, повествовании от первого лица единственного числа. Не все трудности могут разрешить сами курсанты, поэтому преподаватель обычно проводит консультацию во время самостоятельной подготовки, либо открыто обсуждает с курсантом причины затруднений и пути их решения, дает рекомендации.

Следующее требование – *ведение конспектов* лекций, записей тем докладов на семинарских занятиях в тетради по дисциплине. Отдельные листочки для конспектирования, либо одна тетрадь для записи лекций по нескольким дисциплинам не допускаются. В отличие от гражданских вузов в военных, деятельность которых связана с необходимостью крайне внимательного отношения к вопросам сохранения гостайны и понимания значения глобального информационного пространства, обучающиеся ограничены в пользовании мобильными устройствами (смартфоны, умные часы, планшеты, электронные книги сдаются в специально оборудованном для их хранения месте) и интернетом на период учебных занятий и самостоятельной подготовки, поэтому вопрос целесообразности собственноручной записи лекций не стоит. На лицевую сторону обложки тетради наклеивается бирка, в которой указывается: тетрадь по (название) дисциплине, группа, воинское звание, фамилия и инициалы. Тетрадь может быть просмотрена преподавателем в течение семестра по его первому требованию и обязательно предъявляется курсантом на экзамене (зачете) перед выбором экзаменационного билета. При отсутствии тетради или неправильном ее ведении в течение семестра, курсант не допускается к сдаче экзамена (зачета).

Выполнение требования ведения конспектов нацелено на аккумуляцию курсантами материалов по дисциплине, служащих подспорьем для активной работы на семинарах, для выступлений с места с опорой на материалы лекций. Конспекты необходимы и для подго-

товки к экзамену (зачету). И какие бы аргументы против конспектирования лекций не звучали (личный стиль обучения, отсутствие необходимости в подобных записях...), оно улучшает запоминание материала (записывая, обучающийся лучше вникает в суть информации), позволяет структурировать информацию (написание сопровождается выделением ключевых моментов), развивает аналитические навыки (информация анализируется и фиксируются наиболее важные моменты), способность слушать и повышает концентрацию внимания (качественный конспект требует от обучающегося ловить каждое слово лектора). Запись дат каждого занятия приучает курсантов к порядку, а преподавателю облегчает работу с обучающимися, пропустившими занятие, помогает установить какое именно было пропущено и восстановить его.

Соблюдение на занятиях общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации, в том числе дисциплины, правил и мер безопасности, формы одежды и воинской вежливости. Опоздание, нарушение дисциплины преподаватель фиксирует в тетради замечаний группы. Помимо этого, опоздавший после занятия пишет объяснительную записку, что приучает к ответственности и прививает навыки написания официальных документов. Как правило, такие объяснительные преподавателем не передаются на факультет, однако сама возможность этого оказывает сдерживающее воздействие на курсантов.

Отработки помимо обязательных заданий во время самостоятельной подготовки. Вне зависимости от причины отсутствия на занятиях, материал пропущенных лекций обязательно и незамедлительно восполняется в тетради по дисциплине, о чем курсант докладывает лектору, по пропущенным семинарам он записывает в тетради доклады по соответствующим темам. Без отработки курсант не будет допущен к экзамену (зачету).

Выполнение в течение семестра (учебного года) обязательных требований, изложенных выше, является условием допуска к экзамену (зачету). На экзамен курсанту необходимо принести и предъявить экзаменатору конспект всех лекций, в том числе пропущенных, и записи тем докладов на семинарах, оформленных соответствующим образом.

Утверждать, что такая жесткая система требований решает все проблемы нельзя. Всё одно находятся курсанты, которые что-нибудь да не выполняют. Для таких предусмотрена ликвидационная сессия – период повторной промежуточной аттестации по соответствующим дисциплинам в начале следующего семестра. Курсант должен знать, что учеба в военном вузе – это его служба, к которой надо относиться со всей ответственностью.

По большей части вышеизложенная система обязательных требований курсантами воспринимается с пониманием и в основной части соблюдается, что идет во благо им и положительно сказывается на учебном процессе.

Литература

1. Путин указал на судьбоносный для РФ характер решаемых военными задач // Известия, 10 октября 2025 [Электронный ресурс] – URL: <https://iz.ru/1970496/2025-10-10/putin-ukazal-na-sudbonosnyi-kharakter-dlia-rf-reshaemykh-voennymi-zadach>?ysclid=mlw03pgyf8558697971 (дата обращения: 21.02.2026).
2. Павлов А.К. Компетентностный подход как концептуальная основа педагогического образования. Инфоурок [Электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/pavlov-a-k-kompetentnostnyj-podhod-kak-konceptualnaya-osnova-pedagogicheskogo-obrazovaniya-nauchnaya-statya-5679890.html?ysclid=mm3o3xi4jd335635345> (дата обращения: 21.02.2026).
3. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. № 1, 2010. – С. 59–63.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN A MILITARY UNIVERSITY

Smetankina L.V.

Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny

This article examines organizational and methodological approaches to teaching social sciences and humanities at a military university within the context of a competency-based approach and drawing on the author's extensive experience. The author emphasizes the importance of developing a generally accepted methodology for developing core competencies and identifying appropriate means for implementing it. She emphasizes that the behavior of students, the direct participants in the educational process, should be regulated by a system of mandatory requirements for the subject being studied and, consequently, for them, and, consequently, for the instructor, and should be predictable.

Keywords: competency-based approach, competencies, social and humanitarian disciplines, methodology, mandatory requirements.

References

1. Putin pointed out the fateful nature of the tasks being solved by the military for the Russian Federation // Izvestia, October 10, 2025 [Electronic resource] – URL: <https://iz.ru/1970496/2025-10-10/putin-ukazal-na-sudbonosnyi-kharakter-dlia-rf-reshaemykh-voennymi-zadach>?ysclid=mlw03pgyf8558697971 (date of access: February 21, 2026).
2. Pavlov A.K. Competency-based approach as a conceptual basis for pedagogical education. Infourok [Electronic resource] – URL: <https://infourok.ru/pavlov-a-k-kompetentnostnyj-podhod-kak-konceptualnaya-osnova-pedagogicheskogo-obrazovaniya-nauchnaya-statya-5679890.html?ysclid=mm3o3xi4jd335635345> (date of access: 21.02.2026).
3. Dubova M.V. Competency-based approach among modern pedagogical approaches in the general education system // Integration of education. No. 1, 2010. – Pp. 59–63.

Соколова Алина Сергеевна,

аспирант третьего года обучения, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королёва
E-mail: alisokolova@bk.ru

В статье обосновывается форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза, интегрирующая методологические принципы форсайта, компетентностный подход и цифровой инструментарий. Реконструирован генезис форсайт-методологии в контексте её образовательной адаптации; определена сущность и трёхкомпонентная структура форсайт-компетентности преподавателя (мотивационно-ценностный, когнитивно-прогностический, деятельностьно-проектный компоненты); предложена шестистадийная циклическая архитектура форсайт-технологии с опорой на событийно-позиционную методологию; систематизирован цифровой инструментарий на основе принципа технологической конгруэнтности.

Ключевые слова: форсайт-технология, профессиональное развитие, преподаватели вуза, форсайт-компетентность, цифровые ресурсы, дополнительное профессиональное образование, педагогический форсайт, технологическая конгруэнтность.

Введение

Динамика социокультурных и технологических преобразований, определяющих характер функционирования современных систем высшего образования, порождает принципиально новую ситуацию профессионального развития преподавателя: на смену устоявшемуся модусу ретрансляции дисциплинарного знания приходит императив антиципационной, прогностически ориентированной педагогической деятельности, предполагающей не столько адаптацию к уже свершившимся изменениям, сколько опережающее конструирование образовательных стратегий в горизонте неочевидных, вероятностных и альтернативных сценариев развития [1, с. 5]. Данная ситуация детерминирована совокупностью факторов системного порядка: нарастающей неопределённостью социально-экономической среды, темпоральным сжатием жизненного цикла профессиональных компетенций, экспоненциальным расширением цифровых образовательных экосистем и усложнением когнитивного ландшафта, в рамках которого развёртывается деятельность научно-педагогических кадров [2, с. 8].

В контексте обозначенной проблематики особую научную релевантность приобретает обращение к форсайт-методологии – исследовательскому и проектному подходу, генетически восходящему к сфере технологического прогнозирования и стратегического планирования. R. Popper, разработавший концепцию «форсайт-алмаза» (Foresight Diamond), структурировал методологический арсенал форсайта по четырём базовым источникам знания – креативность, экспертиза, взаимодействие и доказательность, – продемонстрировав тем самым полиморфность форсайт-практик и невозможность их редукции к какому-либо одному типу познавательной деятельности [3, с. 44]. I. Miles зафиксировал принципиальный эпистемологический сдвиг: от предсказания единственного будущего – к систематическому конструированию множественных альтернатив с целью обоснования стратегических решений в настоящем [4, с. 24]. R. Miller в концепции «грамотности будущего» (Futures Literacy) радикализировал антиципационную перспективу, предложив рассматривать способность «использовать будущее» как самостоятельную когнитивную компетенцию [5, с. 2].

Однако образовательная рецепция форсайта до настоящего времени остаётся преимущественно институционально-управленческой. Работы А.В. Соколова, P. Wang и ряда других исследователей убедительно демонстрируют продуктивность форсайт-подходов на макроуровне образовательной политики [6; 7], тогда как их проекция на микроуровень профессионального развития конкретного преподавателя остаётся концептуально незавершённой. Данный разрыв конституирует существенный теоретический дефицит, преодоление которого требует разработки специфической технологии, интегрирующей элементы форсайт-методологии в процесс профессионального развития научно-педагогических работников.

Цель настоящей статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза и определении роли цифрового инструментария в её содержательно-процессуальном обеспечении.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составляет комплекс взаимодополняющих подходов: компетентностный подход (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Болотов, В.В. Сериков), обеспечивающий категориальный аппарат для описания форсайт-компетентности; событийно-позиционная методология (Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков), задающая архитектуру стадийной организации форсайт-технологии; концепция проектно-технологического типа организационной культуры (А.М. Новиков); концепция «грамотности будущего» R. Miller, определяющая таксономию режимов антиципации.

В качестве основных методов использовались: теоретический анализ и синтез философской, педагогической и футурологической литературы; наукометрический анализ публикаций по проблематике образовательного форсайта; концептуальное моделирование структуры форсайт-компетентности и стадийной архитектуры форсайт-технологии; метод типологической систематизации цифрового ин-

струментария по критерию функционального соответствия стадиям антиципационной деятельности.

Эмпирическую базу составили результаты наукометрического обзора более 50 источников по проблематике форсайта в образовании, включая работы представителей Манчестерской школы (L. Georgiou, M. Keenan, I. Miles, R. Popper), концепцию Futures Literacy UNESCO (R. Miller), а также отечественные исследования в области компетентного подхода и педагогического проектирования.

Результаты и обсуждение

Генезис и эволюция форсайт-методологии в образовательном контексте

Понятие «форсайт» (foresight – предвидение) обретает свою концептуальную определённость на пересечении нескольких интеллектуальных традиций. Первоначально укоренённый в сфере научно-технологического прогнозирования, форсайт исторически складывался как инструмент определения приоритетов инновационного развития национальных экономик. А.В. Соколов указывает, что ни одно государство не способно вести полномасштабные исследования по всем научным направлениям одновременно, вследствие чего возникает необходимость в систематических процедурах определения перспективных областей, опирающихся на participative конструирование желаемого будущего [6, с. 8].

Эпистемологический фундамент форсайт-исследований был существенно углублён в рамках Манчестерской школы. I. Miles зафиксировал критическое разграничение между тремя модусами взаимодействия с будущим: футурологическим (ориентированным на описание возможных состояний), прогностическим (нацеленным на вероятностную экстраполяцию) и собственно форсайтным – participative, антиципационным и проектно ориентированным [4, с. 26]. R. Popper операционализировал данную установку в модели «форсайт-алмаз», систематизировавшей более тридцати форсайт-методов по четырём осям – креативность, экспертиза, взаимодействие, доказательность [3, с. 52].

R. Miller в концепции «грамотности будущего» (Futures Literacy) предложил рассматривать способность «использования будущего» как самостоятельную когнитивную компетенцию, дифференцируя оптимизационные, предпочтительные и новаторские способы антиципации [5, с. 15]. Для проблематики профессионального развития преподавателя данная таксономия представляет исключительный интерес, поскольку она позволяет операционализировать различные уровни прогностической деятельности педагога.

Форсайт-компетентность преподавателя вуза: сущность и структура

И.А. Зимняя трактует компетентность как многослойное интегративное образование, в котором когнитивные, поведенческие, аксиологические и мотивационные составляющие находятся в состоянии функционального единства, актуализируемого в процессе реальной деятельности [8]. Э.Ф. Зеер акцентирует персонализированную природу компетентностного развития [9, с. 32]. В.А. Болотов и В.В. Сериков указывают, что компетентностная модель требует радикального переосмысления отношения к неопределённости: в отличие от знаниевой парадигмы, компетентностная парадигма учит действовать в условиях неполноты информации и множественности вариантов [13, с. 12].

Опираясь на проведённый анализ, мы определяем форсайт-компетентность преподавателя вуза как интегративное динамическое качество профессиональной субъектности, обеспечивающее способность к систематическому анализу тенденций развития образовательной среды, сценарному моделированию альтернативных вариантов педагогической реальности и проектному конструированию опережающих образовательных решений с использованием цифрового инструментария. Структура форсайт-компетентности описывается посредством трёхкомпонентной модели (табл. 1).

Таблица 1. Трёхкомпонентная структура форсайт-компетентности преподавателя вуза

Компонент	Содержательная характеристика	Ведущие индикаторы
Мотивационно-ценностный	Аксиологическая готовность к проактивной профессиональной позиции; ценностное отношение к неопределённости как ресурсу; мотивация к горизонтальному сканированию профессионального поля	Принятие неопределённости; позиционное самоопределение; стремление к опережающему развитию

Компонент	Содержательная характеристика	Ведущие индикаторы
Когнитивно-прогностический	Система интеллектуальных операций: аналитика макро- и мезотрендов, сценарное мышление, трендотичинг; таксономия режимов антиципации R. Miller	Владение методами форсайт-анализа; дифференциация режимов антиципации; способность к трендовой аналитике
Деятельностно-проектный	Операционализация результатов форсайт-анализа в конкретных образовательных решениях в логике опережения	Разработка проектных продуктов; конструирование образовательных сценариев; использование цифрового инструментария

Форсайт-технология профессионального развития: стадийная архитектура

Опираясь на событийно-позиционную методологию Г.А. Игнатьевой и В.В. Сдобнякова [15, с. 7] и проектно-технологический тип организационной культуры А.М. Новикова [16, с. 58], мы предлагаем авторскую концепцию форсайт-технологии как целостной, воспроизводимой и педагогически управляемой последовательности образовательных ситуаций, каждая из которых моделирует специфический режим антиципационной деятельности и сопряжена с определённой профессиональной позицией педагога. Стадийная архитектура включает шесть последовательно-циклических этапов (табл. 2).

Таблица 2. Стадийная архитектура форсайт-технологии профессионального развития

№	Стадия	Позиция	Содержание деятельности	Формируемый компонент
1	Диагностика профессионального поля	Аналитик	Критическая рефлексия актуального состояния собственной практики; выявление дефицитов	Мотивационно-ценностный
2	Сканирование трендов	Исследователь	Систематический мониторинг макро- и мезотенденций в образовании, технологиях, социальной сфере	Когнитивно-прогностический
3	Сценарное моделирование	Проектировщик	Конструирование множественных вариантов развития образовательной ситуации; таксономия R. Miller	Когнитивно-прогностический
4	Проектирование образовательного решения	Архитектор	Трансформация результатов сценарного анализа в конкретный образовательный продукт	Деятельностно-проектный
5	Рефлексивная экспертиза	Эксперт	Критическая оценка спроектированного решения на соответствие сценарным ориентирам	Деятельностно-проектный
6	Трансляция	Ментор	Институционализация форсайт-практик; менторское сопровождение коллег	Мотивационно-ценностный

Принципиально, что описанная последовательность проектируется как циклическая спиральная структура, в которой каждый новый виток воспроизводит ту же стадийную логику, однако на качественно ином уровне профессиональной рефлексии и с расширенным горизонтом антиципации.

Цифровой инструментарий форсайт-технологии

Реализация каждой стадии форсайт-технологии предполагает опору на функционально определённый цифровой ресурс. Мы обозначаем данный принцип как технологическую congruency – соответствие цифрового инструмента содержательной природе антиципационного действия на конкретной стадии (табл. 3).

Таблица 3

Стадия	Тип цифрового ресурса	Примеры инструментов
Диагностика профессионального поля	Инструменты цифровой образовательной аналитики	LMS-дашборды, опросные платформы, средства визуализации учебных данных

Стадия	Тип цифрового ресурса	Примеры инструментов
Сканирование трендов	Ресурсы горизонтального мониторинга	Агрегаторы научных публикаций, сервисы наукометрического анализа, платформы трендотчинга
Сценарное моделирование	Коллаборативные цифровые среды	Виртуальные доски (Miro, Figma), платформы ментального картирования, генеративные ИИ-сервисы
Проектирование решения	Конструкторы и среды прототипирования	Конструкторы онлайн-курсов, Learning Journey Map, инструменты прототипирования сценариев
Рефлексивная экспертиза	Средства взаимного рецензирования	Цифровые рубрики, портфолио-платформы, системы peer-review
Трансляция	Сетевые среды профессионального взаимодействия	Вебинарные платформы, репозитории педагогических практик, менторские онлайн-пространства

Существенно, что перечисленные инструменты не являются внешним дополнением к форсайт-технологии, а входят в её архитектуру как функционально необходимые элементы, без которых переход от одной стадии к другой утрачивает операциональную обеспеченность [2, с. 11].

Выводы

Проведённый теоретико-методологический анализ позволил обосновать форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза как целостную педагогическую конструкцию, интегрирующую шестистадийную циклическую архитектуру антиципационной деятельности, трёхкомпонентную модель форсайт-компетентности и функционально конгруэнтный цифровой инструментарий.

Теоретическая значимость результатов определяется расширением понятийного аппарата педагогической науки за счёт введения и содержательного наполнения категорий «форсайт-компетентность преподавателя» и «технологическая конгруэнтность», а также установлением концептуального моста между макрометодологией форсайта и микроуровнем индивидуального профессионального действия педагога.

Перспективы дальнейшей работы связаны с эмпирической верификацией предложенной технологии в условиях программ дополнительного профессионального образования и разработкой диагностического инструментария для оценки сформированности форсайт-компетентности.

Литература

- Иванова С.В., Иванов О.Б. Трансформация образовательного пространства в стремительно меняющемся мире // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 7. – С. 5–14.
- Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 8–14.
- Popper R. Foresight Methodology // The Handbook of Technology Foresight / eds. L. Georghiou et al. – Cheltenham: Edward Elgar, 2008. – P. 44–88.
- Miles I. From Futures to Foresight // The Handbook of Technology Foresight / eds. L. Georghiou et al. – Cheltenham: Edward Elgar, 2008. – P. 24–43.
- Miller R. (ed.) Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century. – London; New York: Routledge; Paris: UNESCO Publishing, 2018. – 348 p.
- Соколов А.В. Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. – 2007. – Т. 1, № 1. – С. 8–15.
- Wang V.C.X. (ed.) Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age. – Hershey, PA: IGI Global, 2016.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая.

9. Зеер Э.Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 4. – С. 30–38.

10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

11. Popper R. How are foresight methods selected? // Foresight. – 2008. – Vol. 10, № 6. – P. 62–89.

12. Соколов А.В., Чулок А.А. Долгосрочный прогноз научно-технологического развития России на период до 2030 года // Форум. – 2012. – Т. 6, № 1. – С. 8–32.

13. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.

15. Игнатьева Г.А., Сдобняков В.В. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 7.

16. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

FORESIGHT TECHNOLOGY FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY FACULTY: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND DIGITAL TOOLS

Sokolova A.S.

Samara National Research University

This article substantiates a foresight technology for the professional development of university faculty, integrating the methodological principles of foresight, a competency-based approach, and digital tools. The genesis of foresight methodology is reconstructed in the context of its adaptation to education; the essence and three-component structure of a teacher's foresight competence are defined (motivational-value, cognitive-prognostic, and activity-project components); a six-stage cyclical architecture of foresight technology is proposed, based on event-position methodology; a digital toolkit has been systematized based on the principle of technological congruence.

Keywords: foresight technology, professional development, university teachers, foresight competence, digital resources, continuing professional education, pedagogical foresight, technological congruence.

References

- Ivanova S.V., Ivanov O.B. Transformation of the educational space in a rapidly changing world. Pedagogika. 2022. Vol. 86, № 7. P. 5–14.
- Kazakova E.I. Digital transformation of pedagogical education. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020. № 1 (112). P. 8–14.
- Popper R. Foresight Methodology. The Handbook of Technology Foresight. Cheltenham: Edward Elgar, 2008. P. 44–88.
- Miles I. From Futures to Foresight. The Handbook of Technology Foresight. Cheltenham: Edward Elgar, 2008. P. 24–43.
- Miller R. (ed.) Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century. London; New York: Routledge; Paris: UNESCO Publishing, 2018. 348 p.
- Sokolov A.V. Foresight: a look into the future. Foresight. 2007. Vol. 1, № 1. P. 8–15.
- Wang V.C.X. (ed.) Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global, 2016.
- Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of modern education results. Online journal «Eidos». 2006. May 5.
- Zeer E.F. Neurodidactics – an innovative trend in personalized education. Professional Education and Labour Market. 2021. № 4. P. 30–38.
- Serikov V.V. Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems. Moscow: Logos, 1999. 272 p.
- Popper R. How are foresight methods selected? Foresight. 2008. Vol. 10, № 6. P. 62–89.
- Sokolov A.V., Chulok A.A. Long-term forecast of scientific and technological development of Russia for the period up to 2030. Foresight. 2012. Vol. 6, № 1. P. 8–32.
- Bolotov V.A., Serikov V.V. Competency-based model: from idea to educational program. Pedagogika. 2003. № 10. P. 8–14.
- Raven J. Competence in Modern Society. Moscow: KOGITO-CENTER, 2002. 396 p.
- Ignatyeva G.A., Sdobnyakov V.V. Designing personalized continuing professional education for teachers: event-positional methodology. Vestnik of Minin University. 2022. Vol. 10, № 3. P. 7.
- Novikov A.M. Post-industrial Education. Moscow: Egves, 2008. 136 p.

Спирина Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: spirinaolga77@mail.ru

Ибрагимова Инна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: innaibragimova1@gmail.com

Устиловская Оксана Владимировна,

полковник полиции заместитель начальника кафедры огневой подготовки Дальневосточного юридического института МВД России имени И.Ф. Шилова
E-mail: oxana1270@mail.ru

Лузикова Татьяна Викторовна,

к.п.н., доцент, зав. кафедрой физической культуры и спорта Дальневосточного института управления филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: tat.luzikova@yandex.ru

Статья посвящена исследованию педагогического сопровождения процесса духовно-нравственного самоопределения студентов в высшем учебном заведении. Актуальность исследования связана с потребностью в совершенствовании подходов к воспитанию будущих профессионалов, готовых отвечать современным вызовам и реализовывать собственный творческий потенциал. Авторы предлагают комплекс мероприятий, включающих лекции, семинары, тренинги и творческие мастерские, позволяющие формировать необходимые качества личности, такие как высокая самооценка, крепкий нравственно-моральный потенциал и эффективная социальная адаптация. В статье представлены результаты проведённого исследования, демонстрирующего положительный эффект педагогического сопровождения на изменение уровня духовно-нравственных качеств студентов. Научная новизна работы заключается в создании модели комплексного педагогического сопровождения, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей оптимизировать воспитательную работу в университете. Практическая значимость исследования состоит в возможности широкого распространения предлагаемой модели и конкретных методик, способствующих улучшению качества образовательного процесса и повышению конкурентоспособности выпускаемых специалистов.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, самоопределение, студенты, педагогическое сопровождение, социальное развитие, мировоззрение.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню развития личностных качеств молодого поколения. Во многих исследованиях подчеркивается, что процесс формирования ценностных ориентаций, морали и мировоззрения является важным аспектом становления полноценной личности студента. Авторы отмечают, что основная задача педагогов заключается в создании условий для осознанного выбора жизненных ценностей и целей, содействии развитию самостоятельности, ответственности и активности молодых людей [2, 4, 7].

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных механизмов поддержки духовного роста студентов, способствующих успешной социальной адаптации и самореализации в условиях современного мира [1, 5, 8, 12].

Проблема духовно-нравственного самоопределения молодежи является одной из центральных в современном российском образовании. Вопросы формирования зрелого сознания, гармоничного отношения к миру и обществу становятся особенно актуальными в период студенчества, когда молодые люди начинают осознавать себя полноправными членами социума и стремятся определить жизненные ориентиры и приоритеты [3, 6].

Многие исследователи отмечают особую роль университета в данном процессе. Так, Осипов Ф.М. рассматривает духовно-нравственные ценности как фундаментальные элементы индивидуального и общественного сознания, детализирует сущность категории духовности, подчёркивая её связь с внутренней свободой, совестью и ответственностью перед обществом. Его концепция предполагает, что духовно-нравственные ценности представляют собой интегративную систему верований, установок и предпочтений, сформированных историческим наследием, культурой и индивидуальным опытом субъекта [9].

Полухина О.П. поднимает важную проблему интеграции духовно-нравственного потенциала в структуру современного образовательного процесса. Автор выделяет духовно-нравственные ценности как важнейшую составляющую полноценного воспитания и настаивает на необходимости гармонизации учебно-воспитательного пространства, способствующего раскрытию внутреннего потенциала учащихся. Её подход основан на утверждении, что духовно-нравственное развитие личности должно стать приоритетом каждой ступени образования, начиная с дошкольного возраста и заканчивая высшей школой [10].

Улиссский Е.В. в своем исследовании акцентирует внимание на особенностях воздействия современных информационных технологий на процессы духовно-нравственного становления студенческой молодежи. Учёный подчеркивает двойственную природу данного явления: с одной стороны, глобальная доступность информации открывает новые горизонты интеллектуального и эстетического развития, расширяя кругозор и обогащая представления о многообразии культур и идей. Однако, с другой стороны, избыток поверхностной, часто искажённой или деструктивной информации способен негативно повлиять на эмоциональное состояние, привести к формированию ложных стереотипов и снижению критического восприятия реальности [11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно университетская среда создает уникальные условия для глубокого погружения в культурные, социальные и философские аспекты бытия, стимулируя размышление над вечными вопросами добра и зла, смысла жизни и назначения человека.

Цель исследования состояла в разработке и апробации модели педагогического сопровождения процесса духовно-нравственного самоопределения студентов вуза.

Исходя из цели исследования, в работе решались следующие задачи:

1. Выявить особенности процесса духовно-нравственного самоопределения современной молодежи.
2. Определить критерии и показатели успешности педагогического сопровождения.
3. Провести диагностический мониторинг динамики уровней развития духовно-нравственных качеств студентов.
4. Обосновать методику анализа полученных данных и интерпретации результатов исследования.

Объект исследования: процесс духовно-нравственного самоопределения студентов.

Предмет исследования: формы и методы педагогического сопровождения данного процесса.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что специально организованное педагогическое воздействие способствует значительному повышению уровня духовно-нравственного потенциала студентов.

Методы исследования включали теоретический анализ литературы, анкетирование, тестирование, наблюдение, статистическую обработку данных.

В исследовании можно выделить пять основных этапов.

1. Теоретико-методологический анализ проблемы духовно-нравственного воспитания студентов. Определение понятийного аппарата, формулировка цели и задач исследования.

2. Диагностика исходного состояния уровня сформированности духовно-нравственных качеств студентов (самооценка, уровень тревожности, морально-нравственный потенциал).

3. Разработка программы педагогического сопровождения, направленной на развитие указанных качеств посредством учебных занятий, внеклассных мероприятий, индивидуальных консультаций.

4. Реализация разработанной программы, мониторинг промежуточных результатов.

5. Подведение итогов, оценка общей динамики показателей.

Для оценки основных показателей исследования нами были выбраны три группы показателей:

Самооценка: умение адекватно оценивать собственные возможности и достижения.

Нравственно-моральный потенциал: степень выраженности социально значимых черт характера, проявляющихся в поступках и поведении.

Социальная адаптация: способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, проявлять инициативу и ответственность.

Оценка исследуемых показателей производилась с использованием анкеты самооценки, опросника Кеттелла, теста Рохшаха и наблюдений преподавателей. В исследовании приняли участие студенты трех разных вузов. Всего на различных этапах исследования в работе приняли участие более 190 студентов, в возрасте от 17 до 22 лет (пол студентов не имел для нас принципиального значения), что обеспечило репрезентативность выборки и повысило объективность полученных результатов. Исследование проводилось в течение двух учебных семестров.

В ходе исследования нами была разработана специализированная программа педагогического сопровождения, направленная на формирование высоких духовно-нравственных качеств у студентов. Данная программа предполагала организацию разнообразной учебной и внеучебной деятельности, призванной стимулировать внутренний рост личности и способствовать выбору правильных жизненных ориентиров.

Программа включала следующие компоненты:

Лекции: познавательные выступления опытных преподавателей и приглашенных гостей, посвященные актуальным вопросам духовно-нравственного воспитания, истории русской культуры и традиционных семейных ценностей.

Семинары: интерактивные занятия, нацеленные на обсуждение сложных этических ситуаций, анализ художественных произведений, фильмов и литературных произведений, раскрывающих важные темы дружбы, чести, достоинства и патриотизма.

Тренинги: практические упражнения, развивающие коммуникативные навыки, лидерские качества, стрессоустойчивость и толерантность, помогающие студентам научиться разрешать конфликты и находить общий язык друг с другом.

Творческие мастерские: художественные проекты, выставки рисунков, сочинений и стихов, музыкальные вечера, театральные постановки, направленные на выражение внутреннего мира студентов, расширение горизонтов творчества и взаимопонимания.

Групповые дискуссии: коллективные обсуждения актуальных общественных вопросов, дискуссионные клубы, круглые столы, где участники могли свободно высказывать своё мнение, учиться аргументированно отстаивать свою точку зрения и уважительно относиться к чужим взглядам.

Кроме того, нами были организованы различные **спортивные мероприятия**, которые, на наш взгляд, играли значительную роль в нашей программе педагогического сопровождения, поскольку физическая активность традиционно ассоциируется с дисциплиной, командным духом и личным ростом. Мы организовали серию спортивных соревнований и акций, включавших как традиционные виды спорта (например, футбол, волейбол, баскетбол), так и нестандартные соревнования

вроде легкоатлетических эстафет, туристических походов и квестов на свежем воздухе.

Особое внимание было уделено подготовке и проведению внутри-вузовского фестиваля здоровья и спорта, в рамках которого студенты участвовали в соревнованиях по плаванию, лёгкой атлетике, шахматам и настольному теннису. Важным элементом стало активное привлечение волонтеров и организаторов из числа самих студентов, что усилило вовлечённость ребят в общее дело и повышало их собственную ответственность за успех команды.

Также регулярно проходили спортивные сборы и оздоровительные акции, объединяющие студентов разных направлений подготовки. Спортивные мероприятия помогли участникам раскрыть свои физические возможности, преодолеть внутренние барьеры и приобрести полезные привычки здорового образа жизни. Такие события стали неотъемлемой частью образовательного процесса, укрепляя сплоченность коллектива и способствуя созданию атмосферы взаимоподдержки и сотрудничества.

Проведенное исследование позволило выявить положительную динамику исследуемых показателей, представленных в таблице 1.

Таблица 1. Динамика изменения уровня духовно-нравственных качеств студентов в результате педагогического сопровождения

Показатель	В начале исследования	В конце исследования
Самооценка	65%	82%
Нравственно-моральный потенциал	58%	76%
Социальная адаптация	60%	79%

Анализируя полученные результаты, представленные в таблице 1 мы наблюдаем положительную динамику по основным исследуемым показателям.

Так, уровень самооценки увеличился с 65% до 82%. Студенты стали значительно лучше воспринимать себя, ощущают большую уверенность в своих силах и возможностях.

Вместе с тем, нравственно-моральный потенциал вырос с 58% до 76%. Студенты демонстрируют возросшую склонность к альтруизму, ответственному поведению и соблюдению этических норм.

Кроме того, улучшились показатели социальной адаптации с 60% до 79%. Молодые люди стали эффективнее строить межличностные коммуникации, легче находят общий язык с одноклассниками и преподавателями, демонстрируют активную жизненную позицию.

Таким образом, результаты исследования подтверждают положительное влияние разработанного педагогического сопровождения на формирование важных духовно-нравственных качеств студентов.

Анализируя причины позитивных изменений, мы выделили ряд факторов.

Повышение интереса студентов к вопросам этики и морали, благодаря участию в специальных мероприятиях и тренингах.

Улучшение качества взаимодействия между студентами и преподавателями, основанное на доверии и уважении.

Увеличение числа инициативных действий среди участников проекта, направленных на помощь другим людям и решение социальных проблем.

Проведенное исследование подтверждает предположение о влиянии педагогического сопровождения на повышение уровня духовно-нравственного самоопределения студентов. Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

Организованная педагогическая поддержка оказывает значительное влияние на развитие личностных характеристик студентов. Это проявляется в повышении уровня самооценки, усилении нравственно-морального потенциала и улучшении способности адаптироваться в обществе.

Процентное увеличение самооценки составило примерно 17%, аналогично увеличилась доля студентов с высоким уровнем нравственно-морального потенциала и социальной адаптации. Эти цифры свидетельствуют о наличии устойчивых положительных тенденций.

Среди выявленных факторов наиболее существенными оказались: повышение заинтересованности студентов в вопросах этики и морали, улучшение взаимоотношений с преподавателями и активизация участия студентов в общественно полезных проектах.

Для устойчивого закрепления достигнутых результатов важно обеспечить непрерывность педагогического сопровождения. Регулярное участие студентов в соответствующих программах позволит поддерживать высокий уровень мотивации и способствовать дальнейшему развитию личности.

Необходимым направлением дальнейших исследований является изучение долгосрочных эффектов подобного педагогического вмешательства, включая оценку устойчивости приобретенных качеств и проверку влияния на последующую социальную активность выпускников.

Эти выводы подчеркивают важность комплексного подхода к воспитательной работе в вузах и необходимость интеграции элементов духовно-нравственного образования в образовательный процесс.

Литература

1. Бекиров, А.Э. Сущность и структура понятия «духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи»: психолого-педагогический аспект / А.Э. Бекиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83–1. – С. 21–23.

2. Беховых, Л.А. Общекультурные компетенции как определяющие процесс формирования духовно-нравственной компетентности выпускника вуза / Л.А. Беховых, А.В. Скрипник, И.В. Дёмина // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2015. – № 7 (15). – С. 158–160.

3. Казанцева, Д.Б. Духовно-нравственные ценности личности в российском обществе в XX–XXI вв.: сравнительный анализ / Д.Б. Казанцева, Е.К. Климова, Т.Е. Чернышева // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 446–457.

4. Капаров, А.А. Перспективы государственной политики по сохранению и укреплению системы духовно-нравственных ценностей / А.А. Капаров, А.В. Волошинов // Социально-политические науки. – 2025. – Т. 15. – № 3. – С. 79–85.

5. Кобер, О.И. Организационно-педагогические условия развития аксиологического потенциала студента в культурно-образовательной среде университета / О.И. Кобер // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 3 (247). – С. 6–13.

6. Кузнецова, И.В. Патриотизм в духовно-нравственном воспитании современной российской молодежи / И.В. Кузнецова // Общество. – 2025. – № 3–2 (38). – С. 31–33.

7. Любезнова, Ю.В. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов / Ю.В. Любезнова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 78–86.

8. Мукина, А.Н. Духовно-нравственное воспитание как основа психологического здоровья личности студента / А.Н. Мукина // Наука и культура: поиски и открытия. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Балашиха. – 2021. – С. 123–127.

9. Осипов, Ф.М. Теоретические основы к пониманию духовно-нравственных ценностей / Ф.М. Осипов // Труды международного Симпозиума «Надежность и качество». – 2022. – Т. 1. – С. 189–191.

10. Полухина, О.П. Интеграция духовно-нравственного потенциала в современный образовательный процесс / О.П. Полухина // Пути активизации регионального потенциала реиндустриализации. Материалы региональной научно-практической конференции. – Курск, 2024. – С. 81–84.

11. Улиссский, Е.В. Влияние информационных технологий на духовно-нравственное развитие студенческой молодежи / Е.В. Улиссский // Теоретический и практический потенциал современной науки. Сборник научных статей. – М., 2023. – С. 60–64.

12. Хачикян, Е.И. Формирование духовно-нравственных качеств личности как важнейший аксиологический аспект воспитания / Е.И. Хачикян, Ю.Ю. Сергеев, Е.А. Фролова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–4. – С. 269–272.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL SELF-DETERMINATION

Spirina O.N., Ibragimova I.N., Ustilovskaya O.V., Luzikova T.V.

Armavir State Pedagogical University, Far Eastern law institute of the ministry of internal affairs of Russia named after I.F. Shilov, Far Eastern Institute branch management Russian Academy National economy and public service under the President of the Russian Federation

This article examines pedagogical support for students' spiritual and moral self-determination at a higher education institution. The relevance of this study stems from the need to improve approaches to developing future professionals prepared to meet modern challenges and realize their creative potential. The authors propose a range of activities, including lectures, seminars, trainings, and creative workshops, to foster essential personal qualities, such as high self-esteem, strong moral and ethical potential, and effective social adaptation. The article presents the results of a study demonstrating the positive effect of pedagogical support on students' spiritual and moral development. The scientific novelty of this work lies in the creation of a comprehensive pedagogical support model that takes into account the individual characteristics of students and allows for the optimization of educational work at the university. The practical significance of this study lies in the potential for widespread dissemination of the proposed model and specific methods, which contribute to improving the quality of the educational process and enhancing the competitiveness of graduates.

Keywords: spiritual and moral education, self-determination, students, pedagogical support, social development, worldview.

References

1. Bekirov, A.E. The essence and structure of the concept "spiritual and moral education of student youth": psychological and pedagogical aspect / A.E. Bekirov // Problems of modern pedagogical education. – 2024. – No. 83–1. – P. 21–23.

2. Bekhovich, L.A. General cultural competencies as determining the process of formation of spiritual and moral competence of university graduates / L.A. Bekhovich, A.V. Skripnik, I.V. Demina // Information and education: boundaries of communications. – 2015. – No. 7 (15). – P. 158–160.

3. Kazantseva, D.B. Spiritual and moral values of the individual in Russian society in the XX–XXI centuries: comparative analysis / D.B. Kazantseva, E.K. Klimova, T.E. Chernysheva // Humanitarian: Current Issues of the Humanities and Education. – 2018. – No. 4. – P. 446–457.

4. Kaparov, A.A. Prospects of State Policy to Preserve and Strengthen the System of Spiritual and Moral Values / A.A. Kaparov, A.V. Voloshinov // Social and Political Sciences. – 2025. – Vol. 15. – No. 3. – P. 79–85.

5. Kober, O.I. Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Student Axiological Potential in the Cultural and Educational Environment of the University / O.I. Kober // Bulletin of the Orenburg State University. – 2025. – No. 3 (247). – P. 6–13.

6. Kuznetsova, I.V. Patriotism in the Spiritual and Moral Education of Modern Russian Youth / I.V. Kuznetsova // Society. – 2025. – No. 3–2 (38). – P. 31–33.

7. Lyubeznova, Yu.V. Spiritual and Moral Education of Students in the Context of the Requirements of Federal State Educational Standards / Yu.V. Lyubeznova // Pedagogical Education in Russia. – 2016. – No. 4. – P. 78–86.

8. Mukina, A.N. Spiritual and Moral Education as the Basis for the Psychological Health of a Student's Personality / A.N. Mukina // Science and Culture: Searches and Discoveries. Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference. – Balashikha. – 2021. – P. 123–127.

9. Osipov, F.M. Theoretical Foundations for Understanding Spiritual and Moral Values / F.M. Osipov // Proceedings of the International Symposium "Reliability and Quality". – 2022. – Vol. 1. – Pp. 189–191.

10. Polukhina, O.P. Integration of Spiritual and Moral Potential into the Modern Educational Process / O.P. Polukhina // Ways to Activate the Regional Reindustrialization Potential. Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference. – Kursk, 2024. – Pp. 81–84.

11. Ulisskiy, E.V. The Impact of Information Technologies on the Spiritual and Moral Development of Student Youth / E.V. Ulisskiy // Theoretical and Practical Potential of Modern Science. Collection of Scientific Articles. – Moscow, 2023. – Pp. 60–64.

12. Khachikyan, E.I. Formation of spiritual and moral qualities of an individual as the most important axiological aspect of education / E.I. Khachikyan, Yu.Yu. Sergeev, E.A. Frolova // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 72–4. – P. 269–272.

Тимашенкова Вера Петровна,

старший инспектор 1 отдела, Центр информационного и организационно-методического обеспечения федерального казенного учреждения «Главный информационно-аналитический центр Министерства внутренних дел Российской Федерации»

E-mail: veroni4ka1311@yandex.ru

Статья посвящена анализу событийного подхода в системе патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России. В работе рассматриваются теоретические основы патриотического воспитания как компонента профессиональной подготовки будущих сотрудников профильных органов. Также уделяется внимание интеграции когнитивного, ценностно-эмоционального и деятельностного компонентов патриотизма. На основе современных исследований обосновывается эффективность внедрения событийного подхода для формирования профессиональной гражданской позиции курсантов. В заключении обозначаются проблемы формализованных форм воспитательной работы и дальнейшие перспективы системного внедрения событийного подхода в образовательный процесс МВД России.

Ключевые слова: событийный подход, образование, патриотизм, патриотическое воспитание, МВД, курсанты

Патриотическое воспитание в современной России рассматривается как стратегически значимый элемент государственной политики. В условиях трансформации межличностных отношений, усиление информационного воздействия на общественное мнение и изменение ценностных ориентиров молодежи особое значение приобретает системная работа по укреплению национального самосознания.

Государственные программы и нормативные документы последних лет подчеркивают необходимость целенаправленного формирования у обучающихся уважения к истории страны и её культурному наследию. Данная позиция находит отражение во многих исследованиях. Например, М.А. Нагоева подчеркивает системный характер нравственно-патриотического воспитания в образовательных организациях МВД России [1].

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается и статистикой. Согласно паспорту федерального проекта «Патриотическое воспитание» в 2024 г. доля граждан, вовлеченных в мероприятия патриотической направленности, достигла 38,65%. Согласно этому же документу, показателя в 36% планировалось достичь только к 2030 году [2]. В 2025 году в рамках реализации государственной программы развития образования продолжается расширение охвата молодежи патриотическими инициативами [3]. Эти данные свидетельствуют о высокой государственной и социальной значимости патриотического воспитания как системного направления работы с молодым поколением.

Особую актуальность данная тема приобретает в системе ведомственного образования, где осуществляется подготовка кадров для правоохранительной службы. Курсанты образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД России) являются не только обучающимися, но и будущими представителями государственной власти. Поэтому патриотическое воспитание становится не факультативным направлением, а важной частью служебно-профессиональной подготовки. Благодаря патриотическому воспитанию формируются устойчивые моральные и этические установки, верность присяге, осознание значимости государственной службы и готовность к выполнению профессионального долга вне зависимости от условий. Как отмечает В.П. Тимашенкова, патриотизм в системе подготовки сотрудников МВД выступает структурным компонентом их профессиональной идентичности [4, С. 153].

Также современные исследователи подчеркивают, что патриотизм в профессиональном контексте правоохранительных органов представляет собой интегративное качество личности, которое включает ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. А.И. Левченков отмечает, что в условиях современных вызовов патриотическое воспитание в вузах МВД должно учитывать актуальность социально-политической ситуации и усиливать практикоориентированную составляющую подготовки [5, С. 19].

Сегодня недостаточно лишь передавать теоретические знания об истории правовой системы государства, требуется формировать личностно переживаемое отношение к служению обществу и осознание сопричастности к судьбе страны. Поэтому в образовательных организациях МВД России возрастает роль педагогических технологий, которые способны обеспечить не только информирование, но и глубокое эмоциональное включение курсантов.

Теоретическим обоснованием проблемы служит факт, о том, что патриотическое воспитание в научной и педагогической литературе определяется как целенаправленная система социально педагогической деятельности, ориентированная на формирование любви к родине, уважение к истории государства, культуре, государственным символам, а также готовности к защите государства.

В образовательных учреждениях структура патриотического воспитания носит комплексный характер. Она включает в себя учебные дисциплины гуманитарного и профессионального цикла, например, изучение истории России, основ государственности, правоведения и т.д. А также вне учебную воспитательную работу, например, организацию памятных мероприятий, взаимодействие с общественностью и реализацию исследовательской деятельности.

Таким образом, патриотизм рассматривается как интегративное качество личности, которое включает в себя несколько взаимосвязанных элементов. Рассмотрим их далее.

1. Когнитивный компонент. Включает знания об истории страны, её правовой системе, государственных институтах, культуре, традициях.

2. Ценностно-эмоциональный компонент. Отмечает положительное отношение к родине, чувство причастности, уважение к национальным символам и героям.

3. Поведенческий или деятельностный компонент. Благодаря этому компоненту учитывается готовность к социально полезной активности, выполнению гражданского и профессионального долга.

В научных исследованиях также отмечается, что традиционные лекционные и информационные формы работы обладают ограниченной эффективностью, если не сопровождаются деятельностной составляющей. Передача знаний без эмоционального включения не позволяет глубоко прививать ценности. В этой связи наблюдается устойчивый интерес к педагогическим технологиям, которые ориентированы на активное участие обучающихся, их личную вовлеченность и рефлексию. В работе С.Ю. Асеева, Д.А. Качусова отмечается, что при отсутствии активных форм вовлечения обучающихся наблюдается разрыв между теоретическими патриотическими установками и их практической реализацией [6].

В системе МВД России патриотизм рассматривается не только как личностное нравственное качество, но и как обязательный элемент профессиональной компетенции. В отличие от общего гражданского воспитания, ведомственная подготовка предполагает формирование специфической профессиональной идентичности.

Профессиональный патриотизм сотрудника проявляется в верности служебному долгу, уважении к закону и готовности действовать в интересах государства даже в сложных и рискованных ситуациях. Профессиональный патриотизм тесно связан с дисциплиной, ответственностью, правосознанием, моральной устойчивостью и способностью к самопожертвованию. Можно сделать вывод, что патриотическое воспитание курсантов должно быть включено в общую систему профессиональной подготовки, а не рассматриваться как дополнительное направление.

Формирование патриотической позиции в ведомственном образовании требует учета специфики будущей службы. Необходимо соединять теоретическую подготовку с практикоориентированными формами деятельности, которые способны осмысливать профессиональную роль сотрудника МВД в системе государственных органов.

Особенности работы с курсантами заключаются также в том, что она осуществляется в условиях военизированного режима обучения, повышенной дисциплины и четкой регламентации деятельности. С одной стороны, такая среда способствует формированию организованности и ответственности, но с другой – требует особых педагогических подходов. В реализации патриотического воспитания нужно ориентироваться на осознанный выбор человека правильных ценностей и служения государству. А не на безусловном, но формальном принятии закрепленных уставом требований.

Так же, важное влияние оказывает социально-политическая обстановка в стране. На сегодняшний день в стране большое внимание уделяется вопросам национальной безопасности и укреплению государственной идентичности. В данном случае важно, чтобы будущие сотрудники органов внутренних дел придерживались стабильного мировоззрения и были способны подвергать критической оценке любую поступающую информацию.

Несмотря на наличие нормативной базы системного характера воспитательной деятельности, традиционные формы патриотического воспитания не всегда обеспечивают необходимый уровень эффективности. Формализованные подходы способствуют усвоению теоретических знаний, но не формируют глубину эмоционального включения курсантов в тему.

Также одной из проблем является преобладание информационно-трансляционной модели обучения. В данном случае обучающийся выступает пассивным слушателем информации. В таких условиях патриотические ценности воспринимаются как абстрактные идеологические установки. Это снижает мотивацию и ограничивает формирование устойчивых убеждений.

Дополнительно стоит отметить меняющуюся ценностную структуру молодежи. Сегодня для молодого поколения характерна индивидуализация, ориентация на личностный успех и прагматизм. В таких условиях традиционные методы воздействия, которые основаны на апелляции к долгу и исторической памяти, требуют адаптации к современным коммуникативным формам.

Важно перейти от монолога к интерактивным, идеологическим и проектным моделям. Они способны обеспечивать личностную значимость воспитательных мероприятий.

Таким образом, существующие проблемы традиционных форм политического воспитания требуют поиска новых педагогических реше-

ний. Одним из перспективных направлений становится событийный подход. Он позволяет преодолевать формализм и усиливать эмоциональное и деятельностное вовлечение курсантов. Внедрение событийного подхода в систему образования может способствовать формированию целостной профессионально-гражданской позиции будущих сотрудников ОВД.

В педагогике событие является значимой для субъекта образовательной ситуации, обладающей смыслом для личности и влекущей за собой изменения ценностных мотивов и поведения. Событийный подход предполагает целенаправленное проектирование таких ситуаций, в которых обучающийся является активным участником действий. В органах МВД России такие события должны быть органично встроены в систему профессиональной подготовки и отражать специфику службы.

К наиболее распространенным формам реализации можно отнести следующие:

- уроки мужества и тематические семинары;
- участие в памятных акциях;
- военно-спортивные соревнования, марш-броски, исторические реконструкции;
- конкурсы с исследовательских проектов, встречи и взаимодействия с ветеранами службы;
- форумы, дискуссионные площадки и проекты патриотической направленности.

Каждая из обозначенных форм имеет потенциал формирования устойчивых ценностных установок при ее методически грамотной организации.

Ключевым в данном случае является не сам факт проведения мероприятия, а его значимость для курсантов. Включение патриотического компонента в практические занятия способствует формированию деятельностного аспекта патриотизма у курсантов вузов МВД России [7, С. 39].

Эффективность событийного подхода опирается на культурно-историческую теорию развития личности, деятельностный подход и концепцию социального конструктивизма. В соответствии с данными теориями личность формируется в процессе активного участия в значимой для неё деятельности и совместного переживания насыщенных ситуаций. Значит, специально организованные события способны выступать основой для формирования патриотических установок у личности.

В рамках обучения в МВД необходимо интегрировать событийный подход так, чтобы мероприятия не носили эпизодический характер, а образовывали целостную систему. Таким образом обеспечится преемственность воспитательного воздействия и формирование зрелой гражданской позиции.

Эффективность событийного подхода обуславливается рядом психолого-педагогических механизмов.

Одну из важных ролей играет участие в коллективном эмоциональном опыте. Участие в общих мероприятиях помогает сформировать чувство общности и сплоченности. Благодаря участию в общем событии усиливается эмоциональный отклик. Так же у курсантов формируется социальная идентичность.

Важным так же является развитие рефлексии. Принимая участие в мероприятиях, курсанты оценивают собственные действия и свой выбор. А полученный опыт возможно интегрировать в личные ценности.

Благодаря ярким ассоциациям с историческими символами и традициями создаются устойчивые образы. Они надолго остаются в памяти и также становятся частью личного опыта. А следовательно государственные символы становятся еще более значимыми для курсантов.

Так же, важно отметить, что участие в проектах и акциях позволяет проявлять лидерские качества, учит принимать решения и нести за них ответственность перед командой. А значит формирует навыки инициативности, ответственности, коммуникации и командной работы.

Поэтому сочетание социальной значимости событий и эмоционального отклика позволяет преодолеть формальный характер воспитательной работы. Событийный подход обеспечивает интеграцию когнитивного, ценностного и деятельностного аспектов в патриотическом воспитании.

Событийный подход в патриотическом воспитании курсантов образовательных организаций МВД России демонстрирует высокий потенциал, так как ориентируется на активное участие обучающихся и их личностные переживания.

Участие молодежи в социально значимых проектах, патриотических мероприятиях коррелирует с ростом уровня гражданской активности, социальной ответственности и профессиональной мотивации. При этом особое значение имеют не количественные показатели про-

веденных мероприятий, а их содержание, степень вовлеченности и наличие последующей рефлексии.

Благодаря добровольному участию, совместной деятельности и личной заинтересованности мероприятия усиливают воспитательный эффект.

Эффективность применения такого подхода можно оценивать по нескольким критериям.

Первым из критериев является уровень сформированности ценностных установок. Его можно определить через проведение анкетирования, интервью и психологических методик.

Также учитываются показатели дисциплины, служебной мотивации и активного участия в общественной жизни.

Важно также проводить анализ уровня вовлеченности обучающихся в проекты.

Оценка данных критериев в комплексе позволит оценивать эффективность воспитательной деятельности.

Отметим также, что внедрение событийного подхода предполагает системную работу научное и методологическое подкрепление.

Эпизодичность проведения мероприятий, отсутствие их логической взаимосвязи и интеграции с образовательными проектами является одним из ключевых вызовов. В отдельных случаях курсанты воспринимают события как обязательную часть воспитания, и это снижает их воспитательный потенциал. Для решения данной проблемы является целесообразным разрабатывать долгосрочные программы воспитательной деятельности, которые будут предусматривать поэтапное формирование патриотических установок в течение всего периода обучения.

Важным условием повышения эффективности также является подготовка педагогических кадров и сотрудников воспитательных подразделений. Организация воспитательного события требует проектирования сценария, определение целей, задач, ожидаемых результатов и способов оценки. Важным также является создание благоприятной образовательной среды, в которой будет поддерживаться инициатива и участие курсантов в социально значимых проектах.

Еще одним направлением является использование цифровых технологий. Сегодня молодое поколение активно использует социальные сети, и именно интеграция онлайн-форматов поможет повысить вовлеченность курсантов. Но, важно сохранять баланс между традиционными формами обучения и цифровыми.

Можно сделать вывод об эффективности использования событийного подхода в патриотическом воспитании курсантов МВД России. Благодаря нему формируется профессиональная и гражданская позиция будущих сотрудников. Он позволяет преодолевать формальный характер воспитательной работы и обеспечивать глубокое эмоционально ценностное включение обучающихся.

При условии системной интеграции в образовательный процесс, методологического сопровождения и постоянной оценки результатов событийный подход позволит существенно повысить качество патриотического воспитания и сформировать устойчивую мотивацию к служению государству.

Дальнейшее развитие системного подхода может стать одним из ключевых направлений модернизации воспитательной работы в системе ведомственного образования МВД России, через подготовку морально зрелых, социально ответственных и профессионально ориентированных сотрудников.

Литература

1. Нагоева М.А. Формирование нравственно-патриотических ценностей у курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России / М.А. Нагоева // Пробелы в российском законодательстве. – 2021. – Т. 14, № 4. – С. 384–387.
2. Доклад о реализации государственной политики в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых (составная часть национального доклада о реализации

государственной политики в сфере образования) за 2024 год, [Электронный ресурс], URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/report_polityk_alleducation_2024.pdf (дата обращения 21.02.2026).

3. Национальный проект молодежь и дети, [Электронный ресурс], URL: <https://fadm.gov.ru/?ysclid=mh5c17lvkw910649732> (дата обращения 21.02.2026).

4. Тимашенкова В.П. Патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций МВД России: ретроспективный анализ и перспективы развития / В.П. Тимашенкова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2025. – № 2. – С. 152–154.

5. Левченков А.И. Особенности патриотического воспитания молодежи в условиях специальной военной операции (на примере вузов системы МВД РФ / А.И. Левченков // Российско-азиатский правовой журнал. 2025. – № 4. – С. 17–23.

6. Асеев С.Ю. Оценка эффективности программ патриотического воспитания старшими школьниками регионов Сибирского федерального округа / С.Ю. Асеев, Д.А. Качусов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2021. – Т. 23. – № 1. – С. 97–106.

7. Петрова К.Н. Патриотическое воспитание курсантов вузов МВД России в процессе освоения боевых приемов борьбы / К.Н. Петрова // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 37–48.

THE EVENT-BASED APPROACH IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Timashenkova V.P.

Main Information and Analytical Center of the Ministry of Internal Affairs Of the Russian Federation

The article is devoted to the analysis of the event-based approach in the system of patriotic education of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The paper examines the theoretical foundations of patriotic education as a component of the professional training of future employees of relevant authorities. Attention is also paid to the integration of cognitive, value-emotional and activity components of patriotism. Based on modern research, the effectiveness of the introduction of an event-based approach for the formation of professional citizenship of cadets is substantiated. In conclusion, the problems of formalized forms of educational work and further prospects for the systematic implementation of the event approach in the educational process of the Ministry of Internal Affairs of Russia are outlined.

Keywords: event approach, education, patriotism, patriotic education, Ministry of Internal Affairs, cadets

References

1. Nagoeva M.A. The formation of moral and patriotic values among cadets (students) of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia / M.A. Nagoeva // Gaps in Russian legislation. – 2021. – Vol. 14, No. 4. – Pp. 384–387.
2. Report on the implementation of state policy in the field of general education, secondary vocational education and related additional vocational education, vocational training, additional education for children and adults (an integral part of the national report on the implementation of state policy in the field of education) for 2024, [Electronic resource], URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/report_polityk_alleducation_2024.pdf (accessed 02/21/2026).
3. National project youth and children, [Electronic resource], URL: <https://fadm.gov.ru/?ysclid=mh5c17lvkw910649732> (accessed 02/21/2026).
4. Timashenkova V.P. Patriotic education of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: a retrospective analysis and development prospects / V.P. Timashenkova // Psychology and pedagogy of professional activity. – 2025. – No. 2. – Pp. 152–154.
5. Levchenkov A.I. Features of patriotic education of youth in the conditions of a special military operation (on the example of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation) / A.I. Levchenkov // Russian-Asian Law Journal. 2025. – No. 4. – Pp. 17–23.
6. Aseev S. Yu. Assessment of the effectiveness of patriotic education programs by senior schoolchildren in the regions of the Siberian Federal District / S.Y. Aseev, D.A. Kachusov // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science. – 2021. – Vol. 23. – No. 1. – Pp. 97–106.
7. Petrova K.N. Patriotic education of university cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of mastering combat techniques of wrestling / K.N. Petrova // Moscow Pedagogical Journal, 2025, No. 1, Pp. 37–48.

Чжан До,

старший преподаватель, Хэбэйский северный университет
E-mail: zhangduo@yandex.ru

Улазаева Галина Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, Бурятский
государственный университет им. Доржи Банзарова
E-mail: diskurs@mail.ru

Хэ Маньмань,

старший преподаватель, Хэбэйский северный университет
E-mail: 1004084634@qq.com

Статья посвящена изменениям в работе преподавателя иностранного языка, вызванным распространением генеративного искусственного интеллекта (GenAI). Проанализировано, как меняется профессиональная идентичность педагога в современных реалиях. Исследование опирается на теорию профессиональной идентичности и анализ использования GenAI в вузах. Особое внимание уделяется преподаванию русского языка как иностранного. Авторы выявляют ключевые компетенции, необходимые современному педагогу. Среди них – критическое мышление, умение работать с большими данными и этический контроль за использованием ИИ студентами. Предлагается модель итеративного сотрудничества человека и машины, которая описывает поэтапное взаимодействие студента с ИИ под руководством преподавателя. Она помогает избежать когнитивного аутсорсинга и формирует у студентов навыки критической оценки информации. Отмечается, что искусственный интеллект не отменяет преподавателя, но требует от него перестройки работы. Успех обучения теперь зависит не от передачи знаний, а от умения выстраивать процесс взаимодействия с технологиями. Работа подчеркивает необходимость обновления методик преподавания и системы оценки в высшей школе с учетом новых реалий.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект (GenAI), профессиональная идентичность, лингводидактика, цифровая грамотность, критическое мышление, интеративное взаимодействие.

Введение

Стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта (GenAI) в 2023–2025 годах стало катализатором глубоких изменений в системе высшего образования. Инструменты, способные генерировать связные тексты, переводить с одного языка на другой, создавать диалоговые сценарии и адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности студентов перестали быть экзотикой и превратились в повседневную реальность. Согласно данным, приведенным в исследовании Хуан Чжэньлэй, Цзинь Хуэй и Чен Чуанци, 99,4% студентов бакалавриата в Китае уже используют GenAI, а 73,96% делают это несколько раз в неделю [7]. При этом 94,48% респондентов отмечают повышение эффективности обучения.

Однако широкое распространение технологий порождает не только оптимизм, но и серьезные проблемы. Исследование Ван Сяо и Хуан Ятин показывает, что треть студентов признается в значительном злоупотреблении GenAI, особенно на общеобразовательных и непрофильных курсах [3]. Возникает феномен «когнитивного аутсорсинга», когда учащиеся перекладывают мыслительные операции на искусственный интеллект, что ведет к ослаблению критического мышления и рефлексии у самих акторов. В этой ситуации ключевой фигурой, способной направить использование технологий в конструктивное русло, остается преподаватель. Однако появляется вопрос, готов ли сам преподаватель к новой роли? Как трансформируется его профессиональная идентичность в условиях, когда машина начинает выполнять часть его традиционных функций?

Цель данной статьи – выявить векторы трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка (на примере преподавания русского языка как иностранного) под влиянием GenAI и предложить модель развития новых компетенций, необходимых для эффективной работы в цифровую эпоху.

Материалы и методы

Профессиональная идентичность преподавателя традиционно понималась как динамичная структура, включающая ролевое самосознание, профессиональные ценности и поведенческие паттерны. Л.Б. Шнейдер определяет её как элемент «Я-концепции», отражающий представление личности о себе как о профессионале [9, с. 147]. В классической модели преподаватель иностранного языка выступал в трех основных ипостасях. Во-первых, как источник знаний или транслятор языковых норм и культурной информации. Во-вторых, как фасилитатор – организатор коммуникативной деятельности. И, наконец, как оценщик или эксперт, проверяющий и корректирующий речь.

Внедрение GenAI разрушает монополию преподавателя на знание. Языковые модели, такие как ChatGPT, YaGPT, Deepseek, способны не только генерировать грамматически правильные тексты, но и объяснять правила, подбирать синонимы и создавать упражнения. Как отмечает Пэй Хайтун в своем исследовании, чат-бот «Алиса» успешно справляется с задачами проверки перевода, составления диалогов и даже объяснения страноведческих реалий. Это ставит преподавателя перед экзистенциальным вопросом: «Если машина умеет делать мою работу лучше и быстрее, в чем заключается моя уникальность?» [6].

Ответ на этот вопрос лежит не в отрицании технологий, а в реконфигурации профессиональной идентичности. Ван До в своей работе предлагает рассматривать ИИ не как угрозу, а как катализатор развития [2]. Выделяется два магистральных направления трансформации: в педагогической деятельности и в научно-исследовательской работе.

Методологическую базу исследования составляют теория профессиональной идентичности (Э. Эрикссон, Л.Б. Шнейдер, Е.П. Ермолаева), модель принятия технологий TAM (Technology Acceptance Model), а также концепция «итеративного сотрудничества человека и машины», разработанная на основе анализа рефлексивных дневников студентов [4].

Результаты исследования

Анализ эмпирических данных, позволяет конкретизировать новые роли преподавателя в аудитории.

Современный преподаватель перестает быть единственным автором учебных материалов. Он превращается в редактора, который кри-

тически оценивает и адаптирует контент, сгенерированный искусственным интеллектом. Как показано в исследовании Ван До, при подготовке курса «Русский язык + право» преподаватель может использовать ChatGPT для создания базовых текстов и заданий, но именно педагог привносит в них методическую целесообразность, культурную аутентичность и ценностное наполнение [2]. Это требует от преподавателя не только языковой компетенции, но и развитого критического мышления, а также понимания этических аспектов работы с ИИ (выявление предвзятости алгоритмов, идеологических искажений и т.д.).

GenAI открывает возможности для беспрецедентной персонализации обучения. О.Бичер в эксперименте с турецкими студентами использовал GPT-3 для анализа письменных работ и получения мгновенной обратной связи [1]. Полученные результаты оказались внушительными – качество письменных заданий улучшилось на 23%, а словарный запас расширился у 82% студентов. Однако ключевая роль преподавателя здесь – не в проверке работ, а в проектировании самой траектории обучения. Преподаватель становится архитектором, который выстраивает систему заданий, где ИИ выступает тренажером, а человек – стратегом. Как подчеркивает Хэ Яньян, использование YaGPT на занятиях по русскому языку позволяет реализовать модель «перевёрнутого класса», но только при условии четкой методической организации со стороны учителя [8].

Однако данные исследований фиксируют тревожные симптомы. В работе Павлюк К.Н. выявлена U-образная зависимость между частотой использования ИИ и уровнем критического мышления: умеренное использование ведет к его снижению, и лишь высокочастотное, осознанное использование (режим «глубокого сотрудничества») способствует развитию [5]. Исследование Ван Сяо и Хуан Ятин показывает, что академическое выгорание и конкуренция толкают студентов к злоупотреблению искусственным интеллектом, а восприятие риска является значимым, но часто недостаточным сдерживающим фактором [3]. Преподаватель сегодня должен не только учить языку, но и формировать у студентов «цифровую гигиену», навыки ответственного использования GenAI, умение отличать помощь от подмены мышления.

Трансформация касается и научной работы преподавателя. Традиционная идентичность «научного работника», пишущего статьи на основе интуитивного анализа текстов, дополняется новыми гранями. Корпусная лингвистика, автоматический анализ текстов, обработка больших данных становятся доступны не только программистам. Ван До указывает на необходимость освоения преподавателями-русистами таких инструментов, как Mystem, pymorphy2, NLTK, для проведения лемматизации, частотного анализа и дискурсивных исследований [2]. Это позволяет вывести филологический анализ на новый уровень объективности и масштаба.

Наиболее амбициозна и перспективна роль преподавателя как «исследователя-разработчика». Преподаватели, глубоко понимающие специфику русского языка, могут участвовать в создании специализированных лингвистических модулей и алгоритмов. Взаимодействие с факультетами компьютерных наук, создание междисциплинарных команд позволяют разрабатывать инструменты, адаптированные именно для нужд русистики (например, программы для анализа поэтического текста или диалектной лексики). Это превращает преподавателя из пассивного потребителя технологий в активного участника технологического прогресса.

Синтез рассмотренных исследований позволяет предложить модель «итеративного сотрудничества человека и машины» (табл. 1), которая может стать основой, как для подготовки студентов, так и для повышения квалификации преподавателей.

Таблица 1. Модель «итеративного сотрудничества» как основа формирования компетенций

Этап	Действие студента / преподавателя	Роль ИИ	Роль преподавателя
1. Планирование	Анализ задачи, постановка целей	Генерация идей, структурирование	Навигатор, помогающий уточнить запрос
2. Задавание вопросов (промптинг)	Формулировка запроса к ИИ	Обработка запроса, выдача первичного результата	Тренер по промпт-инжинирингу
3. Оценка	Критический анализ выдачи ИИ (факты, логика, стиль)	Предоставление альтернативных вариантов	Эксперт, указывающий на неточности и смещение
4. Корректировка	Уточнение запроса, итерация	Генерация улучшенного ответа	Консультант по стратегиям уточнения

Этап	Действие студента / преподавателя	Роль ИИ	Роль преподавателя
5. Применение	Интеграция полученного материала в работу	Инструмент для конечной корректировки	Оценщик конечного продукта
6. Рефлексия	Осознание границ ИИ и собственного вклада	Фиксация истории диалога	Модератор дискуссии о границах технологии

Данная модель, впервые системно описанная в исследовании по построению оценочных показателей [4], позволяет преодолеть «поверхностную зависимость» и перейти к режиму «глубокого сотрудничества». Для преподавателя она становится матрицей для проектирования занятий и разработки критериев оценки, где ценится не столько конечный результат, сколько качество процесса взаимодействия с ИИ и критическая глубина рефлексии.

Заключение

Генеративный искусственный интеллект не отменяет преподавателя, но радикально трансформирует его профессиональную идентичность. Уходят в прошлое времена, когда педагог был лишь транслятором готовых знаний. На смену приходит новая, многомерная идентичность, включающая роли редактора, методиста-архитектора, этического регулятора и исследователя-разработчика. Эта трансформация сопряжена с трудностями: необходимостью освоения новых компетенций, преодолением технологической тревожности и пересмотром устоявшихся методических стереотипов. Однако, как показывают приведенные исследования, именно она открывает путь к подлинной персонализации обучения, развитию критического мышления и сохранению гуманистического ядра образования в эпоху цифрового разума. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методик формирования новой идентичности в системе вузовской подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Литература

- Бичер О. Применение искусственного интеллекта при обучении студентов ПКИ // Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD). – 2025. – 8 (1). – С. 135–153. – DOI: 10.37999/udekad.1613910.
- Ван До. Преподаватели русского языка как иностранного в эпоху искусственного интеллекта: новая профессиональная идентичность // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 2. – С. 52–70. – DOI: 10.55959/LPEJ-25-10.
- Ван Сяо, Хуан Ятин. Исследование механизма формирования и механизма предотвращения злоупотребления генеративным искусственным интеллектом. – 2025. – № 11. – С. 73–75.
- Зайцева М. М., Роговенко Т.Н. Исследование рефлексивного опыта студентов при применении генеративного искусственного интеллекта в проектной работе / Информатизация в цифровой экономике. – 2026. – Т. 7, № 1. – DOI 10.18334/ide.7.1.124787.
- Павлюк К. Н. «Сократическая машина»: использование искусственного интеллекта для развития критического мышления у обучающихся среднего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж» – 2024. – С. 47–54. – DOI: 10.25688/2782-6597.2024.10.2.4.
- Пэй Хайтун. Особенности применения искусственного интеллекта в преподавании студентам бакалавриата русского как иностранного в Институте русского языка Хэйлунцзянского университета (на примере предмета «Основы русского языка») // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 2. – С. 157–175. – DOI: 10.7256/2454-0676.2025.2.74372.
- Хуан Чжэньцзэй, Цзинь Хуэй, Чен Чуанци. От принятия к достижению: исследование восприятия изучающими английский как иностранный языка инструментов генеративного ИИ // Вестник университета. – 2026. – № 1. – С. 52–58. – DOI 1000-5544(2026)01-0052-08.
- Хэ Яньян. Исследование и анализ преподавания курса «Основы русского языка» с использованием инструментов генеративного искусственного интеллекта // Heilongjiang Education (Theory and Practice). – 2024. – № 8. – С. 136–137.
- Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 328 с.

TRANSFORMING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Zhang Duo, Ulazaeva G.V., He Manman

Hebei North University, Buryat State University named after D. Banzarov

This article examines the changes in foreign language teaching caused by the spread of generative artificial intelligence (GenAI). It analyzes how teachers' professional identities are changing in today's context. The study draws on professional identity theory and an analysis of GenAI's use in universities. Particular attention is paid to teaching Russian as a foreign language. The authors identify key competencies required by modern teachers, including critical thinking, the ability to work with big data, and ethical oversight of students' use of AI. A model of iterative human-machine collaboration is proposed that describes the step-by-step interaction of a student with an AI under the guidance of a teacher. It helps avoid cognitive outsourcing and develops students' skills for critically evaluating information. It is noted that artificial intelligence does not replace the role of teachers, but requires them to restructure their work. Successful learning now depends not on the transfer of knowledge, but on the ability to structure the process of interaction with technology. The work highlights the need to update teaching methods and assessment systems in higher education to reflect new realities.

Keywords: generative artificial intelligence (GenAI), professional identity, language teaching, digital literacy, critical thinking, interactive interaction.

References

1. Bicher O. Application of Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language to Students // Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD). – 2025. – 8 (1). – Pp. 135–153. – DOI: 10.37999/udekad.1613910.

2. Wang Do. Teachers of Russian as a Foreign Language in the Era of Artificial Intelligence: New Professional Identity // Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education. – 2025. – Vol. 23, № 2. – Pp. 52–70. – DOI: 10.55959/LPEJ-25-10.

3. Wang Xiyao, Huang Yating. A Study of the Mechanism for the Formation and the Mechanism for Preventing the Abuse of Generative Artificial Intelligence. – 2025. – № 11. – Pp. 73–75.

4. Zaitseva M. M., Rogovenko T. N. A Study of Students' Reflective Experience in the Application of Generative Artificial Intelligence in Project Work // Informatization in the Digital Economy. – 2026. – Vol. 7, № 1. – DOI 10.18334/ide.7.1.124787.

5. Pavlyuts K. N. «Socratic Machine»: Using Artificial Intelligence to Develop Critical Thinking in Students of Secondary Vocational Education // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series «Modern College» – 2024. – Pp. 47–54. – DOI: 10.25688/2782-6597.2024.10.2.4.

6. Pei Haitong. Features of Applying Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language to Undergraduate Students at the Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Based on the Subject «Fundamentals of the Russian Language») // Pedagogy and Education. – 2025. – № 2. – Pp. 157–175. – DOI: 10.7256/2454-0676.2025.2.74372.

7. Huang Zhenlei, Jin Hui, Chen Chuanqi. From Acceptance to Achievement: A Study of EFL Learners' Perception of Generative AI Tools // Bulletin of the University. – 2026. – № 1. – Pp. 52–58. – DOI 1000–5544(2026)01–0052–08.

8. He Yanyan. Research and Analysis of Teaching the Course «Fundamentals of the Russian Language» Using Generative Artificial Intelligence Tools // Heilongjiang Education (Theory and Practice). – 2024. – № 8. – Pp. 136–137.

9. Schneider L.B. Psychology of Identity: Textbook and Workshop for Universities / L.B. Schneider. – 2nd ed., revised. and enlarged. – Moscow: Yurait Publishing House, 2026. – 328 p.

Образ России в современных учебниках по английскому языку для начальной школы (на материале УМК «Spotlight» («Английский в фокусе»))

Ильина Екатерина Вячеславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и культур АГПИ им. А.П. Гайдара, Арзамасский филиал ННГУ
E-mail: ilinaekaterina@yandex.ru

Цель исследования – выяснить каким образом средствами английского языка в учебниках по английскому языку, используемых для преподавания в российских школах представлен образ России и какие средства для преподавания языка при этом используются. Исследование проводится на материале вербальных и невербальных средств, содержащихся в текстах для чтения, упражнениях, аудиоматериале, иллюстрациях, представленных в учебно-методическом комплексе «Spotlight» («Английский в фокусе») для начальной школы. Научная новизна работы заключается в том, что несмотря на наличие достаточного количества работ по педагогическому дискурсу в различных аспектах языка и культуры, данный вопрос, а именно – конструирование образа нашей страны в учебниках для начальной школы, освещен недостаточно подробно или сделан на иллюстративном другом материале. В результате исследования можно сделать вывод, что образ России в учебниках по иностранному языку изображается с помощью целого комплекса типов заданий, представленных в учебниках, таких как диалогическая и монологическая речь, тексты и упражнения, посвященные своей Родине. Несмотря на то, что образ, который они воспроизводят является весьма стереотипизированным, тем не менее у учащихся складывается полная картина мира, состоящая из множества стран, в которой их собственная страна занимает ведущее место.

Ключевые слова: педагогический дискурс, образ России, имагология, учебно-методический комплекс, система заданий, английский язык.

Актуальность данного исследования заключается в том, что одной из задач современного языкового образования в России становится не просто изучение иностранного языка и развитие способности осуществлять на нем коммуникацию, но и формирование образа своей собственной страны, средствами иностранного языка, что помогает обучающимся сформировать целостную картину и выстроить цепь представлений о своей Родине.

Кроме того, начальная школа является периодом, когда ребенок, словно губка впитывает и поглощает всю полученную информацию, именно поэтому важно сделать акцент на том, какие культурные ценности несет основной источник знаний для ученика – учебник. Учебник по английскому языку здесь, хоть и не имеет столь всеобъемлющей власти, как учебник по родному языку, но тем не менее, способен средствами изучаемого языка помочь глубже прочувствовать и понять культуру, традиции и устои своей страны.

Цель данной работы – проанализировать какой образ России у обучающихся начального звена рисует современный по английскому языку «Spotlight» («Английский в фокусе»), какие виды заданий используются для этого. Для достижения данной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- рассмотреть подходы к анализу педагогического дискурса с точки зрения репрезентации образа страны в нём;
- проанализировать содержание учебников по английскому языку «Spotlight» («Английский в фокусе») для начальной школы с точки зрения репрезентации в них образа России и видов заданий, которые для этого используются;
- выделить основные тенденции репрезентации образа России в изучаемом отрезке педагогического дискурса и их соответствие задачам формирования вторичной языковой личности.

В ходе работы над данной статьей использовались следующие **методы**: метод сплошной выборки из учебных текстов, семантико-интерпретативного и контекстуального анализа.

Данная работа опирается на следующую **теоретическую базу**: анализ дискурса (В. Карасик) [7], в частности учебного дискурса (И. Пирожкова) [12], лингвопедагогическую имагологию (Е. Дзюба, С. Милославская) [2, 10], лингвокультурологию (В. Маслова, В. Воробьев) [9, 11].

Материалом исследования стали тексты для чтения, система упражнений, аудиоматериалы, темы для составления монологов и диалогов и иллюстративный материал, представленный в УМК «Spotlight» («Английский в фокусе»). Данный учебно-методический комплекс используется для преподавания в большинстве российских школ, а, следовательно, имеет влияние на формирование образа России в сознании большого количества обучающихся. Кроме того, данный УМК построен на принципе мультикультурализма и содержит в себе информацию об основных странах, в которых государственным языком является английский, тем не менее в каждом из рассмотренных учебников есть раздел «Spotlight on Russia» («Фокус на Россию»), который посвящен тому или иному аспекту родной культуры.

Учебник по иностранному языку является многогранным источником, который не просто обучает осуществлению «образцовой» коммуникации на иностранном языке с точки зрения фонетики, грамматики, лексики, правильного использования синтаксических конструкций, орфографии и орфоэпии, но и выполняет важную роль с точки зрения формирования у обучающихся понимания разнообразия культур, мировоззрений и образа жизни средствами иностранного языка [14, с. 10].

Литературный обзор

Обзор литературы по заявленной проблематике выявил, что большое количество исследований посвящены в основном изучению образа России в учебниках по русскому языку как иностранному.

С. Милославская исследует образ России в учебниках по РКИ и отмечает, что такой учебник является уникальным средством формирования образа России в мировом пространстве [10, с. 14]. Очевидно, что данное умозаключение также применимо и к учебникам по английскому языку, посредством использования которых российские школьники не просто знакомятся с культурой других стран, но и учатся повество-

ванию о родной стране с использованием лексических средств иностранного языка. Так, учебник становится важным элементом в цепи конструирования образа своей собственной страны в сознании обучающихся [8, с. 57].

А. Шамсутдинова и Г. Кудинова анализируют лексические и фразеологические средства формирования образа России в текстах учебников по РКИ и приходят к выводу о том, что фразеологические конструкции наряду с передачей информации о социокультурных особенностях, также формируют когнитивные схемы у учащихся и способствуют более глубокому пониманию культурных реалий страны [15, с. 35].

И. Зенкевич исследует природно-географическую лексику в учебниках русского языка для американцев и делает вывод, что данная лексика является крайне ограниченной, в связи с чем создает очень стереотипный образ России [5, с. 28].

С. Ерёмкина считает, что для развития мультикультурной компетенции стратегия мультикультурализма является очень продуктивной [4, с. 92].

Н. Кошкарлова и О. Солопова отмечают, что в учебниках для преподавания русского как иностранного, образ России представлен весьма самобытным и оригинальным [16, с. 52].

И. Пирожкова акцентирует внимание на том, как важно учитывать то, какой образ страны – положительный или отрицательный формируется с помощью учебников по английскому языку и отмечает, что, исходя из проанализированного ей материала, можно сделать вывод, что образ России является в целом положительным [12, с. 32].

М. Евстигнеева отмечает, что учебники английского языка для российских учеников должны подбираться с учетом их культурной идентичности [3, с. 89].

Таким образом, проведенный обзор литературы выявил наличие достаточного количества исследований, посвященных интерпретации образа России, однако, чаще всего они проводятся на материале учебников по русскому языку как иностранному, что в очередной раз подтверждает актуальности и новизну настоящего исследования.

Обсуждение

Перейдем к рассмотрению репрезентации образа России в УМК «Spotlight» («Английский в фокусе») для начальной школы. Родная страна представлена в данном учебнике через призму следующих основных тематических блоков:

- *повседневная жизнь*, в которой сравнивается быт, школьные предметы, еда и любимые блюда российских и британских детей;
- в теме *природа и география* упоминаются крупнейшие города России и важные природные достопримечательности, а также климатические особенности страны;
- тема *традиции и культура* посвящена не только основным праздникам общим для всех культур (Новый Год), но и затрагивает исконно русские праздники (Масленица) и традиционные народные промыслы (хохлома, гжель, матрешка).

Остановимся на более подробном анализе текстов и иллюстративного материала.

В серии учебников «Spotlight» («Английский в фокусе») для начальной школы России изображается через природные достопримечательности и географические объекты, в текстах упражнений мы встречаем такие фразы: *Moscow is the capital of Russia. (Москва – столица России.)* // *It is cold in Russia in winter but very beautiful. (Зимой в России холодно, но очень красиво).* Отметим, что подобные упоминания носят фрагментарный и стереотипный характер и вообще не формируют у обучающихся полного представления о многообразии своей страны. Мы не находим ни одного упоминания о Дальнем Востоке, Сибири, северных и южных регионах страны, так восприятие России сужается лишь до её европейской части со столицей в Москве. Это можно объяснить небольшим словарным запасом детей и тем, что подобные знания они получают на дисциплине «Окружающий мир», поэтому перед английским языком, как учебным предметом такая задача не стоит и он используется для того, чтобы рассказать об известном материале, а не дать новое знание [6]. Иллюстративные контексты продолжают данную тенденцию, в них представлены Кремль и Красная площадь, а также разнообразные зимние пейзажи. Географическая репрезентация родной страны в начальной школе представлена минимально, в связи с ограниченным лексическим запасом у обучающихся. Название страны вводится уже во втором классе, здесь же дети узнают слово *Moscow (Москва)*, название других городов появляется уже в третьем-четвертом классе, в том числе дети учатся рассказывать про свой родной город. Ближе к переходу в среднее звено, то есть в четвертом классе, обучающиеся уже должны уметь рассказать про свою страну на английском языке с использованием типовых конструкций:

I live in Russia. Russia is a big country. The capital of Russia is Moscow. I live in... It is a nice city. (Я живу в России. Россия – большая страна. Столица России – Москва. Я живу в.... Это хороший город.)

Одним из наиболее ярких и значимых аспектов репрезентации образа России является русская культура, её традиции, праздники и фольклор [13]. Со второго класса на уроках английского учащиеся читают текст про Масленицу и блины, а в четвертом классе активно сравнивают традиции празднования Нового года в разных англоговорящих странах и в России. Так, с использованием лексических и грамматических средств иностранного языка, обучающиеся строят монологические и диалогические высказывания о собственной Родине. Безусловно следует отметить тот факт, что данная тема часто упоминается в отрыве от современности и может порой формировать ошибочное и стереотипное мнение о стране и сформировать образ России, которая застыла в прошлом [11]. Ключевым недостатком современных УМК для начальной школы с точки зрения репрезентации образа родной страны также является отсутствие информации о современной музыке, кинематографе и технологиях, ведь Россия богата не только традициями, но и инновациями, которые часто остаются вне поля зрения учащихся [4, с. 92].

Учебные тексты и упражнения, представленные в анализируемом УМК, активно используют приём сравнения жизни британских и российских детей. В одной из тем третьеклассникам предложено представить разговор с британским другом и обсудить как выглядят школьные обеды в их странах. Помимо развития речевых навыков диалогической речи, данный подход развивает межкультурную компетенцию обучающихся. Однако очевидно, что пищевые привычки обеих стран (и Великобритании, и России) изображены весьма стереотипно: *Do Russian children like porridge? // British children often eat burgers (Дети в России любят овсяную кашу? // Дети в Великобритании часто едят бургеры).*

Лексические единицы, которые используются в контексте повествования о России также представлены стереотипно и зачастую представлены лишь подобным набором слов, порой отражающим исконно русские понятия: *balalaika, samovar, matryoshka doll, snow, cold (балалайка, самовар, матрёшка, снег, холод).*

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного исследования репрезентации образа России в педагогическом дискурсе, представленном УМК «Spotlight» («Английский в фокусе») для начальной школы выяснилось, что образ Родной страны представлен весьма фрагментарно и по большей части стереотипно. Наблюдается тенденция обсуждать традиционные символы российской культуры (самовары, матрешка), специфические погодные условия (холодная зима, снежная зима), исторические достопримечательности (Красная площадь, Кремль), традиционные блюда российской кухни (пельмени, блины), фольклорные мотивы (Масленица, Дед Мороз). Данная тенденция помогает закрепить в сознании обучающихся осознание позитивной уникальности культуры своей Родины и её многогранности, особенно в сравнении с другими англоговорящими странами. Это также способствует появлению заинтересованности у обучающихся и желанию более глубокого изучения страны. Тем не менее, данный подход отличается большой степенью обобщенности и не учитывает специфику разнообразия огромного количества народов, населяющих территорию России. Основной акцент сделан исключительно на центральной части страны. Очевидно, что учебник английского языка не в состоянии, да и не должен, посвящать значительную часть своего содержания формированию целостного образа Родной страны у обучающихся, так как это является задачей других учебных дисциплин. Несмотря на фрагментарность и большое количество обобщений рассмотренный УМК «Spotlight» («Английский в фокусе») базируется на одном из принципов современного преподавания иностранного языка и помогает обучающимся средствами английского языка осуществлять коммуникацию о своей стране и таким образом, больше понимать свою культуру и традиции.

В качестве **перспектив дальнейшего исследования** заявленной проблематики интересным видится рассмотрение того, как образ России репрезентуется в учебниках для среднего и старшего звена, с какой точки зрения он рассматривается и продолжается ли лишь эксплуатация традиционных представлений без учета современной специфики и многогранности родной страны.

Материалы исследования

1. Ваулина, Ю.Е., Дули, Дж., Подоляко, О.Е., Эванс, В. Английский в фокусе (Spotlight). 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – 152 с.

2. Ваулина, Ю.Е., Дули, Дж., Подоляко, О.Е., Эванс, В. Английский в фокусе (Spotlight). 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 164 с.

3. Ваулина, Ю.Е., Дули, Дж., Подоляко, О.Е., Эванс, В. Английский в фокусе (Spotlight). 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2020. – 168 с.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: (теория и методы). – М.: Изд-во Росс. Ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.

2. Дзюба Е.В., Еремина С.А., Миков, В.Ю. и др. Практические вопросы языкового образования: монография / под общ. ред. Е.В. Дзюбы. – Екатеринбург: УрГПУ, 2021. – 266 с.

3. Евстигнеева М.В. Формирование образа России в зарубежных учебниках английского языка / М.В. Евстигнеева // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 87–95.

4. Ерёмина С.А. Специфика презентации образа России в учебниках русского языка как иностранного для франкофонов // Филологический класс. – 2019. – № 3 (57). – С. 86–94.

5. Зенкевич И.В. Образ России в учебниках русского языка для американцев: на примере лексики семантического поля «Природно-географическая среда» // Язык и текст. – 2025. – Т. 12, № 1. – С. 23–35.

6. Иванова Л.В., Морозова, О.В. Использование национально-го компонента на уроках английского языка на основе УМК Быковой Н.И., Дж. Дули, Поспеловой М.Д., В. Эванс «Spotlight» // Копилка уроков. – 2018. – URL: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/ispolzovanie_natsionalnogo_komponenta_na_urokakh_angliiskogo_jazyka_na_osnove_um

7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

8. Куликова Л.В. Миссия учебника по РКИ в формировании позитивной концептуальной картины мира о России // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1 (61). – С. 53–59.

9. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.

10. Милославская С.К. Учебник русского языка как иностранного – уникальное средство формирования образа России в мире: к теоретическому обоснованию лингвопедагогической имагологии // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2008. – № 4. – С. 10–15.

11. Новинкина Л.В. Конспект урока по теме «Exploring Russia» к учебнику Spotlight 11 / Л.В. Новинкина // Международное сообщество педагогов «Я – Учитель!». – 2024. – URL: https://ya-uchitel.ru/load/blogi/konspekt_uroka_po teme_exploring_russia_k_uchebniku_spotlight_11/489-1-0-21732

12. Пирожкова И.С. Когнитивные стратегии презентации образа России в британских учебниках английского языка как иностранного // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 31–39.

13. Плешков М.В. Spotlight 4: карточка дидактическая Spotlight on Russia // Инфоурок. – 2025. – URL: <https://infourok.ru/magazin-materialov/spotlight-4-kartochka-didakticheskaya-spotlight-on-russia-636300>

14. Тубалова И.В., Рудикова Ю.Ю. Образы участников образовательного дискурса в учебниках по иностранному языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 6. – С. 7–15.

15. Шамсутдинова А.А., Кудинова Г.Ф. Лексико-фразеологические средства формирования образа русского человека в текстах учебников русского языка как иностранного // Вестник ТГПУ. – 2025. – № 3. – С. 34–42.

16. Koshkarova N.N., Solopova O.A., Saini, S. Image of Russia in Textbooks for Teaching Russian as a Foreign Language to Indian Students // Научный диалог. – 2025. – Т. 14, № 7. – С. 47–67.

THE IMAGE OF RUSSIA IN MODERN ENGLISH TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL-LEARNERS (BASED ON THE MATERIAL OF THE «SPOTLIGHT» TEXTBOOKS)

Ilina E.V.

Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

The purpose of the study is to find out how the image of Russia is represented by the means of the English language in English textbooks used for teaching in Russian schools and what means are used for teaching the language. The research is based on the material of verbal and non-verbal tools presented in the educational and methodological complex «Spotlight» for primary schools. The scientific novelty of the work lies in the fact that despite the availability of a sufficient number of works on pedagogical discourse in various aspects of language and culture, this issue, namely, the construction of the image of our country, is not sanctified in sufficient detail or based on illustrative other material. As a result of the research, it can be concluded that the image of Russia in foreign language textbooks is depicted using a whole range of types of tasks presented in textbooks, such as dialogical and monologue speech, texts and exercises dedicated to their Motherland. Despite the fact that the image they reproduce is highly stereotyped, students, nevertheless, have a complete picture of the world, consisting of many countries, in which their own country occupies a leading place.

Keywords: pedagogical discourse, the image of Russia, imagology, educational and methodological complex, assignment system, English language.

References

1. Vorobyov V.V. Lingvoculturology: (theory and methods). – Moscow: Publishing house of the Russian Peoples' Friendship University, 1997. – 331 p.

2. Dzyuba E. V., Eremina S.A., Mikov, V. Yu. et al. Practical issues of language education: monograph / edited by E.V. Dzyuba. – Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021. – 266 p.

3. Evstigneeva M.V. Formation of the image of Russia in foreign English textbooks / M.V. Evstigneeva // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and intercultural communication. – 2021. – № 2. – Pp. 87–95.

4. Eremina S.A. The Specifics of Presenting the Image of Russia in Textbooks of Russian as a Foreign Language for Francophones // Philological Class. – 2019. – № 3 (57). – Pp. 86–94.

5. Zenkevich I.V. The Image of Russia in Russian Language Textbooks for Americans: The Example of the Vocabulary of the Semantic Field «Natural-Geographical Environment» // Language and Text. – 2025. – Vol. 12, № 1. – Pp. 23–35.

6. Ivanova L.V., Morozova O.V. Using the National Component in English Lessons Based on the Teaching and Methodological Complex of Bykova N.I., J. Dooley, Pospelova M.D., V. Evans «Spotlight» // Piggy Bank of Lessons. – 2018. – URL: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/ispolzovanie_natsionalnogo_komponenta_na_urokakh_angliiskogo_jazyka_na_osnove_um

7. Karasik V.I. Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. – Volgograd: Peremena, 2002. – 477 p.

8. Kulikova L.V. The Mission of the Russian Language Textbook in Forming a Positive Conceptual Picture of the World about Russia // Political Linguistics. – 2017. – № 1 (61). – Pp. 53–59.

9. Maslova V.A. Lingvoculturology: Textbook for students of higher educational institutions. – Moscow: Publishing Center «Academy», 2001. – 208 p.

10. Miloslavskaya S.K. A Textbook of Russian as a Foreign Language – a Unique Means of Shaping the Image of Russia in the World: Towards a Theoretical Substantiation of Lingvopedagogical Imagology // RUDN University Bulletin. Series: Education Issues. Languages and Specialties. – 2008. – № 4. – Pp. 10–15.

11. Novinkina L.V. Lesson Plan on the Topic «Exploring Russia» for the Textbook Spotlight 11 / L.V. Novinkina // International Community of Educators «I Am a Teacher!» – 2024. – URL: https://ya-uchitel.ru/load/blogi/konspekt_uroka_po teme_exploring_russia_k_uchebniku_spotlight_11/489-1-0-21732

12. Pirozhkova I.S. Cognitive Strategies for Presenting the Image of Russia in British Textbooks of English as a Foreign Language // Philological Class. – 2019. – № 4 (58). – P. 31–39.

13. Pleshkov M.V. Spotlight 4: Didactic Card Spotlight on Russia // Infourok. – 2025. – URL: <https://infourok.ru/magazin-materialov/spotlight-4-kartochka-didakticheskaya-spotlight-on-russia-636300>

14. Tubalova I.V., Rudikova Yu.Yu. Images of Participants in Educational Discourse in Foreign Language Textbooks // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2023. – № 6. – P. 7–15.

15. Shamsutdinova A.A., Kudina G.F. Lexical and Phraseological Means of Forming the Image of a Russian Person in Textbooks of Russian as a Foreign Language // Vestnik of TSPU. – 2025. – № 3. – P. 34–42.

16. Koshkarova N.N., Solopova O.A., Saini, S. Image of Russia in Textbooks for Teaching Russian as a Foreign Language to Indian Students // Scientific Dialogue. – 2025. – Vol. 14, № 7. – P. 47–67.

Проблемы и перспективы внедрения индивидуальных образовательных траекторий в средней и старшей школе

Панфилов Михаил Сергеевич,

учитель истории и обществознания, ГБОУ Школа № 338
им. Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева
E-mail: mikh.1998@yandex.ru

В статье представлен подробный обзор теоретических основ и практических аспектов внедрения индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в системе средней и старшей школы. На основе анализа актуальных научных источников, нормативных документов и практических исследований выделены основные подходы к реализации ИОТ, а также рассмотрены преимущества и возможные риски данного образовательного подхода. Особое внимание уделено выявлению ключевых организационно-методических, кадровых и инфраструктурных трудностей, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при внедрении ИОТ. В числе организационно-методических проблем – необходимость адаптации учебных программ, разработка индивидуальных планов обучения и создание условий для их реализации. Кадровые трудности связаны с недостаточной подготовленностью педагогов к работе в условиях персонализированного обучения, а также с необходимостью постоянного повышения их квалификации. Инфраструктурные препятствия включают недостаточную техническую оснащенность школ, ограниченные возможности для интеграции цифровых технологий и обеспечения доступности всех элементов ИОТ.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, персонализированное обучение, средняя школа, образовательный дизайн.

Современное образование в условиях глобализации, цифровизации и растущей вариативности социальных запросов требует перехода от традиционных стандартизированных форм обучения к более гибким и персонализированным моделям. Одной из таких моделей выступают индивидуальные образовательные траектории (ИОТ), позволяющие учитывать способности, интересы и потребности каждого обучающегося, сохраняя при этом соответствие обязательным требованиям государственных образовательных стандартов.

Введение ИОТ в практику средней и старшей школы отражает тенденцию развития индивидуализации обучения, в основу которого закладываются принципы, способствующие формированию профессионально компетентного специалиста, способного самостоятельно решать возникающие задачи: принцип соучастия в собственном образовании, что повышает мотивацию обучения; принцип гибкости системы образования (с применением многоуровневого образования); принцип динамичной реакции системы образования на развитие уровня информационных технологий, науки и т.п.; принцип индивидуализации обучения, позволяющий существенно улучшить качество процесса обучения и развить компетенции обучаемого [1]. Вместе с тем, данный процесс сопряжён с рядом организационно-методических, кадровых и инфраструктурных трудностей, требующих комплексного решения.

Теоретико-методологические основы индивидуальных образовательных траекторий

Идея индивидуализации обучения в отечественной педагогике не нова и берёт истоки в трудах Л.С. Выготского, где подчёркивалась необходимость учитывать зону ближайшего развития каждого ученика [2]. Также данный вопрос достаточно глубоко проработан в работах Е.А. Александровой, С.П. Гаспаряна, Е.В. Гончаровой, Э.Ф. Зеера, Р.М. Чумичевой, Т.М. Ковалёвой, А.М. Маскаевой. По мнению Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, «проектирование индивидуальных образовательных траекторий – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего» [3, с. 81].

Современное определение индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), где индивидуализация выступает одним из ключевых принципов [4].

Несмотря на высокий потенциал индивидуальных образовательных траекторий как средства повышения качества и мотивации обучения, их внедрение в практику средней и старшей школы сопровождается рядом сложностей.

Существенным препятствием является недостаточная методическая база: в большинстве случаев отсутствуют комплексные рекомендации и проверенные алгоритмы проектирования ИОТ, а имеющиеся материалы носят фрагментарный характер и не всегда адаптированы к реальным условиям работы школы. Это приводит к тому, что педагоги вынуждены самостоятельно искать подходы и формировать инструментарий, что требует значительных временных затрат.

Кадровый аспект проблемы связан с необходимостью специальной подготовки учителей. Умение проектировать и реализовывать ИОТ предполагает владение современными педагогическими технологиями, инструментами цифрового мониторинга, навыками адаптации учебного материала к индивидуальным особенностям ученика. Однако в условиях высокой нагрузки, большого количества отчётной документации и плотного учебного графика учителям сложно уделять достаточное внимание индивидуальной работе с каждым школьником [5].

Технические и инфраструктурные ограничения также оказывают значительное влияние на эффективность внедрения ИОТ. Персонализация обучения требует использования цифровых образовательных ресурсов, гибкой организации пространства и наличия современного оборудования. В ряде школ наблюдается дефицит технических средств, низкая скорость интернет-соединения или отсутствие специализированного программного обеспечения, что затрудняет применение адаптивных образовательных платформ.

Говоря о перспективах развития ИОТ, необходимо искать пути решения вышеизложенных проблем. Для успешного внедрения ИОТ необходимо:

- цифровизация образовательного процесса, через использование адаптивных платформ для мониторинга и индивидуализации обучения;
- подготовка педагогов через создание программ повышения квалификации, посвящённых проектированию и реализации ИОТ;
- гибкие учебные планы включающее в себя элективные курсы, проектную деятельность, модулей по выбору;
- инфраструктурная модернизация посредством обновления компьютерных классов и обеспечение высокоскоростного интернета.

Результаты исследования и их обсуждение

В рамках исследования был проведён опрос среди 34 учителей Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 338 имени Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева». Цель опроса – выявить отношение педагогов к внедрению ИОТ, готовность к их реализации и основные барьеры. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты опроса учителей об ИОТ

Вопрос	Варианты ответа	Ответы респондентов (%)
Считаете ли вы внедрение ИОТ перспективным направлением?	Да	74
	Нет	7
	Затрудняюсь ответить	19
Уровень информированности об ИОТ	Высокий	28
	Средний	52
	Низкий	20
Готовность разрабатывать ИОТ	Полностью готов(а)	33
	Частично готов(а)	48
	Не готов(а)	19
Основные трудности внедрения ИОТ	Нехватка времени	63
	Недостаток методических материалов	57
	Ограниченные цифровые ресурсы	46
	Неготовность родителей	35
Необходимые ресурсы	Методические материалы	59
	Повышение квалификации педагогов	65
	Современное оборудование	54
	Поддержка администрации	47

Анализ полученных данных свидетельствует о преобладании положительного отношения педагогов к концепции индивидуальных образовательных траекторий. Большинство участников исследования рассматривают данный подход как значимый вектор модернизации образовательной системы, что указывает на наличие базовой мотивации для его освоения. Вместе с тем выявлено, что высокий уровень информированности по теме демонстрирует лишь часть респондентов, тогда как значительная доля учителей оценивает свои знания как средние. Это говорит о необходимости целенаправленной просветительской и методической работы, направленной на углубление понимания принципов и механизмов реализации ИОТ.

Данные также показывают, что готовность к практическому внедрению ИОТ среди педагогов остаётся неоднородной. Значительная часть опрошенных осознаёт потенциальные трудности, включая ограниченность времени на индивидуальную работу, дефицит методических материалов и недостаток технической оснащённости. При этом в качестве приоритетных условий для успешной реализации подхода выделяются поддержка со стороны администрации, доступ к современным образовательным ресурсам и системная программа повышения квалификации. Таким образом, результаты опроса указывают на необходимость комплексных мер, сочетающих организационную, материально-техническую и кадровую поддержку школ.

Заключение

Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в средней и старшей школе – необходимый этап модернизации образования, отвечающий вызовам времени и потребностям современного ученика. Однако успешная реализация ИОТ требует комплексного подхода, включающего совершенствование нормативной базы, методического обеспечения, материально-технических ресурсов и системы подготовки педагогов.

Литература

1. Дорофеев, А.С. Индивидуализация процесса обучения с использованием обучающей системы [Электронный ресурс] / А.С. Дорофеев // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» ИТО-Архангельск-2010. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2010/Arkhangelsk/II/II-0-34.html> – [Дата обращения: 09.08.2025].
2. Макарова, А.И. Педагогическая концепция Л.С. Выготского // Теория и практика общественного развития. 2012. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-l-s-vygotskogo> (дата обращения: 09.08.2025).
3. Зеер, Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс.: электрон. дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.08.2025).
5. Икрамов, Н.Р. Индивидуальные образовательные траектории: преимущества, вызовы и пути совершенствования / Н.Р. Икрамов // Вестник Академии знаний. – 2025. – № 1(66). – С. 236–239. – EDN JX-CGMJ.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF IMPLEMENTING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL

Panfilov M.S.

School No. 338 named after Hero of the Soviet Union A.F. Avdeev

The article provides a detailed review of the theoretical foundations and practical aspects of the implementation of individual educational trajectories (IETs) in secondary and high school systems. Based on an analysis of current scientific sources, regulatory documents, and practical research, the article highlights the main approaches to implementing IETs and discusses the advantages and potential risks of this educational approach. The article pays special attention to identifying the key organizational, methodological, personnel, and infrastructure challenges faced by educational institutions when implementing IETs. These challenges include the need to adapt educational programs, develop individual learning plans, and create the necessary conditions for their implementation. Human resources difficulties are related to the lack of preparedness of teachers to work in a personalized learning environment, as well as the need for continuous professional development. Infrastructure obstacles include insufficient technical equipment.

Keywords: individual educational trajectory, personalized learning, secondary school, educational design.

References

1. Dorofeev, A.S. Individualizatsiya processa obucheniya s ispol'zovaniem obuchayushchej sistemy [Elektronnyj resurs] / A.S. Dorofeev // Kongress konferencij «Informacionnye tekhnologii v obrazovanii» ITO-Arhangelsk-2010. – Rezhim dostupa: <http://ito.edu.ru/2010/Arkhangelsk/II/II-0-34.html> – [Data obrashcheniya: 09.08.2025].
2. Makarova, A.I. Pedagogicheskaya koncepciya L.S. Vygotskogo // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2012. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-l-s-vygotskogo> (data obrashcheniya: 09.08.2025).
3. Zeer, E.F. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Tekst] / E.F. Zeer, E.E. Symanyuk // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 3. – S. 74–82.
4. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya) [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus.: elektron. dan. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 11.08.2025).
5. Ikrarov, N.R. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii: preimushchestva, vyzovy i puti sovershenstvovaniya / N.R. Ikrarov // Vestnik Akademii znaniy. – 2025. – № 1(66). – S. 236–239. – EDN JXCGMJ.

Торпой Инна Леонидовна,

заведующий МАДОУ № 88 г. Челябинска., соискатель кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета
E-mail: torpou@inboks.ru

В статье исследуются и теоретически обосновываются методологические подходы к формированию социального опыта в контексте позитивной социализации детей дошкольного возраста для их успешного вхождения в мир человеческой культуры как источника социальных ценностей и мир человеческих взаимоотношений в условиях целенаправленной организации субъектов образования. Теоретически доказана целесообразность применения методологических подходов (социокультурный, событийный, субъектно-деятельностный) к формированию социального опыта в дошкольном возрасте в условиях дошкольной образовательной организации с учётом требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования (2022 г.). Реализация представленных подходов раскрывается с точки зрения формирования личности ребёнка дошкольного возраста для становления целостной системы: направленности (интересы, мотивы, потребности) и базовых качеств (активность, самостоятельность, инициативность и др.) как условий содержательности детства в процессе освоения культурно-социального пространства, результат которых будет обеспечиваться достаточным уровнем социальной активности ребёнка-дошкольника и его поведением, адекватным общественным нормам.

Ключевые слова: социализация, подход, принцип, социокультурный, событийный, субъектно-деятельностный, формирование, социальный опыт, дети дошкольного возраста.

Актуальность исследования. Современные социокультурные условия обновления системы дошкольного образования (Федеральная образовательная программа дошкольного образования, 2022 г.) требуют существенной трансформации традиционных подходов к позитивной социализации детей дошкольного возраста, что обусловлено необходимостью разработки целостной системы по формированию социального опыта ребёнка, включающего многообразие ценностей и смыслов, познание которых происходит в процессе освоения разных видов детской деятельности. Освоение социального пространства в дошкольном детстве, который обладает собственным содержанием, осуществляется с помощью значимых взрослых как основных носителей общечеловеческих ценностей и опыта нравственно-этической культуры, что является позитивным ориентиром повышения продуктивного уровня социальной активности ребенка.

Цель статьи – теоретически обосновать целесообразность применения методологических подходов и принципов к формированию социального опыта в дошкольном возрасте, обогащающих образовательный процесс социального воспитания личности на основе усвоения морально-нравственных общественных ценностей и умения ребенка демонстрировать их в собственном культурном поведении. *Процесс формирования социального опыта в дошкольном возрасте определяется обогащением детского развития с помощью организации смыслового пространства ценностными установками в процессе освоения способов деятельности и реализации форм культурно-ценностного общения и продуктивной, творческой деятельности в детско-взрослых сообществах.*

Достижение цели исследования обеспечивалось решением следующих воспитательно-образовательных задач:

1. Теоретически обосновать применение методологических подходов (социокультурный, ситуационный, субъектно-деятельностный) в совокупности с действенными принципами как необходимого многоуровневого инструментария, позволяющего обеспечить целостность образовательного процесса и обновления содержания на основе обеспечения психолого-педагогических условий реализации требований ФООП ДО.
2. Представить авторскую трактовку понятия «формирование социального опыта в дошкольном возрасте» в контексте успешной социализации и вхождения ребенка в мир человеческой культуры и взаимоотношений.
3. Описать результаты применения методологических подходов в совокупности с принципами применительно к процессу формирования социального опыта в дошкольном возрасте в условиях дошкольной образовательной организации.

Научная новизна: доказана потенциальная возможность реализации методологических подходов и принципов к формированию социального опыта в дошкольном возрасте, результатом которого является становление собственного «Я ребенка» в культурно-ценностной совокупности: социально активной личности в единстве развития сфер личности (познавательная, коммуникативная, деятельностная, поведенческая и др.), усвоения субъектных средств и способов регуляции собственного поведения (потребности, эмоции, мотивы, способности и др.), становления личностной позиции и ответственного отношения к себе, сверстникам и другим людям.

Теоретическая значимость исследования: применительно к системе дошкольного образования раскрыто понятие «формирование социального опыта» как социального, культурного и психологического явления в субкультуре детского развития, предполагающего активное воссоздание ребенком усваиваемых общественных способов поведения и преобразования действительности на основе нравственно-ценностного мировосприятия.

Практическая значимость исследования: обеспечение образовательного процесса ДОО в контексте научного обоснования методологических подходов в совокупности принципов для совершенствования психолого-педагогических условий по формированию социального опыта в дошкольном возрасте.

Введение. Мир дошкольного детства, характеризующийся особой уникальностью, неповторимостью, функциональностью и содержательностью, занимает особое место в социокультурной системе общества. Концепции детского развития (Ш.А. Амонашвили, И.С. Кон,

В.Т. Кудрявцев, А.Б. Орлов, Н.А. Платохиной др.) рассматривают мир детства с точки зрения социального становления личности на основе освоения общечеловеческих и традиционных российских ценностей (Жизнь, Истина, Добро, Красота, Родина, Природа, Познание, Труд и др.), которые открывают ребенку смысл его собственной жизни, социокультурного окружения и мировосприятия, что впоследствии определит тип личности – созидательный (способный жить с миром и другими людьми в согласии, гармонии, сотворчестве) или разрушительный.

Развитие и становление ребёнка-дошкольника в процессе формирования социального опыта определяется концептуальными обоснованиями психического развития (А.Г. Асмолов, В.С. Мухина, А.А. Реан, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, Р.М. Чумичева и др.), основанного на сопровождении ребёнка в мир культурной идентификации (социальная идентификация, самоидентификация), являющейся основой для постепенного обогащения и прореживания опыта личного ценностного отношения к окружающим, созидания собственных эмоциональных состояний и поведения на основе внутренних ориентиров[1]. В процессе формирования социального опыта происходит личностное развитие, которое осуществляется на основе познания ребёнком множественности ценностей и смыслов культурной событийности становления духовно-нравственной сферы.

Основная часть. В условиях многообразия поликультурного общества значимость культуры определяется как связующее звено между генетическим и социальным в становлении успешной личности, развитие которой определяется ценностями, универсально значимыми для всех людей. Культура является основой для закладки «фундамента» разностороннего развития личности в дошкольном возрасте, что предполагает формирование базовых качеств (любопытность, активность, самостоятельность, инициативность, толерантность и др.) и открытие ребёнком собственного «Я» в социокультурном мире как условие развития творческой индивидуальности, саморазвития и самосозидания.

Приоритетные направления российской государственной политики («Концепция федеральной программы «Культура России», 2012 г.; «Национальная доктрина об образовании в Российской Федерации до 2025 г., 2020 г.; Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г., 2018 г. и др.) в условиях реализации ФОП ДО определяют ключевые задачи образования детей, отражающие идеи национального воспитательного идеала и нравственного представления о человеке.

Одной из существенных позиций в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста является противоречие между: – социальным заказом общества на формирование социально активной, культурной личности ребёнка-дошкольника в совокупности с базовыми качествами и недостаточным методологическим обеспечением этого процесса;

– необходимостью приобщения детей дошкольного возраста к культуре (национальная, отечественная, региональная, народная, семейно-бытовая и др.), отражающей ценностно-смысловую специфику взаимодействия человека с различными объектами социального мира, и отсутствием целостной системы работы с детьми в условиях дошкольной образовательной организации.

Решение выделенных противоречий, по нашему мнению, возможно с помощью реализации методологических подходов и принципов к формированию социального опыта в период дошкольного детства для совершенствования образовательного процесса в ДОУ.

Основу *социокультурного подхода* составляют научные идеи в области педагогики и психологии (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Т.И. Бабаева, Б. Битинас, Л.П. Буюева, Р.Г. Гурова, Е.М. Калашникова, Л.В. Колосийченко, М.С. Комаров, Б.А. Смирнов, Д.А. Фельдштейн и др.), актуализирующие проблему социализации личности и ее динамику, предопределяющую соотношение развития человека в специфической социальной ситуации[2].

Динамический процесс социализации личности рассматривается с точки зрения: 1) приобщения к социально-историческому процессу в условиях становления значимой субъект-субъектной позиции индивида как активно освоившего социальные творческие действия, 2) межкультурного взаимодействия индивида с социальной средой, в которой он усваивает общественные идеалы, ценности культуры, социальные роли и нормы поведения, 3) вхождения в социокультурную среду через социальное познание и общение (социальные эмоции), овладения способами и навыками практической деятельности для качественного преобразования самого человека на основе реализации его потенциала, 4) формирования социального опыта (опыт: способ деятельности, эмоционально-ценностного отношения, творческой деятельности), входящего в состав личностной культуры, в котором

зафиксированы: ценностные установки, знания об окружающем мире, нормы морали и поведения, традиции, обычаи и пр.

Детальным дополнением социокультурного подхода являются принципы, конкретизирующие направление педагогической деятельности и реализацию форм работы с детьми дошкольного возраста по формированию социального опыта.

Реализацию принципа *познания социального мира (мир культуры и мир людей)* мы рассматриваем в контексте: 1) онтогенеза развития ребёнка как человека в культурно-социальном пространстве истории и ведущей роли системы отношений между индивидом и средой, в результате чего формируются психологические новообразования, обусловленные генетической программой развития (культурно-историческая концепция Л.С. Выготского), 2) постоянно изменяющейся внешней среды, в которой ребёнок как субъект, существующий вне зависимости от неё, стремится к установлению равновесия, что возможно только в процессе совершенствования им определённых действий для формирования познавательных умений (концепция Ж. Пиаже)[3].

Принцип психологической активности индивида рассматривается с точки зрения научных идей: Н.А. Бернштейна об активной целенаправленности организма как системообразующего фактора взаимодействия наследственности со средой и Е.П. Ильина о побуждении ребёнка к деятельности на основе интереса как специального психического механизма, заставляющего личность в условиях эмоционального насыщения активно искать способы и пути удовлетворения потребностей (выражение непосредственного отношения к предмету потребления). Активность ребёнка в разных видах детской деятельности к 7 годам способствует формированию устойчивых избирательных интересов (интерес-потребность, интерес-внимание, интерес-отношение), определяющих направленность личности в его дальнейшей жизнедеятельности[4].

Реализация социокультурного подхода предполагает применение следующих форм и методов обучения: занятие, музейное занятие, образовательное событие, социальная акция, познавательная экскурсия, волонтерская деятельность, национальные праздники, познавательное исследовательская деятельность, экспериментирование, проектная деятельность, элементарная трудовая деятельность, обогащенные игры на формирование навыков сотрудничества, этические беседы, чтение художественной литературы нравственного содержания, распознающее наблюдение за поступками сверстников и взрослых, организация примеров правильного поведения (в быту, в обществе, в природе и пр.), речевые игры добрых слов, игры-соревнования для формирования волевых качеств, коллективные воспитывающие игры, дидактические игры на развитие коммуникации, обсуждение поступков и жизненных ситуаций.

Событийный подход, малоизученный в системе дошкольного образования, актуализирован в условиях реализации ФОП ДО, в которой указывается на *необходимость организации событийности детской жизни*, предполагающей взаимодействие детско-взрослого сообщества, где активность и действия взрослого способствуют приобретению ребёнком эмоционального переживания той или иной ценности события[5]. Все специально организованные или спонтанно возникающие события детской жизни должны отражать традиционные ценности российского общества и национальных культур, населяющих регионы России, как условие *формирования личностной системы ценностей ребенка*, определяющей характер его отношений с действительностью, что реализуется через его активную деятельность и позитивное поведение, адекватное общественным нормам.

Научные исследования в системе отечественного образования (Д.В. Григорьев, К.В. Дрозд, Н.Б. Крылова, Е.А. Никитина, А.А. Остапенко, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков др.) рассматривают событийный подход как методологическую основу образовательного процесса, ориентированного на погружение ребёнка в эмоционально насыщенные события позитивной направленности, в которых он включается в коллективную деятельность и учится дифференцировать эмоциональные реакции, что обеспечивает формирование устойчивого избирательного оценочного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям и себе[6].

Организацию образовательного события мы выстраиваем по следующим этапам: 1 этап – *создание положительной, эмоционально-окрашенной, интересной ситуации* (эстетический компонент, интересные образные герои, сюрпризный момент и др.), 2 этап – *мотивационная установка* (включение ребёнка в ситуацию), 3 этап – *проблематизация содержания ситуации* («открытие», актуализация детского опыта, порождение культурных и личностных смыслов: приобретение культурного опыта и самоактуализация личности), 4 этап – *освоение новых знаний и способов действий* (фиксация в речи, навыках, знаках

и пр.), 5 этап – *применение полученных знаний и способов действий* в новых связях, условиях, ситуациях, необычных комбинациях и сочетаниях, 6 этап – *закрепление опыта практических универсальных действий и жизненных ситуаций в памяти*, имеющих большое значение для дальнейшей жизнедеятельности ребёнка.

Содержание событийного подхода дополняют следующие принципы. *Принцип эмоциональной насыщенности* основан на включении ребенка в событийные ситуации, в процессе чего включаются многообразие раздражителей, действующих на его нервную систему, что способствует возникновению в сознании ребенка образов, мыслей, воспоминаний, возбуждению различных чувств (радость удивление, восторг, тревога и пр.). Применительно к теме исследования особое внимание в реализации принципа эмоциональной насыщенности имеет процесс: – *формирования моральных чувств*, которые начинают проявляться уже с 2–3-х летнего возраста (по неодобрительным словам и действиям взрослого ребёнок способен прекратить запрещённое действие); *эмпатии*, связанной с познанием эмоциональных состояний других людей, когда ребенок учится связывать их с определёнными действиями (гуманистическая эмпатия);

– *развития социальных эмоций* (А.А. Реан, Т.Д. Марцинковская, В.С. Мухина, Н.Н. Рябонеделя, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.), влияющих на выстраивание ребенком отношений с обществом и определяющих его успешное вхождение в социум (позитивная социализация), результатом чего, приобретенные ребенком общественные нормы (идеалы) и социальные ценности, соединившись с эмоциональной сферой, составят органическую основу целостной личности.

Принцип событийной апперцепции. Каждое событие оставляет в памяти ребенка неизгладимый след на неопределённое время. События, происходящие в социуме, в дошкольной организации, в семье, погружают ребенка в совместную эмоционально насыщенную деятельность, в которой он приобретает личный опыт индивидуальной и коллективной деятельности, где цель взаимодействия – открытие детьми общечеловеческой культуры (освоение, усвоение, присвоение, культуротворчество), что невозможно без «открытия» мира, других людей и самого себя в этом мире.

Проживание ребёнком событий приобщают его к социальному опыту в сфере моральных норм и системе общественных ценностей, что способствует становлению социально ориентированной саморегуляции личности [7]. С точки зрения научной психологии, мы связываем социальный опыт с *апперцепцией*, которую рассматриваем в контексте приобретения ребенком жизненного опыта в условиях осмысленного восприятия социальных объектов и образов, обуславливающих зависимость восприятия от его предыдущего детского опыта, запаса знаний и умений, состояния личности в момент восприятия с трансформацией в новое знание и новый опыт (П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Шабанов и др.) [8]. Полученные новые знания и умения обогащают детские представления и ценностно-смысловую картину мира, расширяют детский кругозор (умение: анализировать, систематизировать, классифицировать и пр.).

Формы и средства работы с детьми по реализации событийного подхода предполагают: специально организованные мероприятия, социальные акции, спонтанно возникающие ситуации, объекты культуры, архитектурные и скульптурные объекты, любой режимный момент, побуждающий диалог, общие интересные дела, волонтерство, творческие проекты, ролевые игры и пр. образовательный час, культурная гостиная, социальная практика, походы, экскурсии, творческий досуг, соревнования, конкурсы и др.

Применительно к дошкольному образованию *субъектно-деятельностный подход* (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Л. Худякова и др.) рассматривается с точки зрения реализации форм активности ребенка, обеспечивающих его взаимодействие с миром посредством деятельности, связанной с установлением человеком культурно-опосредованного отношения с действительностью и поведением (совокупность двигательной и психической активности) [9].

Биологическая активность ребенка, которая, начиная с младенческого возраста, трансформируется под руководством взрослого в разные виды детской деятельности, является основой для успешного развития личности средствами познания социального и предметного мира. Социально формирующаяся и культурно организованная деятельность ребенка, направлена на другие субъекты и объекты, а он сам рассматривается как субъект деятельности, который постоянно включается в творческо-преобразовательную деятельность в форме культурных практик (накопление ребенком разнопланового опыта продуктивного взаимодействия и общения) с ценностно-смысловой направленностью, результатом чего является: 1) *порождение личности своей «малой культуры»* (В.Т. Кудрявцев); 2) *приобретение опыта соци-*

культурной практики в процессе общения, игры и труда, 2) *создание социально значимого творческого продукта* (поделка, рисунок, изделие, конструкция и пр.). В продуктивной, совместной или индивидуальной деятельности ребенок выступает субъектом творения новых форм культуры, субъектом саморазвития и самосозидания.

Применительно к субъектно-деятельностному подходу выделим принцип *мотивационной стимуляции к деятельности*, основанный на силе мотиве, что зависит от многих факторов (внешние, внутренние), побуждающих ребенка к активным действиям, придающим деятельности определённый ценностный смысл. В дошкольном возрасте сила мотива взаимосвязана с притягательностью объектов воздействия на ребенка и закреплённости полученных навыков, на что сильное воздействие оказывают: загадочность и привлекательность деятельности, похвала, соревнование с другими детьми, успех, социально-психологический климат в процессе осуществления деятельности в условиях ценностно-ориентационного единства детско-взрослого сообщества. Закрепившиеся мотивы как способы формирования мотивов поведения и детской деятельности (интернальные: инициативность, самостоятельность, благоразумие, и пр.; экстернальные: послушность, безоговорочное подчинение чужим требованиям и пр.), становятся свойствами личности ребенка, которые в его дальнейшей жизнедеятельности будут влиять не только на процесс принятия самостоятельных решений, но и на социальные поступки, поведение в обществе и пр.

Принцип субъектности. Ребенок дошкольного возраста является участником образования и субъектом, поведение которого определяется активностью, направленной на реализацию самой главной потребности – быть социальным субъектом (С.А. Белоусова, И.В. Вачков, О.А. Конопкин, Г.Н. Сериков, О.В. Суворова и др.). В дошкольном возрасте, процесс которого связан с формированием позитивного социального опыта в разных видах детской активности, ребёнок как субъект деятельности (единичный субъект – личность и сложный социальный субъект) центрирован на глубинных контактах с миром, другими людьми и самим собой, что определяется характеристиками субъекта в сферах реальности: познания, отношения и преобразования [10]. Становление субъектной позиции дошкольника осуществляется в процессе *позитивного взаимодействия исоорганизации совместной деятельности*, которая определяется всеобщностью и общезначимостью деятельных актов, способствующих развитию субъектов образования. Сформированный субъектный опыт ребенка проявляется в развитии его способностей и творческого потенциала, что выражается субъектной позицией, придающей деятельности собственный смысл и определяющей дальнейшее успешное вхождение ребёнка в социальный мир человеческих отношений и деятельности.

Качественную реализацию субъектно-деятельностного подхода обеспечат следующие *формы и методы работы с дошкольниками*: наблюдение, сравнение, исследование, размышление, создание игровой мотивации и эпизодических ситуаций, игровые тренинги, режиссёрские игры, театрализованная деятельность и др.

Заключительная часть. Реализация требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования переносит акцент образовательной деятельности с подготовки ребёнка к школе на создание единого ядра содержания дошкольного образования (приобщение детей к социокультурным и духовно-нравственным ценностям, воспитание ребенка как гражданина России в условиях социальной навигации как ориентации в социуме, формирование основ гражданской и культурной идентичности и др.). В контексте реализации методологических подходов (социокультурный, событийный, субъектно-деятельностный) к формированию социального опыта в дошкольном возрасте отметим результативность педагогической работы с детьми.

Применение социокультурного подхода позволило определить ценностные позиции детско-взрослого сообщества в совокупности с социальными институтами и выстроить социокультурное сопровождение детей на основе включения в образовательный процесс ДОО всех разновидностей культуры (национальная, народная, семейно-бытовая, конфессиональная, нравственно-этическая и др.) со смысловой ориентацией на активное освоение ребенком культурных и нравственных ценностей социума в процессе ознакомления с языком, традициями, трудом, бытом, искусством разных народов.

Использование событийного подхода способствовало познанию ребенком мира, других людей, себя в специально организованных и стихийно возникающих ситуациях, оказывающих эмоциональное воздействие на ребенка, привлекающего к активному участию в различных социальных и культурных мероприятиях, способствуют: приобретению социального опыта, формированию социально значимых нравственных чувств и моральной саморегуляции, определяющей самосознание личности в целостности образа Я-ребенка – реально-

го и Я-ребенка – потенциального, что проявлялось в умении ребенка управлять своим поведением, в условиях морального выбора возникающих ситуаций.

Опора на субъектно-деятельностный подход позволила корректировать содержание специфических, социальных детско-взрослых отношений для формирования у ребёнка умений: включаться в социальную, активную деятельность; воспроизводить и интериоризировать конвенциональные роли взрослых в детской деятельности; создавать собственный мир и собственную субкультуру, выступающих важнейшими компонентами оценки собственных действий и поступков.

Литература

1. Бутенко Н.В. Пути социализации детей дошкольного возраста в современном культурно-образовательном пространстве. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024; № 5 (183): 40–55.
2. Коломийченко Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования. Пермь: ПГПУ, 2008.
3. Бутенко Н.В. Формирование позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте. Челябинск: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО), 2021.
4. Смирнова Е.О. Детская психология. Санкт-Петербург: «Питер», 2009.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). Москва: ООО «Издательский Дом ГНОМ». 2023.
6. Никитина Е.А. Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания. Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022; № 12 (77): 29–37.
7. Бутенко Н.В., Торпой И.Л. Специфика формирования социального опыта у детей дошкольного возраста на основе ценностных ориентаций. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025; № 1 (185): 309–330.
8. Шабанов В.Л. Апперцепция как предмет психологии. Ярославский педагогический вестник. 2023; № 5 (134): С. 201–210.
9. Худякова Н.Л. Человек как социокультурная форма бытия. Челябинск: Изд-во ЧелГУ. 2022.
10. Суворова О.В. Шестилетний ребенок как субъект знаково-символического опосредствования мыслительной деятельности. Нижний Новгород: НГПУ, 2009.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN PRESCHOOL AGE

Torpoi I.L.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

The article explores and theoretically substantiates methodological approaches to the formation of social experience in the context of positive socialization of preschool children for their successful entry into the world of human culture as a source of social values and the world of human relationships in the context of purposeful organization of educational subjects. The article theoretically proves the expediency of applying methodological approaches (sociocultural, event-based, and subject-activity-based) to the formation of social experience in preschool age in the context of a preschool educational organization, taking into account the requirements of the Federal Educational Program for Preschool Education (2022). The implementation of these approaches is revealed from the perspective of the formation of a preschool child's personality for the development of a holistic system: orientation (interests, motives, and needs) and basic qualities (activity, independence, initiative, etc.) as conditions for the content of childhood in preschool education.

Keywords: socialization, approach, principle, sociocultural, event-based, subject-activity-based, formation, social experience, preschool children.

References

1. Butenko N.V. Ways of Socialization of Preschool Children in the Modern Cultural and Educational Space. Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2024; № 5 (183): 40–55.
2. Kolomiichenko L.V. Social Education of Children in the Cultural Paradigm of Education. Perm: PGPU, 2008.
3. Butenko N.V. Formation of Positive Socialization in Preschool and Primary School Age. Chelyabinsk: South Ural Research Center of the Russian Academy of Education (RAO), 2021.
4. Smirnova E.O. Children's Psychology. St. Petersburg: Peter, 2009.
5. Federal Educational Program for Preschool Education (FOP DO). Moscow: Publishing House Gnom, LLC. 2023.
6. Nikitina E.A. Eventfulness as a Content and Meaningful Characteristic of Modern Education. The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2022; № 12 (77): 29–37.
7. Butenko N.V., Torpoi I.L. The specifics of the formation of social experience in preschool children on the basis of value orientations. Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2025; № 1 (185): 309–330.
8. Shabanov V.L. Apperception as a Subject of Psychology. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023; № 5 (134): Pp. 201–210.
9. Khudyakova N.L. Man as a Sociocultural Form of Existence. Chelyabinsk: ChelGU Publishing House. 2022.
10. Suvorova O.V. A Six-Year-Old Child as a Subject of Sign-Symbolic Mediation of Thinking Activity. Nizhny Novgorod: NGPU, 2009.

Влияние курса «Введение в бережливые технологии: я бережливый» на качество проектно-исследовательской деятельности обучающихся основной школы

Филенко Евгения Сергеевна,

начальник Отраслевого центра компетенций (Отдела управления проектами), ГАОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области им. Заслуженного учителя РФ В.Д. Гуревича»
E-mail: f-evgenya@yandex.ru

Цель исследования: оценка влияния авторского курса внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» на качество подготовки и защиты индивидуальных проектов обучающимися основной школы. Методы: Исследование проведено на базе шести общеобразовательных организаций Сахалинской области (n=231). Использован комплекс методов: теоретический анализ программы курса и нормативной документации; эмпирическое анкетирование для выявления субъективных трудностей на этапах выбора темы, подбора информации, оформления и защиты проекта; сравнительный анализ ответов респондентов, прошедших и не прошедших обучение; методы описательной статистики. Результаты: Установлено, что обучающиеся, освоившие курс внеурочной деятельности, демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости процессом проектной деятельности (82% против 59,3% в контрольной группе) и реже испытывают трудности на всех этапах работы над проектом. Наибольший положительный эффект зафиксирован при выборе темы (снижение доли затруднений на 16,6 п.п.) и подборе информации (снижение на 13,2 п.п.). Доля планирующих продолжить проектную деятельность среди выпускников курса составляет 63,4%, что на 14,2 п.п. выше, чем в группе сравнения. Научная новизна: Впервые доказана эффективность адаптации инструментов бережливого производства (картирование, стандартизация, визуализация, система 5С) для формирования проектных компетенций школьников в рамках требований ФГОС ООО. Практическая значимость: Полученные результаты обосновывают целесообразность масштабирования программы на все общеобразовательные организации региона. Механизм зачёта итоговой работы по курсу в качестве индивидуального проекта снижает нагрузку на обучающихся и повышает качество итоговой аттестации.

Ключевые слова: бережливое производство; индивидуальный проект; внеурочная деятельность; проектные компетенции; метапредметные результаты; инструменты бережливого производства; основная школа.

Введение

В современном образовательном контексте, ориентированном на формирование функциональной грамотности и метапредметных компетенций, особую актуальность приобретает поиск эффективных педагогических инструментов, позволяющих учащимся не только усваивать знания, но и применять их для решения реальных жизненных задач. Одним из обязательных элементов основного общего образования, согласно ФГОС, является индивидуальный проект, который часто вызывает у школьников существенные затруднения на всех этапах – от выбора темы до публичной защиты [1, 2].

В ответ на данный запрос Отраслевым центром компетенций ГАОУ ДПО Института развития образования Сахалинской области им. Заслуженного учителя РФ В.Д. Гуревича совместно с Министерством Сахалинской области по эффективному управлению регионом была разработана примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» для обучающихся 7–8-х классов [3]. Анализ структуры и содержания данной программы позволяет выявить её потенциальный педагогический эффект в контексте подготовки к проектной деятельности и формирования метапредметных и надпредметных умений.

Программа (утверждена приказом ИРОСО от 30.08.2024) состоит из трех содержательных разделов общим объемом 17 часов. Первый раздел «Основные понятия бережливого производства» направлен на формирование теоретического фундамента: учащиеся знакомятся с ролью Сахалинской области в применении инструментов бережливого производства и философией бережливого производства, видами потерь, инструментами повышения личной эффективности (матрица Эйзенхауэра, метод «Помидоро», метод «Съешь лягушку» и прочее), методами решения проблем («5 почему», диаграмма Исикавы), а также основами визуализации, стандартизации (чек-листы) и системой 5С. Второй раздел «Фабрика процессов» реализует практико-ориентированный подход через деловую игру «Создание блокнота» и экскурсии, позволяя применить полученные знания в смоделированной деятельности. Третий раздел «Проекты бережливого производства» непосредственно готовит школьников к самостоятельной работе: от заполнения карточки проекта и картирования процессов до публичной защиты результатов.

Особого внимания заслуживает тот факт, что итоговая аттестация по курсу представляет собой защиту проекта, выполненного с использованием инструментов бережливого производства. Согласно программе, такая защита может быть засчитана как индивидуальный проект за курс основной школы с выставлением оценки в аттестат. В приложении к программе приведен пример успешной реализации проекта «Оптимизация процесса выдачи лыжного инвентаря», где команда учащихся совместно с педагогами смогла сократить время протекания процесса с 35 до 18 минут, используя методы 5С и визуализацию.

Таким образом, программа не просто знакомит школьников с современной производственной философией, а предоставляет им конкретный алгоритмизированный инструментальный для структурирования собственной деятельности. Это позволяет выдвинуть **гипотезу исследования**: внедрение разработанного курса внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» способствует снижению субъективных трудностей у обучающихся при выполнении индивидуального проекта и положительно влияет на качество его подготовки и защиты.

Ценность данного курса внеурочной деятельности также в том, что к нему разработан авторский, ориентированный на специфику Сахалинской области учебно-методический комплекс с методическими рекомендациями по проведению занятий и презентационным материалом [4].

Литературный обзор

Проблема формирования проектных компетенций школьников широко обсуждается в педагогической литературе. Исследователи отмечают, что проектная деятельность способствует развитию самостоятельности, критического мышления, коммуникативных навыков [5; 6]. Вместе с тем выявляются типичные трудности: неумение формулировать цель

и задачи, недостаточное владение методами поиска и анализа информации, страх публичных выступлений [2].

Параллельно в последнее десятилетие активно развивается направление, связанное с применением бережливых технологий в образовании. Зарубежные авторы (J. Womack, D. Jones) [7] и отечественные исследователи (Баравва О.Ю., Давыдова Н.С., Рябова О.А.) [8, 9, 10, 11] рассматривают бережливое производство как философию организации деятельности, позволяющую устранять потери и повышать эффективность. В образовательной среде бережливые инструменты используются для оптимизации административных процессов, но их потенциал в формировании метапредметных результатов учащихся изучен недостаточно [9].

Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» представляет собой попытку адаптировать такие инструменты, как картирование, «5 почему», диаграмма Исикавы, 5С, для обучения школьников рациональной организации собственной деятельности. Теоретической основой выступает системно-деятельностный подход (Леонтьев А.Н.) [12], согласно которому знания усваиваются через активное включение в деятельность. Компетентностный подход (Хуторской А.В., Лахова Б.М.) [13, 14] позволяет рассматривать результат обучения как способность применять полученные знания в реальных ситуациях.

Бережливое производство или, как принято говорить применительно к сфере образования, бережливое управление, в образовательный процесс школ Сахалинской области вошло с 2024 года в 5-ти пилотных образовательных организациях. Наблюдение, посещение занятий и участие в защите проектов, а также опрос обучающихся и педагогических работников, позволяют сделать вывод о положительном влиянии курса на столь важную, но проблемную сторону образовательного процесса, как проектная деятельность. Однако до настоящего времени не проводилось масштабных исследований, оценивающих влияние подобных программ на успешность выполнения индивидуального проекта. Данная работа призвана восполнить этот пробел.

Материалы и методы

Объект исследования – процесс реализации программы внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» в общеобразовательных организациях Сахалинской области.

Предмет исследования – взаимосвязь между освоением содержания программы, включая изучение инструментов бережливого производства, и уровнем субъективных трудностей, возникающих у обучающихся основной школы на различных этапах выполнения и защиты индивидуального проекта, а также их мотивацией к продолжению проектной деятельности.

База исследования. Исследование проводилось в шести школах Сахалинской области: МБОУ «СОШ № 3» с. Огоньки, МБОУ «СОШ № 6» г. Южно-Сахалинска, МАОУ «СОШ № 8» г. Холмска, МАОУ Гимназия № 2 г. Южно-Сахалинска, МАОУ Гимназия № 1 им. А.С. Пушкина и МАОУ Лицей № 1 г. Южно-Сахалинска. Выборка составила 231 обучающийся 7–10-х классов (2024–2026 гг.). Распределение по классам и факту изучения курса представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение респондентов по классам и прохождению обучения

Класс	Изучали курс, чел	Не изучали курс, чел	Всего обучающихся
7	1	0	1
8	130	7	137
9	17	22	39
10	12	42	54
Итого	160	71	231

Методы сбора данных. Основным инструментом выступило онлайн-анкетирование, включавшее вопросы с номинативной шкалой (пол, класс, школа), а также вопросы, направленные на самооценку учащимися процесса работы над проектом:

- Изучали ли Вы бережливое производство? (Предиктор: «да» – группа прошедших обучение; «нет» – группа для сравнения).
- Опишите свои впечатления о работе над проектом.
- Испытывали ли Вы сложность на ключевых этапах: выбор темы, подбор информации, оформление, защита?
- Планируете ли продолжать работу над проектом?

Дополнительно изучались продукты деятельности учащихся (карточки проектов, презентации, карты текущего и целевого состояния процессов) для верификации данных самооценки, а также проводилось включённое наблюдение на занятиях и защитах проектов.

Методы анализа. Для обработки данных использовались методы описательной статистики (частотный анализ, расчёт процентных долей) и сравнительный анализ между группами, прошедшими и не прошедшими обучение по программе.

Этапы исследования:

- Подготовительный этап (сентябрь – декабрь 2024): анализ научной литературы и нормативной базы, разработка программы исследования и инструментария, пилотное анкетирование.
- Основной этап (январь 2025 – февраль 2026): массовый сбор эмпирических данных, наблюдение за защитами проектов, сбор документации.
- Заключительный этап (ноябрь 2025 – март 2026): обработка и интерпретация полученных данных, формулировка выводов, оформление текста статьи.

Результаты

Общая характеристика восприятия проектной деятельности

Первичный анализ данных показал: количество опрошенных 231 человек, 160 человек (69,3%) изучали курс «Введение в бережливое производство: Я бережливый», 71 человек (30,7%) – ответили отрицательно. Распределение ответов на вопрос «Опишите свои впечатления о работе над проектом» представлено в таблице 2.

Таблица 2. Распределение ответов на вопрос «Опишите свои впечатления о работе над проектом»

Ответ	Обучались по программе (n=160)	Не обучались по программе (n=71)
Было легко / скорее легко	131 (82,0%)	42 (59,2%)
Было тяжело / скорее тяжело	29 (18,0%)	29 (40,8%)

Доля положительных оценок в экспериментальной группе превышает аналогичный показатель в контрольной на 22,8 процентных пункта (п.п.). Это свидетельствует о снижении субъективной сложности проектной деятельности у прошедших обучение.

Сравнительный анализ трудностей на этапах проектной деятельности

Респондентам предлагалось оценить наличие сложностей на ключевых этапах (таблица 3).

Таблица 3. Доля респондентов, испытывавших сложности на этапах работы над проектом

Этап проекта	Обучались по программе (n=160)	Не обучались по программе (n=71)	Разница, п.п.
С выбором темы	52 (32,5%)	35 (49,3%)	-16,8
С подбором информации	58 (36,3%)	35 (49,3%)	-13,0
С оформлением проекта	48 (30,0%)	30 (42,3%)	-12,3
С защитой проекта	56 (35,0%)	31 (43,7%)	-8,7

Данные демонстрируют устойчивое снижение доли учащихся, испытывающих трудности на всех этапах жизненного цикла проекта. Наибольший эффект наблюдается на начальном этапе – выбор темы (разница 16,8 п.п.), что связано с применением методов постановки цели (SMART) и критериального анализа, изучаемых в курсе, а также осознания практической значимости проекта, возможности повлиять на процесс «здесь и сейчас».

Анализ по классам

Детализированный анализ в разрезе классов (таблицы 4–6) подтверждает общую тенденцию.

Таблица 4. Ответы учащихся 8-х классов

Показатель	Изучали (n=130)	Не изучали (n=7)
Легко / скорее легко	115 (88,5%)	5 (71,4%)
Трудности с выбором темы	42 (32,3%)	3 (42,9%)
Трудности с подбором информации	47 (36,2%)	4 (57,1%)
Трудности с оформлением	39 (30,0%)	3 (42,9%)
Трудности с защитой	45 (34,6%)	3 (42,9%)

Показатель	Изучали (n=130)	Не изучали (n=7)
Планируют продолжать	82 (63,1%)	3 (42,9%)

Таблица 5. Ответы учащихся 9-х классов

Показатель	Изучали (n=17)	Не изучали (n=22)
Легко / скорее легко	15 (88,2%)	17 (77,3%)
Трудности с выбором темы	5 (29,4%)	4 (18,2%)
Трудности с подбором информации	6 (35,3%)	3 (13,6%)
Трудности с оформлением	4 (23,5%)	6 (27,3%)
Трудности с защитой	2 (11,8%)	4 (18,2%)
Планируют продолжать	5 (29,4%)	5 (22,7%)

Таблица 6. Ответы учащихся 10-х классов

Показатель	Изучали (n=12)	Не изучали (n=42)
Легко / скорее легко	9 (75,0%)	25 (59,5%)
Трудности с выбором темы	4 (33,3%)	20 (47,6%)
Трудности с подбором информации	5 (41,7%)	21 (50,0%)
Трудности с оформлением	3 (25,0%)	16 (38,1%)
Трудности с защитой	4 (33,3%)	18 (42,9%)
Планируют продолжать	6 (50,0%)	19 (45,2%)

В 9-х классах группа изучавших парадоксально чаще указывает на трудности с выбором темы и поиском информации, что может быть связано с более критичным отношением к этим этапам после прохождения курса.

Планы на продолжение работы

Вопрос «Планируете ли вы продолжать работу над своим проектом?» позволяет оценить сформированность проектной культуры и долгосрочной мотивации (таблица 7).

Таблица 7. Распределение ответов о продолжении работы над проектом

Ответ	Обучились по программе (n=160)	Не обучились по программе (n=71)
Да / Скорее да	102 (63,8%)	35 (49,3%)
Нет / Скорее нет	58 (36,2%)	36 (50,7%)

Более 63% прошедших обучение по программе выразили готовность развивать свой проект дальше, в то время как в группе сравнения этот показатель составляет менее половины (49,3%). Это свидетельствует о том, что полученные знания о бережливом производстве позволяют обучающимся видеть перспективы развития своей работы.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования. Программа курса внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» способствует снижению субъективных трудностей при выполнении индивидуального проекта и повышает мотивацию к проектной деятельности. Эти данные согласуются с выводами исследователей, отмечающих эффективность алгоритмизации и визуализации в учебном процессе [15]. Кроме того, определен и достаточно интересный «побочный» эффект: повышение статуса и значимости преподавателя курса внеурочной деятельности у обучающихся. Это обусловлено максимальной прикладной значимостью и применимостью рассматриваемых тем. Обсуждение интересных, значимых, но не относящихся к предметным знаниям вопросов, по-другому позволяют открыть личность и педагога и ученика.

Особый интерес представляет парадоксальный результат в 9-х классах, где прошедшие обучение чаще сообщают о трудностях с выбором темы и поиском информации. Возможно, это связано с более глубоким пониманием критериев качества проекта после прохождения курса: учащиеся начинают критичнее относиться к постановке цели и отбору материалов, что временно повышает уровень рефлексированных затруднений. Для проверки этой гипотезы требуется дополнительное качественное исследование.

Сравнение с другими работами показывает, что использование бережливых инструментов в образовании даёт схожие эффекты: улучшение организации деятельности, снижение временных потерь, повы-

шение удовлетворённости [9, 10]. Однако большинство исследований касаются оптимизации административных процессов, тогда как наше исследование фокусируется на непосредственном влиянии на учебные результаты школьников.

Ограничения исследования связаны с неравномерностью групп по классам (не полнота данных): малочисленность 7-х классов и группы не изучавших курс в 8-х, а также с использованием самооценочных данных. В дальнейшем планируется провести лонгитюдное наблюдение за выпускниками курса и разработать объективные критерии оценки качества проектов.

Заключение

1. Программа внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: Я бережливый» доказала свою эффективность как средство формирования проектных компетенций обучающихся основной школы.

2. Учащиеся, прошедшие обучение, демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости работой над проектом (82,0% против 59,2%) и реже испытывают трудности на всех этапах – от выбора темы до защиты.

3. Наибольший эффект достигается при выборе темы (снижение доли затруднений на 16,8 п.п.) и подборе информации (снижение на 13,0 п.п.), что подтверждает значимость изученных инструментов целеполагания и работы с информацией.

4. Доля планирующих продолжать проектную деятельность среди выпускников курса на 14,5 п.п. выше, чем в контрольной группе, что свидетельствует о формировании устойчивой мотивации.

5. Механизм зачёта итоговой работы по курсу в качестве индивидуального проекта является педагогически целесообразным и соответствует требованиям ФГОС ООО.

Результаты исследования обосновывают целесообразность масштабирования программы на все общеобразовательные организации Сахалинской области и могут быть использованы при разработке аналогичных курсов в других регионах. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в лонгитюдном наблюдении за выпускниками курса при переходе в старшую школу, а также в разработке диагностического инструментария для объективной оценки уровня сформированности проектных компетенций.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287) // Гарант.ру. – URL: <https://base.garant.ru/401433924/> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Вахрушев С.В. Некоторые проблемы внедрения проектной деятельности в школьном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 1(34). – С. 40–44.
3. Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Введение в бережливые технологии: я бережливый» для 7-х классов общеобразовательных организаций Сахалинской области / сост.: А.А. Гоголин, Е.С. Филленко, К.А. Манакина. – Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2024. – 24 с.
4. Обучение школьников бережливым технологиям: методические рекомендации / авт.-сост.: Е.С. Филленко, А.А. Гоголин, К.А. Манакина, О.В. Сартаева. – Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2025–148 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 32–38.
6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: Аркти, 2005. – 80 с.
7. Вумек Дж., Джонс Д. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 472 с.
8. Давыдова Н.С. Бережливое производство как философия жизни. В мыслях и притчах – Ridero – 2019.
9. Бараева О.Ю., Чернов А.Г. От научной организации педагогического труда к бережливым технологиям в сфере образования // Бережливая школа. Сборник материалов научно-практической конференции «Бережливые технологии в образовании: теория и практика» / Авт.-сост. А.Г. Чернов / Ред. серии О. Бараева. – В 2-х тт. – Т. I: Теоретические аспекты применения бережливых технологий в сфере образования. – Нижний Новгород: НП ПЦ «Логос», 2021. – 80 с.
10. Рябова, О.А. Бережливые технологии в образовательном процессе / О.А. Рябова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 47 (546). – С. 426–428. – URL: <https://moluch.ru/archive/546/119440..>
11. Бережливое производство в общеобразовательной организации: на примере проекта «Образцовые учреждения»: методические

рекомендации / авторы-составители: Т.Г. Харитонов, Е.С. Филенко; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Сахалинской области» им. Заслуженного учителя РФ В.Д. Гуревича. – 2-е изд., доп. – Южно-Сахалинск: Издательство ИРОСО, 2023. – 110 с.: рис., табл. – Текст: непосредственный.

12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

13. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.

14. Лахова Б.М. Компетентностный подход в современном образовательном процессе // Науки об образовании. – 2020. – № 5. – С. 106–109.

15. В.И. Глизбург, И.Ф. Зыкова Визуализация как средство формирования метапредметных знаний // Теория и практика педагогического образования. – 2021. – № 4. – С. 54–78.

THE IMPACT OF THE COURSE «INTRODUCTION TO LEAN TECHNOLOGIES: I AM LEAN» ON THE QUALITY OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Fileiko E.

Institute of Education Development of the Sakhalin Region named after Honored Teacher of the Russian Federation V.D. Gurevich

Object of the study: To evaluate the effectiveness of the author's extracurricular course "Introduction to Lean Technologies: I am Lean" in the context of preparing secondary school students for the implementation and defense of an individual project. Methods: The study was conducted on the basis of six schools in the Sakhalin region (n=231). A set of methods was used: theoretical analysis of the program and regulatory framework; questionnaire survey to identify subjective difficulties at the stages of project activity; comparative analysis of responses of respondents who completed and did not complete the training; methods of descriptive statistics. Findings: It was found that students who completed the course demonstrate a higher level of satisfaction with the project activity process (82% vs. 59.3% in the control group) and are less likely to experience difficulties at all stages of work on the project. The greatest positive effect was recorded when choosing a topic (reduction in the proportion of difficulties by 16.6 percentage points) and selecting information (reduction by 13.2 percentage points). The proportion of those planning to continue project activities among course graduates is 63.4%, which is 14.2 percentage points higher than in the comparison group. Scientific novelty: For the first time, the effectiveness of adapting lean manufacturing tools (mapping, standardization, visualization, 5S system) for the formation of project competencies of schoolchildren within the framework of the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education has been proven. Practical significance: The results obtained substantiate the feasibility of scaling the program to all educational organizations in the region. The mechanism of crediting the final work on the

course as an individual project reduces the burden on students and improves the quality of final certification.

Keywords: lean production; individual project; extracurricular activities; project competencies; meta-subject results; lean manufacturing tools; secondary school.

References

1. Federal State Educational Standard of Basic General Education (approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, No. 287) // Garant.ru. – URL: <https://base.garant.ru/401433924/> (date of access: March 10, 2026).

2. Vakhruшев S.V. Some Problems of Implementing Project-Based Activities in School Education // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2021. – No. 1 (34). – P. 40–44.

3. Sample Work Program of the Extracurricular Activities Course "Introduction to Lean Technologies: I am Lean" for 7th-graders of general educational organizations of the Sakhalin Oblast / compiled by: A.A. Gogolin, E.S. Filenko, K.A. Manakina. – Yuzhno-Sakhalinsk: IROSO Publishing House, 2024. – 24 p.

4. Teaching Schoolchildren Lean Technologies: Methodological Recommendations / compiled by E.S. Filenko, A.A. Gogolin, K.A. Manakina, O.V. Sartaeva. – Yuzhno-Sakhalinsk: IROSO Publishing House, 2025. – 148 p.

5. Polat E.S. Project Method in a Modern School // Pedagogy. – 2019. – No. 6. – pp. 32–38.

6. Sergeev I.S. How to Organize Students' Project Activities: A Practical Guide for Employees of General Education Institutions. – Moscow: Arkti, 2005. – 80 p.

7. Womack J., Jones D. Lean Manufacturing: How to Eliminate Waste and Achieve Prosperity in Your Company. – Moscow: Alpina Publisher, 2021. – 472 p.

8. Davydova N.S. Lean Manufacturing as a Philosophy of Life. In Thoughts and Parables – Ridero – 2019.

9. Baraeva O. Yu., Chernov A.G. From the Scientific Organization of Pedagogical Work to Lean Technologies in Education // Lean School. Collection of materials from the scientific and practical conference "Lean Technologies in Education: Theory and Practice" / Author-compiler A.G. Chernov / Series editor O. Baraeva. – In 2 vols. – Vol. I: Theoretical aspects of the application of lean technologies in education. – Nizhny Novgorod: NP PC "Logos", 2021. – 80 p.

10. Ryabova, O.A. Lean technologies in the educational process / O.A. Ryabova. – Text: direct // Young scientist. – 2024. – No. 47 (546). – P. 426–428. – URL: <https://moluch.ru/archive/546/119440..>

11. Lean production in a general education organization: on the example of the project "Model Institutions": methodological recommendations / authors-compilers: T.G. Kharitonova, E.S. Filenko; State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education "Institute for Education Development of the Sakhalin Region" named after Honored Teacher of the Russian Federation V.D. Gurevich. – 2nd ed., suppl. – Yuzhno-Sakhalinsk: IROSO Publishing House, 2023. – 110 p.: fig., table. – Text: direct.

12. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality: a textbook / A.N. Leontiev. – 2nd edition, stereotypical. – Moscow: Smysl: Academy, 2005. – 352 p.

13. Khutorskoy, A.V. Competency-based approach to teaching: a scientific and methodological manual. – Moscow: Eidos, 2013. – 73 p.

14. Lakhova, B.M. Competency-based approach in the modern educational process // Educational Sciences. – 2020. – No. 5. – pp. 106–109.

15. V.I. Glizburg, I.F. Zykova Visualization as a means of forming meta-subject knowledge // Theory and practice of pedagogical education. – 2021. – No. 4. – P. 54–78.

Фролова Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Корпоративный университет развития образования

E-mail: slfrolova@gmail.com

Статья посвящена реализации единой модели профориентации школьников с опорой на интерактивные методы обучения. После анализа нормативно-правовых основ профориентации в рамках школьного обучения и рассмотрения ключевых компонентов профориентационной работы раскрываются принципы реализации единой модели профориентации и подробно рассматриваются интерактивные методы профориентационной работы со школьниками, помогающие им получить практический опыт, лучше понять свои интересы и способности, сделать осознанный выбор профессии в условиях динамичного рынка труда. Автор статьи приходит к выводу, что сочетание единой модели профориентации и интерактивных методов существенно повышает эффективность профессионального самоопределения обучающихся, позволяет сделать профориентацию практико-ориентированной и вовлечь школьников в активный процесс самопознания. Единая модель профориентации является необходимым условием синхронизации образовательных процессов. Использование интерактивных методов позволяет формировать у обучающихся не только знания о профессиях, но и гибкие навыки, необходимые для адаптации в постоянно меняющемся профессиональном ландшафте.

Ключевые слова: профориентация, единая модель профориентации, интерактивные методы, профессиональное самоопределение, нетрадиционные подходы.

Выбор профессии играет ключевую роль в жизненном пути каждого человека. Согласно определению С.А. Дружилова, профессионализм – это комплексное качество личности, проявляющееся в эффективном и качественном выполнении деятельности. По мысли данного исследователя, верное профессиональное самоопределение служит фундаментом для самоутверждения в социуме. Удачный выбор профессии выгоден всем: общество обретает продуктивного специалиста, а сам человек получает условия для полноценной самореализации и профессионального удовлетворения [1, с. 19].

В психолого-педагогической литературе понятие «профессиональная ориентация» закрепилось еще с советской эпохи. Однако в то время данный процесс носил преимущественно директивный и плановый характер: основной задачей была рациональная расстановка кадров в соответствии с потребностями государства, где интересы социума зачастую преобладали над индивидуальными предпочтениями.

Сегодня ситуация кардинально изменилась. Современный мир профессий характеризуется динамичностью, высокой степенью неопределенности и стремительной трансформацией требований к квалификации специалистов. В условиях технологического прогресса и глобальных изменений на рынке труда система школьного образования сталкивается с необходимостью радикального пересмотра подходов к профессиональному самоопределению обучающихся.

Выбор профессии – один из ключевых моментов в жизни каждого человека. В современном мире, где рынок труда стремительно меняется, школьникам особенно важно получить своевременную и качественную помощь в определении своего профессионального пути. Профориентационная работа в школе призвана помочь обучающимся разобраться в многообразии профессий, соотносить свои интересы и способности с требованиями различных специальностей, а также сформировать готовность к осознанному выбору.

Профессиональная ориентация в современной российской школе опирается на фундаментальную нормативно-правовую базу. Ключевым документом является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который в обновленных редакциях закрепляет обязанность образовательных организаций содействовать профессиональному самоопределению обучающихся [6].

Важным регулятором профориентационной парадигмы, устанавливающим требования к единой модели профориентации в рамках основного общего и среднего общего образования, выступает также «Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования», разработанная ФГБУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» (концепция определяет основные подходы к организации профориентационной работы на разных уровнях образования с акцентом на индивидуальные потребности учащихся) [2].

Особое место в системе профориентационной работы занимают документы, направленные на создание единой модели профориентации.

Единая модель профориентации – это система профориентационной работы с обучающимися общеобразовательных организаций Российской Федерации, реализуемая на региональном и федеральном уровнях с учетом национальных целей развития Российской Федерации. Суть данной модели заключается в создании сквозной траектории: от ознакомительного уровня в начальной школе до предпрофессиональной подготовки в старших классах. Эта модель, инициированная Министерством просвещения РФ в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» и пришедшая на смену разрозненным профориентационным практикам, объединив их в единую систему с тремя уровнями (базовый, основной, продвинутый) и охватом учеников с 6 по 11 классы, была разработана в 2023 году и нашла свое отражение в ряде концептуальных и нормативно-методических разработках:

- Письмо Министерства просвещения РФ от 01.06.2023 № АБ2324/05 «О внедрении Единой модели профориентации», в котором излагаются основные принципы и этапы внедрения модели и даются рекомендации по её реализации в образовательных организациях с акцентом на индивидуализацию и практико-ориентированность [7];

- Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в общеобразовательных организациях Российской

Федерации» от Министерства образования РФ, содержащие практические советы по внедрению профориентационных программ в образовательных учреждениях с учетом современных реалий рынка труда [5];

- Методические рекомендации по реализации Единой модели профориентации», разработанные ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей» и содержащие подробное описание модулей модели, инструментов оценки ее эффективности и примеров лучших практик, адаптированных к современным образовательным стандартам [4].

Эффективная реализация единой модели профориентации невозможна без соблюдения ряда ключевых принципов:

- принципа системности, предполагающего взаимосвязь подходов к организации профориентационной работы и соответствующей согласованности содержания, форм, методов и технологий всех уровней и направлений ЕМПЛ;

- принципа систематичности, требующего последовательную, регулярную и непрерывную реализацию программ профориентационной работы федерального и регионального уровней;

- принципа доступности, т.е. обеспечения организационных, инфраструктурных, ресурсных и иных условий для реализации профориентационной работы со всеми обучающимися 6–11 классов общеобразовательных организаций Российской Федерации;

- принципа межведомственности, т.е. процесса согласования форм, средств и способов действий для решения общезначимых социальных проблем и задач с учетом интересов населения и территориально-управленческой специфики взаимодействующих сторон, в том числе при участии социальных партнеров. Социальное партнерство (в контексте настоящих методических рекомендаций) – особый тип совместной деятельности между участниками образовательного процесса при реализации ЕМП, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития. Социальным партнером может быть как физическое, так и юридическое лицо.

Единая модель профориентации предполагает использование интерактивных методов работы со школьниками. Понимание термина «интерактивный» (от англ. *inter* – «взаимный» и *act* – «действовать») сводится к режиму активного двустороннего диалога. В отличие от просто активных методов, интерактивные формы фокусируются на широком обмене: обучающиеся взаимодействуют не только с педагогом, но и, что более важно, друг с другом. Совместная деятельность – неотъемлемый элемент интерактивного подхода к обучению, поскольку через коммуникацию и коллективное взаимодействие человек лучше понимает свою роль в коллективе, раскрывает потенциал и обогащается чужим опытом [9, с. 3].

Именно интерактивные методы, благодаря активному взаимодействию участников образовательного процесса, помогают перевести процесс выбора профессии из плоскости «выслушивания рекомендаций» в плоскость «проживания профессионального опыта», сделав работу по профориентации более увлекательной, эффективной и адаптированной к потребностям подрастающего поколения.

Рассмотрим основные интерактивные методы, используемые в рамках единой профориентационной модели.

Профессиональные пробы, или мастер-классы

Так именуются практические занятия под руководством профессионалов, моделирующие профессиональную деятельность в специально приближенных к реальности условиях, на которых школьники пробуют выполнять профессиональные задачи. Так, в рамках проведения мастер-класса по программированию или профпробы в столярной мастерской школьники выполняют определенный вид работы, типичный для конкретной специальности. В отличие от обычных экскурсий (скажем, на предприятие), в процессе такого практического знакомства с профессией (работы на тренажерах, сборки оборудования, написания кода, проведения химического анализа и т.п.), ученики познают азы профессии через собственную активность. Профпроба не только заставляет учеников почувствовать «вкус» определенной профессиональной сферы, «провоцирует» у них интерес к профессии, вызывая эмоциональный отклик. Непосредственный опыт «вживания» в конкретную профессиональную деятельность также помогает школьникам оценить свои способности и возможности.

Кейс-метод. Суть этого метода состоит в следующем. Обучающимся предлагается решение реальной задачи, с которой сталкиваются специалисты в повседневной работе (например, провести диагностику неисправного прибора и выявить пути устранения неполадки). Ученики анализируют ситуацию, предлагая варианты своих действий, и защищают свою точку зрения. Этот метод развивает критическое мышле-

ние, аналитические навыки, учит работать с информацией, формирует понимание специфики профессии.

Деловые и ролевые игры. Эта форма интерактивной работы представляет собой метод погружения в процессию: участники примеряют на себя роли директора предприятия, предпринимателя, инженера-конструктора, PR-менеджера, журналиста, агронома, врача и т.п. Ролевая игра позволяет школьникам не только ознакомиться с функционалом профессии, но и проработать навыки коммуникации, ответственности и группового взаимодействия, что критически важно в современных коллективах.

Цифровые технологии. На современном этапе проведения профориентационной работы широко используются технологии виртуальной и дополненной реальности, позволяя глубоко погружаться в профессиональную среду, совершая, например, онлайн-экскурсии на предприятия. Виртуальная реальность (VR) сегодня позволяет школьнику «побывать» на высокотехнологичном производстве, не покидая стен класса, что особенно ценно для регионов, находящихся далеко от центров промышленного и технологического развития. Но, к сожалению, как отмечают исследователи, «образовательные организации не используют всех возможностей современных информационных технологий» [3, с. 36]. Очень важно, чтобы «представленные цифровые решения встраивались в профориентационную работу не случайно, а применялись там, где они будут способствовать лучшей визуализации информации, соответствовали требованиям доступности, адекватности и своевременности» [3, с. 36]. В связи с этим «возникает необходимость не столько в создании конкретных цифровых продуктов для профориентации, сколько в проектировании и разработке методики организации и осуществления профориентационной работы с использованием цифровых технологий» [3, с. 36].

Проектная деятельность. Работа над долгосрочными профессионально ориентированными проектами (такими, как создание школьного медиацентра, составление бизнес-плана для небольшого предприятия, конструирование робота, разработка туристического маршрута и др.) позволяет объединить теоретические знания с практическим результатом. В ходе реализации проекта обучающиеся не просто изучают предметный материал, но и учатся применять его для решения конкретных прикладных задач. Это создает условия для формирования ключевых компетенций XXI века: критического мышления, умения работать в команде, навыков проектного управления. Таким образом, учебная деятельность превращается в прообраз будущей профессиональной жизни, где результат работы становится продуктом, имеющим ценность не только для образовательного процесса, но и для социально-экономического пространства как отдельно взятого региона, так и страны в целом.

Дискуссии и «круглые столы». Профессионально ориентированные дискуссионные методы работы – это групповые занятия, направленные на развитие коммуникативных навыков, самопознание и обсуждение профессиональных тем. Они помогают осознать сильные и слабые стороны учащихся, учат школьников аргументировать свою точку зрения.

Исследователи подчеркивают высокую эффективность интерактивных методов в профориентации обучаемых, считая, что эти методы не только удерживают внимание подростков, но и стимулируют их вовлеченность. Кроме того, они наглядно демонстрируют перспективные направления современного рынка труда. Применение форматов мастер-классов, деловых игр и соревновательных мероприятий способствует глубокому анализу личностных склонностей и потребностей, что делает процесс самоопределения адресным и учитывающим индивидуальные особенности каждого подростка [8, с. 75].

Использование нетрадиционных подходов не только открывает широкие возможности для самовыражения и поиска скрытых талантов, помогает ученикам четче осознать свою внутреннюю мотивацию, превращая профориентацию из формального процесса в осознанное планирование своего будущего. Основное отличие интерактивных методов от традиционных форм обучения заключается в том, что вторые обращаются только к интеллекту участника учебного процесса, а первые затрагивают личность обучающегося целиком – его мысли, чувства, знания. Кроме того, это «наиболее эффективный способ презентовать профессию, связанную с производством интеллектуальных продуктов, а также обработкой информационных ресурсов» [11, с. 284].

Мы считаем, что внедрение единой модели профориентации в средней общеобразовательной школе является важным шагом на пути к формированию осознанного профессионального выбора у школьников. Использование интерактивных методов позволяет учащимся не только получать информацию о профессиях, но и приобретать практический опыт, развивать необходимые навыки и лучше понимать свои интересы.

Литература

1. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: ИПК, 2020. – 242 с.
2. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // URL: <https://cposo.ru/rs/cppk/profmateral/SPS-2015.v.2.0.pdf>.
3. Логинова И.А., Федуллова К.А. Проектирование методики организации профориентационной работы с использованием интерактивных цифровых технологий // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2023. – С. 35–39.
4. Методические рекомендации по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. – М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2024. – 78 с.
5. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в общеобразовательных организациях Российской Федерации. – М.: Министерство образования и науки, 2023. – 101 с.
6. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. 23.05.2025) // URL: <https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob>.
7. О внедрении Единой модели профориентации. Письмо Министерства просвещения РФ от 01.06.2023 № АБ2324/05 // URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=451135>.
8. Пестерникова О.С., Романова Л.Л. Применение интерактивных форм профориентационной работы со школьниками // Вестник Амурского государственного университета. – 2023. – № 102. – С. 74–77.
9. Поршин А.С., Герасимова Т.А. Интерактивные методы и формы профориентационной работы в школе: методические рекомендации. – Самара: Детско-юношеский центр «Пилигрим», 2017. – 16 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139>.
11. Щербатюк С.Ю., Солович Е.А., Жук М.Г. Опыт использования интерактивных методов профориентации // Перспективы развития высшей школы: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Гродно: Издательство Гродненского государственного аграрного университета, 2020. – С. 280–284.

INTERACTIVE METHODS IN THE IMPLEMENTATION OF A UNIFIED MODEL OF CAREER GUIDANCE FOR SCHOOLCHILDREN

Frolova S.L.

Corporate University for Educational Development Moscow

The article is devoted to the implementation of a unified model of career guidance for schoolchildren based on interactive teaching methods. After analyzing the regulatory and legal foundations of career guidance within the framework of schooling and considering the key components of career guidance, the principles of implementing a unified career guidance model are revealed and interactive methods of career guidance with schoolchildren are considered in detail, helping them gain practical experience, better understand their interests and abilities, and make an informed career choice in a dynamic labor market. The author of the article comes to the conclusion that the combination of a single model of career guidance and interactive methods significantly increases the effectiveness of students' professional self-determination, makes it possible to make career guidance practice-oriented and involve students in an active process of self-discovery. A unified model of career guidance is a prerequisite for the synchronization of educational processes. The use of interactive methods allows students to develop not only knowledge about professions, but also flexible skills necessary for adaptation in an ever-changing professional landscape.

Keywords: career guidance, unified model of career guidance, interactive methods, professional self-determination, non-traditional approaches.

References

1. Druzhilov S.A. The formation of human professionalism as the realization of an individual resource for professional development. – Novokuznetsk: IPK Publ., 2020. – 242 p.
2. The concept of supporting the professional self-determination of students in the context of continuing education // URL: <https://cposo.ru/rs/cppk/profmateral/SPS-2015.v.2.0.pdf>.
3. Loginova I.A., Fedulova K.A. Designing methods of organizing career guidance work using interactive digital technologies // Innovations in professional and vocational pedagogical education: materials of the International Scientific and Practical Conference. – Yekaterinburg: RGPPU Publishing House, 2023. – Pp. 35–39.
4. Methodological recommendations for the implementation of a unified model of professional orientation for students in grades 6–11 of educational organizations of the Russian Federation implementing educational programs of basic general and secondary general education. – Moscow: Federal State Budgetary Institution "Center for the Protection of the Rights and Interests of Children", 2024. – 78 p.
5. Methodological recommendations for the implementation of the career guidance minimum in educational institutions of the Russian Federation. – Moscow: Ministry of Education and Science, 2023. – 101 p.
6. About education in the Russian Federation. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on 05/23/2025) // URL: <https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob>.
7. On the introduction of a Unified Career Guidance Model. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 06/01/2023 № АБ2324/05 // URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=451135>.
8. Pesternikova O.S., Romanova L.L. Application of interactive forms of career guidance work with schoolchildren // Bulletin of Amur State University. – 2023. – No 102. – Pp. 74–77.
9. Porshin A.S., Gerasimova T.A. Interactive methods and forms of career guidance in school: methodological recommendations. – Samara: Children's and youth center «Pilgrim», 2017. – 16 p.
10. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 // URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139>.
11. Shcherbatyuk S.Yu., Solovich E.A., Zhuk M.G. The experience of using interactive methods of career guidance // Prospects for the development of higher education: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. – Grodno: Publishing House of the Grodno State Agrarian University, 2020. – Pp. 280–284.

Современные модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

Тютченко Александр Максимович,

кандидат исторических наук, профессор, Московский
городской педагогический университет
E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru

Кремнева Татьяна Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, Московский
городской педагогический университет
E-mail: kremneva2004@mail.ru

Статья посвящена анализу современных моделей психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного и специального образования. Рассматривается эволюция подходов от фрагментарной коррекционной помощи к системным, проактивным и междисциплинарным моделям, ориентированным на индивидуализацию образовательного пути, раннее выявление нужд и активное вовлечение семьи. Описана классическая пятиэтапная модель, где центральное место занимает разработка индивидуального образовательного маршрута с учетом возрастных особенностей, сильных сторон ребенка и ресурсов учреждения. Особое внимание уделено инклюзивной среде: роли психолого-медико-педагогического консилиума, междисциплинарному взаимодействию специалистов и преодолению барьеров принятия в семье. Представлен модульный подход как гибкая система непрерывной помощи, включающая творческие мастерские, адаптивную физкультуру, социально-бытовые занятия и родительские клубы, способствующие социализации ребенка и снижению изоляции семьи. В дошкольном звене акцент сделан на портфолио достижений для фиксации прогресса и укрепления партнерства с родителями. Коррекционно-развивающая работа опирается на арт-терапию, кинезиологические упражнения, психогимнастику и игровые методы. Выделена гуманистическая мотивация педагогов, эволюционирующая с опытом к большей ответственности и гармонии. Работа с родителями включает консультирование, просвещение и обучение стратегиям взаимодействия. В выводах подчеркивается партнерский характер моделей, где специалисты выступают помощниками в самостоятельном развитии ребенка и укреплении ресурсов семьи.

Ключевые слова: модель, сопровождение, ОВЗ, инклюзия, модульный, индивидуальный, мотивация, семья, арт-терапия.

Введение

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой сложную многоуровневую систему профессиональной поддержки, которая объединяет усилия психологов, дефектологов, логопедов, педагогов, медицинских работников и, что особенно важно, самих родителей. Эта система решает задачи всестороннего развития ребенка, его обучения, воспитания и постепенной социализации в обществе. Деятельность направлена на то, чтобы каждый ребенок, независимо от характера и выраженности нарушений – будь то проблемы со слухом, зрением, речью, опорно-двигательным аппаратом, интеллектуальным развитием или расстройствами аутистического спектра, – мог максимально раскрыть свой потенциал именно в образовательной среде [1]. Естественно, что для качественного процесса обучения с детьми необходим сбор информации о нарушениях зрения, слуха, артикуляции, микропоражениях в коре головного мозга, получаемой в ходе бесед с учениками и наблюдений [14].

Современные подходы заметно изменились по сравнению с прошлыми десятилетиями: если раньше помощь часто сводилась к отдельным коррекционным занятиям, то теперь акцент смещен на целостные системные модели, где приоритет отдается принципам инклюзии, строгой индивидуализации образовательного пути и максимально активному включению семьи в процесс. Особое значение приобретает сдвиг от реактивных форм работы, когда специалисты вмешиваются только по сигналу тревоги или запросу, к проактивным стратегиям, которые предполагают раннее выявление рисков развития, профилактику возможных осложнений и создание условий для предотвращения вторичных нарушений [5]. Центральная идея большинства современных моделей заключается в том, чтобы ребенок постепенно становился самостоятельным в преодолении своих актуальных трудностей, при этом все рекомендации специалистов остаются именно рекомендациями – без директивного давления, а окончательная ответственность за выбор и реализацию решений лежит на самом ребенке, его родителях и ближайших педагогах.

Следует подчеркнуть, что работа с родителями должна включать и формирование толерантных установок, снижение уровня стигматизации и поддержку семей, переживающих социальное давление [11].

Такие принципы особенно востребованы в условиях инклюзивного образования, где дети с ОВЗ учатся вместе со сверстниками, не имеющими выраженных нарушений, что делает необходимой постоянную и тщательную координацию действий всех участников образовательного процесса, включая создание эмоционально безопасной атмосферы и толерантного отношения в коллективе [8]. Опрос студентов выявил, что 62% считают инклюзию ключевым приоритетом современной педагогики, однако только 45% педагогов чувствуют себя достаточно подготовленными к работе в таких условиях. Это указывает на разрыв между ожиданиями и реальной практикой, который требует дополнительных усилий в подготовке кадров [13].

Материалы и методы исследований

Анализ современных моделей основан на работах отечественных авторов последних лет, посвященных психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ. Исследования опираются на теоретико-методологический подход и описательный анализ практики дошкольных учреждений, школ, специализированных центров и некоммерческих организаций, поддерживающих семьи [3]. Ключевые источники описывают этапы сопровождения, методы коррекционно-развивающей работы, модульные системы помощи детям и семьям, а также особенности инклюзивной среды [6]. Часть публикаций рассматривает функционирование служб сопровождения в дошкольном и школьном звене с акцентом на роль психолого-медико-педагогического консилиума в диагностике, определении нужд и планировании помощи. Применяемые методы включают наблюдение в естественной среде, беседы с родителями и педагогами, анализ продуктов деятельности ребенка, анкетирование семей и многоуровневую диагностику на разных этапах [9]. Особое внимание уделяется изучению мотивационной структуры педагогов, что позволяет выявить факторы, влияющие на качество и устойчивость их профессиональной деятельности в этой сфере [4].

Результаты и обсуждения

Одна из наиболее проработанных и часто встречающихся моделей строится вокруг четко обозначенных пяти последовательных этапов. Диагностический этап начинается со сбора максимально полной информации о ребенке: специалисты проводят наблюдение в разных ситуациях, организуют беседы с ним и с родителями, внимательно анализируют продукты его деятельности и применяют другие доступные методы. Поисковый этап предполагает глубокое осмысление собранных данных, совместное обсуждение возможных причин трудностей и определение наиболее подходящих путей их преодоления с учетом индивидуальных особенностей.

На консультативно-проектном этапе оформляется официальное согласие родителей на выбранную форму сопровождения, заключается своего рода договор о сотрудничестве, после чего разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут – это уже конкретная стратегия коррекционно-развивающей работы, адаптированная под ребенка. Деятельностный этап переводит план в реальные действия: здесь реализуется вся комплексная программа, при этом обязательно учитываются возрастные особенности ребенка, уже сформированные у него сильные стороны и зоны ближайшего развития, уровень владения коммуникацией, характер социального поведения, а также реальные ресурсы самого образовательного учреждения, включая кадровый и материально-технический потенциал. Завершающий рефлексивный этап посвящен тщательному анализу достигнутых результатов: специалисты оценивают, насколько эффективно были решены поставленные задачи, фиксируют изменения в развитии ребенка и при необходимости вносят коррективы в дальнейший маршрут [1].

В условиях инклюзивного образования модель заметно обогащается дополнительными элементами. Здесь ведущую роль играет психолого-медико-педагогический консилиум, который проводит углубленную диагностику и точно определяет особые образовательные потребности ребенка, на основе чего разрабатываются адаптированные программы обучения [8]. Сопровождение приобретает ярко выраженный междисциплинарный характер: психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги и другие специалисты работают в тесной связке, чтобы создать полноценные социально-психологические условия для успешного обучения и взаимодействия ребенка со сверстниками. Индивидуальные карты сопровождения становятся основным инструментом фиксации динамики развития и своевременной коррекции всех мероприятий в зависимости от текущих нужд. Особое место отводится целенаправленной работе с семьей: родители получают помощь в формировании конструктивных стратегий воспитания, преодолении внутренних барьеров, связанных с принятием особенностей ребенка, и выстраивании гармоничных отношений в семье и за ее пределами [4].

Самостоятельное и весьма перспективное направление представляет модульный подход, который отличается высокой гибкостью и обеспечивает непрерывность помощи на протяжении длительного времени. Он предполагает использование набора взаимосвязанных модулей, среди которых творческие мастерские, направленные на развитие художественных способностей через живопись, лепку, мозаику и другие виды деятельности, адаптивная физкультура для укрепления физического здоровья и организации совместных спортивных событий, социально-бытовые занятия, помогающие осваивать навыки самообслуживания, приготовления пищи и поддержания порядка, родительские клубы для обмена опытом и психологической поддержки, а также специальные консилиумы и «передышки», дающие семьям возможность временно снизить нагрузку. Все модули интегрируются в индивидуальный маршрут, что позволяет учитывать разнообразие нарушений и конкретные запросы каждой семьи, способствует активной социализации ребенка через совместные мероприятия и заметно снижает ощущение изоляции у родителей благодаря просветительским событиям и инклюзивным фестивалям [2].

В дошкольных учреждениях модель чаще всего центрируется вокруг индивидуального образовательного маршрута, который разрабатывается коллективно – с обязательным участием всех специалистов и родителей [7]. Психолого-медико-педагогический консилиум здесь проводит первичное обследование, выявляет сильные и слабые стороны ребенка и формулирует рекомендации. Важнейшим инструментом отслеживания прогресса становится портфолио достижений, иногда называемое «Книгой о самом себе»: в него включаются фотографии, творческие работы, записи о минимальных успехах в речи, моторике, общении или самостоятельности, что помогает фиксировать даже небольшие продвижения, укреплять мотивацию ребенка и выстраивать подлинное партнерство между семьей и педагогами [4].

Коррекционно-развивающая работа внутри этих моделей опирается на широкий спектр методов. Арт-терапия занимает одно из центральных мест: песочная терапия позволяет ребенку безопасно выражать тревоги и создавать ощущение защищенности, сказкотерапия помогает интегрировать личность в окружающий мир через обсуждение и творческое переосмысление сюжетов, куклотерапия дает возможность идентифицировать себя с персонажем и проигрывать сложные ситуации, изотерапия и музыкотерапия снимают эмоциональное напряжение и корректируют волевую сферу. Кинезиологические упражнения и психогимнастика эффективно устраняют мышечные зажимы, развивают произвольность и улучшают общее психологическое состояние. Игровые тренинги, сюжетно-ролевые, режиссерские и дидактические игры направлены на совершенствование внимания, памяти, коммуникативных навыков и способности к самоконтролю [1] [6].

Мотивация педагогов, которые непосредственно реализуют сопровождение, отличается ярко выраженной гуманистической направленностью. Среди ведущих мотивов преобладают социофилия – стремление заботиться о ребенке и удовлетворять его потребности, аффилиация – желание принимать и эмоционально поддерживать, уважение – чувство ответственности и потребность в уважительном отношении к окружающим, покровительство – готовность наставлять и помогать в совместной деятельности, а также мотивы достижения и самосовершенствования. С увеличением профессионального опыта происходит заметное смещение акцента: у начинающих специалистов сильнее выражены социофилия и достижение, тогда как у более опытных на первый план выходят уважение и покровительство, что в итоге формирует более гармоничный и устойчивый профессиональный профиль [3].

Работа с родителями остается одним из самых ответственных направлений. Она включает индивидуальное консультирование, направленное на преодоление тревоги, чувства вины и комплекса неполноценности, просвещение по вопросам особенностей развития ребенка и возрастных закономерностей, обучение конкретным способам взаимодействия и коммуникации – особенно в инклюзивной среде или при использовании дистанционных форматов.

Исследования показывают, что толерантное отношение со стороны педагогов и сообщества снижает уровень тревоги родителей и улучшает взаимодействие семьи с образовательной организацией [10].

Родители постепенно вовлекаются в процесс: им демонстрируют приемы коррекционной поддержки, организуют совместные занятия, мастер-классы и встречи, что помогает формировать адекватные стратегии воспитания и укреплять партнерские отношения [12].

Выводы

Современные модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ отличаются переходом к глубоко системному, проактивному и междисциплинарному подходу, в центре которого находится строгая индивидуализация образовательного пути и выстраивание тесного, доверительного взаимодействия с семьей. Эффективность этих моделей обеспечивается последовательной многоуровневой диагностикой, гибким планированием индивидуальных маршрутов и широким арсеналом коррекционных методов, ориентированных именно на раскрытие скрытого потенциала ребенка. Модульные системы добавляют вариативности и непрерывности, а инклюзивные практики позволяют преодолевать социальную изоляцию, формируя условия для естественной социализации среди сверстников. В целом все рассмотренные модели подчеркивают принцип партнерства: специалисты здесь не диктуют готовые решения, а выступают в роли квалифицированных помощников, которые поддерживают самостоятельное развитие ребенка и укрепляют ресурсы его ближайшего окружения – семьи и педагогического коллектива.

Литература

1. Авсейчикова А.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные исследования. 2022. № 10 (89). С. 79–82. URL: <https://apni.ru/article/3832-psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-det>
2. Береговая Е.Б., Жгенти И.В., Стукалова О.В. Потенциал модульного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ и членов их семей // КПЖ. 2022. № 5 (154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-modulnogo-podhoda-k-psihologo-pedagogicheskomu-soprovozhdeniyu-detey-s-ovz-i-chlenov-ih-semey> (дата обращения: 10.03.2026).
3. Васильева Н.Н. Мотивационная структура педагогической деятельности в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ // Высшее образование сегодня. 2022. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-struktura-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-sfere-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz> (дата обращения: 10.03.2026).

4. Галустян Н.И., Зайцева Н.Н., Кадукова Ю.С. [и др.]. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 43–45. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77548>.

5. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебник для вузов. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 218 с.

6. Горшенина Т.Н., Морозова Ю.В., Репкина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2024. – № 7.1 (77.1). – С. 19–22. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/270/9280>.

7. Донина И.А., Задворная М.С., Лях Ю.А. [и др.]. Модель службы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с ОВЗ // Организация инклюзивного образования в системе общего образования в России: Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ИП Кеншенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2023. – С. 89–99. – EDN SBCUYM. – https://elibrary.ru/download/elibrary_53851270_62272622.pdf

8. Илика О.А., Макарова И.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Вестник науки и образования. 2021. № 15–3 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz-v-protsesse-inklyuzivnogo-obrazovaniya-1> (дата обращения: 10.03.2026).

9. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. (2021). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде. Клиническая и специальная психология, 10(2), 239–252. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>.

10. Кремнева Т.Л. Инклюзивное образование как шаг к развитию толерантности // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 11–15.

11. Кремнева Т.Л. Проблема формирования толерантного отношения в мире к детям с ОВЗ // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2017. – № 3 (83). – С. 23–29.

12. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ – URL: <https://psy.su/feed/9543/> (дата обращения: 10.03.2026).

13. Тютченко А.М., Кремнева Т.Л. Современные тенденции социально-педагогического образования в России и за рубежом // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 44–48.

14. Шилова Т.А., Тютченко А.М. Методические приемы диагностики и коррекции отставания в обучении и отклонении в поведении // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9. – № 6А. – С. 11–16.

MODERN MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Tyutchenko A.M., Kremneva T.L.
Moscow City Pedagogical University

The article is devoted to the analysis of modern models of psychological and pedagogical support for children with disabilities in inclusive and special education. The article considers the evolution of approaches from fragmented correctional care to systematic, proactive, and interdisciplinary models focused on the individualization of the educational path, early identification of needs and active involvement of the family. The classic five-stage model is described, where the development of an individual educational route is central, considering

the age characteristics, strengths of the child and the resources of the institution. Special attention is paid to the inclusive environment: the role of the psychological, medical, and pedagogical council, interdisciplinary interaction of specialists and overcoming barriers of acceptance in the family. The modular approach is presented as a flexible system of continuous assistance, including creative workshops, adaptive physical education, social activities and parent clubs that promote the socialization of the child and reduce family isolation. At the preschool level, the focus is on a portfolio of achievements to record progress and strengthen partnership with parents. Correctional and developmental work is based on art therapy, kinesiological exercises, psychogymnastics and game methods. The humanistic motivation of teachers is highlighted, evolving with experience towards greater responsibility and harmony. Working with parents includes counseling, education, and training in interaction strategies. The conclusions emphasize the partnership nature of the models, where specialists act as assistants in the independent development of the child and the strengthening of family resources.

Keywords: model, support, HIA, inclusion, modular, individual, motivation, family, art therapy.

References

1. Avseichikova A.E. Psychological and pedagogical support for children with disabilities // Current research. 2022. No. 10 (89). pp. 79–82. URL: <https://apni.ru/article/3832-psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-det>

2. Beregovaya E.B., Zhgenti I.V., Stukalova O.V. The potential of a modular approach to psychological and pedagogical support for children with disabilities and their family members // KPJ. 2022. № 5 (154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-modulnogo-podhoda-k-psihologo-pedagogicheskomu-soprovozhdeniyu-detey-s-ovz-i-chlenov-ih-semey> (date of request: 03/10/2026).

3. Vasilyeva N.N. The motivational structure of pedagogical activity in the field of psychological and pedagogical support for children with disabilities // Higher education today. 2022. No. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-struktura-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-sfere-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz> (date of request: 03/10/2026).

4. Galustyan N.I., Zaitseva N.N., Kadukova Yu.S. [and others]. Psychological and pedagogical support for children with disabilities in preschool. – Text: direct // Young scientist. – 2021. – № 11.1 (353.1). – Pp. 43–45. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77548>

5. Godovnikova L.V. Psychological and pedagogical support for students with disabilities: a textbook for universities. – 2nd ed. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2026. – 218 p.

6. Gorshenina T.N., Morozova Yu.V., Repkina O.V. Psychological and pedagogical support for children with disabilities. – Text: direct // Issues of preschool pedagogy. – 2024. – № 7.1 (77.1). – Pp. 19–22. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/270/9280>.

7. Donina I.A., Zadvornaya M.S., Lyakh Yu.A. [et al.]. The model of the psychological and pedagogical support service for inclusive education of children with disabilities // Organization of inclusive education in the general education system in Russia: Collective monograph / Editor-in-chief A.Y. Nagornova. Ulyanovsk: IP Keshenskaya Victoria Valeryevna (Zebra Publishing house), 2023. pp. 89–99. – EDN SBCUYM. – https://elibrary.ru/download/elibrary_53851270_62272622.pdf

8. Il'ika O.A., Makarova I.A. Features of psychological and pedagogical support for children with disabilities in the process of inclusive education // Bulletin of Science and Education. 2021. No. 15–3 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz-v-protsesse-inklyuzivnogo-obrazovaniya-1> (date of request: 03/10/2026).

9. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. (2021). A child with disabilities: predicting psychosocial development in a modern educational environment. Clinical and Special Psychology, 10(2), 239–252. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>

10. Kremneva T.L. Inclusive education as a step towards the development of tolerance // Humanities. – 2018. – № 2 (42). – Pp. 11–15.

11. Kremneva T.L. The problem of forming a tolerant attitude in the world towards children with disabilities // SOTHIS – social technologies, research. – 2017. – № 3 (83). – Pp. 23–29.

12. Psychological and pedagogical support for parents of children with disabilities – URL: <https://psy.su/feed/9543/> (date of access: 03/10/2026).

13. Tyutchenko A.M., Kremneva T.L. Modern trends in socio-pedagogical education in Russia and abroad // Modern pedagogical education. – 2025. – No. 4. – pp. 44–48.

14. Shilova T.A., Tyutchenko A.M. Methodological techniques for diagnosing and correcting learning disabilities and behavioral deviations // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. – 2020. – Vol. 9. – No. 6A. – pp. 11–16.

Историзмы, связанные с концептом «Древняя Русь», в языке романов М.А. Шолохова

Ваганов Алексей Васильевич,

к. филол.н., доцент, кафедра русского языка и литературы,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: vaganov.65@mail.ru

Статья рассматривает пути использования историзмов, принадлежащих к языковому наследию Киевской и Московской Руси, в романах М.А. Шолохова «Тихий Дон» и «Поднятая целина». Теоретическая значимость изучения архаических языковых элементов заключается в том, что современная лингвистика выделяет в качестве одной из главных функций языка кумулятивную функцию, то есть функцию сохранения и передачи общественно-исторического опыта. В реализации этой функции важную роль играют историзмы, то есть слова, вышедшие из широкого употребления в результате утраты объектов, обозначавшихся этими словами. Статья анализирует употребление в романах М.А. Шолохова трёх тематических групп историзмов – этнонимов, социальной терминологии и военной лексики. Характеризуется роль историзмов в смысловой и стилистической структуре текста. Историзмы употребляются в романах М.А. Шолохова при создании лаконичных исторических экскурсов, которые обогащают содержание текста элементами ретроспективы. Историзмы используются для формирования экспрессивных средств текста: они выступают в роли метафоры, метафорического эпитета, служат для создания сравнения и олицетворения. Историзмы функционируют также в составе цитат, реализующих связи произведения с другими текстами. Историзмы входят в состав некоторых фразеологических единиц, которые участвуют в создании речевой характеристики персонажей.

Ключевые слова: историзм, архаизм, сравнение, метафора, эпитет, фразеологизм, стилистическая окрашенность.

В современном языкознании важное значение придаётся кумулятивной функции языка, то есть функции сохранения и передачи общественно-исторического опыта. Кумулятивная функция языка в значительной мере связана с тем, что устаревшие, вышедшие из широкого употребления языковые средства не являются абсолютно утраченными, а могут в определённых случаях использоваться носителями языка. Это касается и грамматических, и лексических средств. Использование в современном русском языке архаичных грамматических форм слова наиболее полно рассмотрено Д.Н. Шмелёвым [13, с. 531–649]. Наиболее развёрнутая классификация устаревших лексических единиц была разработана Н.М. Шанским [12, с. 154–168]. Основным разграничением в системе устаревших лексических единиц является разграничение архаизмов и историзмов: архаизмы устарели в результате их вытеснения синонимичными языковыми средствами (дальнейшая дифференциация разновидностей архаизмов основана на соотношении архаизма с его современным синонимом), историзмы вышли из повседневного употребления в силу утраты обозначавшегося ими предмета или явления.

Язык произведений М.А. Шолохова как писателя-реалиста опирается прежде всего на живую речь изображаемой социальной среды, но в некоторых случаях писатель использует и архаические языковые элементы, связывающие современность с историческим опытом прошлых эпох. В связи с этим представляет интерес использование в произведениях М.А. Шолохова слов, связанных по своей семантике с историей Древней Руси. Такая лексика представлена преимущественно в романе-эпопее «Тихий Дон», который, как отмечал Г.Я. Солганик, представляет собой «не просто рассказ о событиях, но рассказ, имеющий историческую перспективу, эпический и опозитизированный» [10, с. 298]. К числу языковых средств, позволяющих создать эпическое повествование, передать историческую перспективу и ретроспективу, принадлежат историзмы.

Древнерусские историзмы, содержащиеся в романе-эпопее «Тихий Дон», представляют три лексико-тематических группы: этнонимы, социальную терминологию и военную лексику.

Древнерусская этнонимика представлена в языке романа «Тихий Дон» словами «половцы» и «бродники». При изображении событий Гражданской войны, протекающих в донских степях, возникает историческое воспоминание: «За сторожевыми курганами, на которых некогда дозорные **половцев** и воинственных **бродников** караулили приход врага, стали красные батареи» [16, с. 338]. Этноним «половцы» является древнерусским наименованием тюркских племён, населявших Северное Причерноморье и Приазовье в XI–XIII веках. От половцев древние письменные источники отличают бродников, которые тоже обитали в это время в донских степях. Бродники упоминаются в русских летописях эпохи Киевской Руси, а также в некоторых западноевропейских источниках. Происхождение и этническая принадлежность бродников остаются предметом дискуссий, но наиболее распространено мнение о преимущественно славянском этническом составе бродников. В книге известных историков Б.Д. Грекова и А.Ю. Якубовского бродники определяются как «по всем признакам славяне, жившие на берегах Азовского моря и по Дону» и характеризуются как «воинственное население, прототип позднейшего казачества» [1, с. 203]. Именно этноним «бродники», обозначавший, как предполагается, исторических предшественников казачества, выделен в тексте «Тихого Дона» определением «воинственные».

Языковое наследие древнерусской социальной терминологии представлено в «Тихом Доне» существительными «боярин», «воевода», «боярыня», «опричина», прилагательным «княжеский», глаголом «княжить».

Так, при передаче содержания казачьей песни используются историзмы «боярин» и «воевода»: «старая, пережившая века песня <...> рассказывала о вольных казачьих предках, некогда бесстрашно громивших царские рати; ходивших по Дону и Волге на легких воровских стругах; грабивших орленые царские корабли; «щупавших» купцов, бояр и воевод» [17, с. 242–243]. Слово «боярин» означало в эпоху Московской Руси «высший служебный чин <...>, а также лицо, пожалованное этим чином» [5, с. 308]. Слово «воевода», в эпоху Киевской Руси обозначавшее военачальника, в эпоху Московской Руси употреблялось также в значении «лицо, представляющее высшую <...> власть

на местах» [6, с. 261], «начальник уезда, города и т.д.» [11, с. 234]; это значение и представлено в данном контексте. Историзмы взаимодействуют в приведённом предложении с лексическими архаизмами – со словом «рать», означающим войско, вооруженные силы, со словом «струг» как названием речного судна. Семантическим архаизмом является в данном контексте прилагательное «воровской», поскольку оно соотносится со словом «вор» не в его современном значении «тот, кто крадёт», а в его архаичном значении «бунтовщик» [7, с. 28].

Сравнение, характеризующее казачку, содержит историзм «боярыня»: «С крыльца сошла хозяйка, высокая, красивая и дородная, что боярыня, казачка» [15, с. 285]. Сравнение выражает в данном случае оценку, при этом существительное «боярыня» сочетается с союзом «что». Употребление союза «что» в сравнительной функции с точки зрения современного языка имеет оттенок некоторой архаичности, в русском языке эпохи Московской Руси сравнительные конструкции с этим союзом использовались в таких текстах, «язык которых был близок к народно-разговорной речи» [4, с. 378].

В трех эпизодах романа «Тихий Дон» используются метафоры, основанные на образном переосмыслении историзмов «опричина» и «опричник». В прямом смысле слово «опричина» обозначает систему «внутриполитических мер Ивана Грозного <...> для борьбы с предполагаемой изменой в среде феодалов (массовые репрессии, казни, земельные конфискации и т.п.)», «опричник» – представитель специального военного отряда, созданного Иваном Грозным в этих целях [9, с. 45]. В качестве метафоры данные слова применяются к тем, «кто помогает проводить в жизнь жестокую политику правительства» [2, с. 28]. Сравнение казаков с опричниками широко использовалось в языке революционной пропаганды. Штокман в своей пропагандистской деятельности использовал книгу, где «безвестный автор <...> издевался над порядками и управлением, над царской властью и над самим казачеством, нанявшимся к монархам в опричники» [14, с. 143]. В другом эпизоде романа упоминается о том, что на стене помещения, предназначенного для казачьей части, кто-то заблаговременно изобразил собачью голову и метлу, то есть, как понимает Листницкий, «эмблему опричнины» [15, с. 90]. Листницкий опечаленно думает: «<...> неужели для всей России мы являемся в образе опричнины?» [15, с. 90]. Некоторое утешение он пытается найти в том, что «казаки ведь не знают русской истории» [15, с. 90] и смысла рисунка не поймут. Однако при изображении более поздних событий оказывается, что слово «опричина» казакам известно, хотя в речи казаков оно выступает в просторечном произношении – «опричина». Когда деятельность руководителей Вешенского восстания вызывает недовольство у казаков, Кондрат Медведев говорит Григорию Мелехову: «Скажем Кудину и его опричине добром: “Уйдите от власти. Вы нам негожи”» [16, с. 231]. Метафора «опричина» применяется в данном случае к окружению командующего донскими повстанческими силами Кудина.

В «Тихом Доне» используются два слова, производные от существительного «князь», – глагол «княжить» и прилагательное «княжеский». Глагол «княжить», означающий «править, властвовать», «править княжеством» [8, с. 205], представлен в тексте «Тихого Дона» как компонент устойчивого оборота «княжить и володеть», восходящего к «Повести временных лет». В составе данного устойчивого оборота глагол «княжить» сочетается с глаголом «володеть», который является лексико-фонетическим архаизмом. Фразеологизм имеет книжную стилистическую окрашенность и в романе содержится в речи генерала Романовского, начальника штаба Добровольческой армии. Романовский говорит о Краснове, атамане войска Донского: «Княжить и володеть хочется... Бригадный генерал упивается монаршей властью» [16, с. 37]. Эта насмешливая реплика отражает противоречия между двумя белыми армиями – Добровольческой и Донской.

Прилагательное «княжеский» используется как метафорический эпитет при описании кургана: «Изредка пролетит в вышине ворон, древний, как эта степь, как курган над летником в снежной шапке с бровью княжеской опушкой чернойбыла» [16, с. 124]. Таким образом, вершина кургана уподоблена древнерусской княжеской шапке с меховой опушкой.

Древнерусские историзмы военной тематики представлены в «Тихом Доне» широко и разнообразно. В ряде случаев они выступают как средства образной характеристики природных объектов. В качестве метафор используются при этом слова «копье» и «щит»: «Вечерами из-за копий голого леса ночь поднимала калено-красный огромный щит месяца» [16, с. 95]. Как эталон сравнения, выраженного формой творительного падежа, используются слова «сагайдак» и «копье»: «против станицы выгибается Дон кобаржиной татарского сагайдака, будто заворачивает вправо» [14, с. 146]; «<...> молния <...> сверкающим копьем метнулась вниз и ударила в тугую выпуклую грудь сто-рожевого кургана» [16, с. 338]. Слово «сагайдак», согласно словарю

В.И. Даля, означает «налучник», чехол для лука [3, с. 126], а в более широком смысле «весь прибор: лук с налучником и колчан со стрелами» [3, с. 126]. Слово «кольчуга» используется как эталон сравнения, выраженного с помощью сравнительного союза: «<...> перелесок <...> осенью – как в золотой кольчуге, в червонном золоте зажженных утренниками резных дубовых листьев» [16, с. 350].

Древнерусские историзмы военной сферы используются также в составе цитат. Так, приведённые в романе тексты заговоров, которые переписывают у некоего старика уходящие на Первую мировую войну казаки, содержат многочисленные названия старинного оружия и доспехов, таковы слова «меч», «копье», «рогатина», «дротик», «стрела», «сагайдак», «бердыш», «щит», «панцирь» [14, с. 243–244]. Содержащиеся в романе фрагменты казачьих песен содержат историзмы «копье», «меч» [14, с. 344], «доспехи» [15, с. 82]. В составе библейского текста, который дед Гришака истолковывает как предсказание современных бедствий, встречается слово «стрела» [16, с. 253].

Историзмы военной тематики входят также в состав некоторых фразеологизмов, употребляемых в тексте «Тихого Дона». Так, слово «меч» входит в состав фразеологизма «предать огню и мечу», который содержится в письме одного из персонажей, отражая стремление автора письма к книжным формам выражения: «<...> все предаешь огню и мечу» [16, с. 192]. Этот же историзм представлен в составе устойчивой фразы «Поднявший меч бранный от меча да погибнет» [16, с. 252]. Эта фраза, восходящая к Библии, в романе произносится дедом Гришакой, при этом состав устойчивой фразы расширяется использованием прилагательного «бранный», которое выступает здесь в значении «военный» и представляет собой семантический архаизм.

В тексте романа «Поднятая целина» древнерусские историзмы многочисленны, но представлены они словами тех же тематических групп, что и в «Тихом Доне». Древнерусские этнонимы отразились здесь в употреблении прилагательного «половецкий», которое содержится в кратком, сводящемся к одному придаточному предложению, историческом экскурсе, введённом в описание кургана: «<...> курган все так же нерушимо властвует над степью, как и много сотен лет назад, когда возник он над прахом убитого и с бранными почестями похороненного половецкого князя, насыпанный одетыми в запястья смуглыми руками жен, руками воинов, родичей и невольников» [18, с. 256]. В этой же фразе содержится слово, принадлежащее к древнерусской социальной терминологии, – существительное «князь»; в данном случае оно применено к половецкому хану. Историзмы военной сферы «сагайдак» и «кольчуга» используются для создания сравнения и метафоры в пейзажном описании: «<...> молодой согнутый сагайдаком месяц золотой насечкой красовался на сизо-стальной кольчуге неба» [18, с. 279]. Здесь слово «сагайдак» в форме творительного падежа используется для выражения сравнения, а слово «кольчуга» выступает как метафора. При описании кургана слово «кольчуга» используется для создания олицетворения: «<...> осенью кажется, что величаво приосанившийся курган караулит степь, весь одетый в серебряную чешуйчатую кольчугу» [18, с. 255]. Курган получает здесь черты древнего воина, облачённого в кольчугу. Слово «меч» представлено в составе того же библейского афоризма, который содержится и в «Тихом Доне», при этом в речи персонажа «Поднятой целины», старика Семёна Лапшинова, слово «погибнет» в составе данного устойчивого выражения заменено просторечным «гинет»: «А поднявший меч от меча да и гинет» [18, с. 77].

В целом, историзмы, связанные по происхождению и семантике с эпохами Киевской и Московской Руси, обогащают семантико-стилистическую систему шолоховского текста в различных отношениях. Древнерусские историзмы входят в состав исторических экскурсов, содержащихся в романах М.А. Шолохова. Эти экскурсы отличаются краткостью, но обогащают текст элементами исторической ретроспективы. Историзмы создают образно-ассоциативную характеристику изображаемых объектов. Историзмы используются также в составе цитат из других текстов и в качестве компонентов фразеологизмов, создающих речевую характеристику персонажа.

Литература

1. Греков Б. Д., Якубовский А. Ю. Золотая Орда и ее падение. – М. – Л.: Издательство Академии наук, 1950. – 478 с.
2. Давыдова О. А. Лексика и фразеология, отражающая этнографию донских казаков, в художественных текстах М.А. Шолохова // Этнолингвистика и лингвокультурология художественных текстов Михаила Шолохова. – М.: МГПУ, 2015. – С. 13–209.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В четырёх томах. Том 4. – М.: Русский язык, 1980. – 683 с.
4. Историческая грамматика русского языка. Синтаксис. Сложное предложение. – М.: Наука, 1979. – 461 с.

5. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 1. – М.: Наука, 1975. – 371 с.
6. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 2. – М.: Наука, 1975. – 288 с.
7. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 3. – М.: Наука, 1976. – 371 с.
8. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 7. – М.: Наука, 1980. – 403 с.
9. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 13. – М.: Наука, 1987. – 320 с.
10. Солганик Г. Я. О речевой структуре романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Этнолингвистика и лингвокультурология художественных текстов Михаила Шолохова. – М.: МГПУ, 2015. – С. 287–303.
11. Сороколетов Ф.П. История военной лексики в русском языке. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 384 с.
12. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 312 с.
13. Шмелев Д.Н. Избранные труды по русскому языку. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 888 с.
14. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В восьми томах. Том 1. – М.: Художественная литература, 1985. – 351 с.
15. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В восьми томах. Том 2. – М.: Художественная литература, 1985. – 351 с.
16. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В восьми томах. Том 3. – М.: Художественная литература, 1985. – 368 с.
17. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В восьми томах. Том 4. – М.: Художественная литература, 1986. – 432 с.
18. Шолохов М.А. Собрание сочинений. В восьми томах. Том 5 / М.А. Шолохов. – М.: Художественная литература, 1986. – 311 с.

HISTORICISMS ASSOCIATED WITH THE CONCEPT OF “ANCIENT RUS” IN THE LANGUAGE OF M.A. SHOLOKHOV’S NOVELS

Vaganov A.V.

Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the Rostov State University of Economics)

The article describes the ways of using historicisms belonging to the linguistic heritage of Kievan Rus and Muscovite Rus in M.A. Sholokhov’s novels “And Quiet Flows the Don” and “Virgin Soil Upturned”. The theoretical significance of the study of archaic linguistic elements lies in the fact that modern linguistics identifies the cumulative function, which is the function of preserving and transmitting socio-historical experience, as one of the main functions of language. An important role in the implementation of this function belongs to historicisms, that is, words that have fallen out of widespread use because of the loss of the objects designated by these words. The article analyzes the use of three thematic groups of historicisms in M.A. Sholokhov’s novels: ethnonyms, social terminology, and

military vocabulary. The role of historicisms in the semantic and stylistic structure of the text is characterized. Historicisms are used in M.A. Sholokhov’s novels to create laconic historical excursions that enrich the content of the text with retrospective elements. Historicisms are used to form expressive means of the text: they either act as metaphors and metaphorical epithets, or serve to create comparisons and personifications. Historicisms are also used as parts of quotations that carry out the connections of a novel with other texts. Historicisms are parts of some phraseological units that participate in the creation of speech characteristics of characters.

Keywords: historicism, archaism, comparison, metaphor, epithet, phraseological unit, stylistic coloring.

References

1. Grekov B. D., Yakubovsky A. Yu. The Golden Horde and Its Fall. Moscow–Lenin-grad: Publishing House of the Academy of Sciences, 1950, 478 p.
2. Davydova O.A. Vocabulary and Phraseology Reflecting the Ethnography of the Don Cossacks in the Fiction of M.A. Sholokhov // Ethnolinguistics and Linguocultural Studies of Mikhail Sholokhov’s Fiction. Moscow: Moscow State Pedagogical Univ., 2015, Pp. 13–209.
3. Dahl V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. In four volumes. Volume 4. Moscow: Russky Yazyk, 1980, 683 p.
4. Historical Grammar of the Russian Language. Syntax. Complex Sentence. Moscow: Nauka, 1979, 461 p.
5. Dictionary of the Russian Language of the 11th–17th Centuries. Volume 1. Moscow: Nauka, 1975. 371 pages.
6. Dictionary of the Russian Language of the 11th–17th Centuries. Volume 2. Moscow: Nauka, 1975. 288 pages.
7. Dictionary of the Russian Language of the 11th–17th Centuries. Volume 3. Moscow: Nauka, 1976. 371 pages.
8. Dictionary of the Russian Language of the 11th–17th Centuries. Volume 7. Moscow: Nauka, 1980. 403 pages.
9. Dictionary of the Russian Language of the 11th–17th Centuries. Volume 13. Moscow: Nauka, 1987. 320 pages.
10. Solganik G. Ya. On the speech structure of M.A. Sholokhov’s novel “And Quiet Flows the Don” // Ethnolinguistics and linguacultural studies of Mikhail Sholokhov’s fiction texts. Moscow: Moscow State Pedagogical Univ., 2015, Pp. 287–303.
11. Soroletov F.P. History of military vocabulary in the Russian language. Moscow: LIBROKOM Book House, 2009, 384 p.
12. Shansky N.M. Lexicology of the modern Russian language. Moscow: LIBROKOM Book House, 2009, 312 p.
13. Shmelev D.N. Selected works on the Russian language. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2002, 888 p.
14. Sholokhov M.A. Collected Works. In eight volumes. Volume 1. – Moscow: Fiction, 1985. – 351 p.
15. Sholokhov M.A. Collected Works. In eight volumes. Volume 2. – Moscow: Fiction, 1985. – 351 p.
16. Sholokhov M.A. Collected Works. In eight volumes. Volume 3. – Moscow: Fiction, 1985. – 368 p.
17. Sholokhov M.A. Collected Works. In eight volumes. Volume 4. – Moscow: Fiction, 1986. – 432 p.
18. Sholokhov M.A. Collected Works. In eight volumes. Volume 5 / M.A. Sholokhov. – M.: Fiction, 1986. – 311 p.

Ван Пейдун,

аспирант, Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина

E-mail: richupeipei@yandex.com

В статье на примере прилагательного «практичный» исследуются механизмы семантической эволюции. Методологическая база исследования представляет собой синтез теории семантической переходности, методов дифференциального и интегрального исчисления, а также контекстуального и диахронического анализа (на материале Национального корпуса русского языка). В ходе исследования применяется процедура семантической абстракции, позволяющая выделить устойчивые семантические признаки, семы, лексемы и неосемы, актуализируемые словом «практичный» в различных контекстах. Эволюция неосем рассматривается в сопоставлении с прототипической семантикой, что даёт возможность выявить логические связи и закономерности семантической трансформации. Предложенный подход существенно углубляет понимание исследуемых процессов и может быть использован в переводческой деятельности. Верификация результатов осуществляется с применением инструментов искусственного интеллекта. Ключевые понятия теории переходности – сема и лексема – применяются в микродиахроническом аспекте для реконструкции и моделирования семантической структуры слова. Цель работы – выявить и описать универсальные механизмы семантических изменений с опорой на методы искусственного интеллекта, что вносит вклад в изучение когнитивных оснований смыслообразования в языке.

Ключевые слова: семантика; лексемы и семы; семантическая трансформация; шкала переходности; Языковая модель.

Человеческое сознание неразрывно связано с формированием семантики. Сознание людей, живущих в различных социальных средах, также влияет на изменения семантики слов в контексте. 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. [3; с. 135]. Взаимное влияние мышления и сознания будет влиять на семантические изменения слов. Объективная реальность будет влиять на субъективное мышление человека, а субъективное мышление будет продолжать способствовать семантическому развитию слов. Выдающиеся ученые, чьи исследования помогают понять, как язык отражает мышление и как значения слов меняются со временем, в том числе Ю.Д. Апресян, Е.В. Рахилина, Д. Лакофф, Д. Болтес, Р. Лангакер, А. Вежицкая, Д. Лайонз, Л. Талми. Элеонора Рош, ученый, проводивший исследования в области когнитивной лингвистики и семантики, предложила концепцию прототипа. Для описания этого неравенства Рош ввела понятия центра и периферии категории, ее «лучших» и «худших» примеров, а также прототипа категории. Наиболее типичный представитель категории – это ее лучший пример, он расположен в центре и составляет прототип данной категории [5; с. 90]. Теория прототипов позволяет реконструировать исходное, прототипическое состояние значения в сознании носителей языка. Таким образом, её можно использовать в качестве отправной точки (базовой модели) для изучения дальнейшего семантического развития слова. По словам Т.Г. Скребцовой «Несомненным достоинством теории прототипов является ее гибкость, способность «приспосабливаться» к научным открытиям и меняющимся бытовым и социальным реалиям» [5; с. 96]

Для исследования эволюции семантических прототипов И.М. Кобозева в своём учебнике «Лингвистическая семантика» обратилась к модели «Смысл ↔ Текст». Эта модель наглядно демонстрирует взаимосвязь семантических изменений с эволюцией человеческого мышления и позволяет анализировать расширение семантического содержания слов в контексте меняющихся социальных явлений. И.Н. Кобозева тоже считает, что содержание языковых выражений имеет две ипостаси, воплощенные в быденных словах русского языка смысл и значение. Каждая из этих двух ипостасей, по справедливости, может претендовать на то, чтобы быть присестом семантики [2; с. 14]. Итак, значение слова воплощает социальный опыт человечества и в ходе его накопления нередко претерпевает семантическое расширение. Это расширение, в свою очередь, отражает непрерывное развитие человеческого мышления. Постепенный и непрерывный характер данного процесса делает анализ семантических изменений применимым в рамках теории шкалы переходности, которая идеально подходит для описания градуальных смысловых сдвигов.

Феномен языковой переходности является объектом лингвистического изучения. Пионерская работа принадлежит В.В. Бабайцевой, впервые описавшей шкалу переходности в 1967 году. Если изначально теория применялась к грамматике в синхронном срезе, то наше исследование расширяет её область, предлагая метод для анализа динамики семантических изменений. В.В. Бабайцева предположила, что шкала синхронной переходности включает пять звеньев: А – АБ – АБ – аБ – Б. Пять ключей элементов этой модели описывают несколько ключевых звеньев в феноменах лингвистических изменений. В общих исследованиях модель может быть упрощена как А – АБ – Б. [1; с. 33–37] Взаимосвязь ключевых элементов модели может быть проанализирована в микродиахроническом аспекте. Каждый такой элемент характеризуется динамикой развития, в которой можно выделить как явные (эксплицитные), так и скрытые (имплицитные) изменения. Для объяснения семантической трансформации на микродиахроническом уровне целесообразно разделить этот процесс на составляющие его семы и лексемы, что обеспечивает большую операциональность исследования. При анализе сем и лексем в условиях микродиахронии необходимо применять методы абстрагирования, позволяющие вычленить ключевые элементы. Подобные абстрактные методы дают возможность интегрировать и обобщить имплицитные значения, заключённые в формальной оболочке языка.

Холлидей (Halliday) и Хасан (Hasan) в 1976 году предположили, что существуют три функциональные области языка, которые они называют

“идеациональными”, “текстовыми” и “межличностными” компонентами соответственно. [9; с. 94] Эти три компонента описывают интегративный процесс в прагматиках и людях в семантических изменениях. Здесь “идеациональные”, “текстовые” и “межличностные” компоненты невозможно осуществить их функции без содержания и контекста. Контекст – это почва для процесса абстрагирования семантических изменений слова *Tendency I subsumes many changes from concrete > abstract*. (Тенденция I включает в себя множество изменений от конкретного к абстрактному.) Следовательно, нам необходимо анализировать семантику слов и связи между словосочетаниями в контексте, и в то же время абстракционные методы являются ключом к анализу семантических особенностей в семех для объяснения семантических трансформаций.

Каждая языковая единица может быть представлена себе в звене в виде любых лексем, семем или сем. Во-первых, семема есть такой элемент языка, который совершенно очевиден и интуитивен по своему смыслу и неразложим. Во-вторых, также ясно и то обстоятельство, что никакие семемы не даются в языке изолированно, что все они конкретно познаются только из сопоставления с другими семемами, что любая семема в каждом новом контексте получает то или иное обогащение и что без этого структурного соотношения с разными ее контекстами не может быть ее удовлетворительного изучения. [3; с. 96] Люди выражают свои намерения с помощью семантических элементов языка в контексте, а затем включают эти элементы в словари. Таким образом, эти элементы составляют основное значение в словарях.

Исходные значения слова «практичный» в словаре Ожегова (1949) написано, что «Деловой, деловитый» [4; с. 584] или «Деловитый, умеющий разбираться в практических, жизненных делах» в версии электронных ресурсов. В Толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова первая лексема это «Основанный на практике» [6; с. 758] По мнению D.A. Cruse “Linguists who have worked in lexical semantics can be broadly divided into two categories on the one hand, there are those who believe that a word form is associated with a number (perhaps finite, perhaps not) of discrete senses; and on the other, there are those who believe that the discreteness of lexical senses is illusory.” [7; с.80 (Перевод: Лингвистов, работающих в области лексической семантики, можно в целом разделить на две категории: с одной стороны, есть те, кто считает, что словоформа связана с некоторым количеством (возможно, конечным, возможно, нет) дискретных значений; с другой стороны, есть те, кто считает, что дискретность лексических значений иллюзорна.)] Хотя существуют разногласия относительно того, являются ли признаки лексемы дискретными значениями, из мнения D.A. Cruse следует, что анализ семантических признаков – это абстрактный процесс. Согласно толкованию первого объяснения в словаре, мы можем абстрагировать семы слова «практичный» следующим образом как «способность», «рассудочность», и «деловитость». Примеры предложений, содержащих вышеупомянутых приемных сыновей, следующие:

(1) **Практичная хозяйка** не выбросит оставшуюся от завтрака или обеда еду. [Рецепты // «Работница», 1988]

(2) Приняв приглашение к сотрудничеству, в успех которого никто не хотел верить и которое было единогласно приговорено к скорому разрыву, **оба тренера** проявили себя **людьми мудрыми и практичными**. [Евгений Рубин. Пан или пропал. Жизнеописание (1999–2000)]

(3) Воскресенские **«отцы города»** оказались **людьми практичными** и дальновидными. [Е. Рубин. Город и его команда // «Химия и жизнь», 1970] Словосочетание в примере (1) является исходным определением в словаре Ожегова и его семы должно быть “способный” и “деловитый”. Примеры (2) и (3) являются имплицитными семами определений в словаре Ушакова, указывающими на то, что эти люди “рассудочные”, “умные” и “интеллигентные”. Согласно анализу семантической валентности, слово “практичный” в своем исходном значении обладает динамические силы способностью, связанной с людьми. В представленных примерах валентность дает силы на носителя качества. Семы слова “практичного” соединяется со семой “человека”, рождая смысл “человека-деятеля”. В этой семантике, чтобы описать определенное качество человека, прилагательное “практичный” в большинстве случаев использует именительном или творительном падежом. Именно из таких потенциальных возможностей, связанных с этой “валентностью”, семы слова “практический” получили дальнейшее развитие по сравнению с его исходным значением.

(4) **Успехи японцев** в этой области достигаются **простыми и практичными приемами**: тщательный отбор и интенсивное обучение персонала, внедрение передовых систем коммуникаций с клиентами. [Предпринимательская практика (1996) // «Коммерсант-Daily», 25.01.1996]

Предложение в примере (4) можно рассматривать как процесс семантического перехода. Хотя слово практичный выполняет одинаковую грамматическую функцию в примерах (2) и (3), его семантические компоненты (семы) изменяются: конкретные значения сменяются аб-

страктными, а референтный потенциал смещается от характеристики людей к оценке предметов, решений или концепций.

(5) «Она выбрала **практичную модель** обуви – без каблуков, на мягкой подошве, чтобы можно было без усталости ходить по городу». [Журнал «Домовой», 2003.02.]

(6) «Покупать стройматериалы оптом оказалось **практичнее – вышло и дешевле**, и остался запас на будущий ремонт». [Форум «Строительный мир», 2009.]

(7) Выбор ткани для обивки – дело важное. Нужно выбрать не только **красивую, но и практичную**, чтобы дольше служила и не требовала частой чистки. [Советы по домашнему уюту (2004) // «Даша», 2004.02.15.]

В примере (5) слово практичный изменило свою референцию: от описания характеристики человека оно перешло к описанию предметов и объектов в значении «удобный» и «функциональный». Это привело к расширению его семантической валентности. В примере (6), где общее значение слова остаётся близким к (5), сочетаемость прилагательного практичный расширяется ещё раз: теперь оно указывает не только на качество, но и на степень его проявления. Так что пример (6) можно показать, как «Покупать стройматериалы оптом оказалось **очень/слишком/достаточно практичный – вышло и дешевле**, и остался запас на будущий ремонт». «Вышло и дешевле» в качестве приложения пояснительного прилагательного дополняет расширенные семы слова «практический».

Контекст примера (7), в частности фрагмент «чтобы дольше служила и не требовала частой чистки», указывает на семантическую эволюцию слова «практичный». Его первоначальное значение «удобный» дополняется абстрактными семантическими компонентами, связанными с «экономичностью» и «функциональностью». При этом, если синтаксическая валентность сочетания «прилагательное + существительное» (N+adj) осталась неизменной, то его семантическая валентность (набор возможных смысловых связей) была расширена за счёт имплицитных сем.

Непрерывный процесс семантической абстракции, которому подверглось слово «практичный», привёл к расширению его смыслового объёма и валентных связей в абстрактной сфере. Эта эволюция отражает универсальный принцип развития языка – переход от конкретно-го к абстрактному. Например:

(8) **Новый практичный ум** Вовы подсказал, как действовать. Договориться с путейцами о поставке нескольких станков, а может, скинуть цену, если они переоснастят сразу всю дорогу. Отключив связь с теплохранителем Вовой, набрал Кривцова, условился о встрече... [Анатолий Салуцкий. Немой набат // «Москва», 2019]

(9) Она не была ни зла, ни жестока — просто очень **практичная девушка**. Её маленькие, чистые и ясные глазки смотрели прямо и видели вещи такими, какие они есть». [Е.В. Хаецкая. «Синие стрекозы Вавилона // Человек по имени Беда» (1997)]

(10) Изобретение нового предмета почти всегда было связано с какими-нибудь утилитарными задачами, с потребностями в более удобном, быстром, точном выполнении работы, короче – с **практичными, реальными целями**. [Е.В. Хаецкая. «Синие стрекозы Вавилона // Человек по имени Беда» (1997)]

Эти новые, продуктивные абстрактные семантические компоненты (неосемы) приводят к дальнейшему расширению семантической валентности прилагательного «практичный», формируя новые типы словосочетаний. В результате семантика таких сочетаний эволюционировала: от описания конкретных людей и предметов – к характеристике абстрактных понятий, таких как «реалистичные отношения», «отсутствие романтики» или «практическая ориентация поведенческих привычек»

На основании анализа примеров (8), (9) и (10) можно выделить следующие абстрактные семантические компоненты (семы) слова «практичный»:

1. «трезвый, реалистичный» (о взглядах, подходе к делу);
2. «приземлённый, прагматичный, лишённый романтики» (о характере или типе личности);
3. «непосредственно связанный с реальной деятельностью, утилитарный»;
4. «ориентированный на практическое применение» (о знаниях, навыках или сведениях).

Семантику слова «практичный» можно систематизировать в виде следующей таблицы. Она построена на основе модели «Смысл ↔ Текст» и отражает динамику семантического сдвига, проанализированную с применением шкалы переходности. Рис. 1

Диаграммы позволяют синтезировать наблюдения над семантическими сдвигами и визуализировать механизм трансформации значения слова «практичный» в контексте. Данный процесс ведёт к расширению его семантического потенциала. Анализ экспериментальных результатов свидетельствует о том, что ядро В (конечная точка) в шкале переходности В.В. Бабаичевой может быть диверсифицировано путём вы-

деления новых семантических элементов – неосем (Б1, Б2, Б3, Б4). Подобное усложнение семантической структуры расширяет валентность слова, усиливая его способность к образованию новых словосочетаний.

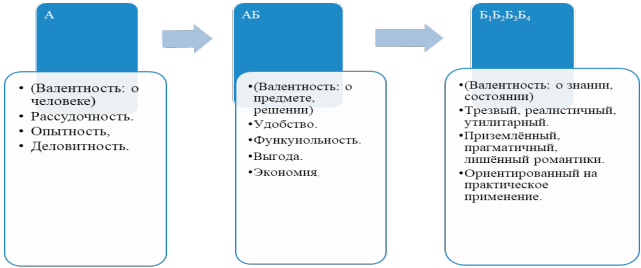


Рис. 1. Схема расширения модели шкалы переходности и её взаимосвязи с семантической валентностью слова «практичный»

Источник: Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – URL: <https://ruscorpora.ru/>

Сравнительный семный анализ, проведённый с использованием инструментов искусственного интеллекта, позволяет выявить различия между русским прилагательным «практичный» и его английским соответствием «practical» в контексте. Таблица 1

Таблица 1. Различия между русским прилагательным «практичный» и его английским соответствием «practical» в контексте

	Практичный	Practical [8; Электронные ресурсы]
Прототипичные семы	1: ориентированный на реальную пользу 2: рассудительный / трезвый 3: приземлённый/лишённый романтики 4: расчётливый	1: useful, functional, convenient, efficient 2: utilitarian, durable, sensible
Семы первого уровня, развиваемые в контексте	1: предназначенный для повседневного использования 2: удобный 3: функциональный 4: выгодный / экономный 5: долговечный / непрехотливый	1: sensible, realistic, pragmatic, down-to-earth 2: resourceful, competent, no-nonsense 3: unimaginative, materialistic, lacking in romance/idealism
Семы второго уровня, развиваемые в контексте	1: целесообразный 2: реалистичный / трезвый 3: ведущий к конкретному результату 4: утилитарный	1: hands-on, experiential, applied, useful in practice 2: non-theoretical, skill-based

Сравнительный анализ показывает, что прототипические семы прилагательного «практичный», выявленные ИИ DeepSeek, отражают его актуальное, часто употребляемое в речи значение. Оно отличается от картины семантической эволюции, полученной нами в результате диахронического анализа. При этом прототипические семы, обобщённые ИИ, совпадают с семами второго уровня, формируемыми в контексте. Это указывает на то, что семантические ядра А и Б в механизме эволюции значения остаются взаимосвязанными.

Для проверки данной гипотезы мы привлекаем английское слово «practical» и анализируем его семантические особенности также с помощью ИИ DeepSeek. Мы обнаруживаем, что в английском языке прототипические семы этого слова в основном характеризуют объекты, а не людей. Несмотря на различия в конкретных путях семантического развития этих двух слов, иерархическая структура их семантических изменений оказывается схожей: на каждом уровне можно вывести определённые имплицитные значения из контекстных примеров.

Проводя микродиахронический анализ, мы декомпозируем значения обоих слов на семантические компоненты и сопоставляем их с результатами разбора, выполненного искусственным интеллектом. Можно заключить, что имплицитными семантическими компонентами (семами) для «практичный» и «practical» на каждом уровне вариации являются: «удобный», «функциональный», «прагматичный» и «свободный от эмоциональных/личностных коннотаций». Именно эти имплицитные семантические компоненты и обеспечивают связность различных уровней семантической эволюции слова «практичный».

Заключение

В процессе функционирования человеческого языка языковые изменения находятся в неразрывной связи с мышлением и пространственно-временным контекстом. Эта взаимосвязь обуславливает непрерывную семантическую эволюцию слов во времени.

Семантическая трансформация слова представляет собой, как правило, постепенный процесс, механизм которого можно описать

с помощью теории шкалы переходности. Данный механизм тесно связан с имплицитными семантическими элементами (семами). Таким образом, именно имплицитные семы выступают ключевыми элементами, связывающими различные уровни семантических трансформаций в рамках одной лексемы.

Анализ имплицитных сем открывает новые возможности для исследования процесса семантических изменений в микродиахроническом аспекте. Сегментированный подход, подобно математическому анализу, позволяет выявлять новые значения с большей точностью. В свою очередь, возникающие в результате неосемы расширяют семантическую валентность слова, открывая для него новые возможности сочетаемости.

Литература

1. Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э. Штайн. М. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010.с. 33–37
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика., Эдиториал УРСС. М., 1971. с. 14
3. Лосев А.Ф. Языковая структура: Учебное пособие. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – с. 96. с. 135
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: ГИС, 1960. – с. 584.
5. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика – СПб. Филологический факультет, 2011. с.90 с.96
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Сов. энцикл.; ОГИЗ, 1935–1940. Том 3. П – Ряшка. – 1939. – с. 758.
7. Cruse D.A. Lexical semantics – Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1986. – с. 80
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>.
9. Traugott E.C., Dasher R.B., Regularity in semantic change. Cambridge: Cambridge university press (virtual publishing), 2002. с. 94

DYNAMICS OF IMPLICIT SEMES IN THE TRANSITIVITY SCALE MODEL: MECHANISMS OF TRANSFORMATION OF MEANING COMPONENTS

Wang Peidong
The Pushkin State Russian Language Institute

This article examines the mechanisms of semantic evolution through a case study of the Russian adjective “практичный” (“practical”). The methodological framework synthesizes semantic transitivity theory, differential and integral calculus, and contextual and diachronic analysis of data drawn from the Russian National Corpus. A procedure of semantic abstraction is employed to identify stable semantic features, semes, lexemes, and neosemes activated by “практичный” across diverse contexts. The evolution of neosemes is analyzed in relation to prototypical semantics, revealing logical correlations and patterns of semantic transformation. This approach deepens the understanding of semantic change and offers practical applications in translation studies. The findings are verified using artificial intelligence tools. Key concepts of transitivity theory—seme and lexeme—are applied within a microdiachronic framework to reconstruct and model the semantic structure of the word. The study aims to identify and describe universal mechanisms of semantic change through AI-assisted methods, thereby contributing to the cognitive theory of meaning construction in language.

Keywords: semantics; lexemes and semes; semantic transformation; transitivity scale; language model.

References

1. Babaytseva V.V. Selected Works. 2005–2010: Collection of Scientific and Scientific-Methodological Articles / Ed. by Dr. of Philological Sciences, Prof. K.E. Stein. Moscow – Stavropol: Saratov State University Publishing House, 2010.Pp. 33–37
2. Kobozeva I.M. Linguistic Semantics., Editorial URSS. Moscow, 1971. p. 14
3. Losev A.F. Language Structure: A Textbook. Moscow: Lenin Moscow State Pedagogical Institute, 1983. p. 96. p. 135
4. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian Language. 4th ed., corrected and enlarged. Moscow: GIS, 1960. p. 584.
5. Skrebtsova T.G. Cognitive Linguistics – St. Petersburg. Philological Faculty, 2011. p.90 p.96
6. Ushakov D.N. Explanatory Dictionary of the Russian Language: In 4 volumes / Ed. D.N. Ushakov. – Moscow: Sov. Encyclopedia; OGIz, 1935–1940. Volume 3. P – Ryashka. – 1939. – p. 758.
7. Cruse D.A. Lexical Semantics – Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1986. – p. 80
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>.
9. Traugott E.C., Dasher R.B., Regularity in Semantic Change. Cambridge: Cambridge University Press (virtual publishing), 2002. p. 94

Эмоциональная окраска в лексико-фразеологическом поле «футбол» в национальных вариантах испанского языка (на примере испанских и латиноамериканских футбольных личностей и комментаторов)

Дигалев Николай Владимирович,

аспирант кафедры испанского языка и перевода переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета, преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета
E-mail: nikodigal@gmail.com

В работе рассмотрены методы и средства эмоциональной окраски в лексико-фразеологическом поле «футбол» в национальных вариантах испанского языка. Исследованы основные семантические поля, являющиеся частью лексико-фразеологического поля «футбол» в испанском языке. Выявлены ключевые приемы, позволяющие придать эмоциональную окраску в лексико-фразеологическом поле «футбол» испанского языка, такие как использование повторов, метафоры и гиперболы. Показано, что эмоциональная окраска является ключевым элементом лексико-фразеологического поля «футбол», который делает футбол частью культуры испаноговорящих болельщиков и комментаторов.

Ключевые слова: лексико-фразеологическое поле, футбольный сленг, военная семантика, эмоциональная окраска, культурная традиция

Введение

Изучение лексико-фразеологического поля «футбол» в испанском языке является актуальным в настоящее время, поскольку концепт «футбол» не зафиксирован в лексико-фразеологических источниках в полном объеме. Наиболее подробно лексико-фразеологическое поле «футбол» было исследовано в английской филологии, в то время как в современном испанском языке оно не было изучено целенаправленно. В то же время, интерес широкой аудитории к спорту, прежде всего к футболу, увеличивается из года в год, и, говоря о футболе, необходимо отметить, что немаловажную роль в этом сыграли испанские команды, пользующиеся большой популярностью. Латиноамериканский футбол, в свою очередь, известен на весь мир широкой поддержкой местных болельщиков, где данный вид спорта можно без преувеличения назвать целой культурой. Особый интерес к футболу прослеживается и на лингвистическом уровне: обсуждение данного вида спорта и комментирование матчей не обходятся без номинативных единиц, имеющих особую эмоциональную окраску, позволяющую в полной мере прочувствовать атмосферу спортивного события. Данные выражения не отражены в полной мере в исследованиях лексико-фразеологического поля «футбол», в связи с чем подробное изучение данного аспекта становится актуальным. Кроме того, отсутствие целенаправленного исследования данного аспекта представляет сложность для переводчиков, работающих со спортивной тематикой: для правильного перевода выражений данного характера ключевым критерием является сохранение эмоциональной составляющей, без корректной передачи которой смысл переводимого текста не может быть отражен в полной мере, в связи с чем подробный анализ эмоциональной составляющей данного поля является необходимым.

Целью исследования является выявление, описание и систематизация специфики эмоциональной составляющей как конститутивного признака лексико-фразеологического поля «футбол» в национальных вариантах испанского языка.

Для достижения поставленной цели в настоящем исследовании предусматривается решение следующих задач:

- 1) проанализировать эволюцию лексико-фразеологического поля «футбол» в испанском языке;
- 2) выявить и описать основные приемы эмоциональной окраски лексико-фразеологического поля «футбол» в испанском языке;
- 3) определить причины использования приемов эмоциональной окраски лексико-фразеологического поля «футбол» в национальных вариантах испанского языка.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые проводится комплексный анализ эмоциональной составляющей лексико-фразеологического поля «футбол» в национальных вариантах испанского языка на материале дискурса футбольных личностей и комментаторов, выявляются стратегии реализации эмоциональной окраски, обусловленные экстралингвистическими, социокультурными и историческими факторами функционирования испанского языка в разных ареалах.

Материал и методология исследования

В качестве материала были проанализированы фрагменты из испаноязычных спортивных СМИ, а также отрывки из прямых трансляций футбольных матчей с испаноязычными комментариями представителей профессии из Испании и стран Латинской Америки. В данной статье, при использовании методов интерпретативного и контекстуального анализа, исследуются особенности эмоциональной составляющей речи испаноязычных футбольных комментаторов и журналистов, а также уникальные единицы лексико-фразеологического поля «футбол», имеющие особую эмоциональную окраску.

Исследование особенностей эмоциональной составляющей лексико-фразеологического поля «футбол»

История зарождения лексико-фразеологического поля «футбол» неразрывно связана с историей появления футбола в Испании и Латинской Америке в целом. Впервые данный вид спорта, в дальнейшем ставший самым популярным в мире, появился в испаноязычных странах во второй половине XIX столетия, чему в значительной степени способствовали британские иммигранты. Как следствие, англицизмы футбольной сферы составили основу футбольной терминологии испанского языка. Многие лингвисты отмечали, что англицизмы в целом послужили средством обогащения испанского языка, а в некоторых сферах их стало даже больше, чем исконно испанских слов. Футбольная терминология стала одним из таких примеров. Как отмечал М. Перес, «влияние англоязычных стран в культурном, экономическом, технологическом, научном и даже идеологическом плане послужило частью необратимого процесса восприятия. Язык лишь с точностью воспроизводит последствия данного процесса, через который проходит испанояворящее общество» [M. Pérez, 1971, с. 8]. Англицизмы, ставшие основой испаноязычной футбольной терминологии, прошли через процесс адаптации к испанскому языку, преимущественно с точки зрения фонетики, но при этом связь с оригинальной номинативной единицей сохранилась. В качестве примера можно использовать такие слова, как *goal* → *gol*; *corner* → *córner*. Термин *driblar* (обходить / обводить, от английского *dribble*) синонимичен со словами *regatear* и *quebrar*. В некоторых случаях, когда есть и заимствованный, и испанский варианты, предпочтение отдается заимствованной из английского языка лексической единице. В первые десятилетия XX века лексическая единица *forward*, то есть *delantero* (нападающий) особенно часто использовалась в Аргентине, но вскоре вышла из употребления, как и слово «goalkeeper», то есть *guardameta* (вратарь). Такие англицизмы, как *internacional* (международный) используются во многих видах спорта, но наибольшее распространение получили в сфере футбола, поскольку соревнования между сборными проводились уже с конца XIX века. Из футбольной сферы пришло и выражение *echar balones fuera* (выбивать мяч в аут), которое в повседневной жизни может иметь значение *перекладывать ответственность на другого человека*.

Согласно А. Номдедеу, «внедрение и использование англицизмов в футбольной терминологии на сегодняшний день обусловлено преимущественно социолингвистическими причинами» [A. Nomdedeu Rull, 2001. с. 4]. Выделяются три основные причины:

1. внедрение англицизмов может быть частью естественного процесса появления неологизмов в языке с целью заполнения лексических пробелов;
2. появление англицизмов может быть связано с престижем исходного языка, особенно если речь идет о футбольной сфере, являющейся распространенной как среди поклонников игры, так и в средствах массовой информации;
3. наличие англицизмов футбольной тематики в испанском языке обусловлено тем, что значительная часть футбольной терминологии применима для большинства языков;

Со временем базовая лексика была дополнена выражениями, содержащими эмоциональную окраску и имеющими прямую связь с национальными реалиями. Как было отмечено Ильюшиной Е.С., «эмоциональные компоненты семантики отображают один из аспектов человеческого фактора в языке, а именно вербализованные эмоциональные реакции, состояния и отношения говорящих к объектам окружающей их действительности» [Ильюшина, 2001]. Но футбольный сленг – это не только уникальная лексика, поскольку для него характерны и свои грамматические особенности. Как отмечал Л. Гомес Торрего, изучение футбольного сленга «должно учитывать не только лексику с её семантическими полями, синонимами и антонимами, лексическими отступлениями от нормы, но также и риторическую и грамматическую стороны» [Gómez Torrego, 2010]. Спортивный подязык вообще и язык футбола в частности занимают видное место в лексическом системе современного испанского языка [Шашков, 2019].

Немаловажное влияние оказало смешение культур, что наиболее ярко демонстрирует пример Мексики и стран Андского региона, где элементы языков коренных народов, таких как кеуча, дополнили футбольный сленг. Как было отмечено Саковцевой С.В., «лексическое своеобразие латиноамериканских национальных вариантов создается тремя пунктами: включением в словарь индихенизмов, то есть слов, заимствованных из индейских языков; переосмыслением исконно испанских слов; созданием новых слов по испанским словообразовательным моделям из испанских основ и основ индейского или африканского происхождения» [Саковцева, 2023]. Мексиканский глагол

chutear образовался в результате слияния английского глагола *shoot* и испанского суффикса *-ear*. Сам же глагол *shoot* можно назвать примером использования лексических единиц, относящихся к семантическому полю «война», которое является распространенным в спортивном дискурсе в целом. Как было отмечено А. Елистратовым, «спортивная сфера находится в непрерывном взаимодействии с военной, поскольку изначально одной из главных задач спорта всегда являлась подготовка к войне» [Елистратов, А., 2005, с. 64].

Испанский футбольный сленг также наполнен большим количеством выражений, относящихся к семантическому полю «война». Х.Ф. Медина Монтеро выделил более 40 различных семантических полей, к которым принадлежат метафоры футбольного дискурса, из которых самым крупным семантическим полем было военное [Medina Montero, José Francisco, 2007, с. 197]. С помощью данных выражений создается образ футбольного матча как героической борьбы двух команд, неслучайно команду, имеющую общую цель и общую тактику, зачастую называют «армией». Важно отметить, что употребление выражений, связанных с военной сферой, при комментировании футбольного матча помогает усилить эмоциональное напряжение. Наиболее распространенным приемом является метафора. В казуативных конструкциях процессе метафоризации могут подвергаться имя эмоции, каузативный глагол или оба компонента вместе [Михеева, 2007]. Как отмечает С. Кинтеро Рамирес, «на неё приходится 54,82% случаев использования в спортивных репортажах широкой тематики на испанском языке» [Quintero Ramírez, 2019]. Существует множество примеров как в Испании, так и в странах Латинской Америки.

Пример 1. Аргентинский комментатор Виктор Уго Моралес использовал выражение *¡Es un ejército en el campo!* при описании атакующих действий сборной Аргентины в матче против сборной Нигерии на Чемпионате мира 2014 года. Может быть переведено как «на поле находится настоящая армия!»

Пример 2. Известный мексиканский комментатор Кристиан Мартиноли прокомментировал гол мексиканского нападающего Лосано в ворота сборной Германии на Чемпионате мира 2018 года выражением *Chucky Lozano lanzó un misil a la portería* (Chucky – прозвище игрока). Может быть переведено как «Лосано запустил ракету в ворота», лексическая единица *ракета* использовалась и русскоязычными комментаторами с целью придать дополнительную эмоциональную окраску при описании сильного и результативного удара по воротам команды.

Пример 3. Бывший футболист Карлос Вальдеррама, являющийся рекордсменом сборной Колумбии по количеству проведенных матчей, описал ожесточенную борьбу за мяч в центре поля в противостоянии Насьоналя и Мильонариос через метафору *Este mediocampo es un campo minado* (Центр поля – самое настоящее минное поле).

Пример 4. Комментируя матч Чемпионата мира 2014 между сборными Колумбии и Уругвая, Карлос Вальдеррама сказал: «¡James Rodríguez, qué golazo! ¡Eso fue un cañonazo al ángulo! ¡Dios mío, esto es pura belleza!» (Хамес Родригес, какой голице! Это настоящий выстрел из пушки в дальний угол! Боже, это просто красота!).

Военная семантика в футбольном дискурсе может отражать как ожесточенность противостояния, так и культурный контекст. Милитарное метафорическое моделирование традиционно присутствует в футбольном нарративе, поскольку проявляющаяся в спорте агональность как приращенное человеческое качество вызывает постоянный интерес социума и «навязывает восприятие футбола в первую очередь как войны» [Кудрин, 2011]. Стиль комментирования многих представителей профессии, таких как Виктор Уго Моралес, создает ощущение настоящего сражения, что происходит за счет использования лексики из военного дискурса. Для испанских комментаторов характерно сравнение забитых голов с победой в битве, что подтверждает, например, словосочетание *estrategia militar*, используемое для описания тактической установки, которую тренер команды готовит на предстоящий матч. В качестве примеров отражения культурного контекста можно вспомнить, например, мексиканских комментаторов, использующие такие метафоры, как *guerrilla ofensiva*, служащие для описания быстрых выходов из обороны в атаку на половину поля соперников и отсылающих к партизанской войне. Колумбийцы же в свою очередь сравнивают нарушения правил при столкновениях игроков двух команд с рукопашными противостояниями, а ярким примером может послужить выражение *combate cuerpo a cuerpo*.

Одной из ключевых особенностей футбольного сленга с эмоциональной окраской является употребление повторов. Стандартное «¡Gooooo! ¡Gooooo! ¡Gooooo!» испаноязычных комментаторов, используемое для усиления эмоциональной составляющей, хорошо знакомо футбольным болельщикам со всего мира. Неудивителен тот факт, что использование повторов стало распространенной манерой комментирования самых знаковых для истории футбола матчей.

Пример 5. Легендарный матч между сборными Аргентины и Англии на Чемпионате мира 1986 года, в котором Диего Марадона забил культовый гол, в одиночку обыграв половину команды соперника. Виктор Уго Моралес прокомментировал этот эпизод следующим образом: «¡La tiene Maradona, la toca para Burruchaga... ¡Siempre Maradona! ¡Genio! ¡Genio! ¡Genio! ¡Ta-ta-ta-ta-ta-ta... Gooooo! ¡Gooooo! ¡Quiero llorar! ¡Dios santo, viva el fútbol!» (Мяч у Марадоны, отыгрывает Буручугу... Только Марадона! Гений! Гений! Гений! Ну, ну, ну... Гол! Гол! Мне хочется плакать! Боже, да здравствует футбол!).

Пример 6. Финал Чемпионата мира 2010 года, победный гол полузащитника испанской сборной Андреса Иньесты в ворота сборной Нидерландов. Комментатор Андрес Монте: «La pelota la lleva Iniesta, Iniesta... Iniesta... ¡Dale! ¡Dale! ¡Dale! ¡Gooooooo!» (Мяч у Иньесты, Иньеста..., Иньеста... Ну же! Бей! Бей! Гооооо!).

Важно отметить и частое использование гиперболы при комментировании матчей. Исследователи отмечали, что использование гиперболы способствует созданию мифологизации игроков. Наиболее яркие примеры относятся к латиноамериканскому футболу.

Пример 7. Матч Чемпионата мира 2010 года между сборными Мексики и Франции. Комментатор Хорхе Пьетрасанта описывает гол мексиканского нападающего следующим образом: «¡Gol de Chicharito! ¡Ese balón viajó más rápido que el pensamiento! ¡Hasta los ángeles en el cielo están celebrando!» (Гол Чичарито! Мяч пролетел быстрее мысли! Даже ангелы празднуют на небе!). В данном случае преувеличение применяется по отношению к скорости полета мяча.

Пример 8. Финал Кубка Америки 2015 года, матч между сборными Чили и Аргентины. Комментатор Клаудио Рига: «¡Alexis Sánchez ha partido el alma del estadio con ese gol! ¡Hasta el Desierto de Atacama está llorando de emoción!» (Алексис Санчес разорвал сердца всего стадиона этим голом, даже пустыня Атакама плачет от эмоций!). В данном случае используется географическая гипербола, которая служит для усиления патриотизма.

Несомненно, одной из главных целей как спортивных комментаторов, так и журналистов является привлечение внимания массовой аудитории. Футбольные репортажи являются основной динамично развивающейся разновидностью испанского спортивного дискурса, который имеет яркую самобытность благодаря богатой традиции, отражающей общенациональный интерес к футболу [Раевская, Перетятко, 2022]. А. Грихельмо отмечал, что для этого допускается использование «самых громких, самых напыщенных, самых преувеличенных выражений», а «сенсационность» — это «способ представления и интерпретации реальности, далеко не всегда с фальсификацией информации» [Grijelmo, Á. 2008]. Для журналистики характерны громкие заголовки. Д. Мапелли было отмечено, что это делается с целью «мгновенно привлечь внимание» [Mapelli G. 2004]. В каждой испаноговорящей стране есть свои способы эмоциональной окраски комментирования матчей, некоторые из которых используются повсеместно. В современном языкознании выделяют лингвистику эмоций. Эмоционально-оценочная лексика в силу своей подвижности и открытости как класс языка активно используется в речевой коммуникации и является универсальным средством выражения субъективности [Шингарова, 2018]. Рассмотрим примеры по странам:

1. Испания:

— ¡Golazo! — стандартное для большинства комментаторов использование преувеличения за счет суффикса *-azo*, описывающее красивый гол. У русскоязычных комментаторов используются «голице», «голешики». Пример: *Mbappé marca territorio con un golazo a los 10 minutos* [Marca, 2024].

— ¡Cotepipas! — номинативная единица, используемая для описания игрока, проводящего большую часть матча на скамейке запасных (дословно, «кушающий семечки»). Используется болельщиками, враждебно настроенными в отношении команды соперников, что подтверждает высокий уровень напряжения на матчах испанских команд. Пример: *En imágenes, Dani Ceballos se ríe cuando la afición del Real Betis le canta «cotepipas» en el partido contra el Real Madrid* [ElDesmarque, 2023].

— ¡Robo! — под «ограблением» обычно подразумевается спорное решение главного арбитра матча, вызывающие споры между болельщиками двух команд, что особенно актуально для испанского чемпионата. Пример 1: «*El penalti es un robo!*» [Marca, 2025]. Кроме того, данное слово может использоваться в спортивных СМИ в отношении подписания одной команды игрока ниже реальной стоимости и с выигрышем при этом конкуренции у других команд. Пример 2: *El Real Madrid efectuó un robo del siglo a la Premier League... con una estrategia de fichaje que le contaba con la mejor mano de la mesa de pujantes* [Marca, 2023].

2. Мексика:

— ¡Trabuco! — имя существительное, обозначающее масштабное усиление команды с точки зрения приобретения сильных игроков с це-

лью борьбы за трофей. Используется как при комментировании, так и для громких заголовков в футбольных СМИ с целью привлечения внимания аудитории. Пример: *Tigres y el trabuco que pretende armar para el 2025* [FutbolTotal, 2024].

— ¡A huevo! — восклицание, которое может переводиться как «да, мы это сделали!», зачастую используемое болельщиками и спортивными журналистами. Пример: «*A huevo*»: *Frases del VAR que es ¿festejo arbitral? en penal de América* [Marca, 2024].

3. Аргентина:

— Quilombo — можно перевести как «бардак», относится к игре команды или ситуации в чемпионате в целом. Вульгарное выражение, которое, тем не менее, часто используется в прессе. Пример — *Riquelme, sin filtros*: «*El fútbol argentino de hoy es un quilombo*» [ElTribuno, 2024].

— Gambeta — описание виртуозного владения мячом в исполнении одного игрока, которое вызывает восторг у болельщиков команды. Пример — *Serie A de Italia: la gambeta del jugador argentino que le hizo errar una patada a un campeón del mundo* [La Nación, 2025].

Заключение

Эмоциональную составляющую лексико-фразеологического поля «футбол» в национальных вариантах испанского языка можно без преувеличения назвать синтезом как культурных, так и социальных и исторических факторов. Были отмечены ключевые приемы, такие как использование повторов, метафоры и гиперболы, позволяющие придать особую эмоциональную окраску комментированию спортивного события, а также отразить национальную идентичность.

Многочисленное использование повторов, как в случае с культовыми матчами Чемпионатов мира 1986 и 2010 годов, служит для нагнетания атмосферы матча, а также для вовлечения широкой аудитории.

Гиперболы также были отмечены как один из самых распространенных способов усиления эмоциональной составляющей при комментировании матчей. Такие выражения как *¡Ese balón viajó más rápido que el pensamiento!* и *¡Hasta el Desierto de Atacama está llorando de emoción!* являются яркими примерами того, как преувеличение может усилить впечатление от событий, происходящих на поле.

Метафоры же являются наиболее часто используемым приемом. Наибольшее количество метафор относится к военной семантике. Зачастую комментаторы за счет эмоциональной составляющей создают представление о том, что футбольный матч — это настоящее военное противостояние, что подтверждается такими примерами, как *¡Es un ejército en el campo!* и *¡Eso fue un cañonazo al ángulo!*

Наконец, следует отметить, что для каждой испаноговорящей страны характерны свои выражения из футбольного сленга. Некоторые (*¡Golazo!*) являются распространенными, в то время как другие служат исключительно для оценки матча и споров между болельщиками в конкретной стране.

Использование приемов эмоциональной окраски в испаноязычном футбольном сленге обусловлено рядом фактов:

1. Культурная традиция: речь испаноговорящих комментаторов всегда отличалась своей яркостью, и многие выражения (прим. географическая гипербола *¡Hasta el Desierto de Atacama está llorando de emoción!*) подчеркивают значимость национальной гордости и культурной традиции в этих странах;

2. Футбол — это противостояние: присутствие военной риторики в футбольном сленге символизирует принципиальность противостояния, а сравнения команд с армией являются тому подтверждением;

3. Стратегия по привлечению широкой аудитории: использование комментаторами повторов и гипербол (прим. *¡Ese balón viajó más rápido que el pensamiento!*), а также уникальных для конкретных стран выражений, придающих громкость названиям статей в спортивных средствах массовой информации — всё это часть стратегии по привлечению внимания массовой аудитории самого популярного спорта в мире с целью выиграть конкуренцию в медиапространстве.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональная окраска испаноязычного футбольного сленга — нечто большее, чем просто средство для описания событий матча. Эмоциональную составляющую можно без преувеличения назвать механизмом создания культурной реальности, поскольку для испаноговорящих болельщиков футбол является целой культурой, а матчи — предметом постоянных дискуссий.

Литература

- Елистратов А.А. Военная лексика в языке спорта. Русская речь. 2005. № 2, с. 64.
- Ильюшина Е.С. Лексические средства положительной оценки человеческих качеств: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2001. — 24 с.

3. Михеева Н.А. Каузация эмоционального состояния и эмоционального отношения в испанском языке: дис. ... канд. филол. наук. – М.: РУДН, 2007.

4. Кудрин С.А. Базовые метафоры спортивного дискурса как текстопорождающие модели: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011.

5. Раевская М. М., Перетьяко А.В. Метафоры современного испанского спортивного дискурса как отражение национальной ментальности // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 1. – С. 94–105.

6. Саковцева С.В. Национальные варианты и диалекты испанской лексики // СПб.: СПбГУП, 2023.

7. Шашков Ю.А. Футбол в лексике и фразеологии испанского языка // XLVIII Международная филологическая научная конференция. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2019. – 18 марта.

8. Шингарова, С.Д. Интенционально-иллюкативный аспект эмоционально-оценочной лексики в лезгинском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2018.

9. Grijelmo, Álex. El estilo del periodista. Madrid: Taurus, 2008. p. 543.

10. Gómez Torrego, Leonardo. Aspectos gramaticales del lenguaje del fútbol. Las lenguas de especialidad y su enseñanza. Ed. Lourdes Díaz. 2010. p. 132.

11. Mapelli, Giovanna. Locuciones del lenguaje del fútbol. Messina 2004 p.171.

12. Medina Montero, José Francisco. La metáfora en el léxico futbolístico: el caso de los participantes en español, y sus posibles equivalentes en italiano. Luis Luque Todo (ed.) Léxico Español Actual, Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual, Venecia: Librería Editrice Cafoscarina, 2007, p. 197.

13. Nomdedeu Rull, Antoni; Márquez Rojas, Melva. Los anglicismos en la terminología del fútbol: motivaciones y consecuencias lingüísticas. Universitat Pompeu Fabra. 2001, p. 14.

14. Pérez, Marcos. Los anglicismos en el ámbito periodístico. Algunos de los problemas que plantean. Valladolid: Serie Monografías. 1971, p. 8.

15. Quintero Ramírez, S. Lenguaje creativo en el discurso periodístico deportivo. Estudio contrastivo en español, francés e inglés. Berlin. 2019.

EMOTIONAL COLORING IN THE LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL FIELD «SPORT» IN NATIONAL VARIANTS OF THE SPANISH LANGUAGE (BASED ON THE EXAMPLE OF SPANISH AND LATIN AMERICAN FOOTBALL PERSONALITIES AND COMMENTATORS)

Digalev N.V.

Moscow State Linguistic University

In this paper, the methods and means of emotional coloring in the lexical and phraseological field «football» in the national variants of the Spanish language are considered. The main semantic fields that are part of the lexical and phraseological field «football» in the Spanish language are investigated. The key techniques allowing to give an emotional coloring in the lexical and phraseological field «football» of the Spanish language, such as the use of repetitions, metaphors and hyperbole, are revealed. It is shown that emotional coloring is a key element of the lexical and phraseological field «football», which makes football a part of the culture of Spanish-speaking fans and commentators.

Keywords: lexical and phraseological field, football slang, military semantics, emotional coloring, cultural tradition

References

1. Yelistratov, A.A. Voennaya leksika v yazyke sporta [Military Vocabulary in the Language of Sports]. Russkaya rech' [Russian Speech], 2005, № 2, p. 64.

2. Ilyushina, E.S. Leksicheskie sredstva polozhitel'noy otsenki chelovecheskikh kachestv [Lexical Means of Positive Evaluation of Human Qualities]: Extended Abstract of PhD Dissertation. Moscow, 2001, 24 p.

3. Mikheeva, N.A. Kauzatsiya emotsional'nogo sostoyaniya i emotsional'nogo ot-nosheniya v ispanskoy yazyke [Causation of Emotional State and Emotional Attitude in Spanish]: PhD Dissertation. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia, 2007.

4. Kudrin, S.A. Bazovye metafory sportivnogo diskursa kak tekstoporozhdayushchie modeli [Basic Metaphors of Sports Discourse as Text-Generating Models]: Extended Abstract of PhD Dissertation. Moscow, 2011.

5. Raevskaya, M. M., Peretyat'ko, A.V. Metaforы sovremennogo ispanskogo sportivnogo diskursa kak otrazhenie natsional'noy mental'nosti [Metaphors of Contemporary Spanish Sports Discourse as a Reflection of National Mentality]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], 2022, № 1, Pp. 94–105.

6. Sakovtseva, S.V. Natsional'nye varianty i dialekty ispanskoy leksiki [National Variants and Dialects of Spanish Lexis]. St. Petersburg, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences, 2023.

7. Shashkov, Yu.A. Futbol v leksike i frazeologii ispanskogo yazyka [Football in the Lexis and Phraseology of the Spanish Language]. In: XLVIII Mezhdunarodnaya filologicheskaya nauchnaya konferentsiya [XLVIII International Philological Scientific Conference]. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2019, March 18.

8. Shingarova, S.D. Intentsional'no-illyokutivnyy aspekt emotsional'no-otsenochnoy leksiki v lezginskom i russkom yazykakh [Intentional-Illocutionary Aspect of Emotionally Evaluative Vocabulary in Lezgin and Russian]: PhD Dissertation. Makhachkala, 2018.

9. Grijelmo, Álex. El estilo del periodista. Madrid: Taurus, 2008. p. 543.

10. Gómez Torrego, Leonardo. Aspectos gramaticales del lenguaje del fútbol. Las lenguas de especialidad y su enseñanza. Ed. Lourdes Díaz. 2010. p. 132.

11. Mapelli, Giovanna. Locuciones del lenguaje del fútbol. Messina 2004 p.171.

12. Medina Montero, José Francisco. La metáfora en el léxico futbolístico: el caso de los participantes en español, y sus posibles equivalentes en italiano. Luis Luque Todo (ed.) Léxico Español Actual, Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual, Venecia: Librería Editrice Cafoscarina, 2007, p. 197.

13. Nomdedeu Rull, Antoni; Márquez Rojas, Melva. Los anglicismos en la terminología del fútbol: motivaciones y consecuencias lingüísticas. Universitat Pompeu Fabra. 2001, p. 14.

14. Pérez, Marcos. Los anglicismos en el ámbito periodístico. Algunos de los problemas que plantean. Valladolid: Serie Monografías. 1971, p. 8.

15. Quintero Ramírez, S. Lenguaje creativo en el discurso periodístico deportivo. Estudio contrastivo en español, francés e inglés. Berlin. 2019.

Каксина Евдокия Даниловна,

старший научный сотрудник Обско-угорского института
прикладных исследований и разработок, Белоярский филиал
E-mail: tarymavi@rambler.ru

Статья посвящена реконструкции мифологических воззрений хантов о небесном светиле Луне. В традиционной культуре хантов Луна воспринималась как мужское божество *Тылэщ пух* 'Месяц сынок', наделенное высшей сакральной силой. Она являлась небесным покровителем времени, и поэтому ханты полагали, что жизнь людей во многом была зависима от неё. Рассмотрим представления хантйского народа о Луне, относительно её изменяющихся промежутков смены фаз: *тылэщ енемты пура* 'промежуток времени, когда луна растёт' (букв.: время растущей луны); *тылэщ тәр-мәс* 'полнолуние' (букв.: луна хватило); *тылэщ йухлы керләс* 'луна идёт на убыль' (букв.: луна повернулась назад). Каждая фаза Луны имеет особую энергетику с точки зрения оказывает определенное влияние на жизнь человека.

В фольклорных текстах имеется несколько версий, объясняющих пятна на луне. Образ Луны у народа ханты воспринимается не только как небесный объект, но и как фольклорный персонаж. Это отражено в малых жанрах фольклора: загадках, приметах, благопожеланиях и т.д.

Ключевые слова: Луна, ханты, фаза, Месяц-сынок, покровитель.

Введение

В религиозно-мифологических воззрениях обских угров Вселенная состоит из трех сфер: 1) Верхний мир—*Нуви төрәм Ащи* 'Небесный Отец'; 2) Средний мир—*Сухәу мўв най Аңки* 'Матушка-Земля'; 3) Нижний мир—*Мўв илпи төрәм* 'Загробный или подземный мир'. Эти сферы взаимосвязаны друг с другом природными объектами и явлениями. Верхний мир состоит из семи небесных ярусов, самым верхним считается *Кўрс вән Төрәм* 'Курс Торум', всемогущий Творец, который управляет Вселенной. Именно *Кўрс вән Төрәм Ащи* является главным Небесным Отцом, помощниками являются его семь сыновей [1, с. 72]. Ниже ярусом находится *Төрәм ащи* «Небесный отец» — создатель мира и всего живого на земле. Именно в его руках судьбы богов, людей, животного и растительного мира. В генеалогическом родстве он является младшим сыном Курс Торума.

По сведениям информантов, Д.Н. Тарлина и П.И. Сенгеева, в пантеоне хантйских божеств существует семьдесят семь особо почитаемых духов-покровителей наряду с Торумом, которые живут на небесах. Это все дети и внуки Небесного отца, к их числу также относятся *Хәтәл ими* 'Солнце женщина' и *Тылэщ пух* 'Месяц сын'. Они являются детьми и внуками Небесного отца Торума [ПМА].

Луна, как объект мифологии и культурологии становится предметом пристального внимания многих исследователей. Так, А.А. Кузьмина рассматривает концепт «луна» в якутской языковой картине мира [2]. В.А. Бурнаков, Д.Ц. Цыденова описывают луну в культуре хакасов: «Образ луны связывался и с идеей плодородия, процветания и гармонии, что способствовало регулярному, а нередко — экзальтированному поклонению ей» [3]. Н.П. Сидорова проанализировала в лингвокультурологическом аспекте составляющие концепта «луна», которые представила в виде религиозных и символических признаков в русской языковой картине мира [4]. Образ Луны в исследованиях Ю.Е. Березкина и Е.Н. Дувакина рассматривается через призму фольклористики и мифологии, часто в контексте солярно-лунарных представлений народов Северной и Восточной Азии. В их тематической классификации мотивов Луна описывается как персонифицированный персонаж, часто выступает как женский персонаж [5].

Исследователь Н.П. Балашова сравнивает образ Луны с женским божеством: «в римской мифологии Луна (Luna) — это богиня ночного света [5, с. 134.]. Многие народы придают Луне особое значение, считая, что она дает необходимые элементы для всего живого [6, с. 80].

На материале языковой и фольклорной картины мира обских угров данная тема рассматривалась лишь частично. В словаре В.Н. Соловар на материале казымского диалекта хантйского языка, зафиксированы некоторые выражения, связанные с луной: *Тылэщ акем кўкәр луват* 'Дядя мой луна размером с короб берестяной' — это выражение относится к изменениям фазы луны; *Тылэщ нўл тоха гьоль, взтам вер вантәл* 'Месяц стоит вниз носом, предсказывает плохое (букв.: плохое дело видит) — необычное явление, связанное с луной; *Тылэщ веншәп, хәтәл веншәп хә енемәс* 'Красивый парень (букв.: с обликом месяца, с обликом солнца) вырос — образ луны сравнивается красотой внешности человека [7с. 551–552]. В книге Т.Р. Пятниковой описан обряд поклонения Луне, который проводится у хантов Полноватского Приобья [8, 17–22]. На материале мансийского языка представления о Луне, как о небесном божестве представлены в статье Д.В. Герасимовой [9, с. 83–88].

Материалы и методы

Материалом для статьи послужили полевые записи автора, научные труды исследователей, опубликованные фольклорные и этнографические источники.

Результаты исследования

У народа ханты Луна является божеством, представленным в образе юноши, поэтому его называют *Тылэщ пух* 'Месяц сын'. Он является одним из значимых персонажей пантеона Верхнего мира, который заслуживает особого внимания. *Тылэщ пух* 'Месяц сын' всегда проецируется в паре с *Хәтәл ими* 'Женщиной солнце'. Они выступают одними из самых почитаемых объектов. В поверьях хантов отмечается, если бы не было этих небесных светил, то не было бы людей, растительного и животного мира. Также Луна как мужское начало встречается у мно-

гих народов, особенно в архаичных культурах, мифологиях Сибири, Севера, палеоазиатских, а также у древних германцев, скандинавов и в некоторых восточных традициях.

О появлении Солнца и Луны во Вселенной говорится в хантыйской легенде: «Когда образовалась земля, на ней жили только человекоподобные лесные существа, людей еще не сотворили. Стояла вечная темнота. На небе не было ни звезд, ни луны, ни солнца. Однажды один из сыновей Торума через небесное отверстие решил посмотреть вниз на землю и понаблюдать, что там творится. Земля была без растительности, было темно и очень холодно. Тогда сын обратился к Отцу Торуму: «Отец, сделай так, чтобы на земле был светлый и темный промежуток времени суток, и стало тепло. Пусть там наступит эпоха богов, людей, зверей, птиц, появится растительный мир и т.д.». По просьбе сына Небесный отец Торум создал два небесных светила. Одну из дочерей он назначил быть богиней Солнца, освещать и согревать землю в дневное время. А внука, сына Месяца, назначил охранять ночную, темную сторону [ПМА, Ерныхова А.Г.].

В сборнике «Мифы, предания, сказки ханты и манси» встречается один из вариантов происхождения месяца [10, с. 65]. А также подобные варианты о превращении человека в луну (небесного объекта) говорится в сказках, опубликованных в сборнике [11, с. 43–47].

В фольклоре народа ханты (мифах, преданиях) указывают на родственные связи между данными светилами, как правило, они фигурируют в неразрывном союзе друг с другом. Солнце и Луна в верованиях многих народов, включая (монгольские, тюркские, евразийские и другие) представлялись супружеской парой. А в представлениях хантов, со слов информанта Е.К. Тоголмазовой, «Месяц» молодой юноша, не достигший брачного возраста. По одной из версии преданий он приходится сыном «Солнца», поэтому и его называют ласково: *Тылэщ пухийэ, Хэтэл най эви пухийэ, Төрэм най эви пухийэ* 'Месяц сыночек', Богини солнца сыночек, Небесной богини сыночек' [ПМА]. Согласно следующему варианту, Солнце и Месяц между собой приходятся брат и сестра, дети Торума. В предании они рассматриваются как антагонисты, из-за противоположности характера, они постоянно ссорились. В предании говорится: «Живут брат с сестрой: Солнце-сестра и Месяц-сынко младший брат. Солнце-сестра все делает по дому: печет хлеб, готовит пищу, занимается рукодельем. А также следит за растительным миром, животными, птицами за людьми. А младший брат ничего не хочет делать, только ходит, безобразничает. У него был широкий рот, кровожадный, он проглатывал и людей, птиц, зверей и т.д. Сестра даёт ему добрые советы, что нельзя так делать, а он не прислушивался, поступал так, как ему хотелось. И тогда сестра обратилась к отцу Торуму, говорит: «Мы с братом не можем жить в одном доме, я творю добрые дела, а он, наоборот...» И тогда Небесный отец Торум их разделил, дочь назначил быть дневным светилом, освещать и согревать землю, и все живое на земле. Затем, обращается сыну, говорит: «Сынок, заклинка быть тебе холодным светилом, будешь ночное небо сторожить. Только ты будешь расти, и убывать, а иначе, если будешь взрослым, то все живое на земле уничтожишь...». И поэтому, месяц растёт, полнолунием бывает только несколько дней, убывает. С тех пор Солнце и Луна на небе как две противоположные космические силы, активно воздействующие на человека. Солнце является символом жизни на земле, дает тепло, свет. И поэтому ханты представляют её стойким эпитетом: *Төрэм най сорғи эви, нувэл пила, хошмэл пила йиссэу нөпөт лавэлты най* (букв.: Небесной богини золотая дочь, дающая жизнь, свет и тепло). А Месяц сынок – покровитель ночного неба, в большой степени соотносится с тусклым и холодным началом, поэтому называют его: *Атэл төрөмә хөтлөм щел йеүк похөл* (букв.: на ночном небе светящийся прозрачный комок льда).

Понятие 'месяц' и 'луна' на материале хантыйского языка не дифференцируются, а выражаются одной лексемой *тылэщ* 'месяц, луна', синонимично *нуви* (букв.: светлый). Наименования месяцев лунного календаря казыских ханты описаны в статье [12, с. 242–246].

Полукочевой образ жизни хантов определялся тесной связью с природой и сменой времен года, это отражено в народном календаре и традициях. Сезонный календарь включает в себя два основных сезона – темный и светлый. Светлый период обычно начинали считать с весеннего равноденствия и до наступления осенних тёмных ночей. Функцию светлого периода выполняет Солнце, а темного – Луна. В мировоззрении хантов эти два периода описывали образами птиц: *Күрәкнән-сывәснән төрөмән ләрыләнән* (букв.: орёл-скопа кружатся в небе). Одна птица – *күрәк* 'орёл' в образе солнца, светлого периода; а другая *сывәс* 'скопа' – темного периода. [13; с. 125]. В фольклоре зимняя лунная ночь характеризуется стойким эпитетом: *Вөрт сөмән похнәм, най сөмән похнәм сывәс хүви нәрмат ат* 'Глазами божества Вэрт освещенная, глазами божества Най освещенная, в облике скопы продолжительная священная ночь'. Данное выражение подтвержда-

ется и хантыйской загадкой о месяце: *Төрәм пух, күрәс пух сывәс питла нәрмат ат лавэлты хө* 'Небесный сын, божественный сын, в облике скопы священную ночь сторожит'. Безлунная ночь представлена как: *Вөрт сөмлы, Най сөмлы, питла турма ат* 'безлунная темная ночь' (букв.: без глаз божества Вэрт, без глаз божества Най тьма ночи). Таким образом, Месяц-сын на ночном небе представлен в облике скопы.

В хантыйском мировоззрении *Тылэщ пух* 'Месяц-сын' как видимое небесное божество, вращается вокруг земли, освещая её в ночное время. Эта связь отражена в наблюдениях человека за движением луны (месяца) по ночному небу, за сменами фаз (от новолуния до полнолуния и обратно). Каждая фаза луны несет определенную энергетику, которая влияет на жизнь людей, и на все живое на земле.

В представлениях ханты, лунный серп связан с новолунием: *йиллэп тылэщ сема питес* 'новолуние' (букв.: новый месяц родился). Существовали определенные обращения к Месяцу: *Йиллэп най пух, йиллэп вөрт пух, вўща вөла* 'Вновь родившийся сын богини, вновь родившийся сын бога, здравствуй! [8, с. 19]. Также к растущему месяцу обращались с молитвами: *Тылэщ пухийэ, ташән-вўншән пила снма, вөләспэв күлйа ат мәнәл!* 'Месяц-сыночек, с достатком расти, чтобы жизнь наша была благополучной!'. Люди верили, что зарождающий 'новый месяц' принесет новые возможности, удачу и процветание для жизни людей, животного и растительного мира.

В поверьях ханты, в то время когда *Тылэщ пухән снәмты мәрәлән* 'Месяц сын растёт', он бывает добрым, освещает землю, радуется жизни и исполняет все желания человека. И поэтому в этот промежуток (от новолуния до полнолуния) ханты проводили обряды, устраивали жертвоприношения главным божествам рода, семьи. Обращались к божествам с просьбами о достатке и благополучии. В этот же время проводили обрядовый праздник «Медвежьи игрища», а шаманы занимались лечением тяжелобольных людей.

О полнолунии ханты говорили: *Тылэщ тәрмәс*, т.е. луна находится в полной фазе (букв.: луна выросла). При этом люди представляли его гостем: *Нўр мой хө, нўр тонт хө, әнтпәл-түрәлән лоль* 'Словно гость, словно богатый подпоясавшийся, в полном одеянии' (букв.: пояс-его у горла стоит); *Төрәм ай тонт хө, хэтәл ай тонт хө, щел йеүки хуралән Төрәмән лоль* 'Небесный молодой богатый, солнечный молодой богатый в облике прозрачного льда в небе стоит'. По наблюдениям хантов, в ночи полнолуния бывает всегда светло и ясно, часто совпадает с морозной погодой, особенно в зимние месяцы. В хантыйском языке существует несколько метафорических выражений, связанных с погодными изменениями, например: *Тылэщ тарәмән лоль-щалән, пәләрлән вана әнт рәхлөт* 'В полнолуние ночи всегда ясные' (букв.: тучи близко [к Луне] не приближаются); *Тәрмәс тылэщ щел йеүк похөл, щи ишкәл звәлт хөслан па торылөт* 'Свет полной Луны, как холодный прозрачный лёд, яркие звезды на небе – к морозу' (букв.: полная луна – холодный прозрачный лёд, от её холода и звезды дрожат на небе).

Период «лунного затмения», когда Луна погружена в тень Земли, ханты называют: *Кәт тылэщ күт пура* (букв.: период между двумя месяцами). Темные ночи лунного затмения, когда Луна не видна на небосклоне, в хантыйском языке называются: *Тылэщ пўши атөт* 'Ночи без лунного света' (букв.: луна, как ночь). По наблюдениям хантов, в этот период наступает *кәт тылэщ күта кәтлөсты пөкатњи пура* 'время ненастья, летом – дожди, зимой – снегопады' (букв.: между двумя месяцами держащееся время ненастья). Ханты предполагают, что таким образом, Небесный отец *Төрәм ащи* оплакивает смерть 'умирающего' месяца.

О меняющихся фазах лунного затмения (исчезновение, возрождение) данного светила, существует предание (воспоминания автора статьи из сообщений Д.Н. Тарлина). В нем говорится, что Месяц-сынко: *лүвәл-сомәл тохәнтыйән* т.е. 'когда луна на ущербе' (букв.: [месяца] кости-чешуи источились), на последнем дыхании заходит в небесный полог: *Төрәм хәшап лыппия лунөл, лылөл-нөптөл щәта щи хулап* «умирает» (букв.: жизнь его, век его там заканчивается). В этом же пологе рождается новый Месяц-юноша. В поверьях хантов, *Йилла сема питты Тылэщ пухийән хөләм ат мәр сөн лыппийән снәмөл, Төрәм хәшап лыппийән, йөр әкатөл* 'Вновь родившийся Месяц-сынко три ночи находится в затмении' (букв.: три ночи растёт в люльке, в небесном пологе силы копит). Затем он выходит в ночное небесное пространство, при этом ханты говорят: *Йиллэп тылэщ щи етөс* 'Новый месяц появился'.

В мировоззрении народа ханты, Месяц (луна) – охраняет ночную тишину, и он следит за всеми действиями людей, в том числе следит за их нарушениями. В преданиях особо отмечалось: *Тылэщ пухән йухлы керлөтәлән – лык. Лыкөл вера йухәттыйән, тәлта пұл менәмәл, и хур звәлт па хура верәсәл*. 'Когда Месяцсын идет на убыль – он сердитый. Когда сильно рассердится, он может много

несчастья принести' (букв.: отсюда кусок оторвет, из одного образа, перевоплотится в другой).

В поверьях хантов, в этот период Месяц (луна) тесно связан с существами подземного мира, смертью. Существовало немало запретов и предсказаний по отношению к убывающей луне, направленных на охрану здоровья человека. Например, в ночное время при убывающей луне нежелательно отправляться в дальний путь. Человека могут напугать сверхъестественные существа лунообразной формы, светящиеся видения шарообразной формы и другие. Также нельзя в темное время суток громко кричать, шуметь, выглядывать в окна. Этот запрет объясняется тем, что «рассерженная Луна» может приблизиться к стойбищу, дому, напугать...

Немаловажное значение убывающей Луны отслеживается и в народной медицине. Следует отметить, при лечении некоторых болезней обращались именно к убывающей Луне. Например, с помощью Луны выводили бородавки: на убывающую луну бородавку завязывали красной ниткой или мазали щучьей кровью, вечером выходили на улицу, протягивали руку к луне, показывая бородавку, и приговаривали: *Тылэщ пухийэ, тэм мулта скялэң Һуи пұлыём лавемэ!* 'Месяц сынок, съешь этот кровавый кусочек мяса'. После этого бородавки незаметно исчезали. Также в период убывающей луны лечили различные опухоли, например, грыжу [14, с. 161].

Фаза убывающей луны отражается и в погребальном обряде: После выноса покойника из дома, с правой стороны гроба у изголовья наносят углём изображения небесных светил: впереди рисуют фазу убывающей Луны и Солнце. В представлениях хантов, усопший после смерти продолжает жизнь в Нижнем мире, там его душа будет постоянно «убывать», а солнца там нет, поэтому это изображение наносят сзади. Со слов других информантов, в поверьях хантов, когда приходит смерть, человек просто переходит в загробный мир и там также продолжает жить, только *йухлы керлэман* 'счет ведется в обратном порядке'. Поэтому на гроб наносят изображение «убывающей луны». А изображение Солнца рисуют для того, чтобы в будущем, душа покойника реинкорнировалась в новом человеке.

На языке ханты, по отношению небесных светил существовали выражения, обычно пожилые люди, предчувствуя смерть после тяжелой болезни, говорили: *Ма тылщем-хятлэем тыви щи хөрлэл*, что в переводе 'Чувствую, что скоро я умру (букв.: луна-солнце [мои] скоро погаснут)'.

Когда **растущий** месяц вырастает до половины, данную фазу ханты называют: *Текнэптэты Ай мош хө ан пелэк* 'Наполняющаяся чаша (пол посудыны)' (бук.: сказочного мужчины полпосудины). А убывающую фазу луны называют: *Ампэтэң-савэтэн хултэптэты ан пелэк* 'Убывающая чаша (пол посудыны)' (букв.: собаками-сороками опустошаемая чаша). Тонкая полоса лунного серпа в хантыйской загадке сравнивается с щукой: *Лупас пайтйен йувра сорт* 'На дне лабаза изогнутая щука (Месяц)' (15, с. 14).

Так как Месяц-сын (луна) в мировоззрении народа ханты, охраняет темную сторону света, также в загадках его сравнивают с пастухом, который охраняет оленьё стадо: *Төрэм хуца нуви порхайән хө ат мәр шурсәң тәцәл лавәлман логь* 'На небе мужчина в светлой малице, всю ночь охраняет многотысячное стадо оленей (Месяц и звезды)'. Полярная звезда олицетворяется в образе собаки, хозяином которой является Месяц сын. По расположению Полярной звезды относительно луны определяли природные изменения. Если Месяц сын привязывает собаку, то к морозам, а если отпускает её далеко, то к теплу.

В фольклоре народа ханты существует немало версий космогонических мифов, преданий, объясняющих пятна на луне. В трудах Т.Р. Пятниковой дается несколько вариантов описания данных явлений, например: «тёмные пятна» на луне – девушка и парень точат ножи, топоры; «пятна – это мальчик с мамой, их луна к себе забрала во время «священного потоп», когда остался последний плот; «это девочка и мальчик за руки держатся. Их съела Луна за то, что они показывали на неё пальцем...»; «это дети кукушки, за непослушание их съела луна». [8, с. 18]. Сохранились и другие варианты. В ненецкой сказке, записанной автором статьи от информанта Пяк Семен Мытовича, говорится, что «когда бывает полная луна, то на одной половине виднеются два изображения, это Сын царя с собачкой, который попал на небеса. Собачка ему была подарена небесной девушкой... » [ПМА].

Особое значение ханты придавали снам, связанным с Луной. Если увидишь во сне растущую луну, то это хороший знак. Ожидается какая-то прибыль, достаток, может означать пополнение в семье (рождение ребенка) или свадьба. Если приснится оставшаяся полоска убывающей луны, то это означает, что могут прийти болезни или смерть близких родственников. В таком случае, необходимо сразу после пробуждения обратиться к Луне с просьбой: *Тылэщ пухийэ, тэм вантэм лыйём вәлмем вәтән йира ат тәлы* 'Месяц-сыночек, этот гнилой сон, который я видел, пусть ветер унесет'.

Заключение

Таким образом, представленный фольклорный материал позволяет сделать вывод, что в культуре хантов образ луны многообразен. В верованиях хантов луна – антропоморфное существо, представленное в образе молодого юноши, поэтому и называют его *Тылэщ лух* 'Месяц-сын'. В архаических воззрениях народа ханты, Месяц воспринимается как важнейший сакральный объект, является покровителем ночного неба, влияющий на жизнь на земле. Большое значение имеют ее изменяющиеся смены фаз: отсутствие луны на небе, а затем новое её появление, следует отметить, Луна символизирует бессмертие: переход от жизни к смерти и от смерти вновь к жизни. В фольклорных текстах выявлены несколько версий, объясняющих пятна на луне. А также в традиционном мироощущении данное светило выступает в качестве объекта, по которому измеряли пространство и время. И поэтому ханты полагали, что жизнь людей во многом была зависима от неё. Существовало немало запретов и предсказаний по отношению к убывающей луне, направленных на охрану здоровья человека.

Литература

1. Каксина Е.Д. Представление о Земле в фольклоре казымских хантов / Культура и цивилизация. 2024. Том 14, № 3А, с. 72.
2. Кузьмина А.А. Концепт «луна» в якутской языковой картине мира // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 21, № 3. С. 106–117. DOI 10.25205/1818–7935–2023–21–3–106–117.
3. Бурнаков В.А., Цыденова Д.Ц. Луна в традиционной культуре хакасов // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2013. Том 12, выпуск 3: Археология и этнография. с. 267–278.
4. Сидорова Н.П. Мифологический портрет луны в русской концептосфере // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2008. № 2 (8). С. 170–174.
5. Березкин Ю. Е., Дувакин Е.Н. Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам (<https://www.bestiary.us/books/rogaty-e-zmei-tematicheskaja-klassifikacija-i-raspredelenie-folklorno-mifologicheskikh-motivov-p> Дата обращения: 06.03.2026 г.)
6. Балашова Н.П. Антропоморфизация небесных Объектов как способ концептуализации луны // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63). Т. 1. с. 134
7. Мифы народов мира. Энциклопедия. Т. 2. М., 1992. С. 80.
8. Соловар В. Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект): более 900 слов / В.Н. Соловар; под. Ред. А.А. Бурыкина. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2020. С. 551–552.
9. Пятникова Т.Р. Традиционные обряды хантов усть-казымского Приобья / Тамара Романовна Пятникова: – Екатеринбург: Баско, 2008. С. 17–22;
10. Герасимова Д.В. Пантеон мансийских божеств // Финно-угорский мир. 2013. № 1. с. 83–88.
11. Мифы, предания, сказки ханты и манси // пер. с хантыйского, мансийского, немецкого языков. Сост. предисл. и примеч. Н.В. Лукиной, под общей редакцией Е.С. Новик. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. – С. 65.
12. Нярвем пүтрөт: Хантыйский детский фольклор. // Сост., предисл. и примеч. С.Д. Дядюн, под редакцией В.Н. Соловар. – Екатеринбург: Баско, 2008. – с. 43–47.
13. Каксина Е.Д. Наименования месяцев народного календаря ханты // Языки и культура финно-угорских народов в условиях глобализации: материалы IV Всерос. конф. финно-угроведов. – Ханты-Мансийск: инф.-изд. центр ЮГУ, 2009. – С. 242–246.
14. Каксина Е.Д. Наименования месяцев народного календаря хантов бассейна реки Казым // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 3 (70). – С. 125.
15. Каксина Е.Д. Традиционный метод врачевания казымских // Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока: традиции и инновации: материалы Всерос. науч. – практ. конф. XI Югорские чтения / под ред. В.Н. Соловар, Н.А. Беловой. – Ханты-Мансийск: Технополис, 2013. С. 161;
16. Нёмысова Е.А., Каюкова Л.Н. Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты). – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. С. 14.

FIGURATIVE AND METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE MOON IN THE FOLKLORE PICTURE OF THE WORLD OF THE KHANTY PEOPLE

Kaksina E.D.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development, Beloyarsk Branch

This article is devoted to the reconstruction of the Khanty's mythological views on the celestial body, the Moon. In the traditional Khanty culture, the Moon was perceived as the

male deity Tyläshpukh, the 'Son of the Moon', endowed with supreme sacred power. It was the celestial patron of time, and therefore the Khanty believed that people's lives were largely dependent on it.

Let's consider the Khanty people's beliefs about the Moon and its changing phases: tyläshyenumtypura 'the period of time when the moon is growing' (literally, 'the time of the growing moon'); tyläshärmäs 'the full moon' (literally, 'the moon has enough'); tyläshähnyhkyeräs 'the moon is waning' (literally, 'the moon has turned back'). Each phase of the Moon has its own energy and has a specific impact on human life.

In folklore texts, there are several versions explaining the spots on the moon. The image of the moon is perceived by the Khanty people not only as a celestial object, but also as a folklore character. This is reflected in the small genres of folklore, such as riddles, signs, and blessings.

Keywords: Moon, Khanty, phase, Son of the Moon, patron.

References

1. Kaksina E.D. The Concept of the Earth in the Folklore of the Kazym Khanty. *Culture and Civilization* 2024. Vol.14, № .3A, p.72.
2. Kuzmina A.A. The Concept of "Moon" in the Yakut Language Picture of the World // *Bulletin of NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 2023. Vol. 21, № . 3. Pp. 106–117. DOI 10.25205/1818–7935–2023–21–3–106–117.
3. Burnakov V.A., Tsydenova D. Ts. The Moon in the Traditional Culture of the Khakass // *Bulletin of NSU. Series: History, Philology*. 2013. Volume 12, Issue 3: Archaeology and Ethnography, Pp. 267–278.
4. Sidorova N.P. Mythological portrait of the moon in the Russian conceptual sphere // *Bulletin of the Volgograd State University. Ser. 2: Linguistics*. 2008. No. 2 (8). Pp. 170–174.
5. Березкин Ю.Е., Дувакин Е.Н. Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам (<https://www.bestiary.us/books/rogaty-e-zmei-tematicheskaja-klassifikacija-i-raspredelenie-folklorno-mifologicheskikh-motivov-p> Дата обращения: 06.03.2026 г.)
6. Balashova N.P. Anthropomorphization of Celestial Objects as a Way of Conceptualizing the Moon // *Bulletin of Kemerovo State University* 2015 No. 3 (63) Vol. 1. 134 p.
7. Myths of the peoples of the world *Encyclopedia*. Vol. 2. M. N., 1992. S. N. 80.
8. Solovar V.N. Khanty-Russian Dictionary (Kazym dialect): more than 900 words / V.N. Solovar; edited by A.A. Burykin. – Novosibirsk: Publishing House of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. Pp. 551–552.
9. Pyatnikova, T.R. Traditional Rites of the Khanty of the Ust-Kazym Ob Region/ Tamara Romanovna Pyatnikova: Ekaterinburg: Basko, 2008, Pp. 17–22.
10. Gerasimova D.V. Pantheon of Mansi Deities // *Finno-Ugric World*. 2013. № . 1. Pp. 83–88.
11. Myths, Legends, and Fairy Tales of the Khanty and Mansi // Translated from the Khanty, Mansi, and German languages. Compiled by N.V. Lukina, with an introduction and notes by E.S. Novik. Moscow: Nauka, 1990. – P. 65.
12. Нявремпурут: Khanty children's folklore. // Comp., preface, and notes by S.D. Dyadyun, edited by V.N. Solovar. – Yekaterinburg: Basko, 2008. – Pp. 43–47.
13. Kaksina E.D. Names of the Months in the Khanty Folk Calendar // *Languages and Culture of the Finno-Ugric Peoples in the Context of Globalization: Proceedings of the IV All-Russian Conference of Finno-Ugrists. – Khanty-Mansiysk: Information and Publishing Center of Yugra State University*, 2009. – Pp. 242–246.
14. Kaksina E.D. The names of the months of the Khanty national calendar of the Kazym River basin // *Cultural life of Southern Russia*. – 2018. – № 3 (70). – 125.
15. Kaksina E.D. Traditional Method of Healing among the Kazym People // *Indigenous Peoples of the North, Siberia, and the Far East: Traditions and Innovations: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. XI Yugorskiye Chteniya / edited by V.N. Solovar and N.A. Belova. – Khanty-Mansiysk: Technopolis*, 2013. p. 161.
16. Nemysova E.A. Kayukova L.N. Khanty riddles (Kazim and Surgut dialects). – Khanty-Mansiysk: Polygraphist, 2007. p. 14.

Дискурсивные особенности репрезентации образа Москвы в российской интернет-рекламе ресторанов и его восприятие китайской языковой личностью

Лэн Цзяжуй,

кафедра русского языка и лингвокультурологии, Российский университет дружбы народов (РУДН) имени Патриса Лумумбы
E-mail: 1042957966@qq.com

Скнарев Дмитрий Сергеевич,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и лингвокультурологии
E-mail: sknarev-ds@rudn.ru

Статья посвящена исследованию способов конструирования образа Москвы в русскоязычном рекламном дискурсе ресторанов и анализу того, как этот образ воспринимается носителями китайского языка. Эмпирическую базу составили 183 рекламных текста, собранных с сайтов московских ресторанов, агрегаторов и социальных сетей в сентябре–декабре 2023 года, а также результаты анкетирования 47 китайских студентов, обучающихся в московских вузах (уровень владения русским языком В1–С1). На основе критического дискурс-анализа и метода семантического дифференциала выявлены пять ведущих дискурсивных стратегий репрезентации городского образа в ресторанной рекламе: локусная, темпоральная, статусная, сенсорная и идентификационная. Установлено, что наиболее частотным средством формирования образа Москвы выступает топонимическая отсылка в сочетании с нарративом исключительности места. Вместе с тем выявлена существенная лакуарность: прецедентные феномены советского и имперского пространства, активно используемые в рекламе, прозрачны для носителей русского языка, но семантически непрозрачны для китайской языковой личности. Предложена типология коммуникативных сбоев, возникающих при восприятии данного типа дискурса китайскими реципиентами, и сформулированы рекомендации по оптимизации рекламных текстов в условиях ориентации московских заведений на китайскую аудиторию.

Ключевые слова: рекламный дискурс, ресторанный дискурс, образ города, языковая личность, китайская языковая личность, прецедентные феномены, дискурс-анализ, семантический дифференциал, Москва, межкультурная коммуникация.

Введение

Реклама московских ресторанов – это особый жанровый пласт городского дискурса, который заслуживает лингвистического внимания не только как маркетинговый инструмент, но и как механизм производства образа города. Каждый текст на сайте или в социальных сетях ресторана – это, по существу, микронарратив о том, что такое Москва: чем она пахнет, чем гордится, откуда смотрит на мир. Эта нарративная функция рекламы остаётся, как правило, невидимой для самих создателей текстов – и именно поэтому она особенно показательна с лингвистической точки зрения.

Интерес к образу города в рекламном дискурсе не нов. В отечественной лингвистике сложилась традиция изучения городского текста – прежде всего в рамках семиотики культуры [10] и лингвокультурологии [9; 11]. Однако ресторанная реклама как отдельный объект анализа остаётся недостаточно изученной: большинство работ посвящено либо рекламному дискурсу в целом [5; 6], либо гастрономическому тексту в художественной литературе [8]. Исследований, специально рассматривающих то, как именно образ конкретного города конструируется через рекламные тексты пищевых заведений, в русскоязычной науке практически нет.

Вторая координата данного исследования – восприятие этого образа китайской языковой личностью – делает задачу ещё более специфичной. Концепция языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым [4], предполагает, что носитель языка воспринимает и интерпретирует чужой текст через призму собственной когнитивной базы, включающей прецедентные феномены своей культуры. Китайская языковая личность сформирована в принципиально иной системе культурных координат. При этом именно китайские туристы и студенты составляют сегодня одну из ключевых иностранных аудиторий московского общепита: по данным Комитета по туризму Москвы, Китай входит в тройку стран – источников въездного туризма в столицу начиная с 2019 года [15]. Это создаёт вполне прикладной контекст для лингвистического исследования.

Несмотря на явную актуальность, пересечение трёх составляющих – рекламного дискурса, образа Москвы и китайской языковой личности – до сих пор не становилось предметом специального исследования. Отдельные наблюдения о восприятии русских рекламных текстов китайскими учащимися встречаются в методических работах по РКИ [14; 17], однако систематического лингвистического анализа с эмпирическим основанием в литературе не обнаружено.

Цель исследования – выявить дискурсивные стратегии конструирования образа Москвы в интернет-рекламе московских ресторанов и описать особенности восприятия этого образа китайской языковой личностью.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: сформировать репрезентативный корпус рекламных текстов московских ресторанов; выявить и классифицировать дискурсивные стратегии репрезентации городского образа; определить частотность и характер образотворяющих лексических единиц; провести анкетирование китайских реципиентов с использованием метода семантического дифференциала; сопоставить интенциональный образ, конструируемый в рекламных текстах, с образом, воспринятым китайскими информантами.

Научная новизна работы определяется тремя факторами. Во-первых, впервые предложена типология дискурсивных стратегий репрезентации образа Москвы именно в ресторанной рекламе – как жанрово и функционально самостоятельном дискурсивном поле. Во-вторых, введён концептуальный параметр «семантической прозрачности / лакуарности» прецедентных феноменов применительно к восприятию русскоязычного рекламного текста китайской языковой личностью. В-третьих, на основе оригинальных эмпирических данных построена типология коммуникативных сбоев, возникающих при межкультурном восприятии данного типа дискурса.

Материалы и методы исследования

Сбор рекламных текстов проводился в сентябре–декабре 2023 года. Источниками послужили: официальные сайты ресторанов (n = 74), страницы заведений в ВКонтакте и Telegram (n = 63), карточки на платформах

Яндекс.Еда, Afisha.Eda и Zoon.ru (n = 46). Критерии отбора: ресторан расположен в пределах Московской кольцевой автодороги; текст написан на русском языке без машинного перевода; рекламный текст содержит хотя бы один элемент, отсылающий к городскому пространству (топоним, хронополитическая маркировка, культурный символ). Итоговый корпус составил 183 текста общим объёмом около 42 000 словоупотреблений. Среди представленных кухонь: русская и советская (37%), европейская (24%), паназиатская (18%), грузинская (12%), прочие (9%).

Выборку составили 47 студентов и аспирантов из материкового Китая, обучающихся в МГУ им. М.В. Ломоносова (n = 22), РУДН (n = 17) и НИУ ВШЭ (n = 8). Уровень владения русским языком: B1 (n = 15), B2 (n = 21), C1 (n = 11). Средний срок проживания в Москве на момент опроса – 14,3 месяца. Пол: 29 женщин, 18 мужчин; средний возраст 24,6 года. Все информанты дали письменное согласие на участие в исследовании.

Каждому участнику предъявлялись 20 рекламных текстов, отобранных из корпуса (5 текстов на каждую из четырёх выделенных нами образных зон: «историческая Москва», «современная Москва», «домашняя / уютная Москва», «статусная Москва»). После прочтения информант заполнял семантический дифференциал Осгуда (адаптированный вариант, 18 биполярных шкал, 7-балльная оценка), а также давал короткий свободный комментарий на русском языке: «Что этот текст говорит вам о Москве как городе?»

Корпус рекламных текстов анализировался с применением: (1) критического дискурс-анализа в традиции Н. Фэркло [19] и Т. ван Дейка [3] – для выявления идеологических и аксиологических пластов текста; (2) компонентного анализа образформирующей лексики; (3) количественного контент-анализа с подсчётом частотности лексических кластеров в среде AntConc 4.2. Для обработки данных анкетирования использовался SPSS Statistics 26 (описательная статистика, кластеризация, корреляционный анализ Спирмена). Свободные комментарии обрабатывались методом тематического кодирования (тематический анализ по Брауну и Кларк [18]).

Результаты и обсуждение

Анализ корпуса позволил выделить пять устойчивых дискурсивных стратегий, посредством которых в ресторанной рекламе конструируется образ Москвы как города. Ни одна из этих стратегий не является изолированной – чаще всего в одном тексте обнаруживается их комбинация, однако доминирующая, как правило, выражена отчётливее. Наибольшую частотность демонстрирует локусная стратегия: 136 текстов из 183 (74,3%) содержат топонимические отсылки различной степени конкретности. Особого внимания заслуживает феномен «брендовых районов»: Патриаршие пруды, Замоскворечье, Чистые пруды – эти микротопонимы несут в себе не просто географическую информацию, но плотный слой культурных коннотаций. «У нас на Патриках» – фраза из реального рекламного текста одного из ресторанов на Малой Бронной – сжимает в четырёх словах целый нарратив о статусе, образе жизни и принадлежности к определённому московскому типу. Понять эту фразу без культурного контекста невозможно.

Темпоральная стратегия делится на два полюса, которые на первый взгляд противоречат друг другу. На одном – апелляция к досоветской и советской истории: слова «исконный», «традиционный», «как в старые времена», советская эстетика в описаниях интерьера. На другом – риторика новизны и прогрессивности: «первый в Москве ресторан с...», «новый взгляд на...», «Москва, которую ты ещё не знаешь». Оба полюса активно задействованы, и это само по себе показательно: московский ресторанный рынок существует в постоянном напряжении между ностальгией и амбицией.

Идентификационная стратегия – самая тонкая из пяти. Местоимение «мы» в ресторанных текстах работает двояко: иногда оно включает читателя («мы с тобой – москвичи»), иногда выстраивает дистанцию («мы – те, кто понимает»). Характерна конструкция «место для тех, кто знает толк в...» – она одновременно лестна и избирательна.

Частотный анализ в AntConc позволил выделить лексические кластеры, наиболее устойчиво связанные с образом Москвы (Таблица 1). Для сопоставимости данные нормированы на 1000 словоупотреблений.

Бросается в глаза, что кластер «советская ностальгия» (9,3 на 1000 с.у.) оказался третьим по частотности – больше, чем маркеры мультикультурности. Это, пожалуй, наиболее показательный результат с точки зрения межкультурной рецепции: советские культурные коды в Москве не исчезли, они активно эксплуатируются рекламным дискурсом – но именно они наиболее лакунарны для иностранного реципиента.

Результаты семантического дифференциала обработаны методом факторного анализа (метод главных компонент, вращение varimax). Получено три устойчивых фактора, объясняющих 67,4% общей

дисперсии: «Величие / грандиозность» (F1), «Доступность / близость» (F2), «Динамика / современность» (F3). Сравнение средних оценок по типам рекламных текстов показало значимые различия (табл. 2).

Таблица 1. Частотность образформирующих лексических кластеров в корпусе ресторанных рекламных текстов (на 1000 с.у.)

Лексический кластер	Примеры единиц	Частотность	Ведущая образная зона
Топонимика + локус	Патрики, Арбат, Замоскворечье, Трубная, Никольская, «в центре Москвы»	18,4	«Москва как место»
Историческая / имперская маркировка	Усадьба, особняк, купеческий, дворянский, московский трактир, старинный рецепт	11,7	«Историческая Москва»
Советская ностальгия	Советское, как в детстве, ностальгия, столовая, «бабушкин рецепт», по ГОСТу	9,3	«Домашняя Москва»
Статус и эксклюзивность	Лучший, настоящий, премиум, авторский, главный, единственный	14,2	«Статусная Москва»
Сенсорная городская среда	Вкус города, московская зима, уют переулков, шум мегаполиса	7,8	«Чувственная Москва»
Мультикультурность	Бизнес-ланч, фьюжн, азиатский взгляд, встреча культур, cosmopolitan	5,1	«Москва-космополит»

Таблица 2. Средние оценки образа Москвы по факторам семантического дифференциала в зависимости от типа рекламного текста (оценки по 7-балльной шкале, 7 = максимальная выраженность фактора)

Тип текста (образная зона)	F1: Величие / грандиозность	F2: Доступность / близость	F3: Динамика / современность	Индекс семантической прозрачности*
«Историческая Москва»	5,9	2,8	3,4	41%
«Статусная Москва»	5,6	2,3	4,1	37%
«Домашняя / уютная Москва»	3,7	5,1	2,9	68%
«Современная Москва»	4,3	4,4	5,8	74%

*Индекс семантической прозрачности рассчитывался как доля информантов (%), чьё свободное описание образа совпало с интенциональным образом текста по двум и более тематическим маркерам.

Данные по фактору F2 («Доступность / близость») обнаружили неожиданный результат: тексты «домашней / уютной Москвы» – с лексикой уюта, советской ностальгии, «бабушкиных рецептов» – получили значимо более высокие оценки по параметру близости (5,1 балла), чем тексты «исторической» и «статусной» Москвы (2,8 и 2,3 соответственно). При этом индекс семантической прозрачности для «домашних» текстов составил 68%: большинство информантов верно опознали интенциональный образ, даже не зная многих советских реалий.

Объяснение этому, по всей видимости, лежит в универсальности гастрономической домашности как культурного концепта. Идея «еды как дома», «рецепта, который передаётся в семье», «тепла на кухне» – это не специфически русский нарратив, он считается вне зависимости от национальной принадлежности реципиента. Концепт 家常菜 (jiāchángcài – «домашняя еда») в китайской культуре обладает схожим аксиологическим весом, что, по всей видимости, и обеспечивает межкультурный резонанс.

Напротив, тексты «исторической Москвы» дали самый низкий индекс семантической прозрачности – 41%. Свободные комментарии информантов фиксируют характерные паттерны непонимания. Слово-сочетание «купеческая Москва» вызвало у большинства информантов ассоциацию с современной торговлей, а не с историческим сословием. Слово «усадьба» последовательно переводилось как «особняк богатого человека» без понимания культурно-исторической нагрузки этого понятия. Отдельную сложность создавали советские прецедентные феномены. Фраза «как в советском кафе» одним информантом была описана так: «Наверное, это что-то старое и дешёвое, но я не понимаю, хорошо это или плохо» – ответ, точно передающий суть лакуны: советское кафе как культурный знак попросту отсутствует в когнитивной базе китайской языковой личности.

На основе анализа свободных комментариев и расхождений между интенциональным и воспринятым образами выделены три типа коммуникативных сбоев.

Тип 1: Лакуарность прецедентного феномена. Рекламный текст апеллирует к знаку, которого нет в когнитивной базе реципиента. Примеры: советские топоры («как в «Арагви»»), литературные отсылки («Булгаков», «арбатские мотивы»), дворянский / купеческий нарратив. Следствие: образ города не считывается или искажается.

Тип 2: Ложная эквивалентность. Лексема имеет аналог в китайском языке, но культурное содержание не совпадает. Ключевой пример – слово «уют». В свободных комментариях информанты переводили его как 舒适 (shūshì – комфорт) или 温馨 (wēnxīn – тепло, сердечность), теряя специфически русский коннотативный пласт: уют как противостояние холоду и внешнему миру, уют как ценность именно замкнутого пространства. Понятие «московский уют» в итоге воспринималось нейтрально, тогда как для носителя русского языка оно несёт заметную эмоциональную нагрузку.

Тип 3: Статусная инверсия. Языковые маркеры высокого статуса в русскоязычном тексте воспринимаются китайским реципиентом в обратной аксиологической рамке. Показательный случай: слово «простой» в контексте «простая, настоящая еда» было устойчиво интерпретировано как указание на низкое качество (18 из 47 информантов), тогда как в оригинальном тексте оно несло коннотацию аутентичности и отсутствия претензии. В китайском ресторанном дискурсе простота маркирует уличную еду, а не «честную» кухню.

Три выявленных типа сбоев различаются по механизму и, соответственно, по возможным стратегиям их устранения. Лакуарность прецедентных феноменов поддаётся коррекции через экспликацию и культурный комментарий в тексте. Ложная эквивалентность требует либо отказа от лакуарной единицы в пользу нейтральной, либо контекстуального расширения. Статусная инверсия – наиболее сложный случай: она указывает на фундаментальные расхождения в аксиологических системах, которые невозможно устранить на уровне отдельного текста.

Корреляционный анализ Спирмена выявил положительную, но умеренную связь между уровнем владения русским языком и индексом семантической прозрачности для текстов «исторической Москвы» ($\rho = 0,41$, $p = 0,004$) и «статусной Москвы» ($\rho = 0,38$, $p = 0,008$). Для текстов «домашней Москвы» корреляция оказалась незначимой ($\rho = 0,19$, $p = 0,201$), что подтверждает высказанный выше тезис об универсальности гастрономической домашности. Иными словами, понять, что «здесь кормят как дома», можно на уровне В1, а понять, что «здесь – настоящая московская купеческая кухня», не поможет и уровень С1, если за этим не стоит культурное знание.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сформулировать несколько выводов – как теоретических, так и прикладных.

Первое. Ресторанная интернет-реклама является самостоятельным жанром городского дискурса, функционально ориентированным не только на описание продукта, но и на конструирование образа города. Пять выявленных дискурсивных стратегий – локусная, темпоральная, статусная, сенсорная и идентификационная – работают как система: в одном тексте они, как правило, сочетаются, усиливая друг друга. Локусная стратегия является доминирующей (74,3% текстов корпуса), что отражает высокую значимость территориальной идентичности в московском ресторанном дискурсе.

Второе. Образ Москвы, конструируемый ресторанной рекламой, неоднороден и внутренне противоречив. Он одновременно тяготеет к имперской / советской ретроспективе и к риторике современного мегаполиса; к статусности и к демократической домашности. Это противоречие – не недостаток, а, по всей видимости, органическое свойство московского городского текста, описанное ещё в работах тартуской семиотической школы [10] применительно к двоимию петербургского и московского дискурсов.

Третье. Восприятие этого образа китайской языковой личностью существенно зависит от типа задействованных культурных кодов. Универсальные гастрономические нарративы (домашняя еда, тепло, семейный рецепт) транслируются успешно – индекс семантической прозрачности достигает 68–74%. Культурно-специфические нарративы, апеллирующие к советскому и имперскому пространству, семантически непрозрачны даже для информантов с высоким уровнем языковой компетенции: индекс снижается до 37–41%. Это означает, что языковая компетенция и культурная компетенция – разные вещи, и подготовка к чтению рекламных текстов в курсе РКИ требует специального культурного компонента.

Четвёртое. Выявленная типология коммуникативных сбоев – лакуарность прецедентного феномена, ложная эквивалентность, статус-

ная инверсия – имеет непосредственное прикладное значение. Рекомендации для ресторанных маркетологов, ориентирующихся на китайскую аудиторию, формулируются следующим образом: а) при локализации или создании контента для китайскоязычного канала избегать советских прецедентных феноменов без культурного комментария; б) слова с высоким лакуарным потенциалом («уют», «простой», «купеческий», «усадаба») требуют контекстуального расширения; в) нарратив «домашней Москвы» – наиболее эффективный с точки зрения межкультурного резонанса и заслуживает усиления в коммуникации с китайской аудиторией.

Ограничения исследования: выборка сформирована преимущественно из студентов с относительно высоким уровнем русского языка и значительным сроком проживания в Москве. Туристы, приехавшие впервые, с меньшей языковой компетенцией, составляют другую аудиторию – и их восприятие может значительно отличаться. Кроме того, корпус рекламных текстов отражает ситуацию конца 2023 года; московский ресторанный дискурс достаточно динамичен, чтобы делать долгосрочные обобщения осторожно.

Перспективные направления дальнейшего исследования: анализ мультимодального измерения ресторанной рекламы (визуальный ряд, шрифтовые решения, цветовые коды) как самостоятельного носителя образа города; сравнительный анализ восприятия московской ресторанной рекламы представителями других иностранных языковых сообществ; диахронический анализ изменения образформирующих стратегий в период 2015–2025 годов.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
3. Дейк Т.А. ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – М.: Либроком, 2013. – 344 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
5. Кара-Мурза Е.С. Русский язык в рекламе. – М.: Азбуковник, 2013. – 272 с.
6. Карасик В.И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
7. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
8. Лихачёв Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
10. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы. – СПб.: Искусство, 2003. – 616 с.
11. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. – М.: Флинта, 2017. – 184 с.
12. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. – М.: Флинта, 2006. – 136 с.
13. Шмелёва Т.В. Городской текст как объект изучения и конструирования // Вестник НовГУ. – 2017. – № 3. – С. 61–65.
14. Щукин А.Н. Обучение иностранных студентов лингвострановедению. – М.: Русский язык, 2020. – 224 с.
15. Аналитический отчёт Комитета по туризму города Москвы: въездной туристический поток 2019–2023. – М., 2024.
16. Anholt S. Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions. – New York: Palgrave Macmillan, 2007. – 147 p.
17. Huang G. Linguistic Lacunae in Cross-Cultural Advertising Perception: A Study of Russian Texts by Chinese Learners // Russian Language Abroad. – 2022. – No. 4. – Pp. 44–53.
18. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. – 2006. – Vol. 3, No. 2. – Pp. 77–101.
19. Fairclough N. Discourse and Social Change. – Cambridge: Polity Press, 1992. – 272 p.
20. Kavaratzis M., Ashworth G. City Branding: An Effective Assertion of Identity or a Transitory Marketing Trick? // Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie. – 2005. – Vol. 96, No. 5. – Pp. 506–514.

DISCURSIVE FEATURES OF THE REPRESENTATION OF MOSCOW'S IMAGE IN RUSSIAN INTERNET ADVERTISING OF RESTAURANTS AND ITS PERCEPTION BY THE CHINESE LINGUISTIC PERSONALITY

Leng Jiarui, Sknarev D.S.
Peoples' Friendship University of Russia

This article investigates the ways in which Moscow's image is constructed in Russian-language restaurant advertising discourse and analyses how this image is perceived by native speakers of Chinese. The empirical base comprises 183 advertising texts collected from Moscow restaurant websites, aggregator platforms and social media channels between September and December 2023, alongside survey data from 47 Chinese students enrolled at Moscow universities (Russian language proficiency level B1–C1). Through critical discourse analysis and the semantic differential method, five dominant discourse strategies for representing the urban image in restaurant advertising were identified: locative, temporal, status-marking, sensory, and identification strategies. The toponymic reference combined with an exclusivity-of-place narrative was found to be the most frequent means of constructing Moscow's image. At the same time, a significant lacunarity was revealed: precedent phenomena drawn from Soviet and imperial cultural space, which are widely used in advertising texts and transparent to native Russian speakers, are semantically opaque to the Chinese linguistic personality. A typology of communicative breakdowns occurring in the perception of this type of discourse by Chinese recipients is proposed, and recommendations for optimising advertising texts are formulated in the context of Moscow restaurants targeting a Chinese-speaking audience.

Keywords: advertising discourse, restaurant discourse, city image, linguistic personality, Chinese linguistic personality, precedent phenomena, discourse analysis, semantic differential, Moscow, intercultural communication.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. In: *Linguistic Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Sovetskaya Entsiklopediya, 1990, pp. 136–137.
2. Veprev I.T. *Language Reflection in the Post-Soviet Era*. Moscow: OLMA-PRESS, 2005. 384 p.
3. van Dijk T.A. *Discourse and Power: Representation of Dominance in Language and Communication*. Moscow: Librokom, 2013. 344 p.
4. Karaulov Yu.N. *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow: Nauka, 1987. 261 p.
5. Kara-Murza E.S. *Russian Language in Advertising*. Moscow: Azbukovnik, 2013. 272 p.
6. Karasik V.I. *Language Keys*. Moscow: Gnosis, 2009. 406 p.
7. Krasnykh V. V. "One's Own" Among "Strangers": Myth or Reality? Moscow: Gnosis, 2003. 375 p.
8. Likhachev D.S. *Poetics of Old Russian Literature*. Moscow: Nauka, 1979. 352 p.
9. Maslova V.A. *Linguoculturology*. Moscow: Akademiya, 2001. 208 p.
10. Toporov V.N. *The Petersburg Text of Russian Literature*. Saint Petersburg: Iskustvo, 2003. 616 p.
11. Khrolenko A.T. *Fundamentals of Linguoculturology*. Moscow: Flinta, 2017. 184 p.
12. Chernyavskaya V.E. *Discourse of Power and the Power of Discourse*. Moscow: Flinta, 2006. 136 p.
13. Shmeleva T.V. Urban Text as an Object of Study and Construction. *Vestnik NovGU*, 2017, no. 3, pp. 61–65.
14. Shchukin A.N. *Teaching Linguistic and Cultural Studies to International Students*. Moscow: Russkiy Yazyk, 2020. 224 p.
15. Analytical Report of the Moscow City Tourism Committee: Inbound Tourist Flow 2019–2023. Moscow, 2024.
16. Anholt S. *Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. 147 p.
17. Huang G. Linguistic Lacunae in Cross-Cultural Advertising Perception: A Study of Russian Texts by Chinese Learners. *Russian Language Abroad*, 2022, no. 4, pp. 44–53.
18. Braun V., Clarke V. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, vol. 3, no. 2, pp. 77–101.
19. Fairclough N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992. 272 p.
20. Kavaratzis M., Ashworth G. City Branding: An Effective Assertion of Identity or a Transitory Marketing Trick? *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 2005, vol. 96, no. 5, pp. 506–514.

Нальгиева Пятимат Хусейновна,
старший преподаватель, Ингушский государственный
университет
E-mail: pyatimat.nalgiyeva@mai.ru

Статья посвящена исследованию влияния произведений Фёдора Михайловича Достоевского на развитие японской литературной мысли XX века. Рассматриваются ключевые произведения японских авторов, таких как Нацумэ Сосэки и Акутагава Рюноске, испытавших влияние идей и стилистики Ф. Достоевского, а также выявляются основные черты, заимствованные ими из произведений русского писателя. Русская литература обогатила японскую традицию новыми взглядами на человеческую природу, внесла новые подходы к раскрытию внутреннего конфликта и моральному выбору героев. Благодаря этому культурному обмену русская классика вошла в золотой фонд мировой литературы, став источником вдохновения для поколений писателей и читателей разных народов. Автор приходит к выводу, что творчество Достоевского оказало значительное воздействие на формирование философско-психологического направления в японской литературе.

Ключевые слова: Ф. Достоевский, русская литература, японская литература, переводы, Нацумэ Сосэки, Акутагава Рюноске, Юкио Мисима, культурное восприятие, внутренний конфликт, проблемы добра и зла, искупление.

Федор Михайлович Достоевский занимает особое место среди русских писателей XIX века благодаря своей способности проникнуть в человеческую природу, психологизм и философские размышления.

Его произведения оказали огромное влияние на формирование японской прозы XX века, обогатив местные художественные традиции новыми образами, мотивами и философскими размышлениями. Вопрос культурного взаимодействия Востока и Запада приобретает особую значимость, когда речь идёт о таком феномене, как русская литература, воспринятая восточным сознанием. Эта тема представляет значительный интерес для исследователей русской культуры и её распространения за пределами национальных границ.

Цель данной статьи – изучение характера и глубины воздействия творчества Достоевского на японскую литературу, выявление особенностей восприятия русской классики на фоне культурной самобытности японской нации.

К концу XIX века, по данным Громовской Л.Л., в Японии вышло свыше 50 переводов произведений русской художественной литературы, в том числе И. Тургенева – 18, Л. Толстого – 18, Н. Гоголя – 5, Ф. Достоевского – 4. В 1885–1898 годах в Японии было опубликовано более ста специальных статей и заметок о русской литературе: 32 публикации посвящены Л. Толстому, 17 – Ф. Достоевскому, 8 – И. Тургеневу, 4 – А. Пушкину, 26 – общим проблемам изучения русской литературы [3, с. 13]. Первым, кто «прорубил окно на Восток», по мнению К. Рехо, был И. Тургенев [2, с. 23].

Однако первые значительные переводы появились лишь в начале XX столетия. Именно тогда японцы познакомились с произведениями Л. Толстого, И. Тургенева и особенно Ф. Достоевского.

Нацумэ Сосэки и Фтабатэй Симэй были в числе первых, кто воспринял психологизм Достоевского. Переводчик Роан Утида сыграл ключевую роль в популяризации творчества Достоевского. В 1982 году он перевёл роман «Преступление и наказание» с английского языка на японский, однако перевод остался незавершённым – книга вышла без эпилога.

Первая волна интереса была связана с романтическим восприятием европейской культуры и желанием японских интеллектуалов познакомиться с западной литературой. Тем не менее именно глубокая философия Ф. Достоевского привлекла внимание японского читателя больше всего. Особенно впечатлили японцев экзистенциальные мотивы одиночества, вины, искупления и отчаяния, характерные для романа русского писателя.

Ф. Достоевский оказался востребованным автором именно потому, что смог выразить духовные поиски, близкие многим поколениям читателей вне зависимости от культурных границ.

Одним из первых крупных представителей японской литературы, испытавших сильное влияние Достоевского, был великий мастер реалистичной прозы Нацумэ Сосэки. Особое значение здесь имеет роман «Сердце» («Кокоро»), опубликованный в 1914 году. Исследователи отмечают близость внутренней рефлексии главного героя «Сердце» к переживаниям Раскольникова.

Японского писателя, как и Ф. Достоевского, больше интересовало самосознание, как художественная доминанта в построении образа героя [2, с. 67]. Мастеру слова важно было раскрыть характеры героев, не делая их объектами стороннего наблюдения. Героям Нацумэ Сосэки присущи черты героев Ф. Достоевского: молодые, одиноки, склонны к мечтательности, живут в большом городе. Оба писателя стараются сократить расстояние между читателями и героями. Повествование ведётся от лица рассказчика.

В романе «Сердце» сцена встречи молодого рассказчика с Сенсэем напоминает встречу Родиона Раскольникова с Мармеладовым: «Бывают иные встречи, совершенно даже с незнакомыми людьми, которыми мы начинаем интересоваться с первого взгляда, как-то вдруг, внезапно, прежде чем скажем слово» [4, с. 12]. Подобно Раскольникову, герой Нацумэ Сосэки не понимает, почему Сенсэй так его заинтересовал: «Я был молод. Однако моя юная кровь вовсе не рвалась так открыто навстречу каждому, с кем бы я ни встречался. Почему у меня возникло такое чувство именно к учителю, я тогда не понимал» [7, с. 5].

Сосэки демонстрирует типично достоевские мотивы самоанализа, конфликта сознания и чувств, столкновения личного долга перед обществом и личной свободой. Хотя Сосэки создавал собственный стиль,

многие исследователи подчёркивают наличие параллелей между его персонажами и героями Достоевского.

Другим ярким примером являются рассказы и новеллы знаменитого мастера Акутагавы Рюноске. В своей автобиографической прозе он пишет, что среди всей современной иностранной литературы нет такой, которая оказала бы на японских писателей и даже скорее на японские читательские слои такое же влияние, как русская (Акутагава, автобиографическая проза).

Акутагава восхищался Ф. Достоевским, утверждая, что русский писатель помог ему лучше осознать психологизм человеческой природы. Среди наиболее заметных произведений, свидетельствующих о влиянии Достоевского, можно выделить рассказ «Паутинка», написанный в 1918 году по просьбе Мизэки Судзуки. Бончхон Ю, литературовед и переводчик с японского, назвал «Паутинку» пересказом притчи о луковке из «Братьев Карамазовых» Ф. Достоевского (часть 3, книга 7, глава 3).

Несмотря на различие культурных традиций и литературных жанров, оба текста содержат сходные мотивы и идеи, касающиеся человеческой природы, спасения души и возможности искупления грехов. Центральной темой в произведениях выступает тема греха и пути к спасению. Обе истории следуют схожему повествовательному шаблону. Герой попадает в ад, и его спасение зависит от совершенного им когда-то доброго поступка: разбойник Кандата «как-то раз шел сквозь чащу леса и вдруг увидел: бежит возле самой тропинки крохотный паучок. Кандата занес было ногу, чтобы раздавить его, но тут сказал себе: "Нет, он хоть и маленький, а что ни говори, живая тварь. Жалко понапрасну убивать его"» («Паутинка», Р. Акутагава); в притче о луковке Ф. Достоевского злущая-презлущая баба «в огороде луковку выдернула и нищенке подала». Удивительно и сходство символики: и паутинка, и луковица символизируют хрупкую надежду на спасение, дарованную человеку за единственное доброе дело.

Общим элементом является идея преодоления внутреннего конфликта между желанием личного спасения и необходимостью проявить сочувствие к страданиям окружающих. В обеих историях герои сталкиваются с выбором: либо попытаться сохранить себя, либо пожертвовать своим комфортом ради помощи другим людям. И Р. Акутагава, и Ф. Достоевский показывают, что путь из ада лежит через преодоление собственной эгоистичной натуры: «Меня тянут, а не вас, моя луковка, а не ваша». Только что она это выговорила, луковка-то и порвалась. И упала баба в озеро и горит по сей день» (притча о луковке); «Сердце Кандаты не знало сострадания, он думал лишь о том, как бы самому спастись из преисподней, и за это был наказан по заслугам: снова ввергнут в пучину ада» («Паутинка», Р. Акутагава).

Ф. Достоевский поднимал в своих произведениях важные этические и религиозные вопросы, затрагивая вечные проблемы добра и зла, свободы воли и ответственности перед обществом. Эти же темы нашли отражение и в рассказе «Ворота Расёмон» Акутагавы Рюноске, где автор ставит читателя перед вопросом выбора между моральностью и эгоизмом, раскрывая сложную природу человеческой души.

Главным героем рассказа «Ворота Расёмон» выступает слуга, у которого нет ни родных, ни друзей, ни знакомых. Как и Родион Раскольников, слуга претерпевает финансовые трудности: «...слуге, собственно, некуда было идти. Будь то обычное время, он, разумеется, должен был бы вернуться к хозяину. Однако этот хозяин несколько дней назад уволил его»; Раскольников: «Я бедный и больно студент, удрученный бедностью. Я бывший студент, потому что теперь не могу содержать себя».

«Ворота Расёмон» Рюноске Акутагавы и «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского исследуют моральный упадок, психологию преступления, выбор между совестью и выживанием. Поместив своих героев в атмосферу безысходности, авторы демонстрируют, как грань между добром и злом стирается, требуя осознания ответственности за содеянное.

В «Воротах Расёмон» слуга оправдывает воровство выживанием, переступая через мораль, когда видит, как старуха грабит мертвых: «Он больше не колебался, умереть ли ему с голоду или сделаться вором; мало того, в эту минуту, в сущности, он был так далек от мысли о голодной смерти, что она просто не могла прийти ему в голову»; «Ну, так не пеняй, если я тебя оберу! И мне тоже иначе придется умереть с голоду» [1, с. 23]. Раскольников в «Преступлении и наказании» убивает ради проверки теории, совершая акт своеволия.

Оба писателя показывают, что преступление ведет к разрушению личности, но Достоевский предлагает путь через страдание к духовному воскрешению, тогда как Акутагава оставляет финал открытым, фокусируясь на торжестве эгоизма.

Одной из центральных тем творчества Достоевского была тема греха, покаяния и искупления. Писатель рассматривал внутренний мир

героев, исследуя чувство вины и стремление к нравственному очищению («Преступление и наказание»). Эта идея находит отражение и в творчестве Мисимы, проявляясь в романах «Золотой храм» и «Исповедь маски».

Общим элементом творчества Достоевского и Мисимы являются глубокие психологические исследования внутреннего мира героев. У обоих авторов герои страдают душевными кризисами, испытывают противоречия и сомнения относительно своего места в мире. Подобный подход позволяет читателю проникнуть в самую суть переживаний персонажей, создавая объёмные образы, близкие современному человеку [6, с. 78].

Например, герой романа Мисимы «Исповедь маски» переживает духовный конфликт, сходный с персонажами Достоевского. И тот, и другой стремятся осмыслить свою жизнь, пытаются преодолеть отчуждение и обрести гармонию.

Для японского читателя Достоевский оказался близок своей способностью изображать внутренний мир человека, проникаться психологическими проблемами и глубокими моральными вопросами. Его герои предстают перед нами людьми страдающими, мятущимися, ищущими смысл жизни и сталкивающимися с экзистенциальными кризисами.

К числу современных японских писателей, что продолжают осваивать наследие Достоевского, создавая новые художественные формы, актуальные для XXI века, относятся Кадзуо Исигуро, Харуки Мураками, Рю Мураками. Для них творчество Достоевского остается важным источником вдохновения, позволяя выразить широкий спектр чувств и переживаний, близких современным читателям.

Литература

1. Акутагава, Р. Ворота Расёмон / перевод с японского. М.: АСТ, 2023—320 с.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. М.: Художественная литература, 1972—470 с.
3. Громковская Л.Л. 100 лет русской культуры в Японии. Сборник статей. М.: Наука, ГРВЛ, 1989—352 с.
4. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание. М.: АСТ, 2023—672 с.
5. Киносита Т. Антропология и поэтика творчества Достоевского. Сборник статей. Предисловие В.Туниманова. Санкт-Петербург: Серебряный век, 2005—208 с.
6. Мисима Ю. Исповедь маски / Перевод с японского Н.В. Федорова. Москва: Художественная литература, 1989.
7. Нацумэ, Сосэки. Сердце: роман / Сосэки Нацумэ; перевод с японского Е. Струговой. М.: Гиперион, 2018—288 с.
8. Петровская Е.А., Михайлова А.И. Философия страдания в творчестве Достоевского и её восприятие в Японии // Вестник СПбГУ. Серия 6. Филология. Востоковедение. Журналистика. № 1. 2010.
9. Рехо К. Русская классика и японская литература. Москва: Художественная литература. 1987—352 с.
10. Семенов Е.Б. Развитие японской литературы конца 19 – первой половины 20 века и творчество Ф.М. Достоевского. Автореф. канд. Дис. Москва, 1986—228 с.
11. Соловьёв В.С. Достоевский // Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах. Том XIII. Москва: Наука, 1994—396 с.

THE INFLUENCE OF F. M. DOSTOEVSKY'S WORK ON JAPANESE LITERATURE

Nalgieva P.Kh.

Ingush State University

This article examines the influence of Fyodor Mikhailovich Dostoevsky's works on the development of 20th-century Japanese literary thought. Key works by Japanese authors such as Natsume Soseki and Akutagawa Ryunosuke, who were influenced by Dostoevsky's ideas and style, are examined, and the key features they borrowed from the Russian writer's works are identified. Russian literature enriched the Japanese tradition with new perspectives on human nature and introduced new approaches to revealing internal conflict and the moral choices of heroes. Thanks to this cultural exchange, Russian classics entered the golden age of world literature, becoming a source of inspiration for generations of writers and readers worldwide.

The author concludes that Dostoevsky's work had a significant impact on the development of the philosophical and psychological trend in Japanese literature.

Keywords: F. Dostoevsky, Russian literature, Japanese literature, translations, Natsume Soseki, Akutagawa Ryunosuke, Yukio Mishima, cultural perception, internal conflict, problems of good and evil, redemption.

References

1. Akutagawa, R. Rashomon Gate / translation from Japanese. M.: AST, 2023—320 p.

2. Bakhtin, M.M. Problems of Dostoevsky's poetics / M.M. Bakhtin. M.: Fiction, 1972–470 p.
3. Gromkovskaya L.L. 100 years of Russian culture in Japan. Collection of articles. M.: Nauka, GRVL, 1989–352 p.
4. Dostoevsky, F.M. Crime and punishment. M.: AST, 2023–672 p.
5. Kinoshita T. Anthropology and poetics of Dostoevsky's creativity. Collection of articles. Preface by V. Tunimanov. St. Petersburg: Silver Age, 2005–208 p.
6. Mishima Yu. Confessions of a Mask / Translated from Japanese by N.V. Fedorov. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1989.
7. Natsume, Soseki. Heart: a novel / Soseki Natsume; translated from Japanese by E. Strugova. Moscow: Hyperion, 2018–288 p.
8. Petrovskaya E.A., Mikhailova A.I. The Philosophy of Suffering in Dostoevsky's Works and Its Perception in Japan // Bulletin of St. Petersburg State University. Series 6. Philology. Oriental Studies. Journalism. No. 1. 2010.
9. Reho K. Russian Classics and Japanese Literature. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura. 1987–352 p.
10. Semenyuta E.B. The Development of Japanese Literature in the Late 19th – First Half of the 20th Century and the Works of F.M. Dostoevsky. Abstract of a Cand. Dissertation. Moscow, 1986–228 p.
11. Soloviev, V.S. Dostoevsky // Complete Works and Letters in Twenty Volumes. Volume XIII. Moscow: Nauka, 1994–396 p.

Рябов Александр Сергеевич,

учитель английского языка, русского языка и литературы
в МБОУ СОШ № 29 г. Владимира, аспирант, ФГБОУ ВО
Владимирский государственный университет
E-mail: ras2306@yandex.ru

В статье исследуется теоретическое осмысление жанра эпоса в советском литературоведении и его уникальная реализация в монументальном труде А.И. Солженицына «Красное Колесо». Актуальность работы обусловлена необходимостью анализа синтетической жанровой природы текста, соединяющего архаическую эпическую установку с методом критического анализа и монтажа, а также активизацией исследований эпоса в современном литературоведении. Цель исследования – выявить специфику жанровой стратегии Солженицына через анализ синтеза двух основных теоретических подходов к эпосу (академического и «программного») и реализации авторской программы. Методологическая основа включает сравнительно-исторический, структурно-типологический и интертекстуальный методы. Новизна исследования заключается в рассмотрении «Красного Колеса» как «критической эпопеи распада» с привлечением современных исследований последних лет. Показано, что авторская программа становится ключом к пониманию архитектоники произведения, а само произведение представляет собой синтез архаической жанровой памяти (линия А.Н. Веселовского) и аналитического метода критической тотальности (линия Г. Лукача).

Ключевые слова: эпопея, роман-эпопея, жанр, историческая поэтика, А.Н. Веселовский, Г. Лукач, А.И. Солженицын, «Красное Колесо», монтаж, соцреализм.

Введение

Проблема жанровой природы крупнейших прозаических произведений XX века остается одной из центральных в современном литературоведении. В советской традиции понятие «эпопеи» существовало в напряженном поле между строгим научным определением архаического жанра и идеологической программой, требовавшей от литературы создания «современного эпоса» социалистической революции. Это противоречие, осмысленное в трудах А.Н. Веселовского, Г. Лукача, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева и других теоретиков [1; 2; 5; 7; 11], создавало особый контекст для крупных художественных проектов.

Творчество А.И. Солженицына, и в частности его многотомное исследование русской революции «Красное Колесо» [10], представляет собой уникальный случай сознательной и полемической работы с жанром эпопеи. Как отмечает Н.М. Щедрина в своем фундаментальном исследовании 2025 года, «моноцентричность эпопеи и связь с другими произведениями, начиная с 1960-х годов, кончая второй половиной 1990-х, очевидны», при этом «в метасторической парадигме эпопеи сошлись разнообразные стилевые доминанты, биографические и сюжетнообразующие хронотопы, синтез романских форм» [14, с. 12]. Солженицын не только создавал текст, но и формулировал собственную теоретическую программу [9], что делает его работу исключительно репрезентативной для изучения трансформации эпического начала в новейшее время. В последние годы, как подчеркивает И.Ю. Макачук, «у отечественных и зарубежных исследователей возрастает интерес к культурологическим, философским, филологическим и историческим аспектам романа-эпопеи «Красное Колесо»» [8, с. 84].

Цель исследования – выявить специфику жанровой стратегии А.И. Солженицына в «Красном Колесе» через анализ синтеза двух основных теоретических подходов к эпосу (академического и «программного») и реализации авторской программы, изложенной в работе «Приёмы эпопеи».

Задачи исследования

1. Систематизировать основные теоретические подходы к понятию «эпопея» в классическом и советском литературоведении.
2. Проанализировать авторскую жанровую программу Солженицына, сформулированную в статье «Приёмы эпопеи» и в его литературно-критических высказываниях.
3. Исследовать, как в структуре, композиции и поэтике «Красного Колеса» реализуется синтез линии Веселовского и линии Лукача.
4. Определить место «Красного Колеса» в контексте советского «государственного заказа» на эпопею и выявить механизмы полемического переосмысления этого канона с опорой на современные исследования.

Теоретические подходы к эпосу в советском литературоведении

Эпопея – это крупное произведение эпического жанра, повествующее о значительных исторических событиях [3]. Как отмечается в современных исследованиях, «общепринятое определение эпопеи как литературного произведения, изображающего жизнь нации в переломный момент ее истории, указывает на основные черты этого жанра прозы, но не является достаточным исторически определенным» [15, р. 45].

В отечественной науке сложилось два основных понимания эпопеи. С одной стороны, это строгий научный термин, описывающий древний или классический жанр. А.Н. Веселовский рассматривал эпопею как архаичный жанр, выросший из мифа и героической песни, отражающий «коллективное самосознание народа» [2, с. 245]. Г. Лукач видел в эпопее форму, выражающую «тотальность бытия», целостный и замкнутый мир, невозможный в условиях современного «отчуждения» [5, с. 134]. М.М. Бахтин определял эпос через категорию «абсолютного прошлого» [1, с. 456]. Д.С. Лихачев в своих работах анализировал эпическое начало в русских летописях, рассматривая его как проявление государственного и национального пафоса [4, с. 317].

С другой стороны, существовало директивное, «программное» понимание эпопеи как высшей цели советской литературы. Сформулированное А.В. Луначарским, М. Горьким, А.А. Фадеевым, оно требовало от искусства создания «художественной летописи эпохи», «пролетар-

ской эпопеи», отражающей революционный разрыв и социалистическое строительство [7, с. 89].

Напряжение между этими подходами породило феномен «романа-эпопеи», который стал предметом дискуссий. А. Чичерин доказывал, что роман-эпопея – дитя именно XIX века [11, с. 12]. В.В. Кожин развивал идею, что роман-эпопея – это роман, достигший национально-исторической масштабности [7, с. 203]. Т.Л. Мотылёва анализировала роман-эпопею как явление мирового литературного процесса [8, с. 67].

В современном литературоведении, как отмечает А.Д. Болатова, «исследователями вопроса уточнена художественная природа и «жанровая суверенность» романа-эпопеи, позиционирование его как ключевой формы словесного искусства», при этом «ведущим принципом, необходимым условием эпопейности следует считать полномасштабное воссоздание реальности» [16, с. 231].

Линия Веселовского: Роман-эпопея как звено в непрерывной цепи эпической традиции. Этот подход опирается на сравнительно-исторический метод и идею эволюции жанров. Эпос сохраняет инвариантное ядро – осмысление судьбы коллектива в кризисный период [2, с. 258].

К какому подходу тяготеет автор «Красного Колеса»? И.Ю. Макачук в своем культурфилософском исследовании 2024 года устанавливает, что «жанр данного труда определяется исследователями в том числе как эпопея, роман-эпопея, историческая эпопея, цикл, хроника, летопись, художественное исследование», при этом «в идейно-тематическом плане «Красное Колесо» посвящено исследованию предпосылок, причин и хода русской революции, с широким привлечением писателем социокультурных, политических и других контекстов» [12, с. 150]. По формальным признакам и замыслу произведение тяготеет к линии Веселовского. Солженицын сознательно ставил задачу создать эпопею о русской катастрофе XX века. Дробление на «узлы» отсылает к песням гомеровского эпоса. Цитирование документов может быть прочитано как современная версия эпического «предания» [10, с. 23].

По методу и мирозерцанию – к линии Лукача. Солженицын изображает тотальный распад, используя метод критической тотальности [5, с. 176] и авангардный монтаж. Н.М. Щедрина подчеркивает, что «внимание сосредоточено на способах автобиографизма, историософии А.И. Солженицына, формах выражения авторского присутствия, авторской оценки, рефлексии и саморефлексии, а также на типах повествования «Красного Колеса»» [14, с. 5]. А.В. Богданова в своем исследовании языковых средств создания образов отмечает, что «автор не дает подробного портретного описания, а раскрывает личность посредством внутреннего монолога, мотивов деятельности, речевого поведения, психоэмоционального и интеллектуального состояния героев», особое внимание уделяя «сравнительной характеристике языковых средств создания образов-антиподов императора Николая II и революционера Владимира Ленина» [17, с. 199].

Итак, Солженицын в «Красном Колесе» совершает уникальный художественный жест: берёт целевую установку линии Веселовского и реализует её средствами, близкими к методологии линии Лукача, создавая «критическую» эпопею распада.

Солженицын как критик канона соцреализма

В спорах о сущности соцреализма позиция Александра Солженицына занимает особое место. В этюде «...Колеблет твой треножник» он определяет его как «сознательный и массовый отход от правды» [9, с. 501]. Эта правда – не абстрактная категория, а конкретная реальность массовых репрессий. Центральный догмат соцреализма – партийность – подвергается жесткой критике как инструмент упрощения.

Т.Е. Смыковская в исследовании 2023 года обращает внимание на важный аспект: «образы святых неодинаково композиционно позиционируются в пространстве произведения. Они могут проецироваться на героев... однако чаще всего являются элементом культурно-религиозного сознания героев и активно влияют на их земное и духовное существование» [13, с. 112]. Это наблюдение существенно дополняет понимание того, как Солженицын выстраивает альтернативу соцреалистическому канону, обращаясь к традиционным духовным ценностям.

Свою теоретическую критику Солженицын воплотил в художественной практике. В романе «В круге первом» книги советского классика используются эскизы в качестве подпорок для оконной рамы, что обнажает утилитарную роль официальной литературы [10, с. 312]. Таким образом, полемика Солженицына с соцреализмом – это не только историко-литературный анализ, но и эстетическая и этическая позиция.

Как Солженицын выстраивает себя через концепцию эпопеи

Творческая позиция Солженицына в работе над «Красным Колесом» представляет собой осознанный отказ от канонов классического психологического романа. В своих рассуждениях о методе он последовательно примерял на себя три взаимосвязанные роли, формирующие образ автора-арбитра истории.

Исследователь, подчиняющий вымысел документу. Солженицын настаивал на строгой документальной базе. И.Ю. Макачук приходит к выводу, что «в произведении доминирует историко-документальная составляющая», и определяет «Красное Колесо» как «документально-художественную летопись, поскольку оно сочетает элементы исторического, литературного и эпического произведения» [8, с. 88]. *Следователь, восстанавливающий картину преступления.* Солженицын воспринимал Революцию 1917 года как серию фатальных решений. В.А. Чалмаев указывает, что «позиция Солженицына в «Красном Колесе» – это позиция следователя» [18, с. 78]. *Летописец, чей долг – нести правду потомкам.* Это самоопределение – ключевое для понимания генеалогии солженицынского метода. Как пишет Д.С. Лихачев, «летописец считал себя ответственным перед Богом и потомками за фиксацию правды» [4, с. 201]. Н.М. Щедрина в своей монографии подробно анализирует «формы выражения авторского присутствия, авторской оценки, рефлексии и саморефлексии» в эпопее, показывая, как традиция летописания трансформируется в уникальную повествовательную стратегию [14, с. 67].

Эта триединая позиция – прямая реакция на доктрину соцреализма. Как отмечает В.В. Гуськов, «Красное Колесо» занимает не только ведущую роль в творчестве писателя, но и является знаковым во всей русской литературе XX столетия [6, с. 5]. А.В. Урманов называет произведение «феноменальным и грандиозным» – самым значимым по объёму, самым продолжительным по реализации замысла, самым детализированным во временном отношении [19, с. 334].

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что «Красное Колесо» А.И. Солженицына представляет собой завершённый и осознанный художественный эксперимент по созданию новой жанровой формы – «критической эпопеи». Этот эксперимент основан на синтезе двух теоретических традиций: архаического ядра эпоса (линия Веселовского) и аналитического метода критической тотальности (линия Лукача).

Современные исследователи подтверждают эту оценку. Как резюмирует И.Ю. Макачук, ««Красное Колесо» отражает широкую панораму социокультурной жизни русского общества в критическую эпоху, когда происходила смена формировавшегося веками культурного и ментального строя русского народа» [8, с. 89]. В статье Т.Е. Смыковской показано, что «включая образы святых в художественную ткань эпопеи, А.И. Солженицын демонстрирует не просто утрату православной веры накануне Февральской революции 1917 года, но глубокий нравственный кризис, охвативший русский народ» [13, с. 118].

Сознательно выстраивая себя в роли летописца-исследователя и следователя, Солженицын радикально переосмыслил советский идеологический заказ на создание «эпопеи социализма». Таким образом, «Красное Колесо» стало не только гигантской реконструкцией исторической катастрофы, но и мощным аргументом в пользу синтетической природы эпического жанра в Новое время, соединяющего жанровую память с инструментарием современного критического анализа.

Литература

- Бахтин М.М. Эпос и роман. М.: Худож. лит., 1975. 504 с.
- Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л.: Худож. лит., 1940. 648 с.
- Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
- Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979. 360 с.
- Лухан Г. Своеобразие эстетического: в 4 т. М.: Прогресс, 1985. Т. 2. 468 с.
- Гуськов В.В. Кто раскрутил красное колесо? Система персонажей исторической эпопеи А.И. Солженицына «Красное колесо». Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. 228 с.
- Кожин В.В. Происхождение романа. М.: Сов. писатель, 1963. 440 с.
- Макачук И.Ю. Литературная критика романа-эпопеи А.И. Солженицына «Красное колесо»: культурфилософский аспект // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022. Т. 24. № 86. С. 82–90.

9. Солженицын А.И. Приёмы эпопеи // Солженицын А.И. Публицистика: в 3 т. Ярославль: Верхне-Волжское кн. изд-во, 1997. Т. 3. С. 501–522.

10. Солженицын А.И. Красное Колесо: Узлы I–X. М.: Время, 2006–2020.

11. Чичерин А.В. Возникновение романа-эпопеи. М.: Сов. писатель, 1958. 372 с.

12. Макаrchuk И.Ю. Жанр «Красного Колеса» А.И. Солженицына: культурфилософский подход // Журнал Сибирского федерального университета. 2024. № 2. С. 148–157.

13. Смыковская Т.Е. Образы святых как элемент сакрального топоса эпопеи А.И. Солженицына «Красное колесо» // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2023. № 1. С. 108–119.

14. Щедрина Н.М. «Красное Колесо» в жизни и творчестве Александра Солженицына: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2025. 352 с.

15. Concerning the study of the genre of epos in modern literary criticism // Literatūra. Vilnius University Press. 2025. No. 1. P. 44–58.

16. Болатова А.Д. Критерии эпопейности и повествовательные стратегии романа А. Тепеева «Мост Сират» // Вестник Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2021. № 3. С. 229–246.

17. Богданова А.В. Языковые средства создания образов героев романа-эпопеи А.И. Солженицына «Красное колесо» (на материале узла I «Август Четырнадцатого» и узла II «Октябрь Шестнадцатого») // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 6. С. 198–204.

18. Чалмаев В.А. Александр Солженицын: Жизнь и творчество. М.: Просвещение, 1994. 288 с.

19. Урманов А.В. Художественное мирозерцание Александра Солженицына. М.: Русский путь, 2014. 624 с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE EPIC GENRE AND THEIR REALIZATION IN SOLZHENITSYN'S «THE RED WHEEL»

Ryabov A.S.,

Secondary school No. 29 Vladimir

The article examines the theoretical understanding of the epic genre in Soviet literary criticism and its unique realization in A.I. Solzhenitsyn's monumental work "The Red Wheel". The relevance of the work is due to the need to analyze the synthetic genre nature of the text, which combines the archaic epic attitude with the method of critical analysis and montage, as well as the activation of epic research in modern literary criticism. The aim of the study is to identify the specifics of Solzhenitsyn's genre strategy through the analysis of the synthesis of two main theoretical approaches to the epic (academic and "programmatic") and the implementation of the author's program. The methodological basis includes comparative-historical, structural-typological and intertextual methods. The novelty of the research lies in considering "The Red Wheel" as a "critical epic of disintegration" with the involvement of recent studies. It is shown that the author's program becomes the key to understanding the architectonics of the work, and the work itself represents a synthesis of archaic genre memory (the line of A.N. Veselovsky) and the analytical method of critical totality (the line of G. Lukács).

Keywords: epic, epic novel, genre, historical poetics, A.N. Veselovsky, G. Lukács, A.I. Solzhenitsyn, "The Red Wheel", montage, socialist realism.

References

1. Bakhtin M.M. Epos i roman [Epic and Novel]. Moscow: Khudozh. lit. Publ., 1975. 504 p.
2. Veselovskiy A.N. Istoricheskaya poetika [Historical Poetics]. Leningrad: Khudozh. lit. Publ., 1940. 648 p.
3. Kuznetsov S.A., ed. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Great Explanatory Dictionary of the Russian Language]. St. Petersburg: Norint Publ., 2000. 1536 p.
4. Likhachev D.S. Poetika drevnerusskoy literatury [Poetics of Old Russian Literature]. Moscow: Nauka Publ., 1979. 360 p.
5. Lukach G. Svoeobrazie esteticheskogo: v 4 t. [The Peculiarity of the Aesthetic: in 4 vols.]. Moscow: Progress Publ., 1985. Vol. 2. 468 p.
6. Gus'kov V.V. Kto raskrutil krasnoye koleso? Sistema personazhey istoricheskoy epopei A.I. Solzhenitsyna «Krasnoye koleso» [Who Spun the Red Wheel? The System of Characters in A.I. Solzhenitsyn's Historical Epic "The Red Wheel"]. Blagoveshchensk: BG-PU Publ., 2010. 228 p.
7. Kozhinov V.V. Proiskhozhdenie romana [The Origin of the Novel]. Moscow: Sov. pisatel' Publ., 1963. 440 p.
8. Makarchuk I. Yu. Literaturnaya kritika romana-epopei A.I. Solzhenitsyna «Krasnoye koleso»: kul'turfilosofskiy aspekt [Literary Criticism of A.I. Solzhenitsyn's Epic Novel "The Red Wheel": Cultural-Philosophical Aspect]. Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2022. Vol. 24. No. 86. Pp. 82–90.
9. Solzhenitsyn A.I. Priemy epopei [Techniques of the Epic]. In: Solzhenitsyn A.I. Publitsistika: v 3 t. [Journalism: in 3 vols.]. Yaroslavl: Verkhne-Volzhskoe kн. izd-vo Publ., 1997. Vol. 3. Pp. 501–522.
10. Solzhenitsyn A.I. Krasnoye Koleso: Uzly I–X [The Red Wheel: Knots I–X]. Moscow: Vremya Publ., 2006–2020.
11. Chicherin A.V. Vozniknovenie romana-epopei [The Emergence of the Epic Novel]. Moscow: Sov. pisatel' Publ., 1958. 372 p.
12. Makarchuk I. Yu. Zhanr «Krasnogo Kolesa» A.I. Solzhenitsyna: kul'turfilosofskiy podkhod [The Genre of A.I. Solzhenitsyn's "The Red Wheel": A Cultural-Philosophical Approach]. Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. 2024. No. 2. Pp. 148–157.
13. Smykovskaya T.E. Obrazy svyatykh kak element sakral'nogo toposa epopei A.I. Solzhenitsyna «Krasnoye koleso» [Images of Saints as an Element of the Sacred Topos in A.I. Solzhenitsyn's Epic "The Red Wheel"]. Vestnik Ryzanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S.A. Esenina. 2023. No. 1. Pp. 108–119.
14. Shchedrina N.M. «Krasnoye Koleso» v zhizni i tvorchestve Aleksandra Solzhenitsyna: monografiya ["The Red Wheel" in the Life and Work of Alexander Solzhenitsyn: A Monograph]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2025. 352 p.
15. Concerning the study of the genre of epos in modern literary criticism. Literatūra. Vilnius University Press. 2025. No. 1. Pp. 44–58.
16. Bolatova A.D. Kriterii epopeinosti i povestvovatel'nye strategii romana A. Teppeva «Most Sirat» [Criteria of Epicness and Narrative Strategies in A. Teppeev's Novel "The Sirat Bridge"]. Vestnik Kabardino-Balkarskogo nauchnogo tsentra RAN. 2021. No. 3. Pp. 229–246.
17. Bogdanova A.V. Yazykovye sredstva sozdaniya obrazov geroev romana-epopei A.I. Solzhenitsyna «Krasnoye koleso» (na materiale uzla I «Avgust Chetyrnadtsatogo» i uzla II «Oktyabr' Shestnadsatogo») [Linguistic Means of Creating Images of Heroes in A.I. Solzhenitsyn's Epic Novel "The Red Wheel" (Based on Knot I "August 1914" and Knot II "October 1916")]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. 2021. No. 6. Pp. 198–204.
18. Chalmayev V.A. Aleksandr Solzhenitsyn: Zhizn' i tvorchestvo [Alexander Solzhenitsyn: Life and Work]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1994. 288 p.
19. Uрманov A.V. Khudozhestvennoye mirosozertsanie Aleksandra Solzhenitsyna [The Artistic Worldview of Alexander Solzhenitsyn]. Moscow: Russkiy put' Publ., 2014. 624 p.

Сангинова Фатима Юсуфовна,

к.филол.н. PhD Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России
E-mail: kelfat@mail.ru

В статье представлены результаты структурно-функционального анализа аббревиатур в экономическом дискурсе испаноязычных средств массовой информации. Эмпирической базой исследования послужил корпус из 150 статей экономической тематики, опубликованных в изданиях *El País*, *La Nación*, *El Ciudadano*, *Negocios* и *Cinco Días* за 2019–2023 годы; методом сплошной выборки было извлечено 487 словоупотреблений, представленных 312 уникальными аббревиатурными формами. На основании двухпараметрической классификации – по структурному типу и тематической отнесённости – установлено, что преобладают инициальные буквенные аббревиатуры (38,8%), тогда как наиболее продуктивной в тематическом отношении является группа наименований организаций и институтов (29,2%). Отдельно рассмотрен процесс лексикализации сокращений, показана его роль в расширении словообразовательного потенциала экономической лексики испанского языка. Выявлены характерные переводческие стратегии при передаче испанских аббревиатур на русский язык: транскрипция/транслитерация, эквивалентная замена и описательный перевод. Практическая значимость работы состоит в возможности применения её результатов в курсах теории и практики перевода, а также при составлении учебных и справочных пособий по испанскому языку для специальных целей.

Ключевые слова: аббревиация, аббревиатуры, экономический дискурс, испаноязычные СМИ, экономическая терминология, акронимы, лексикализация, экономический перевод.

Введение

Современная испаноязычная пресса – пространство, где языковые процессы протекают с заметно большей интенсивностью, чем в других функциональных сферах. Экономический раздел газет и деловых журналов особенно показателен в этом отношении: именно здесь концентрация специализированной лексики достигает своего максимума, а требование лаконичности вступает в постоянное взаимодействие с требованием точности. Одним из ключевых инструментов разрешения этого противоречия служит аббревиация.

В отечественной лингвистике аббревиация изучается с середины XX века: ещё В.В. Борисов в своей фундаментальной работе разграничил графические и лексические сокращения как принципиально разные единицы языковой системы [3]. Е.С. Кубрякова рассматривала аббревиацию как особый вид вторичной номинации, при котором производная единица приобретает статус самостоятельного слова [4]. Д.Э. Розенталь трактовал аббревиацию шире – как продуктивный способ словообразования, охватывающий широкий спектр языковых явлений [8]. Вместе с тем специфика аббревиатур именно в экономическом дискурсе испаноязычных медиа остаётся малоизученной: большинство имеющихся работ либо посвящены общеязыковым сокращениям, либо охватывают экономическую терминологию без учёта её медийной реализации.

Испаноязычные СМИ – неоднородное пространство: они охватывают как европейский испанский (Испания), так и многочисленные латиноамериканские варианты (Аргентина, Чили, Мексика и др.). Различные страновые нормы аббревиации, неодинаковая степень стандартизации сокращений, параллельное существование национальных и международных (в том числе английских) аббревиатур создают лингвистическую картину значительно более сложную, чем та, что характерна для монолингвальных экономических изданий.

Проблема усугубляется тем обстоятельством, что, по данным Real Academia Española, в испанском языке по сей день отсутствует единый нормативный свод правил аббревиации: «Diccionario panhispánico de dudas» фиксирует основные тенденции, однако не предписывает обязательных норм [17]. В результате возникают вариативные написания, расхождения между европейским и латиноамериканским узусом, а переводчики нередко сталкиваются с трудностями при передаче аббревиатур на русский язык.

В контексте цифровизации медиапространства актуальность темы возрастает. Переход читателей на мобильные форматы потребления новостей усилил давление на авторов в сторону компрессии текста. Аббревиатура – один из наиболее экономных способов достичь этой цели при сохранении терминологической точности. В.Г. Кульпина и В.А. Тараринов указывают на то, что в современном языке медиа наблюдается активная перестройка аббревиатурных систем под влиянием новых каналов коммуникации [5], что делает системное изучение этого явления особенно своевременным.

Цель исследования – провести структурно-функциональный анализ аббревиатур в экономическом дискурсе испаноязычных СМИ, установить частотность типов сокращений, охарактеризовать процессы их лексикализации и выявить характерные стратегии перевода на русский язык.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: (1) сформировать представительный корпус экономических текстов испаноязычных изданий; (2) извлечь методом сплошной выборки все аббревиатурные единицы; (3) классифицировать их по структурному типу и тематической группе; (4) описать процессы лексикализации на конкретных примерах; (5) охарактеризовать переводческие стратегии при передаче испанских аббревиатур на русский язык.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые проведён количественный анализ аббревиатур в экономическом дискурсе испаноязычных СМИ на репрезентативном корпусе с охватом изданий как европейского, так и латиноамериканского ареала; предложена двухпараметрическая классификация с одновременным учётом структурного типа и тематической отнесённости сокращений; установлена иерархия переводческих стратегий применительно к данному типу лексики.

Материалы и методы исследования

Материал исследования. Эмпирическую базу составил корпус из 150 статей экономической тематики, опубликованных в 2019–2023 годах в пяти испаноязычных изданиях: El País (Испания), La Nación (Аргентина), El Ciudadano (Чили), Negocios (Испания) и Cinco Días (Испания). Выбор изданий обусловлен стремлением охватить как европейский, так и латиноамериканский варианты испанского языка, а также разные жанры деловой прессы – от качественных ежедневных газет до специализированных финансовых изданий. Хронологические рамки (2019–2023) позволяют зафиксировать аббревиатурные процессы в период активной цифровизации медиа и экономических потрясений, связанных с пандемией COVID-19 и последующим экономическим восстановлением, – факторами, которые, как показала практика, резко увеличили объём экономической терминологии в публичном дискурсе.

По 30 статей из каждого издания было отобрано методом стратифицированной случайной выборки с учётом тематической рубрики (макрэкономика, финансы, торговля, налоги, рынок труда). Методом сплошной выборки из полученного массива было извлечено 487 словоупотреблений, соответствующих 312 уникальным аббревиатурным формам. Единицей наблюдения выступала любая письменная форма, образованная путём усечения исходного словосочетания или слова и функционирующая в тексте в качестве самостоятельной лексической единицы.

Методы исследования. В работе применён комплекс взаимодополняющих методов:

- метод сплошной выборки – для формирования корпуса аббревиатур из массива текстов;
- описательный метод – для характеристики структурных и функциональных особенностей единиц;
- метод классификации – для построения типологии аббревиатур по двум параметрам (структурный тип и тематическая отнесённость);
- количественный анализ – для установления частотных характеристик выделенных типов;
- контекстуальный анализ – для описания функциональных особенностей сокращений в конкретных текстовых фрагментах;
- переводческий анализ – для выявления стратегий передачи испанских аббревиатур в русскоязычных текстах.

Теоретическая база. Исследование опирается на труды В.В. Борисова по теории аббревиации [3], концепцию вторичной номинации Е.С. Кубряковой [4], а также на классификационные модели, представленные в «Большом энциклопедическом словаре по языкознанию» [9]. При анализе испаноязычного материала учитывались работы Х. Гомес Энтерриа по аббревиатурам в экономических текстах [16] и словарь Э. Алкараса и Б. Хьюза [13]. Для понимания социолингвистических факторов аббревиации в медиадискурсе использовались исследования В.Г. Кульпиной и В.А. Татарина [5] и работа А.М. Кардеро Гарсия [15].

Результаты и обсуждение

Общая характеристика корпуса

Анализ 150 статей показал, что в среднем на одну публикацию приходится 3,25 аббревиатурного словоупотребления. При этом между изданиями обнаружились заметные различия: специализированные деловые издания – Cinco Días и Negocios – демонстрируют плотность аббревиатур 4,7–5,1 единицы на статью, тогда как для качественных ежедневных газет (El País, La Nación) этот показатель составляет 2,4–2,8. Данное расхождение вполне объяснимо: общественно-политическое издание рассчитано на более широкую читательскую аудиторию и вынуждено расшифровывать специализированные термины чаще, чем профессиональный финансовый еженедельник. Соотношение уникальных форм к общему числу токенов составило 312 / 487 = 0,64, то есть около 64% извлечённых аббревиатур встретились лишь однажды. Это свидетельствует о широком диапазоне используемых сокращений и сравнительно небольшом «ядре» высокочастотных единиц: десять наиболее частотных аббревиатур (IVA, PIB, BCE, OPA, IBEX, FMI, pyme, IPC, IRPF, OCDE) составили 31,4% всех словоупотреблений.

Структурная классификация аббревиатур

В качестве основы классификации принята модель, представленная в «Большом энциклопедическом словаре по языкознанию» [9] с учётом особенностей испаноязычного материала, выявленных в ходе анализа корпуса. Результаты распределения уникальных форм по структурным типам представлены в Таблице 1.

Инициальные буквенные аббревиатуры (тип 1) – наиболее продуктивный класс в корпусе (38,8%). Они образуются из начальных букв слов исходного словосочетания и, как правило, произносятся побуквенно: IPC (ierepe) – Índice de Precios al Consumo / индекс потребительских цен; BCE (beceé) – Banco Central Europeo / Европейский централь-

ный банк; IRPF (ierepeefe) – Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas / налог на доходы физических лиц.

Таблица 1. Распределение аббревиатур по структурным типам (n = 312)

№	Структурный тип	Количество, ед.	Доля, %	Примеры
1	Инициальные буквенные	121	38,8	IPC, BCE, IRPF, CNMV, ALP
2	Инициальные звуковые (акронимы)	63	20,2	OPA, pyme, FONASA, OCDE
3	Буквенно-звуковые	43	13,8	IVA, NIF, NAFINSA
4	Слоговые	35	11,2	CONYCON, FONASA
5	Смешанного типа	31	9,9	RENFE, INEM, MERCOSUR
6	С включением целого слова	19	6,1	puntocom, MERCOSUR
Итого		312	100,0	

Примечание: составлено автором по данным корпусного анализа.

Внутри этого класса выделяется функционально важная подгруппа – аббревиатуры-наименования организаций. Они играют особую роль в деловой прессе: краткое обозначение института выступает своеобразным «ярлыком», позволяющим автору сослаться на сложный институциональный объект, не воспроизводя каждый раз его полное название. Примеры: CNMV – Comisión Nacional del Mercado de Valores / Национальная комиссия по рынку ценных бумаг; BBVA – Banco Bilbao Vizcaya Argentaria. Примечательно, что аббревиатура BBVA возникла в результате банковского слияния и изначально не имела «читаемого» развёртывания – она была сконструирована как коммерческий бренд, что отражает инструментальное использование аббревиации в корпоративном именовании.

Инициальные звуковые аббревиатуры (тип 2, 20,2%) – акронимы, произносимые как обычное слово. Именно эта группа наиболее подвержена лексикализации. Показательный пример – OPA ora (Oferta Pública de Adquisición / публичная оферта, предложение о поглощении): сокращение приобрело грамматические категории рода и числа (las opas, una opa amistosa), образовало производные слова (opar, opable, contraopa) и фактически перестало восприниматься носителями языка как аббревиатура:

El año pasado se registró en la Bolsa un alto número de opas. – В прошлом году на фондовой бирже было зарегистрировано большое количество сделок по поглощению.

Аналогичный путь прошли pyme (pequeña y mediana empresa) и mipyme (micro, pequeña y mediana empresa) – единицы, органично вписавшиеся в систему испанского словообразования и функционирующие как обычные существительные во множественном числе (las pymes).

Буквенно-звуковые аббревиатуры (тип 3, 13,8%) совмещают побуквенное произношение одних компонентов и слоговое – других. IVA (iva) (Impuesto sobre el Valor Añadido / НДС) – один из наиболее показательных примеров: аббревиатура звучит как испанское слово и уже не требует расшифровки в экономических текстах.

Слоговые аббревиатуры (тип 4, 11,2%) – сочетания начальных частей слов: CONYCON (konikon) – Construcciones y Contratas / строительство и контракты.

Аббревиатуры смешанного типа (тип 5, 9,9%) используют одновременно инициальный и слоговой принципы: RENFE – Red Nacional de Ferrocarriles Españoles / Национальная сеть железных дорог Испании; INEM – Instituto Nacional de Empleo / Национальный институт занятости.

Аббревиатуры с включением целого слова (тип 6, 6,1%) образуют переходную зону между аббревиатурами и сложными словами: puntocom (puntokom) – дословно «точка-ком», обозначение интернет-компании; MERCOSUR – Mercado del Cono Sur / Рынок стран Южного Конуса.

Тематическая классификация аббревиатур

Помимо структурного критерия, аббревиатуры в экономическом дискурсе целесообразно систематизировать по тематической принадлежности. Это позволяет определить, в каких предметных областях аббревиация наиболее продуктивна, и выявить функциональные доминанты. Результаты представлены в Таблице 2.

Наиболее многочисленной тематической группой оказались наименования организаций и институтов (29,2%). Это закономерно: организации постоянно упоминаются в экономической прессе, их назва-

ния нередко громоздки, а аббревиатура позволяет добиться удобного «имени» для последующих отсылок в тексте. Функционально такие аббревиатуры преимущественно номинативны.

Таблица 2. Распределение аббревиатур по тематическим группам (n = 312)

№	Тематическая группа	Количество, ед.	Доля, %	Примеры
1	Наименования организаций и институтов	91	29,2	BCE, CNMV, BBVA, FMI, OCDE
2	Финансовые показатели и биржевые индексы	63	20,2	PIB, IPC, IBEX, BPA, ROE
3	Налоги и фискальные инструменты	49	15,7	IVA, IRPF, IS, AJD, IBI
4	Международные организации и соглашения	42	13,5	OMC, FMI, G7, OPEP, TLCAN
5	Торгово-экономические операции	38	12,2	OPA, REPO, ETF, MBO, IPO
6	Прочее	29	9,3	pyme, mipyme, RENFE, INEM
Итого		312	100,0	

Примечание: составлено автором по данным корпусного анализа.

Вторую позицию занимают финансовые показатели и индексы (20,2%). Именно здесь сокращения приобретают наибольшую «терминологическую твёрдость»: *PIB* (*Producto Interior Bruto*) и *IPC* (*Índice de Precios al Consumo*) функционируют в испаноязычной деловой прессе так же, как ВВП и ИПЦ – в русскоязычной, то есть без расшифровки уже при первом упоминании в тексте.

Заметно выделяется группа налоговых аббревиатур (15,7%), что отражает объективную сложность налоговых систем испаноязычных стран: многоуровневая система налогообложения порождает разветвлённую систему специализированных наименований, которые в прессе неизменно появляются в аббревирированном виде.

Лексикализация: механизмы и стадии

Процесс лексикализации – превращение аббревиатуры в полноценную лексическую единицу с самостоятельной словообразовательной активностью – представляет собой один из наиболее показательных аспектов функционирования сокращений в экономическом дискурсе. Опираясь на анализ корпуса и теоретические работы Х. Гомес Энтэрриа [16], можно выделить следующие диагностические признаки лексикализации:

1. Грамматикализация: аббревиатура приобретает категории рода и числа (*las opas, el pyme* → *las pymes*).
2. Словообразовательная активность: на базе аббревиатуры образуются производные слова с помощью суффиксов и префиксов (*opar, orable, contraopa; mipyme* ← *micro + pyme*).
3. Графическая автономизация: аббревиатура перестаёт писаться прописными буквами и переходит в регистр обычного существительного (*руте, ора*).
4. Прагматическая непрозрачность: носители языка перестают осознавать производящую основу и воспринимают форму как немотивированное слово.

В корпусе зафиксировано 27 единиц (8,7% от общего числа уникальных форм), демонстрирующих хотя бы один из перечисленных признаков. Из них 11 (35,5%) проявляют все четыре признака и могут считаться полностью лексикализированными.

Особый интерес представляет лексикализация заимствованных аббревиатур. Ряд единиц пришёл в испанский из английского языка и адаптировался к испанской фонологической и морфологической системе: *ETF* (*Exchange-Traded Fund*), *IPO* (*Initial Public Offering*), *CEO*. Эти единицы функционируют в испаноязычном экономическом дискурсе без перевода, что свидетельствует о значительном влиянии английского языка на финансовую терминологию испаноязычного мира [13].

Переводческие стратегии

Анализ двуязычного материала позволил выявить три основные стратегии передачи испанских аббревиатур на русский язык.

Транскрипция/транслитерация применяется преимущественно к именам собственным – названиям организаций, рынков, географических объектов: *MERCOSUR* → *Меркосур*; *Inespai* → *Инеспал*. Как отмечают В.Г. Кульпина и В.А. Татаринов, при транслитерации аббревиатуры в принимающем языке нередко теряется связь с производящей основой, что требует от переводчика введения поясняющего элемента [5].

Эквивалентная замена – подстановка соответствующей русской аббревиатуры – продуктивна там, где испанская единица имеет устойчивый русский аналог: *IVA НДС*; *IPC ИПЦ*; *PIB ВВП*; *FMI МВФ*. Именно эта стратегия обеспечивает наилучший коммуникативный эффект, поскольку апеллирует к уже известным читателю концептам.

Описательный перевод используется тогда, когда прямого эквивалента в русском языке нет или когда точное соответствие принципиально важно для понимания: *IRPF* «налог на доходы физических лиц»; *AJD* (*Impuesto sobre Actos Jurídicos Documentados*) «налог на документально зафиксированные юридические действия». Этот способ наиболее трудоёмок, но незаменим при переводе специфически национальных фискальных и правовых категорий, для которых русскоязычный читатель не располагает готовой концептуальной рамкой.

Иерархия стратегий в корпусе выглядит следующим образом: эквивалентная замена – 44,2%; описательный перевод – 33,7%; транскрипция/транслитерация – 22,1%. Преобладание эквивалентной замены объясняется тем, что значительную долю корпуса составляют наименования международных организаций и финансовых показателей, для которых в русском языке давно сложились устойчивые соответствия.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Аббревиация является продуктивным и устойчивым словообразовательным процессом в экономическом дискурсе испаноязычных СМИ. Анализ корпуса из 487 словоупотреблений / 312 уникальных форм подтверждает, что сокращения обслуживают широкий спектр тематических областей – от наименований финансовых институтов до номенклатуры налоговых инструментов.

По структурному типу доминируют инициальные буквенные аббревиатуры (38,8%), что соответствует общей тенденции письменного профессионального дискурса к компактной и воспроизводимой форме записи терминологических единиц. По тематической отнесённости наиболее продуктивна группа наименований организаций и институтов (29,2%).

Процесс лексикализации охватывает значимую часть корпуса (8,7% уникальных форм), причём 11 единиц обнаруживают все четыре диагностических признака полной лексикализации. Этот процесс расширяет словообразовательный потенциал языка и свидетельствует о том, что экономическая аббревиация – не замкнутая подсистема, а динамично включющийся в общую систему языка механизм.

При передаче испанских аббревиатур на русский язык преобладает стратегия эквивалентной замены (44,2%), что обеспечивает оптимальный коммуникативный эффект там, где существуют устойчивые русские аналоги. Описательный перевод (33,7%) незаменим для специфически национальных категорий, не имеющих прямых соответствий в русском языке.

Практическая значимость результатов определяется возможностью их применения в курсах теории и практики перевода (испанский язык для специальных целей), при составлении двуязычных словарей-справочников по экономической тематике, а также в методических материалах для программ «Мировая торговля», «Международные экономические отношения» и «Международный бизнес».

Ограничения исследования связаны прежде всего с составом корпуса: пять изданий из трёх стран не охватывают в полной мере разнообразие испаноязычной прессы, включающей более 20 национальных вариантов. Кроме того, хронологические рамки 2019–2023 годов отражают период экономической турбулентности, что могло повлиять на частотные характеристики ряда тематических групп. В перспективе представляется целесообразным расширить корпус за счёт латиноамериканских деловых изданий (Мексика, Колумбия, Перу), включить сравнительный анализ аббревиатур в цифровых и печатных форматах, а также исследовать динамику лексикализации в диахроническом аспекте.

Литература

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. – 218 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия: военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / под ред. А.Д. Швейцера. – Москва: Воениздат, 1972. – 320 с.

4. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: семантика производного слова. – Москва: Наука, 1981. – 200 с.
5. Кульпина В. Г., Татаринов В.А. Новые тенденции в презентации и переводе аббревиатур как манифестация изменяющейся лингвомыслительной реальности // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2021. – № 3. – С. 3–22.
6. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. – Москва: Наука, 1976. – 245 с.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – Москва: Просвещение, 1967. – 544 с.
8. Розенталь Д. Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – Москва: Просвещение, 2003. – 543 с.
9. Большой энциклопедический словарь по языкознанию / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1999. – 685 с.
10. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – Москва: Наука, 1977. – 246 с.
11. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – Москва: Наука, 1992. – 220 с.
12. Сенченко Н. А., Михайлова О.В. Аббревиация в современном медийном дискурсе: тенденции и проблемы нормализации // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2022. – Т. 41, № 2. – С. 311–321.
13. Алькарас Варо Э., Хьюз Б. Словарь экономических, финансовых и коммерческих терминов. – Барселона: Ариэль, 2008. – 423 с.
14. Кабре М.Т. Терминология: представление и коммуникация. – Барселона: Институт прикладной лингвистики, 1999. – 369 с.
15. Кардеро Гарсия А.М. Аббревиатуры, акронимы, инициалы, слоглы и символы в специализированных словарях // Терминологические дебаты. – 2011. – № 2. – С. 1–18.
16. Гомес де Энтерриа Х. Аббревиатуры в языке экономики // Журнал романской филологии. – Мадрид: Университет Комплутенсе, 1992. – № 9. – С. 267–279.
17. Королевская академия испанского языка. Паниспанский словарь сомнений. – Мадрид: Сантльяна, 2005. – 848 с. – URL: <https://www.rae.es/dpd> (дата обращения: 14.02.2024).
18. Родригес Гонсалес Ф. Аббревиатуры и акронимы в современном испанском языке // Лингвистические исследования. Университет Аликанте. – 2020. – № 34. – С. 7–43.

ABBREVIATION IN THE ECONOMIC DISCOURSE OF SPANISH-LANGUAGE MEDIA: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS

Sanginova F.Yu.

Moscow State Institute of International Relations (University)

The article presents the results of a structural and functional analysis of abbreviations in the economic discourse of Spanish-language mass media. The empirical basis of the study consists of a corpus of 150 economic articles published in *El País*, *La Nación*, *El Ciudadano*, *Negocios*, and *Cinco Días* between 2019 and 2023; continuous sampling yielded 487 tokens representing 312 unique abbreviation forms. Based on a two-parameter classification by structural type and thematic group, the study establishes that initial letter abbreviations predominate (38.8%), while the most productive thematic group is that of organization and institution names (29.2%). The process of lexicalization of abbreviations is examined separately, and its role in expanding the word-formation potential of Spanish economic vocabulary is demonstrated. Typical translation strategies used when rendering Spanish abbreviations into Russian are identified: transcription/transliteration, equivalent substitution, and descriptive translation. The practical significance of the study lies in the potential application of its findings in translation theory and practice courses, as well as in compiling educational and reference materials for Spanish for Specific Purposes.

Keywords: abbreviation, acronyms, economic discourse, Spanish-language media, economic terminology, lexicalization, economic translation.

References

1. Amosova N.N. Etymological Foundations of the Vocabulary of Modern English. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1956. – 218 p.
2. Akhmanova O.S. Dictionary of Linguistic Terms. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1966. – 608 p.
3. Borisov V.V. Abbreviation and Acronymy: Military and Scientific-Technical Shortenings in Foreign Languages / ed. by A.D. Schweitzer. – Moscow: Voenizdat, 1972. – 320 p.
4. Kubryakova E.S. Types of Linguistic Meanings: Semantics of the Derived Word. – Moscow: Nauka, 1981. – 200 p.
5. Kulpina V. G., Tatarinov V.A. New Trends in the Presentation and Translation of Abbreviations as a Manifestation of a Changing Linguistic Reality // Moscow University Bulletin. Series 22: Translation Theory. – 2021. – No. 3. – P. 3–22.
6. Meshkov O.D. Word Formation in Modern English. – Moscow: Nauka, 1976. – 245 p.
7. Reformatzky A.A. Introduction to Linguistics. – Moscow: Prosveshchenie, 1967. – 544 p.
8. Rosenthal D. E., Telenkova M.A. Dictionary-Reference Book of Linguistic Terms. – Moscow: Prosveshchenie, 2003. – 543 p.
9. Great Encyclopedic Dictionary of Linguistics / ed. by V.N. Yartseva. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1999. – 685 p.
10. Danilenko V.P. Russian Terminology: An Experience of Linguistic Description. – Moscow: Nauka, 1977. – 246 p.
11. Zemskaya E.A. Word Formation as an Activity. – Moscow: Nauka, 1992. – 220 p.
12. Senchenko N. A., Mikhailova O.V. Abbreviation in Modern Media Discourse: Trends and Problems of Standardization // Issues of Journalism, Pedagogy and Linguistics. – 2022. – Vol. 41, No. 2. – P. 311–321.
13. Alcaraz Varó E., Hughes B. Dictionary of Economic, Financial and Commercial Terms. – Barcelona: Ariel, 2008. – 423 p.
14. Cabré M.T. Terminology: Representation and Communication. – Barcelona: Institute of Applied Linguistics, 1999. – 369 p.
15. Cardero García A.M. Abbreviations, Acronyms, Initials and Symbols in Specialized Vocabularies // Terminological Debate. – 2011. – No. 2. – P. 1–18.
16. Gómez de Enterría J. Acronyms in the Language of Economics // Journal of Romance Philology. – Madrid: Complutense University, 1992. – No. 9. – P. 267–279.
17. Royal Spanish Academy. Pan-Hispanic Dictionary of Doubts. – Madrid: Santillana, 2005. – 848 p. – URL: <https://www.rae.es/dpd> (accessed: 14.02.2024).
18. Rodríguez González F. Acronyms and Abbreviations in Contemporary Spanish // Linguistic Studies. University of Alicante. – 2020. – No. 34. – P. 7–43.

Языковое отражение ценностей китайского пожилого населения в условиях цифровизации: на материале канала «Пересылка родителям» аккаунта WeChat «Китайская старость»

Се Дань,

аспирант второго года филологических наук, Институт русского языка имени А.С. Пушкина
E-mail: dannia1987@163.com

Исследование посвящено анализу влияния цифровой эпохи на ценностные ориентации китайских пожилых людей и их языковому отражению. На фоне глобального старения населения, включая Китай, государство и общество сталкиваются с новыми вызовами. Одновременно бурное развитие интернет-технологий заставляет пожилых активнее осваивать онлайн-пространство, используя его для получения информации, общения и социального взаимодействия. В качестве лингвистического материала использованы тексты аккаунта WeChat «Китайская старость», что позволило раскрыть ключевые аспекты жизни пожилых в условиях цифровизации. Эта трансформация имеет глубокие последствия: она обогащает их образ жизни, делая его более насыщенным и активным, а также открывает новые возможности для понимания их реальных потребностей и проблем исследователями. В работе применялись следующие методы: описательный метод с интерпретацией, классификацией и обобщением; лингвистические методы контекстуального, лексико-семантического и компонентного анализа. Новизна работы заключается в изучении взаимосвязи между цифровой интеграцией пожилых людей и изменением их менталитета. Данный аспект мало освещен в существующей литературе, но имеет высокое практическое значение для построения социолингвистического портрета общества. В результате комплексного анализа 131 текста из канала «Пересылка родителям» аккаунта «Китайская старость» — с привлечением теоретических конструкций лингвоаксиологии и учетом современных демографических и цифровых реалий Китая — установлено, что цифровые технологии глубоко проникли в жизнь китайских пожилых. Они активно используют WeChat, Douyin для общения, информации и развлечений, а также онлайн-сервисы для покупок и платежей. Широкое присутствие соответствующей лексики в материалах исследования однозначно подтверждает этот факт.

Ключевые слова: лингвоаксиология, ценности, китайские пожилые люди, социальные сети и платформы, цифровая эпоха, лингвистический анализ, тексты WeChat, образ жизни, лексика, образ жизни, потребности пожилых.

«Проблема изучения языковой картины мира в лингвоаксиологии является важной также для решения практических задач нашей жизни: повышения качества межличностного общения, корректного ведения межкультурной коммуникации, формирования социолингвистического портрета общества» [1][2]. Лингвоаксиология — научная область, образовавшаяся на стыке языкознания и философии. По мнению Ю. И. Мирошникова, «лингвоаксиология — наука о ценностных отношениях человека к действительности, о его способности постигать ценностную структуру мира и воплощать ценности в разных видах человеческой деятельности» [3]. Ценности — «смыслообразующие основания человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни» [4][5][6]. В частности, ценности основаны на познании, понимании, суждении или выборе, сделанном на основе человеческого мышления и чувств, это своего рода мышление или ориентация людей на определение вещей, утверждение правильного и неправильного, чтобы отразить определенную ценность или роль людей, вещей и предметов.

Учёные Е.В. Беккер и О.Б. Панова считают, что лингвоаксиология «изучает процесс понимания, усвоения, наследования и передачи ценностных смыслов в истории человеческой культуры, так как посредством языка выражается ценностное отношение человека к миру» [7]. Язык выступает не только средством формирования и выражения ценностей, но и важнейшим инструментом их трансляции [8]. С точки зрения Е.Н. Демидовой, ценности, «воплощаясь в языке, определяют смысловое содержание слов и выражений, а также придают направленность языковой деятельности» [9]. Благодаря языку человек может выразить результаты своего творческого переосмысления мира, передавая их другим членам общества.

С учётом новой демографической ситуации (тенденции к старению населения мира) Всемирная организация здравоохранения в 2009 году предложила новую периодизацию: период от 60 до 75 лет стали считать возрастом поздней зрелости, годы от 75 до 90 лет — пожилым возрастом, за которым наступает время долгожителей [10]. 13 сентября 2024 года Постоянный комитет Всекитайского собрания народных представителей принял план постепенной отсрочки пенсионного возраста, который вступит в силу с 2025 года. Пенсионный возраст для мужчин будет увеличен с 60 до 63 лет, для женщин будет увеличен с 50 и 55 до 55 и 58 лет. Весь процесс отсрочки выхода на пенсию займет 15 лет [11].

С быстрым развитием и популяризацией интернет-технологий всё больше пожилых людей стали использовать онлайн-платформы для получения информации, общения и взаимодействия. Это явление не только изменило образ жизни пожилых людей, но и открыло новые подходы к изучению потребностей и проблем пожилого населения. В современном Китае, где стремительно развиваются цифровые технологии, социальные сети играют все более важную роль в жизни пожилых людей.

По данным Китайского центра интернет-информации (CNNIC), в июне 2024 года насчитывалось около 1,1 миллиарда интернет-пользователей, что на 7,42 миллиона больше, чем в декабре 2023 года, а уровень проникновения интернета достиг 78,0%. Подростки и пожилые люди являются важными источниками новых пользователей Интернета. Среди них лица в возрасте 50–59 лет и 60 лет и старше составляют 15,2% и 20,8% новых интернет-пользователей соответственно. Уровень использования онлайн-платежей среди интернет-пользователей в возрасте 60 лет и старше достиг 75,4% [12].

Как официальный аккаунт социальной сети WeChat, «Китайская старость» в основном публикует актуальную информацию о государственной политике, связанной с пожилыми людьми, пропагандирует активное и здоровое долголетие и стремится стать «информационным окном» и «сервисной платформой» для решения вопросов, связанных с проблемами старения в Китае. Материалом для данного исследования послужил 131 текст из канала «Пересылка родителям» аккаунта «Китайская старость», который охватывает широкий спектр тематических категорий, таких как интерпретация политических новостей, уход за внешностью, профилактика заболеваний, фитнес и питание, предотвращение мошенничества, а также путешествия и туризм. Лексика

и фразеология, характерные для нашего времени, часто встречаются в исследуемых текстах, которые были поделены на две группы в соответствии с их функцией. Рассмотрим лексемы и фразы из первой группы:

Ср.: 手机 'мобильный телефон', 网络社交平台 'социальные сети и платформы', 微信 'WeChat', 发朋友圈 'выставить фото в «Моменты» в WeChat', 抖音 'китайская версия TikTok', 刷抖音 'сидеть в TikTok', 看短视频 'просмотр коротких видео', 应用软件 'приложение'.

Данный канал транслирует то же самое, что и молодёжный, из чего можно сделать вывод, что пожилые люди проводят время так же, как и молодые: выставляют фото в «Моменты» в WeChat, сидят в TikTok, просматривают короткие видео и т.д.

Приведённый набор примеров характеризует использование социальных сетей китайскими пожилыми людьми. WeChat – одна из самых популярных социальных сетей в Китае – это не только средство мгновенного общения, но и инструмент для самовыражения, обмена опытом и распространения ценностей, а также наиболее распространённый способ онлайн-платежей. WeChat стал самой распространённой социальной сетью для пожилых людей. При наличии подключения к интернету пожилые люди могут совершать голосовые или видеозвонки родным и друзьям в любое время и в любом месте, чтобы поддерживать тесный контакт. Публикуя фото или видео в «Моменты» WeChat, пожилые люди делятся моментами из своей повседневной жизни (едой, пейзажами и настроением) и активно взаимодействуют с друзьями и родственниками (ставят лайки, оставляют комментарии и пишут сообщения).

Платформы для просмотра коротких видеороликов, такие как китайская версия TikTok, постепенно вошли в жизнь китайских пожилых людей, которые с помощью TikTok узнают новую информацию, учатся готовить, делятся роликами о своей жизни и даже совершают покупки в прямом эфире.

Рассмотрим лексемы и фразы из второй группы:

Ср.: 电商 'электронная коммерция', 网购 'онлайн-покупки', 网银 'интернет-банкинг', 手机银行 'мобильный банкинг', 快递员 'курьер', 包裹 'посылка', 微信支付 'оплата через WeChat', 在线支付 'онлайн-платежи', 直播 'прямой эфир'.

Приведённый набор примеров отражает тот факт, что онлайн-покупки уже не являются чем-то непривычным для китайских пенсионеров. С ростом популярности интернета и развитием сайтов электронной коммерции всё больше китайских потребителей переводят покупки из офлайна в онлайн, и онлайн-покупки стали важным выбором для жителей страны в повседневном потреблении. Люди могут легко просматривать товары и делать заказы, не выходя из дома, с помощью мобильных телефонов или компьютеров, экономя время и энергию. Онлайн-покупки делают процесс покупок более удобным, предлагая различные способы оплаты, такие как оплата через WeChat и мобильный банкинг.

Пожилые люди, которые хорошо воспринимают всё новое и умеют пользоваться смартфонами, часто делают покупки в интернете, даже в прямых эфирах. Ведущие в прямых эфирах часто используют дружеские методы общения, например, называют зрителей 家人们 'мои родные', или продают товары, рассказывая трогательные истории, вызывая эмоциональный отклик у пожилых людей и стимулируя желание купить.

Рассмотрим лексемы и фразы из третьей группы:

Ср.: 预防老年痴呆 'Профилактика болезни Альцгеймера', 高血压 'гипертония', 糖尿病 'диабет', 心脑血管疾病 'сердечно-сосудистые заболевания', 疾病预防 'профилактика заболеваний', 健康饮食 'здоровое питание', 老年抑郁症 'депрессия у пожилых людей', 延缓衰老 'замедление старения', 保健品 'товары для здоровья', 下棋 'играть в шахматы', 练习书法 'заниматься каллиграфией', 打牌 'играть в карты', 打麻将 'играть в маджонг', 太极拳 'тайцзи', 八段锦 'бадуаньцзинь'.

Из приведённых примеров видно, что здоровье всегда волнует пожилых людей. Из 131 текста на этом канале 80 посвящены профилактике заболеваний, здоровому питанию и физическим упражнениям. С возрастом функции организма постепенно снижаются, риск развития ишемической болезни сердца, диабета, гипертонии и других хронических заболеваний значительно возрастает, поэтому пожилым людям рекомендуется разумно питаться и больше заниматься спортом. Что касается депрессии у пожилых людей, то пожилым людям рекомендуется относиться к ней позитивно, с одной стороны, принимать лекарства и психотерапию, с другой стороны, членам семьи рекомендуется чаще заботиться и сопровождать пациента, а также поощрять пациента активно участвовать в развлекательных занятиях, например, играть в шахматы, карты, маджонг, заниматься каллиграфией и т.д. С ростом популярности онлайн-покупок среди пожилых людей, товары для здоровья стали одной из самых востребованных категорий. Однако в тек-

сте отмечается, что лучший способ замедлить процесс старения – не покупка широкого ассортимента товаров для здоровья, а занятия спортом. Выбор подходящих упражнений – наиболее эффективный способ замедлить старение. Пожилым людям рекомендуется меньше увлекаться интернетом и больше заниматься спортом на свежем воздухе, например, танцами, тайцзицюань и бадуаньцзинь.

Из этих трёх групп слов видно, что цифровой век оказал сильное влияние на жизнь людей, а также постепенно влияет на образ жизни пожилых людей в Китае. Здоровье по-прежнему остаётся самой важной заботой для пожилых людей: профилактика заболеваний, здоровое питание и разумные физические нагрузки – наиболее часто просматриваемые темы в канале «Пересылка родителям» аккаунта «Китайская старость». С популярностью использования WeChat, TikTok пожилые люди могут общаться с членами своей семьи и друзьями в режиме реального времени с помощью видеозвонков, голосовых сообщений и других средств, причем способы общения разнообразны, быстры и удобны; пожилые люди могут делиться в Моменты WeChat своим настроением и жизнью, просматривать короткие видео, чтобы расслабиться и отдохнуть, а способы досуга и развлечений также становятся богаче. Научившись пользоваться смартфонами, чтобы использовать разные приложения, менталитет пожилых людей становится более открытым и молодым, и пожилые люди лучше интегрируются в эту эпоху. Онлайн-покупки и онлайн-платежи предоставляют пожилым людям больше возможностей выбора и удобства. Хотя социальные сети, платформы и онлайн-покупки привнесли в жизнь пожилых людей большое удобство и удовольствие, существуют и определённые риски. Пожилым людям следует осторожно пользоваться интернетом и быть бдительными, чтобы избежать утечки личных данных и потери имущества из-за доверчивости. Пожилым людям следует избегать импульсивных покупок, особенно в прямых эфирах, и рационально оценивать качество товаров и свои реальные потребности.

Таким образом, на основании данного исследования можно сделать следующие выводы: язык является носителем ценностей, а выразительные потребности определённых коммуникативных групп укоренены в контексте реальности и отражают дух времени. Цифровая эпоха оказала глубокое влияние на жизнь китайских пожилых людей. Лексика и фразеология, используемые в цифровой среде, отражают адаптацию к новой реальности и изменения в ценностях пожилых людей. Социальные сети и онлайн-платформы стали для пожилых людей не только инструментом общения и развлечений, но и важным средством самовыражения и поддержания социальных отношений. При этом несмотря на то, что популярность социальных сетей облегчила и ускорила доступ пожилых людей к информации и развлечениям, пользоваться ими следует разумно, чтобы избежать интернет-зависимости, которая может негативно сказаться на здоровье пожилых людей. Однако общение в социальных сетях и покупки в интернете также сопряжены с риском, поэтому необходимо соблюдать правила безопасности в интернете, чтобы уберечься от мошенничества. Данное исследование поможет понять реальные потребности нынешнего пожилого населения и послужит основой для разработки политики в отношении пожилых людей.

Литература

1. Ма Юйсинь. Аксиологическое содержание образа пожилого человека в русскоязычном контенте современных дискурсов // Мир науки, культуры, образования – 2023. – № 1 (13). – С. 414–416.
2. Ионов А. В. Лингвистика нового языкового сознания и информационных технологий // Вестник ВолГ У. Серия 2: Языкознание. – 2016. – № 3. – С. 6–16.
3. Мирошников Ю. И. Аксиология: концепция эмотивизма. – Екатеринбург: Институт философии и права УрО РАН, 2007. – 160 с.
4. Карасик В. И., Китанина Э. А. Аксиология власти в русской лингвокультуре // Русистика. – 2023. – № 1–С. 97–110.
5. Карасик В. И. Аксиогенная ситуация как категория лингвокультурологии // Универсальное и национальное в языковой картине мира: сб. науч. ст. по итогам IV Междунар. науч. конф., Минск, 24–26 окт. 2019 г.: в 2 т. Т. 1. – Минск: МГЛУ, 2022. – С. 59–67.
6. Абушенко, В. Л. Аксиология / В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия XX век / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грищанов. – М.: АСТ; Минск.: Харвест; Современный литератор, 2002. – С. 21–23.
7. Беккер Е. В., Панова О. Б. Аксиология и лингвоаксиология в современном гуманитарном научном дискурсе (на примере исследования концепта «человек» в русской и китайской культурах) // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 4–12 (13). – С. 167–169.
8. Китанина Э. А., Ерёмченко Н. Г. Формирование оппозиции «свой/чужой» в современном православном дискурсе // Наука. Образование. Современность / Science. Education. The present. – 2024. – № 2.

9. Демидова Е.Н. Ценности как фактор социальной детерминации смыслообразования в языке: дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2004. – 223 с.

10. Блехарская Е.В. Пожилой возраст как переходный этап жизненного пути человека. Педагогическое образование в России. – 2017 – № 12 – С. 36–43.

11. 中国政府网_中央人民政府门户网站 (China.gov_Central People's Government Portal) [Электронный ресурс] // URL.: www.gov.cn (дата обращения: 10.03.2025.)

12. 中国互联网信息中心 (Китайский центр интернет-информации) [Электронный ресурс] URL.: <https://www.cnnic.net.cn/n4/2024/0829/c88-11065.html> (дата обращения: 10.03.2025.)

LINGUISTIC REFLECTION OF THE VALUES OF THE CHINESE ELDERLY POPULATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: BASED ON THE «FORWARDING TO PARENTS» CHANNEL OF THE WECHAT ACCOUNT «CHINESE OLD AGE»

Xie Dan

Pushkin Institute of Russian Language

This study analyzes the impact of the digital era on the value orientations of Chinese elderly people and their linguistic reflection. Against the backdrop of global population aging, including in China, the state and society face new challenges. At the same time, the rapid development of internet technologies is forcing the elderly to more actively explore the online space, using it for information, communication, and social interaction. The linguistic material used is texts from the WeChat account "Chinese Old Age," which allowed us to uncover key aspects of the lives of elderly people in the context of digitalization. This transformation has profound implications: it enriches their lifestyle, making it more fulfilling and active, and opens up new opportunities for researchers to understand their real needs and problems. This study utilizes a descriptive method with interpretation, classification, and generalization; linguistic methods of contextual, lexical-semantic, and componential analysis. The novelty of this study lies in its exploration of the relationship between the digital integration of elderly people and changes in their mentality. This aspect has been little explored in the existing literature, but it has significant practical significance for constructing a sociolinguistic portrait of society. A comprehensive analysis of 131 texts from the "For-

ward to Parents" channel of the "Chinese Old Age" account—using theoretical constructs from linguaxiology and taking into account China's contemporary demographic and digital realities—found that digital technologies have permeated the lives of Chinese seniors. They actively use WeChat and Douyin for communication, information, and entertainment, as well as online services for shopping and payments. The widespread use of relevant vocabulary in the study materials clearly confirms this.

Keywords: linguo-axiology, values, Chinese elderly, social media and platforms, digital age, linguistic analysis, WeChat texts, lifestyle, vocabulary, needs of the elderly.

References

1. Ma, Yuxin. Axiological Content of the Image of an Elderly Person in Russian-Language Content of Modern Discourses. *The World of Science, Culture and Education*. 2023,1(13), 414–416.
2. Ionova, S.V. Linguistics of the New Linguistic Consciousness and Information Technologies. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2016, 3, 6–16.
3. Miroshnikov, Yu.I. Axiology: The Concept of Emotivism. Yekaterinburg: Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. 2007, 160.
4. Karasik, V.I., & Kitanina, E.A.. Axiology of Power in Russian Linguistic Culture. *Russian Language Studies*. 2023,1, 97–110.
5. Karasik, V.I. Axiogenic Situation as a Category of Cultural Linguistics. In *Universal and National in the Linguistic Picture of the World: Collection of Scientific Articles Based on the Proceedings of the IV International Scientific Conference*, Minsk, October 24–26, 2019 Minsk: Minsk State Linguistic University. 2022, Vol. 1, 59–67.
6. Abushenko, V.L. Axiology. In A.A. Gritsanov (Ed.), *World Encyclopedia: Philosophy of the 20th Century*. Moscow: AST; Minsk: Harvest, Sovremennyy literator. 2002, 21–23.
7. Bekker, E.V., & Panova, O.B. Axiology and Linguoaxiology in Modern Humanitarian Scientific Discourse (A Case Study of the Concept "Human" in Russian and Chinese Cultures). *Eurasian Union of Scientists*. 2015, 4–12(13), 167–169.
8. Kitanina, E.A., & Eremin, N.G. Formation of the "Friend/Foe" Opposition in Modern Orthodox Discourse. *Science. Education. The Present*, 2024, 2.
9. Demidova, E.N. Values as a Factor in the Social Determination of Meaning Formation in Language. PhD in Philology dissertation. Nizhny Novgorod. 2004, 223.
10. Blekharskaya, E.V. Old Age as a Transitional Stage of a Person's Life Path. *Pedagogical Education in Russia*. 2017. 12, 36–43.
11. The state council the people's republic of china. www.gov.cn
12. China internet network information center. <https://www.cnnic.net.cn/n4/2024/0829/c88-11065.html>

Формирование универсальных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности сотрудников МЧС России (на примере обучения курсантов АГПС МЧС России иностранному языку)

Музыченко Анна Сергеевна,

кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных и русского языков, «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»

E-mail: anna-muzychenko@yandex.ru

Скурко Елизавета Марковна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков, «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»

E-mail: anna_skurko@mail.ru

Универсальные компетенции нужны будущим руководителям МЧС России, чтобы обеспечить эффективное выполнение своих профессиональных задач, а именно: решать тактические и стратегические задачи в пожарно-спасательных подразделениях МЧС России; приобретать навыки командной работы – так как устранение чрезвычайных ситуаций производится командой сотрудников МЧС России; сохранять устойчивость в профессиональной деятельности – например, стрессоустойчивость, верность профессиональному долгу, решительность; умение систематизировать знания.

Универсальные компетенции могут быть включены в квалификационные требования к должностям в МЧС России, например, в приказ МЧС России от 01.12.2016 № 653 «О квалификационных требованиях к должностям в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы». [1]

Формирование компетенций происходит во время обучения будущих руководителей МЧС, в частности, на занятиях по иностранному языку в Академии, так как обучение ориентировано на компетентностный подход – ориентацию всех компонентов учебного процесса на приобретение компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, что авторы на примерах описывают в данной статье.

Ключевые слова: универсальные компетенции, лидерские компетенции, волевые компетенции, интеллектуальные компетенции, формирование компетенций на занятиях по иностранному языку.

Специалисты, обладающие сформированными универсальными компетенциями, (soft skills) востребованы в современном мире из-за быстро меняющейся экономической, технологической и социокультурной среды. В настоящее время высоко ценятся люди, которые быстро адаптируются к изменениям, работают в команде и находят нестандартные решения стоящих перед ними задач. Особенно это касается тех сфер жизни, когда от быстроты принятия решения и выбора наиболее подходящего его варианта зависят жизни людей.

От того, насколько будут сформированы надпрофессиональные или универсальные компетенции, т.е. «мягкие навыки», у обучающихся Академии, зависит, станут ли они востребованными специалистами в области пожарной и техносферной безопасности по окончании учебы, смогут ли они стать руководителями и работать в одной команде с иностранными коллегами над решением профессиональных задач при ликвидации глобальных чрезвычайных ситуаций.

МЧС России ведет разностороннее взаимодействие с иностранными службами по чрезвычайным ситуациям и специализированными международными структурами. Оно организует поддержку зарубежным странам при устранении ЧС, борьбе с масштабными пожарами и другими катастрофами. Выпускники профильных вузов МЧС активно задействованы в глобальных гуманитарных инициативах, проектах и миссиях, что способствует формированию и укреплению положительного образа ведомства на международной арене. Подразделения российского национального корпуса гуманитарного реагирования ЧС принимают участие в подобных зарубежных операциях. В сфере глобального партнерства сейчас реализуется свыше 50 межгосударственных договоров о сотрудничестве и взаимопомощи с другими странами.

Все перечисленное подчеркивает актуальную потребность МЧС в кадрах, сочетающих глубокие профессиональные навыки в своей сфере с развитыми универсальными компетенциями. Такие специалисты должны уметь оперативно приспосабливаться к экстремальным обстоятельствам, сохраняя способность мгновенно выносить верные решения, поскольку от этих качеств напрямую зависит защита человеческих жизней и имущества.

Основные компетенции, которые необходимо развивать у обучающихся Академии, можно разделить на три категории: лидерские, волевые, интеллектуальные [2]. Возьмем основные компетенции из каждой категории, имеющие первостепенное значение для эффективной профессиональной деятельности сотрудников МЧС и рассмотрим инструменты для их формирования на занятиях по иностранному языку.

Лидерские компетенции – умение управлять в кризисной ситуации и принимать взвешенные решения, умение работать в команде; волевые компетенции – стрессоустойчивость; интеллектуальные компетенции – критическое мышление, эмоциональный интеллект, разносторонние знания.

Лидерство является важным навыком межличностного общения, который, в первую очередь, подразумевает эффективное принятие решений. Это особенно важно в таких ситуациях, когда от единственно верного и своевременного принятого решения руководителя зависит жизнь людей, как это происходит, например, в случае чрезвычайной ситуации. Люди, обладающие лидерскими навыками, которые могут брать на себя ответственность за принятие решений, чрезвычайно ценны. Но лидерские качества – это не врожденный дар, а навыки, которые можно и нужно развивать, если стоит цель управлять эффективно, вдохновлять коллег и добиваться устойчивых результатов.

Успешные лидеры должны обладать многими другими межличностными навыками, необходимыми для принятия решений, например, уметь управлять временем и ресурсами. Управление временем и ресурсами – один из ключевых навыков, так как в условиях работы выпускников нашей Академии правильная организация процессов позволит достичь поставленных целей более эффективно и с меньшими затратами и потерями.

Командная работа – еще одно качество, помогающее работать вместе, поскольку команда чрезвычайно ценна на любом рабочем месте. Командная работа включает в себя множество таких межличностных навыков как коммуникабельность, активное слушание, гибкость и от-

ветственность. Один из важнейших атрибутов лидерства – это умение эффективно общаться. Настоящий лидер должен уметь доносить свои идеи и задачи до команды, а также прислушиваться к мнению коллег. Руководитель влияет на результаты работы всей команды не только своими решениями, но и своим стилем взаимодействия с ней. Тем, кто хорошо умеет работать в команде, часто поручают важные задачи, и они могут рассматриваться как перспективные кандидаты на руководящие должности.

Формирование лидерских компетенций у курсантов пожарно-технического профиля на уроке английского языка по теме «Офицер пожарной охраны». В качестве примера рассмотрим, каким образом можно способствовать формированию лидерской компетенции у будущих руководителей в области пожарной охраны при изучении темы «Fire Officer. Specialty and Training» («Офицер пожарной охраны») [3]. У курсантов, обучающихся по программе специалитета, на изучение данной темы отводится 12 часов (6 учебных занятий). Упражнение на формирование лидерских качеств выполняется на заключительном уроке, когда активная лексика введена и закреплена при помощи разных заданий, отработано формирование навыков чтения и аудирования. Лидерские навыки вырабатываются в ходе выполнения упражнения на развитие навыков говорения, а именно: монологической речи. Работа предваряется бриф-опросом активной лексики по теме (fire-fighter, fire officer, fire department, duties and responsibilities, stamina, courage, ability, to provide, to protect, to make up decisions, to extinguish fires, to rescue and др.) в устном формате. После этого преподаватель формулирует задачу: составить монологическое высказывание на тему «I am a Fire-officer». Слушатели должны смоделировать ситуацию, когда после выпуска из Академии они займут должности начальник караула, коротко назвать обязанности руководителя и какие качества необходимы для успешного руководства пожарной командой. На интерактивной доске представлены опорные фразы, которые курсанты могут использовать при подготовке:

- In five years I will be...
- My main responsibilities will include...
- Leadership in emergencies
- Incident command system
- Decision-making under pressure
- Coordinating rescue works
- First responders

На выполнение задания выделяется 10 минут. Затем группа заслушивает выступление каждого курсанта, оценивая каждый спич (3–5 минут) по пятибалльной шкале. После выступления всех обучающихся подсчитываются баллы и победители (первые три места) получают заслуженные оценки. Такая работа позволяет будущим руководителям спрогнозировать предстоящие обязанности и определить, какие качества потребуются для их выполнения.

Волевые компетенции

Волевые компетенции – это качества, которые характеризуют способность осуществлять свои желания и поставленные перед собой цели, сознательно регулировать поведение и деятельность. Они проявляются в умении ставить цели и стремиться к их успешному достижению, а также в способности преодолевать внутренние и внешние ограничения.

В исследованиях некоторых авторов показано (Н.Б. Стамбулова [4] и Т.В. Самарина [5]), что между успешностью деятельности руководителя и волевыми качествами существует прямо пропорциональная взаимосвязь.

Одной из важнейших волевых компетенций является стрессоустойчивость. Стрессоустойчивость – это способность переживать стрессовые ситуации с минимальным ущербом для организма. Руководители тушения пожаров или руководители ликвидации чрезвычайных ситуаций постоянно сталкиваются со стрессом при выполнении задач. Стрессоустойчивый лидер организует процессы максимально эффективно, чтобы команда как можно быстрее решила все задачи с наименьшими потерями для себя.

Особенно эффективно навык стрессоустойчивости формируется при выполнении ролевых игр. Ролевые игры помогают курсантам получить практический опыт и подготовиться к реальным вызовам на службе. Каждая игра должна иметь четкий сценарий, роли и задачи для каждого участника. В ходе игры имитируются стрессовые факторы: ограниченное время, неожиданные изменения, необходимость быстрой коммуникации. В качестве примера рассмотрим ролевую игру «Fire at an Industrial Facility» («Пожар на промышленном объекте»). Сценарий предполагает тушение крупного пожара на заводе с задымленностью, обрушением конструкций и необходимостью спасения рабочих. Среди обучающихся распределяются роли: руководитель тушения пожара, пожарные, спасатели, медики. Курсанты отрабатывают коор-

динацию, принятие решений и действия в условиях стресса. Данная игра проводится на заключительном этапе изучения темы «Fire Extinguishment» («Тушение пожара») [3] после того, как отработана и закреплена активная лексика по теме.

Курсант – руководитель тушения пожара (Incident Commander) оценивает ситуацию: «Situation report: heavy black smoke, radiant heat, multiple casualties. Establish command post!» и распределяет задачи: «Team Alpha, secure main exits and evacuate civilians floor by floor! Team Bravo, deploy hoses on fire source, ventilate via roof! Medic team, evacuate injured!»

Подчиненные – пожарные отзываются и докладывают обстановку: «Roger, sir! Hoses deployed! Civilians to safe zones!» Ситуация крайне сложная, и задача каждого участника – научиться сохранять выдержку, четко координировать действия и выполнять команды руководителя, который контролирует исполнение и следит за моральным духом подчиненных: «Remember about the possible back draft», «Stay calm, prioritize lives over property! Report every 2 minutes!» После игры проводится анализ действий (выбор метода тушения и тушащих веществ, распределение задач между членами бригады), разбор ошибок (недостаточно быстрая эвакуация гражданских лиц), и обсуждение путей улучшения – delegate clearly, monitor teams, adapt plans.

Интеллектуальные компетенции

Современный руководитель должен быть мастером в решении проблем и принятии взвешенных решений [6]. Для этого необходимо развивать у курсантов Академии критическое мышление – способность анализировать информацию, объективно оценивать ситуацию и находить креативные решения в условиях неопределенности. Дискуссии по реальным кейсам предлагают действенный и эффективный инструмент для развития аналитического и критического мышления.

В качестве примера рассмотрим дискуссию по теме «Fire in Grenfell Tower». Работа начинается с просмотра фрагментов видео «The Grenfell Tower – Fire: London's High-rise Scandal» [7], затем курсанты разбирают информацию из Отчета о происшествии (параметры здания, тайминг – начало пожара, время прибытия бригады и т.п., количество пострадавших):

– A high-rise residential fire begins in a 4th-floor kitchen at 00:54 BST on June 14, spreading rapidly due to aluminum composite material to engulf 24 stories, killing 72 people.

– Initial “stay put” advice from London Fire Brigade (LFB) delayed evacuation; firefighters lacked cladding fire training. (Совет Лондонской пожарной бригады «оставаться в квартирах» привел к задержке эвакуации, а пожарные были не готовы к быстрому распространению огня по легко воспламеняющейся облицовке, из-за чего не знали, как действовать при таких пожарах, что стало одной из причин катастрофы)

Для непосредственного дискутирования обучающиеся разбираются на группы по 3–4 человека, и каждой группе предлагается найти ответ на вопрос (на интерактивной доске) и высказать свои соображения по теме. Примеры вопросов и варианты ответов:

What early indicators showed compartmentation failure? (E.g., Flames visible on exterior by 01:26; rapid spread to roof.)

Why did “stay put” persist despite signs of escalation? (E.g., Multiple 999 calls reported trapped residents; fire reached multiple floors in minutes.)

How could LFB training gaps have been addressed pre-incident? (E.g., Drills for external cladding fires, known risks ignored) [8].

После обсуждения представитель каждой группы докладывает всему классу о их видении ситуации, возможных просчетах в организации тушения, способы избежать повторения трагедии в будущем. Всем обучающимся также предлагается высказывать свои суждения, обосновывая их. В конце дискуссии преподаватель предлагает всей аудитории ответить на вопрос: How does this apply to Russian high-rises? (Как это применимо к российским высотным зданиям? Все полученные ответы суммируются в формат рекомендации.

Эмоциональный интеллект – еще одно важно качество, которое нужно развивать у будущих руководителей. Под эмоциональным интеллектом подразумевается способность офицера понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями членов команды. Лидер, обладающий высоким уровнем эмоционального интеллекта, лучше воспринимает мотивацию коллег, может успешнее разрешать возникающие конфликтные ситуации, в состоянии создать благоприятную рабочую атмосферу, способствующую достижению высоких результатов.

Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что руководителям МЧС необходимы разносторонние знания, помимо профессиональных навыков, так как их деятельность связана с решением различных задач, требующих анализа различной информации и взаимодействия с разными сферами и областями знаний. Кроме того, следует пом-

нить, что профессия пожарного и, в особенности, руководителя подразделения, связана с постоянным высоким риском для жизни. Поэтому без преувеличения можно утверждать, что формирование таких над-предметных компетенций как стрессоустойчивость, критическое мышление, лидерских навыков являются приоритетными для будущих специалистов в области пожарной охраны.

Развитие мягких навыков в рамках предмета «Иностранный язык» следует рассматривать, с одной стороны, как самостоятельную цель обучения, что предполагает формирование спектра умений, необходимых для осуществления различных видов профессиональной деятельности, а с другой стороны, как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально ориентированном иноязычном дискурсе [9].

Литература

1. Приказ от 1 декабря 2016 года N 653. «О квалификационных требованиях к должностям в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы».
2. Ахмадова А.С. Классификация компетенций как основной способ систематизации понятийного аппарата компетентностно-ориентированного подхода. Статья/ Филологические науки. Вопросы теории и практики. Изд-во «Грамota», 2017, № 3 (69) в 3-х ч. ч. 1, стр.183
3. Английский язык для вузов пожарно-технического профиля. Основ- ной курс: учеб. пособие / О.Е. Мелькумова, И.И. Брыксина. – М.: Академия ГПС МЧС России, 2021. – 232 с.
4. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры. автореф. дис... канд.филол.наук М.: 1999
5. Самарина Т.В. Биополитические формы поведения человека. Философия права, № 1 (62)
6. Кострова Ю.С. Теоретико-методологическая основа формирования интеллектуальной компетенции/ / Ю.С. Кострова. // Молодой ученый. – 2014, № 5(64), с. 524–526. URL: [https:// moluch.ru/ar-
chive/64/10407](https://moluch.ru/archive/64/10407)
7. https://www.youtube.com/watch?v=URX_5B1EaIE
8. <https://www.sciencedirect.com/topics/engineering/grenfell-tower>
9. Коростелева М.В., Музыченко А.С., Скурко Е.М. «Особенности выработки «мягких» навыков у курсантов и магистров Академии ГПС МЧС России в процессе обучения иностранным языкам» / статья. Культура и безопасность, № 3, стр.34–39. М.: 2021

FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES NECESSARY FOR THE EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF EMPLOYEES OF EMERCOM OF RUSSIA (BASED ON THE EXAMPLE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO CADETS OF STATE FIRE ACADEMY OF EMEROM OF RUSSIA)

Muzychenko A.S., Skurko E.M.

State Fire Academy of EMERCOM of Russia

Future heads of EMERCOM need universal competencies to ensure the effective performance of their professional tasks, namely: to solve tactical and strategic problems in fire and rescue units of the Ministry of Emergency Situations; to acquire teamwork skills, as emergency situations can be eliminated only by a team; to maintain stability in professional activities, such as stress resistance, loyalty to professional duty, and determination; and to be able to systematize knowledge. Universal competencies can be included in the qualification requirements for positions in EMERCOM of Russia, for example, in the Order of the Russian Ministry of Emergency Situations dated 01.12.2016 No. 653 "On the Qualification Requirements for Positions in the Federal Fire Service of the State Fire Service." The formation of competencies takes place during training future leaders of EMERCOM of Russia, particularly in foreign language classes at the Academy, as the training is focused on a competency-based approach – the orientation of all components of the educational process towards the acquisition of competencies necessary for successful professional activity, which the authors describe in this article using examples.

Keywords: universal competencies, leadership competencies, volitional competencies, intellectual competencies, formation of competencies in foreign language classes.

References

1. Order of December 1, 2016, No. 653. "On Qualification Requirements for Positions in the Federal Fire Service of the State Fire Service."
2. Akhmadova, A.S. Classification of Competencies as the Main Method of Systematizing the Conceptual Apparatus of the Competency-Oriented Approach. Article / Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. Gramota Publishing House, 2017, No. 3 (69) in 3 parts, part 1, p. 183
3. English for Universities with a Fire-Technical Profile. Basic Course: Textbook / O.E. Melkumova, I.I. Bryksina. – Moscow: Academy of the GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2021. – 232 p.
4. Stambulova, N.B. Psychology of a Sports Career. Abstract of a PhD thesis. diss... cand.philological sciences M.: 1999
5. Samarina T.V., Biopolitical forms of human behavior. Philosophy of Law, No. 1 (62)
6. Kostrova Yu.S. Theoretical and methodological basis for the formation of intellectual competence// Yu.S. Kostrova. // Young scientist. – 2014, No. 5 (64), Pp. 524–526. URL: [https:// moluch.ru/archive/64/10407](https://moluch.ru/archive/64/10407)
7. https://www.youtube.com/watch?v=URX_5B1EaIE
8. <https://www.sciencedirect.com/topics/engineering/grenfell-tower>
9. Korosteleva M.V., Muzychenko A.S., Skurko E.M. "Characteristics of Developing Soft Skills in Cadets and Master's Students of the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia During Foreign Language Teaching" / article. Culture and Security, No. 3, Pp. 34–39. Moscow: 2021

Символическое значение концепта «цветок» в поэтическом дискурсе (на материале английского, французского и китайского языков)

Варламова Вера Николаевна,

к.ф.н., доцент, Высшая школа лингвистики и педагогики,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого
E-mail: varlamova7@yandex.ru

Кошкин Андрей Павлович,

старший преподаватель, Высшая школа лингвистики
и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
E-mail: koskin_ap@spbstu.ru

Солошенко Маргарита Артемовна,

к.ф.н., доцент, Высшая школа лингвистики и педагогики,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого
E-mail: soloshenko_ma@spbstu.ru

Спиридонова Наталья Сергеевна,

к.ф.н., доцент, Высшая школа лингвистики и педагогики,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого
E-mail: spirid_ns@spbstu.ru

В статье рассматривается вопрос об особенностях символического значения концепта «цветок» в трех разных языках и культурах – английской, французской и китайской. Термин «концепт» рассматривается с позиций лингвокультурологии как единица исследуемой культуры. Исследование проводилось с помощью общенаучных и лингвистических методов в русле лингвокультурологии, семиотики, семантики и литературоведения. Образ цветка часто встречается в различных типах дискурса, но в данной статье авторы решили сосредоточиться на поэтическом дискурсе, поскольку в нем ярко представлены культурные особенности нации, выраженные через язык. В исследовании рассматривается цветочный символизм, общий для всех упомянутых культур (роза и лилия), и специфические, имеющие значение для каждой из них («голубой цветок» во французской культуре, маргаритки в английской, цветы персика, орхидея и хризантема – в китайской).

Ключевые слова: символ, концепт, картина мира, лингвокультурология, поэтический дискурс, образ цветка.

Введение

Цель настоящей статьи – сопоставить символическое значение концепта «цветок» в трёх разных культурах – двух европейских и восточной культуре. Символический образ – это прежде всего модель, проекция окружающей действительности человека, приобретенная в его индивидуальном опыте и составляющая часть его картины мира. При знакомстве с культурой других народов, происходит освоение парадигмы образов и символов, существующих в картине мира того или иного народа. На сегодняшний день в лингвистической науке актуальна тенденция к изучению и сравнению европейских и восточных культур, в частности, в нашем случае английской, французской и китайской культур. Существуют объективные факторы, которые на протяжении веков оказывали непосредственное влияние на формирование флористического образа, различающегося по своему количественному и качественному составу в разных языках. Номинация растений в своих истоках тесно связана с мировоззрением конкретного народа. Люди из поколения в поколение подмечали характерные свойства и качества того или иного представителя флоры, осмысляя их и отражая в культуре. Цветок – символ, способный раскрыть сведения о культуре народа. В поэзии прослеживаются приписанные цветам характеристики человеческой души. В области формирования художественной образности поэзии Англии, Франции и Китая правомерно говорить в большей мере не о контактно-генетическом сходстве, а о типологических схождениях, исследование которых в области флоропоэтики позволяет выявить механизм порождения и трансформации художественных образов в литературном творчестве трёх народов. Цветы как символический код несут значимость в понимании и освоении культуры другого народа. **Новизна** настоящего исследования состоит в том, что символика концепта «цветок» исследуется в плоскостях трех различных культур, и вносит вклад не только в лингвокультурологию, но и проясняет вопросы, связанные с особенностями межкультурной коммуникации.

Материалом данного исследования послужили тексты поэтического дискурса. Говоря о дискурсе, мы, вслед за В.Е. Чернявской различаем конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи и совокупность тематически соотносенных текстов [12]. Поэтический дискурс характеризуется тем, что его целью является «установление контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения» [5, с. 5]. Говоря о поэтическом тексте, Е. Антонова также характеризовала его как кобинаторику «индивидуально-креативных стимулов и реакций, сознательно-бессознательное применение теоретических знаний, трансцендентно-имманентные эксперименты вербального характера, интертекстуальная интерпретация идиостилевого мировоззрения» [1, с. 247]. Ключевыми словами для нашего исследования здесь являются «интерпретация идеостилевого мировоззрения».

В настоящем исследовании одним из базовых терминов является термин «лингвокультурологический концепт». Мы разделяем точку зрения Меликянц О.А., что данный концепт осуществляет взаимосвязь между языком, мышлением и культурой и имеет три составляющие: понятие, образ и ценность. Образный компонент отражается в когнитивных метафорах и символических значениях [7]. Концепты из мира флоры, именуемые флоронимами, выступают как понятия, обладающие символическим, номинативным или стилистическим значением.

Понятия *символ* и *концепт* являются элементами одних и тех же направлений в лингвистике: когнитивистики, литературоведения, лингвокультурологии и др. *Символом* принято считать знак действительности, который отражает предметный образ и несет ценное культурное значение. Символ и концепт часто объединяются в термин *символическая концепция*. Мы поддерживаем точку зрения исследователя фитонимической символики в британской культуре И.И. Киреевой, которая считает, что *символическая концепция* призвана объединить несколько смежных явлений в единое целостное, делая концепт одновременно лаконичным и ёмким, позволяющим глубже познавать культуру. Символ собирает воедино несколько явлений картины мира, являясь посредником между внутренней и внешней реальностью челове-

ка. Выделяются несколько видов символа по ценностной значимости: исторический; религиозный; духовный; литературный и так далее [6].

Правомерной, на наш взгляд, является точка зрения Ван Ци, китайского исследователя *фитонимов* как носителей информации о культуре народа. Остановившаяся на понятиях *язык* и *культура*, учёный утверждает, что человек находится в центре между языком и культурой и непосредственно участвует в формировании как культурных, так и языковых норм. На процессе номинации предметов и явлений окружающего мира оказывают влияние такие факторы, как ценностные ориентиры общества, морально-этические нормы и так далее [11]. Исследователь фитонимов в английском, русском и французском языках Бабина Л.В. в своей работе указывает на то, что фитоним является отражением жизненного опыта человека как представителя определённой культуры. Лексемы, отражающие названия растительного мира, образуют фитонимическое поле. Бабина Л.В. отмечает важность концептуального и семантического анализа слов. Концептуальный анализ слова способствует получению знаний о мире, а семантический анализ направлен на экспликацию семантической структуры слова, на уточнение денотативных, сигнификативных и коннотативных значений [2].

У каждого народа указанные ориентиры разные, но все они заложены в языке, в семантике языковых единиц. Наблюдения человека за окружающим миром влияют на формирование тех или иных концептов, которые находят отражение в культуре. Для настоящего исследования был отобран материал, а котором рассматриваются как образы цветов, присутствующие во всех трех культурах, так и образы цветов, которые наиболее типичны для той или иной культуры. Общими в нашем случае стали образы розы и лилии, а исключительными являются собирательный образ «голубого цветка» для французов (к которому относятся барвинок, незабудка, ирис и георгин), образ маргаритки для англичан и образы цветков персика, хризантемы и орхидеи для представителей китайской культуры.

Методология и методика обсуждения

Основными направлениями, которые составили теоретико-методологическую базу настоящего исследования стали лингвокультурология, литературоведение, семиотика и семантика. В исследовании даны основные определения данных дисциплин, в том числе понятие концепта и символа. В процессе анализа фактического материала был использован комплекс методов, включающих в себя как общенаучные (сравнение, описание, классификация и т.д.), так и собственно лингвистические, в том числе типологический.

Результаты и обсуждение

Перейдём к рассмотрению цветочной символики в английской культуре. Для британцев флора всегда была и остается неотъемлемой частью жизни, что не могло не найти отражения в языке, в культуре, литературе и в языковой картине мира. В английской литературе особую популярность имеет до сих пор сохранивший символические значения «язык цветов» XIX века. В поэзии символические образы выражаются через необычные наименования цветов или вызываются устоявшимися в сознании людей понятиями о том или ином представителе флоры и могут носить авторский характер или традиционный. Цветочный язык в английской картине мира применялся для интерпретации морали и нравственности, понятий искусства, религии, юриспруденции и промышленности [13].

Одним из типичных цветочных образов для английской литературы является образ маргаритки. Маргаритка занимает особое место во флористической картине мира англичан. Цветок был найден в месте, где монарх Иоанн Безземельный подписал Великую Хартию Вольности. Маргаритки в культуре Британии являются символом хрупкости и уязвимости, а согласно викторианскому языку цветов маргаритка – символ невинности и чистоты. Некоторые исследователи утверждают, что цветок маргаритки, пользуясь большой любовью в английской культуре, является также символом доброты, сердечности и невинности, ссылаясь на рыцарский обряд включения цветка маргаритки в свой герб в знак того, что дама сердца готова принять его служение. Цветок встречается под названием *daisy* и *bellis* в произведениях П.Б. Шелли, Дж. Китса, Л. Ханта, Дж. Монтоммери, Л. Лэндон и др. У. Вордсворт посвящает два произведения исключительно маргаритке.

Несомненно, во флористической картине мира представителей английской культуры центральное место занимает роза как цветок с многогранностью символических значений. Упомянутый цветок в первую очередь ассоциируется с Войной Алой и Белой розы (1455–1485). Некоторые исследователи называют розу королевой цветов и любимицей большинства населения планеты. С древних времён роза считается царицей цветов и уходит корнями в античность, фольклор, религию. Роза в Англии – это не просто национальный символ, но и символ красоты.

На викторианском языке цветов символика розы меняется в зависимости от ее цвета, состояния, происхождения и способа изображения: земная любовь (красная роза); элегантность (белая роза); угасание любви (желтая роза); новизна и красота (китайская роза); внешняя красота и притягательность (дамасская роза, японская роза); война (розы йорков или роза ланкастеров); объединение (изображение красной и белой розы вместе); чистота (бутон розы) [10; 8].

Такие поэты XIX века как Томас Мур, Э. Браунинг и Дж. Китс посвящали розе целые произведения и наделяли цветок символом красоты, любви, страсти преданности, веры и другими значениями. Так, у поэта Э.Б. Браунинг в стихотворении “Dead rose” («Мёртвая роза») роза является символом чистой любви и инструментом выражения искренних и глубоких чувств. Данное произведение – прощание с самым дорогим, что было в жизни поэтессы, – с любовью:

O Rose! who dares to name thee?

No longer roseate now, nor soft, nor sweet.

But pale, and hard, and dry, as stubble-wheat, —

Kept seven years in a drawer — thy titles shame thee

Красная дикая роза символизирует загадочность и недосказанность чувств и эмоций девушки.

В отрывке стихотворения “To *****” («К *****») Дж. Китса роза – символ пламенной любви, страсти и пылкого чувства:

Sweeter by far than Hybla's honied roses

When steep'd in dew rich to intoxication (Keats J. Complete poems)

Во французской литературе одним из самых распространенных флорообразов также является образ розы. Его отличает абстрактность – гипонимия, объединяющая одновременно и отсутствие конкретных значений, и возможность включения в денотативное поле самых разнообразных идей. С одной стороны, роза описывается как цветок с присущим ему ароматом, листьями, шипами, с другой – роза воспринимается как символ красоты, иносказательности, мистицизма.

Лилия воспринималась во французской литературе XIX века как символ чистоты, невинности и надежды. Также, как и образ розы, ее отличает множественность архетипов. Королевская лилия – *fleur de lys* – стала символом королевской власти, ведущим начало от изображения этого цветка на знамени Хлодвиг, основателя французского королевства.

Лилии и розы как атрибуты христианства воспевают А. де Ламартин в стихотворении «Цветы на алтаре». Его цветы «чистые, как лилии, и целомудренные, как розы» молятся за потерявших веру людей.

Voilà pourquoy les fleurs, ces prières écloses

Dont Dieu lui-même emplit les corolles de miel,

Pures comme ces lis, chastes comme ces roses,

Semblent prier pour nous dans ces maisons du ciel. (Lamartine A. Méditations)

В XIX веке во французской литературе появляется образ цветка, который через его цвет, запах, форму, вид передает не только настроение, эмоциональное состояние, но и определенную информацию, метафизические идеи [3]. Таким образом, цветок становится символом, призванным иносказательно передать многогранные идеи, вплетенные в текст произведения. Фитообразы могут повторяться в текстах произведений – и тогда следует искать смысл этого образа в культурном контексте (таковы образы барвинка А. де Ламартина, василька В. Гюго), или быть вынесены в заглавие и являться ключом к пониманию авторского замысла («Лилия долины» О. де Бальзака, «Видение розы» Т. Готье, «Цветы зла» Ш. Бодлера).

В произведениях французских писателей можно встретить как образы определенного цветка, несущего свойственное ему значение, так и собирательный образ, одним из которых является образ Голубого цветка, имеющий долгую историю. Фитонимы барвинка, колокольчика, незабудки, ириса представляют обобщенный образ маленького цветка голубого или синего цвета и воплощают идею образа Мировой души, представленного в романе «Генрих фон Офтердинген» (1800) Новалиса, немецкого натурфилософа, одного из первых йенских романтиков, впитавшего идеи философии природы Ж.Ж. Руссо. Этот образ барвинка возник в «Исповеди» Ж.Ж. Руссо как олицетворение счастливого периода жизни. Этот концепт Голубого цветка, образ «голубой мечты», связанный с проблемой времени и вечности, стал одним из важных символов европейского сентиментализма и романтизма.

Перевод романа Новалиса «Генрих фон Офтердинген» становится популярным во Франции во второй половине XIX века. Но образ барвинка встречается во многих произведениях раннего французского романтизма – например, в стихах Альфонса де Ламартина в сборниках «Méditations poétiques» 1820, 1823, 1849 гг. А. де Ламартин называет барвинок скромным цветком, источником вдохновения, вызывающим в памяти голубые глаза его возлюбленной. Этот образ окрашен грустью о мимолетности жизни и бесконечности природы.

*Pâle fleur, timide pervenche,
Je sais la place où tu fleuris,
Le gazon où ton front se penche
Pour humecter tes yeux flétris!* (Nerval G. Aurélia)

В поэзии Жерера де Нерваля образ голубого цвета воплощен в незабудке, как символа Луны и поэтического вдохновения

Образ другого голубого цветка – василька – встречается в балладе В. Гюго «Васильки» (1828). Этот цветок ассоциируется с христианской верой, цветом неба и связан с образом недостижимой мечты, абстрактной любви. Приверженец пантеистической философии, В. Гюго пишет о неизменности законов природы, о том, что влюбленность девушек сравнима с расцветом и гибелью васильков на лугу.

*Avant que, de fleurs dépeuplées,
Les champs aient subi les faucilles,
Allez, allez, ô jeunes filles,
Cueillir des bleuets dans les blés!* (Hugo V. Les bleuets)

К концу XIX века образ Голубого цветка получает новое звучание – в стихотворении «Ce qu'on dit au Poète à propos de fleurs» А. Рембо (1871) появляются голубые тирсы как символ обновления и обретения радости и новизны жизни.

*Quelqu'un dira le grand Amour,
Voleur des sombres Indulgences:
Mais ni Renan, ni le chat Murr*

N'ont vu les Bleus Thyrses immenses! (Rimbaud A. Ce qu'on dit au Poète à propos de fleurs)

В сборнике «Парижский сплин» (1869) Ш. Бодлер использует подобную коннотацию образа голубого георгина как символа радостной и беззаботной жизни.

Moi, j'ai trouvé ma tulipe noire et mon dahlia bleu!

Fleur incomparable, tulipe retrouvée, allégorique dahlia, c'est là, n'est-ce pas, dans ce beau pays si calme et si rêveur, qu'il faudrait aller vivre et fleurir? (Baudelaire Ch. Petits poèmes en prose)

Таким образом, концепт Голубого цветка включает целый пласт символических значений, связанных со временем, космосом, любовью, отношением к жизни. Б.Г. Реизов называет Голубой цветок символом бегства в мечту [9].

В китайской культуре значение цветов, как неких символов, в значительной степени не совпадает с их значением в европейской культуре и неразрывно связано с понятием «цвет». Европейцы, преподнося цветы чаще задумываются о красоте букета, о количестве цветов, об оформлении букета и в меньшей степени думают о цветовой гамме. Для представителей китайской культуры разновидность цветов, колористика букета, повод, по случаю которого преподносятся или используются цветы и даже место, окружение, ситуация, статус дарящего и одариваемого имеют важное значение. В Китае цветы, как символы процветания, благополучия, как маркер некоего радостного события используются довольно часто, однако традиция вручения букета появилась лишь в последние десятилетия и до сих пор не укоренилась и не получила широкого распространения. С точки зрения китайцев дарить букет живых цветов не очень хорошо, т.к., цветы срезаны, а значит они уже неживые. Тем не менее в Китае часто, особенно на крупных мероприятиях светского, делового или общественного характера (свадьба, юбилей, конференция, собрание, приём делегации и т.д.) украшают залы, столы, парадные лестницы, входы пышными букетами и цветочными композициями.

Посещая родителей, дедушек и бабушек в первый день наступления нового года по лунному календарю (初一) китайцы также часто преподносят букеты из орхидей, цветов бамбука, георгина и пиона. Кстати, иногда именно пион (牡丹花) считают символом Китая. Этот цветок – символ красоты, любви, счастья. Название этого цветка можно часто увидеть в названиях рек (牡丹江 река Муданьцзян *Пионовая река*), городов (牡丹江市 г. Муданьцзян, г. *Пионовой реки*) и т.д., а для одной из древних столиц Китая города Лоян – это городской цветок, примерно соответствующий понятию «городской герб» в европейских странах. Этому цветку были посвящены поэтические произведения известных поэтов Танской эпохи. Лю Юйси написал знаменитое произведение *唯有牡丹真国色，花开时节动京城*. *Только пион представляет настоящую красоту страны, во время его цветения волнуется даже столица*), цветок пиона неоднократно упоминается в стихотворениях Ли Бо, Ду Фу, Чжан Юсиня и др.

Для китайской поэзии тема цветов – явление довольно частое и встречается не только как некий описательный приём, но и как способ намекнуть на что-то большее, о чём автор не мог или не хотел говорить другими словами.

В стихотворении одного из поэтов Танской эпохи Цуй Ху «Вспоминая о деревеньке к югу от Чаньани» поэт описывает девушку, чья красота отражалась в бледно розовых, слегка жёлтых или белые цве-

тах персика, как бы намекая на её благородство и изящств. Эти цветы подчёркивают благородное происхождение и утончённую красоту. Многие жители Поднебесной верят, что цветы персика обладают приторной силой и могут привлечь молодого человека к девушке и пробудить в нём любовный интерес. В то же время это и символ чего-то быстротечного, но надолго оставшегося в памяти. Позднее выражение из этого стихотворения 人面桃花 rénmiàn táohuā приобрело значение «прекрасная девушка, которую больше никогда не увидишь».

提都城南庄 Вспоминая о деревеньке к югу от Чаньани

崔护 Cui Yu

去年今日此门中, Год назад и сегодня /снова стою/ у этих ворот
人面桃花相映红, Лик её в отражении цветов персика был ещё краше

人面不知何处去, Не знаю, куда исчезла теперь она
桃花依旧笑春风 А цветы персика же, как и прежде, смеются на весеннем ветру [4, с. 88]

Ещё один вариант перевода стихотворения:

И год назад, прям в этот день, стоял у здешних же ворот
И видел я лицо её, чья красота с цветком лишь персика сравнима
Но вдруг исчезла..., как, куда, о том не ведает народ
Лишь персика цветы смеясь промчались мимо. (перевод Кошкина А.П.)

Особой популярностью в китайской поэзии пользуются цветы китайской сливы мэйхуа, которую также считают одним из символов Китая. Для китайцев этот цветок наполнен богатым духовно-этическим и философским содержанием. Цветы китайской сливы мэйхуа символизируют благородную чистоту, стойкость и негибкость, так как «живые соки сохраняются в деревьях сливы и в лютый мороз», а цветы начинают распускаться ещё во время снега. Так цветы сливы олицетворяли силу Янь (небесное начало), а ствол и ветви – силу Инь (земное).

Кроме того, китайская слива ассоциируется с девичьей красотой, когда девочка-подросток превращается в прекрасную девушку. Поэтическим примером обращения к сливе мэйхуа, как к одному из богатейших символов служит стихотворение поэта Сунской династии Ван Аньши 王安石 «Цветы сливы».

梅花 Цветы сливы

墙角楼枝梅, На углу у дома, ветви деревьев сливы
凌寒独自开 Невзирая на холод, цветы свои распустили
遥知不是雪 Издалека понятно, то – не снежные нивы

为有暗香来 То – цветы сливы, аромат свой распространили (перевод Кошкина А.П.)

В этом стихотворении автор описывает силу и стойкость сливы мэйхуа, которая, дарит тепло и радость людям, передавая им и частичку своей стойкости.

Известный поэт Танской эпохи Юань Чжэнь 元稹 написал замечательное короткое по содержанию, но богатое по смыслу стихотворение 菊花 «Хризантема».

菊花

秋丛绕舍似陶家, 遍绕篱边日渐斜。
不是花中偏爱菊, 此花开尽更无花 [14]

Хризантема

Осенние гроздьи свисают вокруг, как и всё в доме у Тао,
Окружили забором, с каждым днём наклоняясь сильнее
Не потому, что среди цветов я отдаю предпочтение хризантемам,
А потому, что за этим цветком больше других не будет (перевод А.П. Кошкина)

В представленном стихотворении автор говорит о хризантеме, являющейся символом одного из времён года – осени. В китайской традиционной культуре хризантема связана с долголетием, оптимизмом, жизнелюбием. Поэт Юань Чжэнь в стихотворной форме говорит о стойкости и жизнелюбии, ведь эти цветы растут, живут и даже распускаются до самой поздней осени, когда уже другие цветы давно завяли. Хризантеме, как символ долголетия часто преподносят пожилым людям, особенно в праздник двойной девятки по Лунному календарю.

Живший в Минскую эпоху известный художник, каллиграф и поэт Вэнь Чжэнмин 文徵明 написал примерно в 1510 г. стихотворение «Как рисовать орхидею» 题画兰. В своём творчестве он часто обращался к теме цветов, особенно к орхидее, считая её, символом нежности, простоты, скромности и благородства. Орхидея также является символом детства и символом учёности. Считалось, что для того, чтобы все окружающие знали, что они встречаются с умным, утончённым, ценителем прекрасного человеком, в кабинете развешивали или ставили в вазах орхидеи.

题画兰

手培兰蕙两三栽, 日暖风微次第开。
坐久不知香在室, 推窗时有蝶飞来。 [15]

Как рисовать орхидею

Два-три росточка орхидеи я держал в руках, тепло от солнца, слабый ветерок впервые их раскрыли

Я долго засиделся за работой и всё же не заметил, как аромат наполнил комнату мою, а распахнув окно, увидел бабочек, что в комнату влетели (перевод А.П. Кошкина)

Поэт с нежностью описывает свои ощущения от орхидеи, её, по началу незаметный, но такой притягательный аромат, как детство, которое быстро проходит и оставляет после себя лишь память, как аромат от цветов, которые притягивают благородных, добрых и умных людей.

В китайской традиционной культуре тема цветов играет огромную роль. Как отмечалось выше, для китайцев внешние проявления символизма порой бывают более значимыми, чем слова, которыми не всегда и не всё можно выразить. Поэты, в чьих произведениях упоминаются цветы используют их не столько в прямом смысле для описания красоты самого цветка, сколько как метафору, как способ через цветы сказать о чём-то важном, лишь одним упоминанием пиона, орхидеи, хризантемы или цветка сливы рассказать о благородстве, нежности, юности, учености и жизнелюбии человека.

Заключение

По итогам результатов исследования были сделаны следующие выводы:

1. Изучение символического значения цветов в разных культурах, которое получает отражение через литературные произведения, позволяет более полно представить картину мира представителя той или иной культуры, проследить ассоциации, которые возникают у носителя той или иной культуры и сравнить взгляд на мир представителей разных культур.

2. Образ одного и того же цветка может нести схожее значение в разных культурах, но выражаться разными языковыми средствами и фокусироваться на разных аспектах того или иного символа.

3. Даже в близких культурах, в нашем случае французской и английской, принадлежащих к европейской, образы разных цветов занимают разное по важности место, что находит отражение в литературных произведениях. При сравнении европейской и азиатской культуры прослеживается значительная разница как в выборе образа цветка для описания в произведении, так и в значимости, которая тому или иному цветку придается.

Литература

1. Антонова Е.Н. Интертекстуальный характер поэтического филологического дискурса // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. Т. 14. № 1. 2023. С. 245–259 DOI 10.22363/2313-2299-2023-14-1-245-259
2. Бабина Л. В., Дементьева А.Г. Метафорические модели, определяющие формирование переносных значений фитонимических единиц (на материале английского, русского и французского языков) // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. № 2. 2011. С. 180–185.
3. Горбовская, С.Г. Флорообраз во французской литературе XIX века. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2017.
4. Ипатова Е., Сухуа Ю. Размышления тихой ночью. Сто китайских стихотворений/пособие подгот. – М.: Издательство ВКН, 2021. – 176 с.
5. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград.: «Перемена», 2000. С. 5–20.
6. Киреева И.И. Фитонимическая символика в британской лингвокультуре // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. № 2. 2014. С. 70–76.
7. Меликянц О.А. Когнитивистика и лингвокультурология как актуальные парадигмы современного научного знания // Восточно-Европейский научный журнал, № 3(79). 2022. С. 33–36. DOI 10.31618/ESSA.2782-1994.2022.1. 79.268
8. Ненарокова М. Р. «Царица цветов»: развитие значений розы в Европейском и русском языке цветов (XVII–XIX вв.) // Современные тенденции развития науки и технологий. № 6–5. 2016. С. 38–66.
9. Рейзов Б.Г. История и теория литературы. АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Ленинград: Наука: Ленингр. отд-ние, 1986. С. 231–243.
10. Тен Ю.П. Символические основы британской идентичности // Гуманитарные и социальные науки. № 1. 2014. С.184–192.

11. Ци В. Информация о культуре народа в семантике устойчивых выражений с компонентом-фитонимом «слива» и «дуб» // Вестник Челябинского государственного университета. – № 1(459). 2022. С. 109–116. DOI 10.47475/1994-2796-2022-10113

12. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 248 с.

13. Шарафадина К.И. Дискурс «Цветочного наречия» в культурно-бытовой практике и поэзии викторианской эпохи // Вестн. Том. гос. ун-та. № 311. 2008. С. 50–53.

14. 元稹集校注。(全三册),上海古籍出版社:上海-2021-801页. Исправленный сборник произведений Юань Чжэня (полное собрание в трёх томах), Шанхайское издательство древних книг: Шанхай – 2021, – 801 с.

15. 现代出版的诗集《甫田集》, 2010年上海古籍出版社, 具体页码不祥. Современный сборник поэзии «Нива», Шанхайское издательство древних книг: Шанхай – 2010

SYMBOLIC MEANING OF CONCEPT “FLOWER” IN POETIC DISCOURSE IN ENGLISH, FRENCH AND CHINESE LANGUAGE

Varlamova V.N., Koshkin A.P., Soloshenko M.A., Spiridonova N.S.
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The paper discusses the issue of peculiarities of symbolic meaning of the concept “flower” in three different languages, and, consequently, three different cultures – English, French and Chinese. The term concept is viewed from the position of cultural linguistics as a unit of the investigated culture. The authors rely on general and specifically linguistic methods and the study itself lays in the field of cultural studies, semantics, semiotics and literature studies. The image of a flower is quite common in various types of discourse, however, in this article the authors decided to focus on poetic discourse. The study focuses on poetic discourse as there one finds vivid representation of cultural peculiarities of the nation, expressed through language. The study suggests discussing concepts of flowers that are common for all cultures mentioned (rose and lily) and specific ones, which have significance to each of them (“blue flower” for French culture, daisies for English, peach flowers, orchid and chrysanthemum).

Keywords: symbol, concept, linguistic worldview, cultural studies, poetic discourse, image of a flower.

References

1. Antonova E.N. Intertextual character of poetic philological discourse// Bulletin of the RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. V.14, 1(2023) 245–259. DOI 10.22363/2313-2299-2023-14-1-245-259
2. Babina L.V., Dementyeva A.G. Metaphoric models that define formation of figurative meaning of phytonomic units (on the base of English, Russian and French)// Bulletin of the K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 2(2011) 180–185.
3. Gorbovskaia, S.G. Flora image in French literature of the 19th century. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 2017. 276 p. ISBN 978-5-288-05746-5.
4. Ipatova E., Suhua Yu. Reflections on a quiet night. One hundred Chinese poems/a textbook. – M.: Publishing House of the Russian Academy of Sciences, 2021. – 176 p.
5. Karasik V. I About the types of discourse// Linguistic personality: institutional and personal discourse. Volgograd.: “Change” (2000) 5–20.
6. Kireeva I.I. Phytonomic symbols in British linguistic culture// Bulletin of Irkutsk State Linguistic University, 2(2014) 70–76.
7. Melikants O.A. Cognitive studies and cultural studies as topical paradigms of contemporary scientific knowledge// East European Scientific Journal, 3(79) (2022) 33–36. DOI 10.31618/ESSA.2782-1994.2022.1.79.268
8. Nenarokova M.P. “Queen of flowers”: evolution of meanings of rose in European and Russian flower language (17–19 c.)// Current trends in the development of science and technology, 6-5(2016) 38–66.
9. Reizov B.G. History and theory of literature. USSR Academy of Sciences, Institute of Russian Literature. (Pushkin House). Leningrad: Nauka: Leningrad Publishing House, (1986) 231–243.
10. Ten Yu.P. Symbolic backgrounds of British identity// Humanities and Social sciences,1(2014) 184–192.
11. Tsi V. Information about the nation's culture in semantics of set expressions with phytonomic component “plum” and “oak”// Bulletin of the Chelyabinsk State University, 1(459) (2022) 109–116. DOI 10.47475/1994-2796-2022-10113
12. Chernyavskaya V. Ye. Text linguistics: polycoding, intertextuality, interdiscourse. Moscow: Librocom Book House, 2009. 248 p.
13. Sharafadina K.I. Discourse of “Flower Speech” in Everyday Life and Poetry of Victorian Era// Bulletin of Tomsk State University, 311(2008) 50–53.
14. 元稹集校注。(全三册),上海古籍出版社:上海-2021-801页. Revised collection of works by Yuan Zhen (complete collection in three volumes), Shanghai Publishing House of Ancient Books: Shanghai – 2021, 801 p.
15. 现代出版的诗集《甫田集》, 2010年上海古籍出版社, 具体页码不祥. The modern collection of poetry “Niva”, Shanghai Publishing House of Ancient Books: Shanghai – 2010.

Тропкина Надежда Евгеньевна,

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Института русского языка и словесности Волгоградского государственного социально-педагогического университета
E-mail: netropkina@mail.ru

Янь Хунлэй,

аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Института русского языка и словесности Волгоградского государственного социально-педагогического университета
E-mail: Honglei.Yan@yandex.ru

В статье рассматривается один из наиболее значимых для поэтического творчества М. Цветаевой орнитологических образов – образ ворона. Выявляются его истоки, восходящие к народнопоэтической традиции, к традиции древнерусской литературы, прежде всего – к «Слову о полку Игореве». На примере стихотворений из цикла стихов «Лебединый стан» рассматривается художественная семантика орнитонима, связанная с темой войны, утраты и гибели. В статье выявляется закономерность частотного обращения к образам врановых в русской поэзии начала XX века в связи с историческими катаклизмами времени. На примере стихотворений «Буду выпрашивать воды широкого Дона...», «Гришка-Вор тебя не ополячил...», а также стихотворения «Плач Ярославны» выявляется танатологическая семантика образа ворона. Предпринятый анализ позволил выявить существенные черты семантики и поэтики одного из наиболее значимых для художественного мира М. Цветаевой орнитологических образов.

Ключевые слова: орнитологические образы, традиции, символика, антонимия, «Слово о полку Игореве», художественная семантика, метафоры

Введение

Орнитологические образы занимают существенное место в поэтическом творчестве М. Цветаевой. На всех этапах своего творческого пути она обращается к символике птиц, опираясь на традиции фольклора, русской и мировой литературы. Анализ наиболее частотных и значимых орнитонимов в ее поэзии позволяет выявить важные грани художественного мира поэта. В ходе исследования был проанализирован ряд стихотворений М. Цветаевой, содержащих обращение к образу ворона.

Анализ образа ворона в поэзии М. Цветаевой и выводы

Рассмотрение художественной семантики одного из наиболее частотных и значимых орнитологических образов в мировой словесности – образ ворона – позволяет выявить его художественный смысл в поэзии М. Цветаевой. На примере этого орнитонима мы рассмотрим особенности орнитологической символики в ее поэзии.

В работе известных ученых-орнитологов И.Г. Лебедева и В.М. Константинова отмечается «Птицы отряда врановых – одни из наиболее древних, связанных с человеком» [5, с.51].

Ворон – зловещая птица, предвестник беды, утраты, смерти. А.Н. Веселовский пишет о нем: «Ворон вещает что-то недоброе; в библейском рассказе о потопе и в понимании христианства он показатель определенного злого начала: он – дьявол» [1, с. 283].

Художественная семантика образа ворона сложилась исторически и связана с его биологическими свойствами: черный цвет, зловещий крик, тот факт, что ворон питается падалью – главное, что предопределяет его художественную семантику в словесности.

К образу ворона обращаются в своих произведениях русские и европейские поэты, чаще всего он становится атрибутом романтической картины мира, активно присутствует в жанре баллад. В творчестве русских лириков начала XX века значимость образа ворона заметно возрастает. Н.Е. Тропкина отмечает, что это сопряжено с прямым отражением трагических событий, которые происходили в то время в истории России [8].

Эта общая тенденция стала одной из определяющих в поэтическом творчестве М. Цветаевой 1910-начала 1920-х годов. Сама поэтесса и самые близкие ей люди были свидетелями и вольными или невольными участниками исторических катаклизмов. В творчестве М. Цветаевой образы врановых становятся неотъемлемой составляющей картины мира. О.Г. Ревзина в монографии «Безмерная Цветаева: Опыт системного описания поэтического идиолекта» отмечает значимость этого орнитонима, выделяя в творчестве поэта «мотив птиц – лебедей, голубей, орлят, из которых особую роль играет ворон» [6, с. 36].

Образ ворона входит в поэзию М. Цветаевой в различных значениях. В ряде текстов он связан с любовной темой – например, в стихотворениях «Хочу у зеркала, где мать...» (1915 г.), «Вчера еще в глаза глядел...» (1920). Однако в произведениях М. Цветаевой 1910 – начала 1920-х годов не менее частотным и значимым становится и другое традиционное, восходящее к фольклорным и литературным традициям значение образа ворона, связанное с темой войны, гибели, зловещих предзнаменований. Наиболее яркое отражение эта семантика орнитонима находит в цикле стихов М. Цветаевой «Лебединый стан».

Обращение к образам воронов, которые кружат над полями сражений в поисках добычи, содержится в стихотворении, датированном ноябрем 1920 года «Буду выпрашивать воды широкого Дона...». Весь его текст пронизан орнитологической символикой. Уже в первой строфе насытившийся ворон – это яркое проявление мортальной семантики:

Буду выпрашивать воды широкого Дона,
Буду выпрашивать волны турецкого моря,
Смуглое солнце, что в каждом бою им светило,
Гулкие выси, где ворон, насытившись, дремлет. [9, т. 1, с. 572]
Во второй строфе стихотворения акцент делается на зловещих звуках – карканье ворона, которое прямо названо прямо названо:
Скажет мне Дон: – Не видал я таких загорелых!
Скажет мне море: – Всех слез моих плакать – не хватит!
Солнце в ладони уйдет, и прокаркает ворон:
Трижды сто лет живу – кости не видел белее! [9, т. 1, с. 572]

В стихотворении предстает картина поля битвы после сражения. В тексте выстраивается на система антропоморфных образов природы – реки, моря, солнца. В тексте представлена апокалиптическая картина мира: погасшее солнце, волны моря, оплакивающего погибших. Каркающий ворон и кости павших воинов завершают этот пейзаж после битвы. Образ ворона – птицы смерти – соседствует в тексте с образом журавля как вестника: «Я журавлем полечу по казачьим станицам».

В цикле стихов «Москве», который входит в «Лебединый стан», образ ворона напрямую назван как воплощение смерти в стихотворении «Гришка-Вор тебя не ополячил...», датированном 10 декабря 1917. В стихотворении, как и во многих других произведениях М. Цветаевой, образ ворона является частью окказиональной антонимической пары. Орнитимом «ворон» может находиться в ее стихотворениях в оппозиции к жаворонку («Вчера еще в глаза глядел...»), ласточке («Ночные ласточки – Интриги...»). В стихотворении «Гришка-Вор тебя не ополячил...» содержится окказиональная антонимия «голуби / вороны»:

- Голубочки где твои? – Нет корму.
- Кто унес его? – Да ворон черный.
- Где кресты твои святые? – Сбиты.
- Где сыны твои, Москва? – Убиты. [9, т. 1, с. 380]

Голубь, как пишет Дж. Купер, «символизирует дух жизни, душу, переход от одного состояния к другому, дух света, непорочность» [4, с. 58]. В русской литературе значения орнитонима формируются на традициях мифологии славян и в русле традиций европейской словесности. Образ голубя имеет и языческие, и христианские истоки. Х.Э. Кэрлот пишет: «Голубь как символ души – мотив достаточно распространенный в вестготском и романском искусстве» [3, с.: 145]. В народных представлениях голубь – Божья птица, образ, наделенный семантикой чистоты, святости. А.В. Гура пишет: «Представление о Голубе как с в я т о й п т и ц е восходит к христианской традиции: в виде Голубя Святой Дух сошел с небес во время крещения на Иисуса» [2, с. 515]. Голубь, наряду с агнцем и рыбой, является важнейшим символом в христианстве. Его изображают с оливковой ветвью в клюве, что является эмблемой мира и освобождения. В христианстве голубь – это символ Благословения, Крещения, Сошествия Святого Духа. В фольклорной и мифопоэтической традиции голубь – чаще всего белый – противопоставляется черным, хищным, зловещим птицам, прежде всего – воронам. Это традиционное противопоставление актуализируется в стихотворении М. Цветаевой «Гришка-Вор тебя не ополячил...».

В стихотворении М. Цветаевой актуализируется, помимо иного, одно из значений образа голубя: в нем воплощена художественная семантика жертвенности. Голуби – дети, «сыны» Москвы, не случайно в этом контексте именно слово «голубочки», несущее смысл, ассоциирующийся с детством.

И закономерно, что оппозицией ему является ворон – птица нечистая, воплощение сатанинского начала. В стихотворении «Гришка-Вор тебя не ополячил...» не случайно использована инверсия – ворон черный. Это усиливает значение цветового образа. Строка, в которой содержится название орнитонима, перекликается с началом стихотворения, его первой строкой, где упоминается Гришка-вор – фонетическая и смысловая переключка слов вор и ворон является традиционной.

Антонимия со словом ворон находит продолжение в стихотворении из «Лебединого стана», датированном 9 августа 1918. Это прямо обозначенная антитеза лебеди – вороны и имплицитно выраженная антитеза вороны – журавли:

- Где лебеди? – А лебеди ушли.
- А вороны? – А вороны – остались.
- Куда ушли? – Куда и журавли.
- Зачем ушли? – Чтоб крылья не достались. [9, т. 1, с. 415]

В стихотворениях «Лебединого стана» текстом, традиции которого развивает М. Цветаева, является, в числе иных, «Слово о полку Игореве».

В «Слове о полку Игореве» орнитологические образы занимают значительное место. Исследователь О.В. Творогов пишет о том, что в «Слове...» птицы упоминаются так часто, как ни в одном другом произведении древнерусской литературы [с7]. Птицы упоминаются в описании передвижения игровых полков по степи, в описании побега князя Игоря из половецкого плена. Птицы в «Слове...» становятся источником поэтической образности, что нашло воплощение в сравнениях, в том числе развернутых в целые картины – например, при описании Бояна, который сравнивается с орлом и соловьем, его игра на гусях – с нападением соколов на лебедей [10].

В тексте «Слова о полку Игореве» эта ворон – хищная птица упоминается в форме «ворон» и «вран» четырежды. В событиях Гражданской войны М. Цветаева видит переключку с историческими событиями, описанными в произведении древнерусской литературы. Их

объединяет, в числе иного, место действия – река, степи. Поэтическому миру М. Цветаевой наиболее созвучен один из образов «Слова...» – образ Ярославны. В стихотворении «Плач Ярославны» звучит прямое обращение героини к образу ворона:

Ворон, не слгзай
Глаз моих – пусть
Плачут! [9, т. 2, с. 7]

Знаменательно, что в подлиннике «Слова о полку Игореве» такое обращение отсутствует: Ярославна взывает к ветру, реке, солнцу. Обращение к ворону обусловлено цветаевским прочтением древнерусского текста. Образ, содержащийся в этих строках, по-своему парадоксален. В народном представлении слгзай – означает навредить кому либо. В стихотворении М. Цветаевой призыв к ворону – не слгзай обретает чисто авторское значение: не лишить возможности оплакивать мужа, князя Игоря, и саму Русь. Это воплощено в финальных строках стихотворения:

Кончена Русь!
Игорь мой! Русь!
Игорь! [9, т. 2, с. 7]

Образ любимого мужа и образ самой Руси для поэта сливаются воедино.

«Слово о полку Игореве» становится одним из источников формирования орнитологической образности в стихотворениях М. Цветаевой из книги стихов «Лебединый стан».

Заключение

Предпринятый анализ позволил выявить истоки, существенные черты семантики и поэтики одного из наиболее важных для художественного мира М. Цветаевой орнитологических образов – образа ворона. Обращаясь к этому орнитониму, поэт наделяет его традиционной художественной семантикой и вместе с тем трансформирует ряд значений образа ворона.

Литература

1. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – Москва: Высшая школа, 1989. – 404 с.
2. Гура, А.В. Ворон (ворона) // Славянские древности: этнолингвистический словарь: В 5 т. Т. 1. / А.В. Гура. – Москва: Институт славяноведения РАН, 1995. – С. 434–438.
3. Керлот, Хуан Эдуардо. Словарь символов / Хуан Эдуардо Керлот. – Москва: «REFL-book», 1994. – 608 с.
4. Купер Дж. Энциклопедия символов / Дж. Купер. – Москва: Ассоциация Духовного Единения «Золотой век», 1995. – 401 с.
5. Лебедев, И.Г. Ворон и человек – долгий путь рядом / И.Г. Лебедев, В.М. Константинов // Врановые птицы: экология, поведение, фольклор: Сб. науч.тр. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2002. – С. 52–71.
6. Ревзина, О.Г. Безмерная Цветаева: опыт системного описания поэтического идиолекта / О.Г. Ревзина. – Москва: Дом-музей Марины Цветаевой, 2009. – 600 с.
7. Творогов, О.В. Птицы в «Слове» / О.В. Творогов // Энциклопедия «Слова о полку Игореве»: в 5 т. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1995. <http://feb-web.ru/feb/sloven/es/>
8. Тропкина, Н.Е. Художественная семантика орнитологических образов в русской лирической поэзии начала XX века: образ ворона / Н.Е. Тропкина // Актуальные вопросы изучения мировой литературы в контексте диалога цивилизаций: Россия – Запад – Восток. Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-мефодиевские чтения», 24 мая 2016 года. – Москва; Ярославль: Ремдер, 2016. – С. 382–387.
9. Цветаева, М.И. Собрание сочинений: в 7 т. / М.И. Цветаева. – Москва: Эллис Лак, 1994–1997.
10. Энциклопедия «Слова о полку Игореве»: в 5 т. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1995. <http://feb-web.ru/feb/sloven/es/>

ARTISTIC SEMANTICS OF THE RAVEN IMAGE IN M. TSVETAeva'S POETRY OF THE 1910S AND 1920 S

Tropkina N.E., Yan Honglei

Volgograd State Social and Pedagogical University

The article examines one of the most significant ornithological images for the poetic work of M. Tsvetaeva – the image of a raven. Its origins are revealed, going back to the folk-poetic tradition, to the tradition of ancient Russian literature, primarily to the «The Word of Igor's Regiment.» Using the example of poems from the cycle of poems «Swan Camp», the artistic semantics of the ornithonym related to the theme of war, loss and death is considered. The article reveals the pattern of the frequency of references to the images of the Vranovs in Russian poetry of the early twentieth century in connection with the historical cataclysms of time. Using the example of the poems «I will ask for the waters of the wide

Don...», «Grishka the Thief did not deceive you...», as well as the poem «Yaroslavna's Lament», the thanatological semantics of the raven image is revealed. The analysis made it possible to identify the essential features of the semantics and poetics of one of the most significant ornithological images for the artistic world of M. Tsvetaeva.

Keywords: ornithological images, traditions, symbolism, antonymy, «The Word about Igor's regiment», artistic semantics, metaphors

References

1. Veselovsky, A.N. Historical Poetics / A.N. Veselovsky. – Moscow: Higher School, 1989. – 404 p.
2. Gura, A.V. Raven (crow) //Slavic antiquities: an ethnolinguistic dictionary: in 5 volumes, vol. 1. / A.V. Gura. Moscow: Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, 1995. – Pp. 434–438.
3. Carlot, Juan Eduardo. Dictionary of Symbols / Juan Eduardo Carlot. Moscow: RE-FL-book, 1994, 608 p.
4. Cooper J. Encyclopedia of Symbols / J. Cooper's. Moscow: Association of Spiritual Education «Golden Age», 1995. 401 p.
5. Lebedev, I.G. Raven and man – a long journey side by side / I.G. Lebedev, V.M. Konstantinov //Raven birds: ecology, behavior, folklore: Collection of scientific tr. – Saransk: Mordovia. state pedagogical in-t, 2002. pp. 52–71.
6. Revzina, O. G. immeasurable Tsvetaeva: the experience of a systematic description of poetic idiolect / O.G. Revzina. Moscow: Marina Tsvetaeva House Museum, 2009. 600 p.
7. Tvorogov, O. V. birds in the «word» / O.V. Tvorogov // Encyclopedia «The Word of Igor's regiment»: in 5 volumes – St. Petersburg: Dmitry Bulanin, 1995. <http://feb-web.ru/feb/sloven/es/>
8. Tropkina, n.E. Artistic semantics of ornithological images in Russian lyrical poetry of the early twentieth century: the image of a raven / n.E. Tropkina //Current issues of studying world literature in the context of the dialogue of civilizations: Russia – West – East. Proceedings of the international scientific and practical conference «Slavic culture: origins, traditions, interaction. XVII Cyril and Methodius Readings», May 24, 2016. Moscow; Yaroslavl: Remder, 2016. pp. 382–387.
9. Tsvetaeva, M.I. Collected works: in 7 volumes / M.I. Tsvetaeva. Moscow: Ellis Luck, 1994–1997.
10. Encyclopedia «the word about Igor's regiment»: in 5 volumes – St. Petersburg: Dmitry Bulanin, 1995. <http://feb-web.ru/feb/sloven/es/>

Шияпова Асия Альтафовна,

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский университет науки и технологий
E-mail: norwich8@mail.ru

Фатхулова Дина Раульевна,

кандидат филологических наук, доцент, Башкирский государственный университет им. М. Акмуллы
E-mail: dina_fdr@mail.ru

Кирсанова Инна Вячеславовна,

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский университет науки и технологий
E-mail: inna_kirsanova@mail.ru

Целью статьи является изучение особенностей восприятия синтетической речи. В проведенном экспериментальном исследовании изучены наиболее распространенные архитектуры нейронных сетей, используемые в синтезе речи: рекуррентные нейронные сети (RNNs), сверточные нейронные сети (CNNs) и трансформеры. Для эксперимента были отобраны зарубежные и отечественные синтезаторы речи: Speechma, Quillbot TTS, Naturalreader и Narakeet, Robivox и Freetts. Полученные результаты подтвердили превосходство систем синтеза речи, основанных на глубоком обучении с возможностью дополнительных настроек (формат, паузация, расстановка ударений – рго версия) над сетями с базовым набором настроек, что подчеркивает важность эмоциональной компоненты для повышения комфорта взаимодействия. Выявлены направления для дальнейшего совершенствования технологий синтеза речи, как зарубежных, так и отечественных разработчиков, которые ориентированы на повышение их функциональности и удобство пользователей.

Ключевые слова: синтез речи, восприятие речи, речевые модели, эмоциональная окраска, нейронные сети, качество речи.

Современный этап технологического развития предоставляет человеку широкий спектр возможностей доступного и масштабного применения искусственного интеллекта. Развитие технологий синтеза речи привело к значительному улучшению качества искусственно созданных голосовых сообщений, что, в свою очередь обуславливает их огромную практическую значимость. Так, например синтезированная речь оказывает помощь в изучении языков и в образовании, автоматизирует коммуникацию, способствует реализации многозадачности и обеспечивает удобство в целом, и т.д. Это лишь несколько примеров, которые наглядно демонстрируют, что системы синтеза речи в будущем станут неотъемлемой частью современного общества.

Следовательно, восприятие и понимание синтезируемой речи остаются важными аспектами исследования, поскольку они влияют на эффективность взаимодействия человека с автоматизированными системами [8, с. 96]. Настоящая статья посвящена изучению проблемы восприятия и понимания синтетически-генерируемой речи в экспериментальных условиях.

В исследованиях восприятия и понимания синтетически генерируемой речи известны концепции современной когнитивной психологии отечественной лингвистики Н.И. Жинкина (механизм упреждающего синтеза, 1970 г.), И.А. Зимней (механизм речевого прогнозирования), Л.А. Чистович (метод быстрого повторения речевых звуков) [4, с. 15]. Один из основателей структурной лингвистики и фонологии Р.О. Якобсон, сторонник сенсорной терапии, считал, что артикуляционный компонент факультативен, а восприятие речи может быть и без моторного звена. Для мозга важны акустические признаки (высота, тембр, интенсивность), опираясь на которые он способен обрабатывать звуковой сигнал напрямую. [5, с. 146].

Синтетическая речь отличается от человеческой тем, что она создается с использованием алгоритмов машинного обучения и обработки сигналов. По способу получения звукового сигнала все системы синтеза речи разделяются на 2 класса – конкатенативный и генеративный синтез. Конкатенативный заключается в компиляции («сшивании») предварительно записанных фрагментов речи реальных людей. Речь звучит максимально естественно, однако стыки склеенных кусков записи бывает слышно. Генеративный синтез (или параметрический / нейросетевой) означает генерацию речи с применением математических моделей и нейросетей. Текст преобразуется в акустические параметры (частота, длительность, спектр и т.д.), а затем трансформируется в звуковые волны. [11]

Синтетическая речь обладает рядом характеристик, отличающих ее от естественной человеческой речи:

- 1) по частоте генерируемых звуков она может варьироваться в зависимости от используемого компонента;
- 2) по интенсивности звучания синтетическая речь отличается от естественного диапазона громкости человеческого голоса;
- 3) она может обладать специфическими особенностями тембра, заметно отличающими его от звучания естественных голосов [7, с. 122; 2, с. 9].

Все эти отличия значительно влияют на качество восприятия синтетической речи слушателями. В процессе прослушивания значительную роль играют просодические характеристики речи (темп, мелодика, интенсивность, паузы). По этой причине «неадекватное интонационное выражение текстового смысла говорящим может создать существенные помехи в процессе восприятия устной речи слушающим» [6].

На ранних этапах развития синтезированная речь воспринималась с трудом, слушателям приходилось прилагать усилия для ее понимания. Как правило, слушателям удавалось нормально воспринимать синтезированную речь не более 20 минут. Кроме того, синтезированная речь не могла похвастаться богатой эмоциональной окраской. [12] Затем, по мере развития технологий глубокого обучения (Deep Learning), модели, созданные на основе параметрического синтеза, значительно повысили свое качество.

Зарубежные исследователи, в частности Э. Родеро, установили, что синтезированная речь требует больше усилий для понимания, чем естественная; связь между разборчивостью и усилием сложнее, чем казалось ранее [13]. Последующие исследования восприятия синтетической речи подтвердили, что люди распознают синтез лишь немногим лучше случайности ($\approx 59\%$), полагаясь в основном на интонацию и естественные паузы/сбои [14].

Практически во всех предыдущих исследованиях, посвященных изучению этого феномена, у слушателей-участников были основания полагать, что речевой сигнал исходил от человека. Однако люди все чаще взаимодействуют с устройствами с голосовым управлением и искусственным интеллектом (voice-AI), которые воспроизводят речь с помощью преобразования текста в речь (TTS). Смогут ли слушатели также адаптироваться к новому речевому вводу, если они считают, что он воспроизводится устройством?

Группа американских исследователей из Калифорнийского и Висконсинского университетов провели ряд экспериментов и пришли к выводу, что люди могут адаптироваться к речи устройства; повторение с одним и тем же голосом повышает «беглость» восприятия, что полезно в обучении. Они демонстрировали слушателям английский язык измененное произношение, сопровождаемое либо «человеческим», либо «аппаратным» выражением, проверяя, как это влияет на их последующую классификацию гласных.

Их результаты показали, что слушатели демонстрируют перцептивное обучение, даже если они считают, что говорящий – это устройство. Более того, слушатели обобщают эти изменения, применяя их к новым спикерам, и делают это особенно активно, когда считают, что и старые, и новые спикеры – это электронные устройства. Эти результаты имеют значение для моделей восприятия речи, теорий взаимодействия человека и компьютера, а также для взаимодействия между социальным познанием и лингвистической теорией. [15].

В настоящее время наиболее распространенными архитектурами нейронных сетей, используемых в синтезе речи, являются нейронные сети (RNNs), сверточные нейронные сети (CNNs) и трансформеры [10, с. 292]. Эти архитектуры хорошо справляются с задачами анализа последовательности звуков и предсказания следующего шага, позволяя создавать плавные переходы между звуками и повышать качество

синтеза. И, разумеется, что помимо четкого произношения слов, важны нюансы интонации, громкость, темп и ритм, которые оказывают существенное влияние на восприятие высказанного сообщения.

Многие современные модели пытаются учесть этот фактор, вводя дополнительные параметры управления, позволяющие изменять эмоциональную окраску высказывания [9, с. 110]. И, поскольку они теперь способны создавать речь весьма близкую к человеческой, то возникает вопрос – насколько реалистично тот или иной синтезатор воспроизводит человеческую речь и как соотносятся характеристики разных моделей?

Для автоматического определения качества синтезированной речи разработана комбинация математических алгоритмов (PESQ, WER, нейросети) и системы акустических критериев (TTSDS, мультимодальные регрессоры), а также нейросетевые регрессоры (AutoMOS и мультимодальные модели). [1, 3]. Не имея возможности использовать данный подход, мы в нашем исследовании ограничиваемся субъективно-статистическим (аудиторским) испытанием.

Прежде, чем сравнивать различные модели синтеза речи, необходимо определить критерии оценивания. Для оценки естественности речи используются так называемые метрики качества MOS (Mean Opinion Score) [2, с. 5], где 5 означает, что звучание максимально приближена к человеческой речи, а 1 – совершенно не похоже на человеческую речь. Нужно отметить, что в среднем запись речи реальных людей оценивается в 4.5 балла.

Для экспериментального исследования естественности и качества звучания синтетической речи были выбраны российские и зарубежные речевые синтезаторы (TTS), основанные на искусственном интеллекте и глубоком обучении – Speechma, Quillbot Text-To-Speech, Naturalreader, Narakeet, Robivox и Freetts.ru. Ниже приведены некоторые характеристики данных речевых моделей (табл. 1).

Таблица 1. Характеристики речевых моделей

TTS	Категория технологии	Средняя оценка естественности (по 5-балльной шкале)	Особенности восприятия (согласно отзывам)
Speechma	нейросетевой (нейронный) синтез	ниже 4.0	механистичность из-за слабой эмоциональной окраски, легкая «рваность» звука
Quillbot TTS	нейросетевой (нейронный) синтез	4.3–4.5	воспринимается как естественный («natural-sounding») и настраиваемый; можно выбирать не только голос, но и тон повествования, что делает аудио более живым и подходящим под конкретную задачу (озвучка, диалог и т.д.).
Naturalreader	нейросетевой (нейронный) синтез	4.2–4.5 (для премиум-голосов)	синтезируемая речь воспринимается как очень естественная, с «человеческим» тембром и правильной интонацией
Narakeet	нейросетевой (нейронный) синтез	3.0–3.5	слабая эмоциональная окраска, не всегда естественные паузы, однако наличие опции выбора акцента очень помогает улучшить качество озвучивания.
Robivox	нейросетевой (нейронный) синтез	4.0–4.5 (в проверсии)	озвучивание реалистичным голосом, но в русскоязычном тексте есть непопадание в ударения, а в англоязычных нужна специальная настройка для озвучивания без акцента, с правильной постановкой пауз и ударения
Freetts.ru	нейросетевой (нейронный) синтез	4.5	воспринимается как довольно роботизированный голос, без нюансов в вопросах и восклицаниях в русскоязычном и англоязычном стихотворениях и прозе, без достаточной эмоциональности.

Материалом для эксперимента послужили русскоязычные и англоязычные источники поэзии и прозы: стихотворение А. Ахматовой «Я научилась просто, мудро жить» [16], диалог Хоботова и Людочки из фильма «Покровские ворота» [17], а также стихотворение Томаса Элиота «Morning at the window» [18] и разговор друзей из телевизионного ситкома «Friends» [19].

Данный выбор объясняется тем, что озвучивание стихотворения предъявляет особые требования к ритмике, интонации, темпу, паузам. Диалог же призван выявить степень эмоциональной выразительности речи.

В качестве испытуемых выступили студенты двух вузов – Уфимского университета науки и технологий и Башкирского государственного педагогического университета. Для участия в эксперименте было отобрано по 40 студентов 1, 2 курсов из каждого вуза.

Таблица 2. Результаты оценивания речевых синтезаторов

	Естественность (английский/ русский)		Качество (английский/ русский)	
	стихотворение	диалог	стихотворение	диалог
Speechma	4.4/4.25	4.35/4.22	4.4/4.2	4.3/4.15
Quillbot TTS	4.45/4.49	4.7/4.56	4.45/4.46	4.6/4.50
Natural reader	4.35/4.48	4.6/ 4.52	4.4/4.39	4.35/4.37
Narakeet	4.7/4.6	4.6/4.4	4.8/4.75	4.7/4.83
Robivox	3.53/4.5	3.36/4.3	3.28/4.1	3.1/4.2
Freetts.ru	4.6/4.4	4.6/4.75	4.53/4.7	4.0/4.4

Как видно из представленных цифр, все модели по схожести звучания весьма близки к человеческой речи. Самые высокие оценки оказались у QuillbotTTS и Narakeet. По качественным показателям впереди оказались те же модели. Это связано с лучшей передачей фонетических особенностей, интонационных паттернов, а также отсутствием ошибок в произношении слов.

Что касается других синтезаторов, то здесь показатели качественных параметров скромнее. Прежде всего, на результатах сказались допущенные в произношении ошибки:

– Speechma: неверные ударения (Люд^Очка, ВИ^Ион); трудно различается стихотворный слог/рифма, в диалоге неестественная интонация вопросительных и восклицательных предложений.

– QuillbotTTS: не всегда точные ударения в русскоязычном тексте (смотреть на^О небо, пойдешь с сУмою по дворам), но речь достаточно эмоциональна, а англоязычный текст довольно точен.

– NaturalReader: неправильный фразовый акцент (Он что, тоже умер?)

– Narakeet: неправильное ударение (Люд^Очка; Он что, тоже умер?)

– RobiVoX: неправильные паузы и отсутствие эмоциональности в англоязычном и русскоязычном стихотворениях и диалогах.

– Freetts: неправильное ударение (гОним жестокою судьбою), английское стихотворение читается почти без пауз, а русскоязычный диалог практически безэмоционален.

Надо отметить, что со стихотворением модели справились чуть лучше, чем с диалогом. Но и в стихотворении тоже не всегда соблюдался необходимый темп и плавность речи. Что касается диалога, то требуемая высокая эмоциональность оказалась для речевых моделей трудной задачей. Просодические элементы (ритм, громкость, тембр, мелодика, темп), совокупность которых обеспечивает интонационность речи, были выражены недостаточно.

Как показывают результаты проведенного исследования, даже такие продвинутые системы испытывали трудности с точной передачей некоторых тонких оттенков чувств (например, удивления или меланхолии). Участники эксперимента чаще всего правильно определяли эмоции, требуемые в том или ином месте стихотворения или диалога и, в большинстве случаев, верно отмечали слабость или ошибочность выражаемых синтетическим голосом просодических элементов.

Современные модели синтеза речи, основанные на использовании глубоких нейронных сетей, демонстрируют значительно лучшие результаты в передаче четкой и легко воспринимаемой речи. Причины могут быть отнесены к улучшенной обработке интонаций, ритмических характеристик и фонетики. Такие модели позволяют достичь почти идеального уровня восприятия пользователями, поскольку они приближаются к естественной человеческой речи.

Заключение

Несмотря на успехи современных методов синтеза речи, воспроизведение эмоциональных аспектов остается сложной задачей. Хотя специализированные модели, способные настраивать эмоциональную окраску, обеспечивают лучшее восприятие, существует необходимость дальнейшей разработки методов, позволяющих распознавать тонкие оттенки эмоций и эффективно интегрировать их в систему синтеза. Дальнейшие усилия могут быть сосредоточены на совершенствовании возможностей отображения человеческих эмоций и индивидуальных голосовых характеристик, для приближения синтетической речи к натуральному восприятию человека.

Результаты эксперимента показали, что использование синтезаторов речи может быть эффективно использовано при обучении иностранным языкам, а также русскому как иностранному для улучшения аудитивных навыков, что дает возможность преподавателям разнообразить учебный процесс и заинтересовать обучающихся.

Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность современных подходов и указывают направления дальнейших исследований для повышения эффективности взаимодействия человека с компьютерными интерфейсами с помощью голосового общения.

Литература

1. Берко Г.А., Галич С.В., Пасюк А.О., et al. Применение алгоритма PESQ для оценки качества передачи речи по IP-сетям [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-algoritma-pesq-dlya-otsenki-kachestva-peredachi-rechi-po-ip-setyam> (дата обращения: 11.02.2026).
2. Джумаев А.Б. Методы оценивания качества синтезированной речи // Научный результат. Информационные технологии. – 2021. – Т. 6. – № 4. – С. 3–12.
3. Карпов А.А., Кипяткова И.С. Методология оценивания работы систем автоматического распознавания речи [Электронный ресурс] Ре-

жим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-otsenivaniya-raboty-sistem-avtomaticheskogo-raspoznavaniya-rechi> (дата обращения: 23.01.2026).

4. Косенко В.С. Смысловое восприятие креолизованного текста: дис. канд. пед. наук: 10.02.19. – М., 2021. – 160 с.

5. Маклакова Н.В. «Параллелизм» и «поэтическая функция» Р. Якобсона в теории повтора // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 3 (10). – С. 145–153.

6. Пиотровская Л.А. Интонация: внешний и внутренний текст // 49-я Международная филологическая конференция памяти профессора Людмилы Алексеевны Вербицкой (1936–2019), 10–17 ноября 2020 г., Санкт-Петербург: тезисы докладов. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://conference-spbu.ru/en/conference/42/reports/12182> (дата обращения: 14.02.2026).

7. Тампель И.Б., Карпов А.А. Автоматическое распознавание речи: учебное пособие. – СПб: Университет ИТМО, 2016. – 138 с.

8. Торубарова И.И. Особенности восприятия научного текста студентами медицинского университета: психолингвистический эксперимент // Вопросы психолингвистики. – 2024. – № 1 (59). – С. 94–107.

9. Харченко Е.В., Мань Шу. Специфика восприятия и понимания эргонимов в межкультурной коммуникации // Вопросы психолингвистики. – 2021. – № 1 (47). – С. 110–125.

10. Horoszkiewicz B. Digital dementia and its impact on human cognitive and emotional functioning // Journal of Education, Health and Sport. – 2022. – № 12 (11). – С. 290–296.

11. «Обзор технологий синтеза речи» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://habr.com/ru/companies/tinkoff/articles/474782/> (дата обращения: 10.02.2026).

12. «Синтез речи» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://hi-news.ru/eto-interesno/kak-eto-rabotaet-sintez-rechi.html> (дата обращения: 14.02.2026).

13. Rodero E. Influence of Speech Rate and Information Density on Recognition: The Moderate Dynamic Mechanism // Media Psychology. – 2016. – № 19(2). P. 224–242. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.1002942> (дата обращения: 15.02.2026).

14. Segundo, Eugenia & López-Jareño, Aurora & Wang, Xin & Yamagishi, Junichi. Human perception of audio deepfakes: the role of language and speaking style. (2025). [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/398560038_Human_perception_of_audio_deepfakes_the_role_of_language_and_speaking_style (дата обращения: 16.02.2026).

15. Zellou G, Cohn M, Pycha A. Listener Beliefs and Perceptual Learning: Differences Between Device and Human Guises. *Language*. 2023; 99(4):692–725. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.cambridge.org/core/journals/language/article/abs/listener-beliefs/> (дата обращения: 15.02.2026)

16. Ахматова А.А. Я научилась просто, мудро жить...: [стихотворение] // Культура. РФ: гуманитарный просветительский проект. – Москва, 1912. – URL: <https://www.culture.ru/poems/10329/ya-nauchilas-prosto-mudro-zhit> (дата обращения: 17.02.2026)

17. Че-ck. Фразы и диалоги из «Покровских ворот». Часть 1-я: [запись в блоге] // Че-ck: [блог]. – 2012. – 28 марта. – URL: <https://che-check.livejournal.com/69751.html> (дата обращения: 17.02.2026)

18. Элиот Т.С. Morning at the Window = Утро у окна: [стихотворение] // Eng-poetry.ru: Английская поэзия: сайт. – [Россия], 2004–2026. – URL: <http://eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=17416> (дата обращения: 11.02.2026)

19. Крейн Д., Кауфман М. The One Where Monica Gets A New Roommate = Тот, где у Моника появляется новый сосед: [сценарий эпизода № 101 сериала «Друзья»] / реж. Д. Берроуз; транскр. Э. Аасен // Fanfr.com: сайт французского фан-клуба «Друзей». – [Франция], 2002–2025. – URL: <https://www.fanfr.com/scripts/saison1/friendsgeneration2.php?nav=script&version=vo&episodedescript=101> (дата обращения: 17.02.2026).

PERCEPTION OF SYNTHETICALLY GENERATED SPEECH: THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESEARCH

Shiipova A.A., Kirsanova I.V., Fatkhulova D.R.

Ufa university of science and technologies, Bashkir State University named after. M. Akmully

The article examines the important issues related to the study of synthetic speech perception. In the experiment conducted, the most common neural network architectures used in speech synthesis have been studied: recurrent neural networks (RNNs), convolution-

al neural networks (CNNs) and transformers. Foreign and domestic speech synthesizers were selected for the experiment: Speechma, Quillbot TTS, Naturalreader and Narakeet, Robivox and Freetts. The obtained results confirm the superiority of speech synthesis systems based on deep learning and with the possibility of additional settings (format, pause, accentuation—pro version) over networks with a basic set of settings, which emphasize the importance of the emotional component to increase the comfort of interaction. The directions for further improvement of speech synthesis technologies, both foreign and domestic developers, have been identified, which are focused on improving their functionality and user convenience.

Keywords: speech synthesis, speech perception, speech models, emotional coloring, neural networks, speech quality.

References

1. Berko G.A., Galich S.V., Pasiuk A.O., et al. Application of the PESQ Algorithm for Assessing Speech Transmission Quality over IP Networks. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-algoritma-pesq-dlya-otsenki-kachestva-peredachi-rechi-po-ip-setyam> (accessed 11.02.2026)
2. Dzhumaev A.B. Methods for Evaluating the Quality of Synthesized Speech. Research Result. Information Technologies, 2021, Vol. 6, No. 4, Pp. 3–12.
3. Karpov A.A., Kipyatkova I.S. Methodology for Evaluating the Performance of Automatic Speech Recognition Systems. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-otsenivaniya-raboty-sistem-avtomaticheskogo-raspoznavaniya-rechi> (accessed 23.01.2026)
4. Kosenko V.S. Semantic Perception of Creolized Text. PhD diss. (Philology): 10.02.19. Moscow, 2021. 160 p.
5. Maklakova N.V. "Parallelism" and "Poetic Function" by R. Jakobson in the Theory of Repetition. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, 2010, No. 3 (10), Pp. 145–153.
6. Piotrovskaya L.A. Intonation: External and Internal Text // 49th International Philological Conference in Homage to Professor Ludmila Verbitskaya (1936–2019), November 10–17, 2020, St. Petersburg: Conference Abstracts. — URL: <https://conference-spbu.ru/en/conference/42/reports/12182> (accessed: 14.02.2026).
7. Tampel I.B., Karpov A.A. Automatic Speech Recognition: A Textbook. St. Petersburg: ITMO University, 2016. 138 p.
8. Torubarova I.I. Peculiarities of Scientific Text Perception by Medical University Students: A Psycholinguistic Experiment. Journal of Psycholinguistics, 2024, No. 1 (59), Pp. 94–107.
9. Kharchenko E.V., Man Shu. Specifics of Perception and Understanding of Ergonyms in Intercultural Communication. Journal of Psycholinguistics, 2021, No. 1 (47), Pp. 110–125.
10. Horoszkiewicz B. Digital dementia and its impact on human cognitive and emotional functioning. Journal of Education, Health and Sport, 2022, No. 12 (11), Pp. 290–296.
11. Vlad. Overview of Speech Synthesis Technologies. Habr, 2019, November 6. — URL: <https://habr.com/ru/companies/tinkoff/articles/474782/> (accessed 10.02.2026).
12. How It Works: Speech Synthesis. Hi-News.ru, 2017, July 13. — URL: <https://hi-news.ru/eto-interesno/kak-eto-rabotaet-sintez-rechi.html> (accessed 14.02.2026).
13. Rodero E. Influence of Speech Rate and Information Density on Recognition: The Moderate Dynamic Mechanism // *Media Psychology*. — 2016. — № 19(2). P. 224–242. — URL: <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.1002942> (accessed: 15.02.2026).
14. Segundo, Eugenia & López-Jareño, Aurora & Wang, Xin & Yamagishi, Junichi. Human perception of audio deepfakes: the role of language and speaking style. (2025). — URL: https://www.researchgate.net/publication/398560038_Human_perception_of_audio_deepfakes_the_role_of_language_and_speaking_style. (accessed: 16.02.2026).
15. Zellou G, Cohn M, Pycha A. Listener Beliefs and Perceptual Learning: Differences Between Device and Human Guises. *Language*. 2023; 99(4): 692–725. — URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/language/article/abs/> (accessed: 16.02.2026)
16. Akhmatova, A.A. I Learned to Live Simply and Wisely...: [poem] // Culture. RF: humanitarian educational project. — Moscow, 1912. — URL: <https://www.culture.ru/poems/10329/ya-nauchilas-prosto-mudro-zhit> (accessed: 17.02.2026)
17. Che-ck. Phrases and dialogues from "Pokrovskie Vorota" (Pokrovsky Gates). Part 1: [blog post] // Che-ck: [blog]. — 2012. — March 28. — URL: <https://che-ck.livejournal.com/69751.html> (accessed: 17.02.2026)
18. Eliot, T.S. Morning at the Window: [poem] / transl. from English // Eng-poetry.ru: English Poetry: website. — [Russia], 2004–2026. — URL: <http://eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=17416> (accessed: 11.02.2026)
19. Crane, D., & Kauffman, M. The One Where Monica Gets a New Roommate: [script for episode No. 101 of the TV series "Friends"] — [France], 2002–2025. — URL: <https://www.fanfr.com/scripts/saison1/friendsgeneration2.php?nav=script&version=vo&episode-script=101> (accessed: 17.02.2026).

Цзян Юе,

аспирант, кафедра общего и русского языкознания,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: jiangyue410@163.com

Теория перевода имеет решающее значение для переводчиков, как опытных, так и начинающих, поскольку все они нуждаются в ее помощи и руководстве для постоянного совершенствования своих навыков и способностей. Однако важно помнить, что перевод как объект лингвистического исследования требует широкой лингвистической базы для успешной интеграции теории и практики. В статье изучается взаимосвязь между теорией и практикой перевода как с лингвистической, так и с прикладной точек зрения. На основе концепций, задач и ролей теории перевода анализируется возможность объединения этих двух аспектов в исследованиях перевода. В работе используются точки зрения теоретиков перевода, сочетающиеся с современным состоянием переводческой практики, подтверждается важность как теории, так и практики и исследуется, как переводчики могут улучшить качество перевода в будущем развитии переводческой деятельности.

Ключевые слова: перевод, лингвистические теории перевода, переводческая практика, научно-технический текст, взаимосвязь теории и практики, обработка информации, коммуникация.

Введение

Цель работы – исследовать взаимосвязь между теорией и практикой перевода и обобщить его универсальные методы и стратегии для повышения уровня и качества текстового перевода. Предполагается, что это послужит ориентиром для научно-технической переводческой работы и внесет вклад в подготовку профессиональных переводчиков.

Новизна исследования заключается в его фокусе на относительно малоизученной области научно-технического перевода, в которой теория перевода не изолирована от практики, а практика перевода не существует в отрыве от теории; она начинается с конкретных научно-технических текстов, чтобы исследовать пути интеграции теории и практики.

Перевод – это сложное и многогранное явление, и его различные аспекты могут стать предметом изучения в разных дисциплинах. Ведущее место в современном переводе принадлежит лингвистическому переводоведению (лингвистике перевода), изучающему перевод как лингвистическое явление. Отдельные виды переводоведения дополняют друг друга, стремясь к всестороннему описанию переводческой деятельности [4: 34]. Теория и практика перевода занимают важнейшее место в изучении перевода как лингвистического явления; ни одно исследование перевода не может быть отделено от теории и практики перевода. Поэтому изучение взаимосвязи между теорией и практикой перевода является насущной задачей.

Важно подчеркнуть, что перевод есть творческий, а не механический процесс. Точный перевод едва ли возможен, так как исходный текст и переводной текст представляют собой принципиально разные объекты, дистанцированные один от другого разными видами асимметрии. Это может быть подтверждено и с точки зрения нейропсихолингвистики: о «точном переводе» в математическом смысле слова не может быть речи, поскольку «любой смысл, вкладываемый во внешнюю речь, – это прошедшая через когнитивные структуры значимость – значимость, которая не может быть тождественной у двух индивидов внутри одной культуры, не говоря об интеркультуре» [3: 253]. Перевод по сути является посреднической деятельностью, поскольку его цель – дать читателю целевого текста возможность понять информацию, выраженную автором на другом языке. Иными словами, перевод позволяет людям, говорящим на разных языках, общаться, тем самым обеспечивая межкультурную коммуникацию. Следовательно, перевод должен быть средством коммуникации и обмена, и его целью должна быть передача и получение информации, а не стремление к полной эквивалентности. Перевод – это перевыражение или перекодирование исходного текста средствами другого языка. Переводчик оперирует языковыми единицами, но объектом передачи в переводе является именно смысл, а не слова. Другими словами, переводчик передает смысл всего текста, а не отдельных слов [2: 16].

Основы теории перевода в русском языке были заложены А.В. Федоровым на его курсе теории перевода в Литературном институте им. Горького в Москве в 1930-х годах [8: 3]. Теория переводческой лингвистики развивалась в 1950-х годах. В то время целью ее изучения было уточнение основных принципов межкультурной коммуникации и создание универсальной лингвистической модели путем сравнения исходного текста и перевода.

Теория перевода делится на общую, частную и специальную. Общая изучает универсальные лингвистические закономерности перевода, независимо от особенностей конкретной пары языков, участвующих в процессе перевода, способа осуществления этого процесса и индивидуальных особенностей конкретного акта перевода. Положения общей теории перевода охватывают любые виды перевода любых оригиналов с любого исходного языка на любой другой язык. Общая теория перевода составляет часть лингвистической теории перевода, наряду с частными теориями перевода, изучающими лингвистические аспекты перевода с одного данного языка на другой данный язык, и специальными теориями перевода, раскрывающими особенности процесса перевода текстов разных типов и жанров, а также влияние на характер этого процесса речевых форм и условий его осуществления. Общая теория перевода дает теоретическое обоснование и определяет основные понятия частных и специальных теорий перевода. Частные и специальные теории перевода конкретизируют положения

общей теории перевода применительно к отдельным типам и видам перевода [4: 35].

Функция теории перевода заключается в выявлении и описании объективно существующих законов в процессе перевода. Эти законы основаны на структурных особенностях и функциональных правилах используемого языка. Иными словами, теория перевода описывает существенные элементы, составляющие изучаемое явление. На основе описания механизмов переводческого языка могут быть сформулированы некоторые нормативные рекомендации, принципы и правила. В процессе переводческой практики переводчики следуют этим рекомендациям и правилам, сочетая теорию перевода с практикой для более эффективного выполнения переводческих задач.

Стандарты перевода всегда были ключевым вопросом в теории перевода. Соблюдение правильных стандартов является гарантией точного и упорядоченного проведения переводческой деятельности. Однако в настоящее время нет единого международного мнения по стандартам перевода. Объединив китайскую и зарубежную теории перевода, мы можем обобщить стандарты перевода как «точность» и «беглость». «Точность» означает верность оригинальному тексту. Переводчик должен точно и полно передать идеи и содержание оригинального текста, не добавляя, не удаляя и не изменяя смысла произвольно, и должен абсолютно уважать мысли, точку зрения и чувства автора. «Беглость» означает, что язык переведенного текста должен соответствовать нормам и быть легко понятным.

Различные переводимые тексты, в силу своих различных текстовых характеристик, требуют руководства со стороны соответствующих теорий перевода. Если взять в качестве примера перевод научно-технических текстов, анализ исследований в этой области показывает, что при переводе научно-технических текстов большое внимание уделяется специфическим выражениям, согласованности научно-технической терминологии и логической строгости структуры предложений. Разница между переводом научно-технических текстов и литературным переводом заключается в том, что в научно-технических текстах приоритет отдается передаче фактической информации при минимизации влияния факторов, которые могли бы затруднить эффективность передачи информации и точность перевода. Это можно увидеть на следующих примерах:

Нефть содержит до 50% мазута, который также не находил применения. В настоящее время из него изготавливают смазки и сжигают в специально разработанных топках котлов.

Перевод: 汽油中所含的50%重油还没有被利用。现在用重油来生产润滑油，在专门的研制的锅炉里燃烧。

Этот русский научный текст можно разделить на две части. В первой части используется придаточное предложение, как в оригинальном русском тексте; часть, следующая за «который», поясняет подлежащее «мазут», демонстрируя полноту русской синтаксической структуры и её логическую строгость. В китайском переводе это придаточное предложение опущено; вместо этого оно объединено в простое предложение с более ясной и лаконичной структурой: «определение + подлежащее + глагол». Во второй части оригинальный русский текст опускает слово «мазут», заменяя его местоимением. Это отражает акцент русского текста на логической точности, поскольку контекст указывает на то, что это местоимение заменяет упомянутое ранее подлежащее, избегая повторения в одном абзаце и повышая научную строгость статьи. В китайском переводе подлежащее добавлено для точной и эффективной передачи информации и во избежание двусмысленности, которая могла бы помешать пониманию читателем оригинального текста. Перевод данного русского текста выполнен в соответствии с принципами «точности и беглости», полностью передает смысл оригинала и учитывает особенности выражения в целевом языке, что позволяет читателям ясно воспринимать и понимать информацию, содержащуюся в оригинале.

В.Н. Комиссаров считал, что основные задачи теории перевода заключаются в следующем:

- 1) раскрыть и описать общие лингвистические основы перевода, определить природу и границы перевода;
- 2) рассматривать перевод как объект лингвистического исследования и указывать на его отличия от других видов языковых средств;
- 3) установить основу для классификации переводческой деятельности;
- 4) раскрыть сущность переводческой эквивалентности как основы коммуникативной равноценности текстов оригинала и перевода;
- 5) разработать общие принципы и особенности построения частных и специальных теорий перевода для различных комбинаций языков;
- 6) разработать общие принципы научного описания процесса перевода как действий переводчика по преобразованию текста оригинала в текст перевода;

7) раскрыть воздействие на процесс перевода прагматических и социолингвистических факторов;

8) определить понятие «норма перевода» и разработать принципы оценки качества перевода [4: 35].

Выполнение этих задач могло бы «опосредованно способствовать переводческой практике», которая в результате будет использовать доводы и доказательства, предложенные наукой о переводе, в поисках оптимальных средств выражения и, таким образом, решать конкретные практические задачи, опираясь на достижения научных исследований [8: 20]. Результаты объединения теории и практики перевода представляют собой серию сравнительных анализов переводов и завершённых переведённых работ [6: 72]. Можно сказать, что теория перевода исследуется и обобщается на основе практики перевода, а затем полученная теория используется для руководства практикой перевода. Все это отражает развитие и прогресс деятельности в области переводоведения.

Французский лингвист Мунен утверждает, что перевод – это «творческая и критическая деятельность», поэтому выявление закономерностей и теоретическое обобщение имеют важное значение. Наука о переводе позволит нам «делать более широкие выводы из переводческой практики, распространять их на более широкий круг случаев и преодолевать эмпиризм и дилетантские методы работы» [10: 16]. Потребность в переводчиках самого разного профиля и самых разных специальных знаний вызывает необходимость их профессионального обучения. Это обстоятельство должно стимулировать теоретическую мысль и общественное внимание к этой сфере человеческой деятельности, способствовать дальнейшему сближению разных литератур и разных народов. Труд переводчика был и остается одним из важнейших и достойнейших дел, связующих воедино Вселенную [1: 5–6].

На основе ряда практических работ по переводу научно-технических текстов можно выделить следующие общие методы перевода:

1) Метод расширения: Из-за различий в лексическом значении, грамматической функции и риторических особенностях между русским и китайским языками количество слов, используемых для выражения одного и того же содержания, может быть неравным. Иногда добавление слов необходимо для точной и полной передачи смысла исходного текста при переводе. Метод расширения предполагает добавление необходимых языковых единиц к исходному тексту. К таким добавленным единицам относятся слова, фразы и придаточные предложения. Расширение – это не произвольный акт; принцип его использования заключается в изменении формы предложения без изменения его первоначального смысла.

Например: *Только в начале XIX века из «земляного масла», как её тогда называли, стали выделять очищенные продукты.*

译文：直至19世纪初，因为是从地下开采的，便获得了“地油”这一名称。

При переводе этого предложения на китайский язык необходимо добавить союз «потому что», указывающий на причину, сказуемое «добыча», указывающее на действие, и придаточное предложение в качестве временного обстоятельства. После применения этого метода расширения смысловая нагрузка в китайском переводе становится яснее, а структура предложения больше соответствует особенностям китайской речи.

2) Редукционный перевод: Редукционный перевод начинается с исходного текста и, исходя из потребностей логики, синтаксиса и риторики, удаляет ненужные языковые единицы. Цель редукционного перевода – избежать повторений и избыточности, сделать перевод более лаконичным и соответствующим особенностям китайской речи. Принцип редукционного перевода заключается в сокращении формы без сокращения смысла. Это включает логическое, грамматическое и риторическое сокращение.

Например: *Судьба бензина оказалась более сложной. На протяжении почти ста лет эта легковоспламеняющаяся жидкость была одним из опаснейших отходов нефти.*

Перевод：而汽油的命运相对要复杂些。在近一百年间汽油这种易燃液体只是石油的危险废料之一。

Некоторые слова в русских текстах служат скорее для сохранения целостности и ритма структуры предложения, чем несут в себе существенного значения. Например, само слово «оказалась» не имеет конкретного значения; основная информация содержится в следующей фразе «более сложной». Поэтому в китайском переводе можно перевести только «более сложной», что делает перевод более лаконичным. Аналогично, в выражении «На протяжении почти ста лет» можно перевести только самую важную часть – «почти ста лет». Этот метод перевода позволяет сократить форму без ущерба для смысла.

3) Комбинированный метод перевода: В русских текстах для выражения одного и того же значения часто используются разные слова для усиления акцента. Повторение этих слов в переводе было бы громоздким и трудоемким. Поэтому при переводе с русского на китайский язык целесообразно использовать одно слово или фразу для передачи одного и того же значения, что делает перевод кратким и понятным.

Например: *Долгое время нефть не находила применения как топливо и сырьё.*

Перевод: 很久以来并没有使用石油来做燃料和原料。

Фраза «находила применения» в этом предложении означает «использовалась». Эта форма была выбрана в русском языке, поскольку она более формальна и подчеркивает состояние субъекта в данный момент. При переводе этого предложения на китайский язык используется один глагол для обозначения этих двух слов с разными значениями, что напрямую переводится как «использовать». Это позволяет избежать повторного перевода без ущерба для первоначального смысла, в результате чего получается краткий и легко понятный перевод.

4) Метод конверсии: Из-за различий в грамматике и выражении мыслей между языками часто возникает необходимость изменять выражения в процессе перевода, чтобы сделать перевод более соответствующим употреблению целевого языка. Использование метода конверсии позволяет сделать перевод беглым, естественным и читабельным, избегая ситуаций, ограничивающих выразительность содержания предложений. При переводе научных и технических текстов гибкое изменение частей речи также является методом достижения эквивалентности.

Например: *К началу XX века вес уничтожаемого бензина исчислялся сотнями тысяч тонн в год.*

Перевод: 至20世纪初, 汽油消耗量总计达到每年几十万吨。

В оригинальном русском тексте «уничтожаемого» – причастие, а «бензина» – существительное. Однако при переводе этого предложения на китайский язык, чтобы обеспечить беглость речи и соответствие переводу особенностям выражения в целевом языке, необходимо обработать компоненты предложения. Выбранный метод обработки – метод конверсии: «уничтожаемого» преобразуется в существительное, которое переводится как «*потребление*», а «бензина» – в прилагательное, так что «уничтожаемого бензина» можно перевести как «*потребление бензина*». В этом предложении используется широко распространенная техника преобразования частей речи. Преобразование частей речи – важный метод для преодоления проблем с плавностью предложения и достижения смысловой беглости. При его использовании следует проявлять осторожность, чтобы не нарушать смысл, выраженный в оригинальном тексте, и не отклоняться от него.

В.Н. Комиссаров считал, что любая теория перевода напрямую связана с практикой. Действительно, теоретические концепции в любой области знания обязательно должны основываться на описании фактов реального процесса, доступных для наблюдения, обобщать и объяснять эти факты. При этом теория перевода как научная дисциплина может оказывать обратное влияние на переводческую практику, поскольку она обогащает ее и предлагает пути решения проблем [5: 65]. Наша переводческая практика доказала, что, только используя все переводческие техники и разработав грамотную стратегию, мы можем точно передать необходимую информацию. Практика перевода подтверждает основополагающие взгляды на перевод, выдвинутые основателями лингвистической теории. Дальнейшее развитие переводоведения должно основываться на теоретических концепциях, следовать законам развития и постоянно углубляться и расширяться. Одновременно с этим переводчики должны обладать переводческими навыками, позволяющими им корректировать и применять лингвистические решения в зависимости от характера переводимого текста, а также условий и целей переводческой деятельности. Это важнейший компонент переводческих навыков. Например, в письменном переводе предварительное прочтение и анализ текста могут предопределить характер содержания, его идеологические взгляды и стилистические особенности, обеспечивая тем самым основу для выбора языковых средств в процессе перевода. На основе этого переводчики могут создавать собственный корпус текстов, оценивать применимость лексических особенностей в целевом языке и использовать другие методы для принятия переводческих решений, которые точно передают информацию оригинального текста.

Литература

1. Алхасова С.М. Становление и развитие художественного перевода в кабардинской литературе. – Нальчик: Изд-во «КБНЦ РАН», 2006.
2. Артемьева И.Н. Теория и практика перевода: учеб. пособие. – СПб.: РГМУ, 2020. – 130 с.
3. Дашинимаева П.П. Теория значимости как основа психолингвистической концепции непереводимости: дис. ... д-ра филол. наук. – Улан-Удэ, 2010. – 377 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Матюшин И.М. Актуальность лингвистической теории перевода и переводческая практика // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2024. – № 5 (886). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-lingvisticheskoy-teorii-perevoda-i-perevodcheskaya-praktika> (дата обращения: 09.03.2026).
7. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Междунар. отношения, 1974. – 244 с.
8. Федоров А.Б. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Филология Три, 2002. – 412 с.
9. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус. Проблемы. Аспекты. – М., 1988. – 215 с.
10. Mounin G. Les problèmes théoriques de la traduction. – Paris: Gallimard, 1963. – 294 с.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION (USING THE EXAMPLE OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS)

Jiang Yue

The Pushkin State Russian Language Institute

Translation theory is crucial for translators, both experienced and novice, as they all require its assistance and guidance. Translation theory typically incorporates rules and principles generalized from universal aspects of translation practice, helping translators continually refine their skills and abilities. However, it is important to remember that translation, as an object of linguistic research, requires a broad linguistic foundation to successfully integrate theory and practice. This paper aims to explore the relationship between translation theory and practice from both linguistic and applied perspectives. Based on the concepts, objectives, and roles of translation theory, the possibility of integrating these two aspects in translation research is analyzed. The paper draws on the perspectives of translation theorists from their theoretical works, combines them with the current state of translation practice, reaffirms the importance of both theory and practice, and explores how translators can improve translation quality in the future development of translation practice.

Keywords: Translation, linguistic theories of translation, translation practice, the relationship between theory and practice, information processing, communication.

References

1. Alkhasova, S.M. "Formation and Development of Literary Translation in Kabardian Literature." Nalchik: Kabardian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2006.
2. Artemyeva, I.N. "Theory and Practice of Translation." St. Petersburg: Russian State Medical University, 2020, 130 p.
3. Dashinimaeva, P.P. "The Theory of Significance as the Basis of the Psychoneuro-linguistic Concept of Untranslatability." Doctor of Philological Sciences (Dissertation). Ulan-Ude, 2010, 377 p.
4. Komissarov, V.N. "Theory of Translation (Linguistic Aspects): Textbook for Institutes and Faculties of Foreign Languages." Moscow: Higher School, 1990, 253 p.
5. Komissarov V.N. Modern Translation Studies. – Moscow: ETS, 2002. – 424 p.
6. Matyushin I.M. Relevance of Linguistic Theory of Translation and Translation Practice // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities. – 2024. – No. 5 (886). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-lingvisticheskoy-teorii-perevoda-i-perevodcheskaya-praktika> (date of access: 09.03.2026).
7. Retzker Ya.I. Translation Theory and Translation Practice. – Moscow: International Relations, 1974. – 244 p.
8. Fedorov A.B. Fundamentals of the General Theory of Translation (linguistic problems). – 5th ed. – St. Petersburg: Philological Faculty of St. Petersburg State University; Moscow: Philology Tri, 2002. – 412 p.
9. Shveitser A.D. Translation Theory. Status. Problems. Aspects. – Moscow, 1988. – 215 p.
10. Mounin G. Les problèmes théoriques de la traduction. – Paris: Gallimard, 1963. – 294 p.

Цифровое сопровождение обучения фонетике французского языка: анализ дефицитов и направления совершенствования.

Фрей Ирина Васильевна,

старший преподаватель кафедры европейских языков
и культур, Псковский государственный университет
E-mail: irvas1972@gmail.com

Статья посвящена исследованию проблемы цифрового обеспечения процесса формирования произносительных навыков при изучении французского языка в контексте доминирования универсальных образовательных платформ, нацеленных главным образом на освоение лексического материала и грамматических конструкций. В работе проанализированы характерные для русскоязычных обучающихся фонетические сложности, обусловленные интерферирующим воздействием русского языка, а именно: назализованные гласные, дифференциация фонем [y] и [u], а также феномен связывания (liaison). Выявлены функциональные недостатки актуальных цифровых средств: отсутствие возможности контроля за артикуляционным укладом, бинарный принцип оценивания в системах автоматического распознавания речи без идентификации характера ошибки, дефицит шаблонов, пригодных для моделирования связного высказывания и проведения фонетической зарядки. Определены сегменты французской фонетической системы, которые в настоящее время не обеспечены надлежащей цифровой поддержкой. По итогам анализа сформулированы направления модернизации цифровых образовательных продуктов, предполагающие создание специализированных фонетических шаблонов, внедрение интеллектуальных систем распознавания устной речи, а также разработку модулей, ориентированных на работу со связной речью.

Ключевые слова: цифровые образовательные продукты, французская фонетика, интерферирующее влияние, коррекция произносительных навыков, автоматическое распознавание речи, назализованные гласные, феномен liaison, русскоязычный контингент обучающихся.

Процессы цифровизации образовательной сферы обусловили формирование обширного спектра средств, предназначенных для генерации учебного контента. Различные сервисы-конструкторы, среди которых LearningApps, Quizlet, Wordwall и аналогичные им ресурсы, прочно вошли в профессиональный арсенал педагогов [2, 11]. Популярность данных платформ объясняется их доступностью, интуитивно понятным интерфейсом, высокой визуальной наглядностью и оперативностью контроля усвоения учебного материала. Вместе с тем методологический анализ свидетельствует, что функциональные возможности указанных инструментов в большинстве случаев ориентированы преимущественно на оперирование дискретными языковыми единицами – лексическими и грамматическими конструкциями. Упражнения, базирующиеся на таких операциях, как классификация, сопоставление или заполнение пропусков, демонстрируют высокую результативность при формировании словарного запаса и грамматических навыков, однако оказываются малопродуктивными для целей постановки и коррекции произносительной стороны речи.

Французский язык обладает фонетической системой, которая отличается уникальностью и высокой сложностью для освоения, значительно расходясь с фонетическим строем русского языка. Наибольшие трудности у русскоязычных обучающихся традиционно вызывают следующие явления: назализованные гласные, не имеющие прямых аналогов в русском языке; феномен межсловного связывания (liaison), трансформирующий звуковой облик высказывания; напряженный характер артикуляции; а также дифференциация гласных переднего и заднего ряда, в особенности различение фонем [y] и [u] [1, 4, 9]. Именно данные аспекты произносительной нормы играют ключевую роль в процессах смысловоразличения и, как следствие, определяют успешность коммуникации. Ошибки в их реализации приводят либо к искажению содержания высказывания, либо к закреплению устойчивого иностранного акцента, что снижает фонетическую приемлемость речи. В связи с изложенным возникает актуальная научно-методическая проблема: каким образом возможно адаптировать цифровые инструменты, изначально не предназначенные для фонетической работы, к решению специфических задач обучения французскому произношению, и какие элементы фонетической системы остаются вне зоны охвата даже при задействовании профильного программного обеспечения. Данное исследование нацелено на анализ обозначенного разрыва и определение векторов совершенствования цифровых образовательных продуктов в контексте работы над фонетическим аспектом французского языка.

В контексте решения фонетических задач существующие на сегодняшний день цифровые продукты и интернет-ресурсы допустимо классифицировать по двум основным направлениям [5, 12]. Первое направление включает в себя профильные разработки (фонетические тренажеры, программное обеспечение для спектрального анализа и системы распознавания устной речи). Ко второму направлению относятся общепедагогические платформы, применение которых для создания фонетических заданий сопряжено с рядом ограничений [2].

К первой категории относятся такие решения, как Phonétique Fre, приложения для работы с интонограммами, а также встроенные модули распознавания речи в популярных языковых курсах (например, Rosetta Stone). Подобные решения открывают широкие перспективы. Использование технологий автоматического распознавания речи (ASR) дает обучающемуся возможность получать обратную связь, основанную не на примитивной дихотомии «правильно-неправильно», а на оценке степени фонетической близости произнесенного звука к эталонному образцу [6, 8]. Система способна анализировать спектральные характеристики звука, его длительность и частотные параметры, выдавая оценку качества произнесения. Такие программы могут сигнализировать, например, о недостаточной назализации гласного [ɑ] или о чрезмерно закрытом характере гласного [y].

Вместе с тем практика применения данных средств выявляет их определенную ограниченность. Подавляющее большинство коммерческих ASR-систем, обученных на обширных массивах речи носителей языка, способны констатировать наличие отклонения от нормы, но функция диагностики характера ошибки в них практически отсут-

стует [6, 8]. Для обучающегося, испытывающего влияние родного языка, было бы крайне полезно получить не просто сигнал о неточности, а конкретное указание, например: «Недостаточная назализация гласного, вызванная недостаточным опущением мягкого нёба». Однако распространенные массовые продукты подобной аналитической обратной связи, как правило, не предусматривают, ограничиваясь отображением условной шкалы точности.

Что касается конструкторов упражнений (LearningApps, Triventy и пр.), они предоставляют педагогу возможность самостоятельного наполнения готовых форматов учебным материалом [2, 5]. Это, безусловно, создает простор для методического творчества, однако фонетическая составляющая и здесь может быть реализована лишь косвенно [3]. Например, возможно разработать задание на соотнесение фонемы и графемы (скажем, группировка лексем по вариантам произношения буквосочетания «oi») или организовать аудиовикторину на распознавание слова по его звучанию, что способствует развитию фонематического слуха. Но важнейший компонент – собственно артикуляторный уклад, специфика мышечных усилий – остается за пределами контроля цифровой среды. Платформа не способна оценить, правильно ли учащийся округлил губы для произнесения [y] или оттянул язык назад для [u]. Задания остаются преимущественно на перцептивном уровне (узнавание и различение), не затрагивая репродуктивный (собственное говорение).

Чтобы выявить, какие именно сегменты фонетической системы оказываются наименее обеспеченными цифровой поддержкой, следует подробно остановиться на специфике интерференции, обусловленной влиянием русского языка [4, 9]. В первую очередь это касается системы вокализма. В русском языке отсутствуют гласные носового тембра, при артикуляции которых воздушный поток проходит сквозь полости рта и носа одновременно. Обучающиеся, в родном языке которых отсутствует подобный артикуляционный уклад, склонны воспроизводить французские назализованные звуки [ɔ̃], [ɑ̃], [ɛ̃] как соответствующие ротовые гласные [a], [o], [ɛ], нередко добавляя к ним призвук [n] или [m] в конце, что является грубой фонетической ошибкой [1, 7]. Другим значимым проблемным полем выступает противопоставление фонем [y] и [u] [9]. Во французском языке данные единицы представляют собой четко различимые звуки: [y] квалифицируется как гласный переднего ряда с лабиализацией, требующий сильного вытягивания и напряжения губ (наподобие артикуляции при свисте); [u] относится к гласным заднего ряда – при схожем вытягивании губ язык смещается назад. В русской фонологической системе присутствует звук [y], занимающий промежуточную позицию между этими двумя французскими эталонами, что провоцирует частое смешение фонем и замену их привычным для учащихся русским [y]. Третье ключевое явление, вызывающее трудности, – так называемое связывание (liaison) [4, 7]. Суть его состоит в появлении интервокального согласного на стыке двух слов, который в изолированном произнесении отсутствует, однако актуализируется в потоке связной речи (например, в конструкции *les enfants*). Правила liaison сложны, вариативны и требуют не только знания нормы, но и развитого речевого слуха.

Сложность усвоения правил liaison усугубляется тем, что главный источник звукового эталона для современных учащихся – технологии синтеза речи (Text-to-Speech, TTS), интегрированные в электронные лексикографические ресурсы и мобильные приложения, – зачастую демонстрируют неспособность к адекватной репрезентации указанных фонетических феноменов [10].

Эмпирические наблюдения за работой широко распространенных TTS-движков (в частности, Google TTS, Amazon Polly, Acapela) фиксируют систематические ошибки именно в тех сегментах, которые наиболее сложны для русскоязычной аудитории [10]. В отношении феномена liaison наблюдается либо игнорирование обязательных случаев связывания, либо, напротив, его ошибочная реализация в контекстах, где оно недопустимо, что существенно искажает нормативную звуковую структуру французской фразы. В области вокализма синтезированные образцы носовых гласных и оппозиции [y]–[u] утрачивают необходимые акустические признаки (назальность, напряженность), что способствует формированию у обучающихся некорректных слуховых эталонов. Просодическая организация фразы в TTS, как правило, далека от естественной: интонационный контур либо излишне монотонен, либо искусственно акцентирован. Таким образом, TTS, выступая основным поставщиком фонетического материала для миллионов пользователей, парадоксальным образом не столько помогает, сколько препятствует формированию фонетической компетенции, закрепляя так называемый «цифровой акцент».

Целесообразно проанализировать, каким образом современные цифровые продукты позволяют преодолевать обозначенные сложно-

сти. Применительно к назализованным гласным и дифференциации [y]–[u] специализированное акустическое программное обеспечение (например, доступный анализатор речи Praat) предоставляет возможность визуализации акустических различий [6]. На спектрограмме учащийся может наблюдать изменение формантной структуры и появление дополнительных шумов при носовых звуках. Однако такие программы не являются образовательными в чистом виде и требуют от преподавателя и студента специальных знаний по акустической фонетике.

С помощью общепедагогических платформ возможно конструировать упражнения, направленные на различение оппозиционных пар, например «vu» и «vous». Подобные задания эффективны для тренинга фонематического слуха. Однако на этапе коррекции собственного произнесения цифровая среда оказывается малоэффективной: учащийся может безупречно дифференцировать звуки в речи диктора, но при этом воспроизводить их идентично, не получая от программы сигнала об ошибке. Еще более проблемной областью выступает феномен liaison. Будучи супraseгментным явлением, затрагивающим межсловные границы и просодическую организацию фразы, оно крайне сложно поддается алгоритмизации. Системы синтеза речи, встроенные в словари и обучающие приложения, часто демонстрируют некорректную обработку связывания, что формирует искаженные слуховые стереотипы [10].

Проведенный анализ позволяет выделить четыре проблемные области французской фонетики, которые в настоящее время остаются наименее обеспеченными цифровой поддержкой [3, 8, 12]. Первая из них связана с артикуляторной кинестетикой. Массовые цифровые инструменты не способны контролировать положение и работу органов речи в момент фонации. Экспериментальные разработки с использованием ультразвука не вышли за пределы лабораторий, поэтому постановка звуков по-прежнему требует непосредственного участия преподавателя. Вторая область касается диагностики интерференционных ошибок. Системы распознавания речи функционируют по принципу бинарной оценки, не классифицируя тип ошибки. Они не способны провести фонетический анализ и соотнести его с паттернами русской интерференции [6, 8]. Третья проблемная зона охватывает просодику и связывание в потоке речи. Существующие платформы предлагают дискретные упражнения и не моделируют связную речь в объеме, необходимом для автоматизации навыка liaison. Отсутствуют инструменты для обучения ритмике французской фразы [4, 7]. Четвертая – отсутствие в универсальных конструкторах готовых шаблонов для проведения систематической фонетической зарядки, что вынуждает преподавателя осуществлять трудоемкий подбор материалов вручную [2, 5].

Исходя из обнаруженных дефицитов, представляется возможным обозначить ключевые векторы модернизации цифровых средств с учетом лингвистической специфики французского языка [11, 12].

Прежде всего требуется концептуальная трансформация подхода к формированию шаблонов в конструкторах упражнений. Наряду с традиционными форматами вроде «Найди пару» или «Викторина» целесообразно создание специализированных фонетических шаблонов. В качестве примера можно привести шаблон «Артикуляционный тренажер», который мог бы включать краткое видео (10–15 секунд) с крупным планом демонстрации артикуляции целевого звука преподавателем или носителем языка. Обучающемуся предлагалось бы записать собственное произнесение и визуально сопоставить его с эталоном, используя функцию записи с веб-камеры. Подобное решение технически реализуемо, отличается наглядностью и, в отличие от сложных спектрограмм, предоставляет учащемуся понятную инструкцию к коррекции.

Вторым важнейшим направлением выступает разработка и интеграция систем распознавания речи нового поколения, обученных не на абстрактных эталонных образцах, а на массивах речи, репрезентирующих специфику произносительных ошибок русскоязычных учащихся [6, 8]. Такие системы, основанные на алгоритмах машинного обучения, могли бы не просто констатировать факт ошибки, но идентифицировать ее паттерн (например: «Назальный гласный реализован как сочетание ротового гласного с последующим носовым согласным»). Это позволило бы генерировать адресные методические рекомендации, существенно повышая степень автономности обучающегося в процессе самостоятельной работы над фонетикой.

Третье перспективное направление связано с конструированием специализированных модулей, ориентированных на отработку навыков связной речи и явления liaison [4, 10]. Цифровой формат открывает возможности для создания интерактивных текстовых материалов с визуализацией правил связывания (например, подсветка или изменение цвета букв, участвующих в liaison, при наведении курсора). Бо-

лее высокий уровень сложности предполагает разработку упражнений на аудирование с элементами «зашумления», где задачей обучающегося становится выявление и графическая фиксация позиций, в которых произошло связывание. Перспективным представляется также использование технологии «караоке» для освоения ритмико-интонационного рисунка целостных фраз с графическим отображением длительности пауз и изменения высоты тона.

Кроме того, принципиально важной задачей выступает обеспечение тесной интеграции теоретического материала и практических заданий в структуре единого цифрового ресурса [11]. Вместо фрагментированного представления правил в учебных пособиях и разрозненных тестовых заданий в приложениях целесообразно создание комплексных модулей, в которых микролекция об артикуляционных особенностях звука [y] или о правилах реализации liaison непосредственно сопровождается серией интерактивных упражнений с обязательной фиксацией голоса обучающегося и его последующим автоматизированным анализом. Только подобный холистический подход способен обеспечить смещение акцента в цифровом обучении французскому языку с доминанты лексико-грамматического тренинга на полноформатное формирование всех составляющих коммуникативной компетенции, включая фонетический компонент.

Проведенное исследование подтверждает существование ощутимого разрыва между дидактическим потенциалом, которым обладают современные цифровые продукты, и реальными потребностями процесса обучения фонетической системе французского языка [2, 5, 11]. Универсальные платформы-конструкторы (LearningApps и аналоги) успешно решают задачи, связанные с тренингом лексического и грамматического материала, однако в силу своей шаблонной природы не способны обеспечить полноценное сопровождение коррекции произносительных навыков. Профильные средства, включая технологии распознавания речи, теоретически обладают необходимым инструментарием, однако в их массовых версиях отсутствуют механизмы диагностики интерферентных ошибок и адаптированной обратной связи [6, 8].

Вне зоны полноценного охвата цифровыми средствами остаются такие фундаментальные для французского языка компоненты, как артикуляционная база (включая назализованные гласные и оппозицию [y]–[u]), супraseгментные явления (феномен liaison, ритмическая организация высказывания) и, что наиболее существенно, взаимосвязь между акустическим образом и мышечным усилием [1, 4, 9]. Преодоление обозначенного разрыва предполагает не отказ от использования технологий, а их качественную эволюцию: разработку специализированных фонетических шаблонов в общедоступных конструкторах, внедрение интеллектуальных систем анализа устной речи, обученных на распознавание типичных ошибок конкретной языковой группы (в рассматриваемом случае – русскоязычных учащихся), а также создание комплексных интерактивных модулей, объединяющих теоретическую информацию, наглядную визуализацию артикуляции и практику говорения с автоматической обратной связью [11, 12]. Реализация данных условий позволит цифровым образовательным ресурсам стать действенным инструментом формирования фонетической компетенции, а не оставаться средством, ориентированным преимущественно на лексико-грамматический тренинг.

Литература

1. Азимова Н.Н., Рахимова Г.Ш. Применение инновационных методов обучения на уроках английского языка // Экономика и инновационные технологии. – 2021. – № 2. – С. 216–220.
2. Акинина М.В., Акинина Е.Д. Современные информационные технологии в процессе обучения французскому языку // Актуальные исследования. – 2021. – № 25 (52). – С. 69–71. – URL: <https://apni.ru/article/2645-sovremennye-informatsionnye-tehnologii-v-pro> (дата обращения: 20.02.2026).
3. Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы Междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках Программы ТЕМПУС, 6–8 окт. 2010 г. – Витебск: [б.и.], 2010. – С. 225–228.
4. Исраилова Д.Ш. Значение цифровых инструментов в обучении иностранному языку и отрицательные и положительные стороны дистанционного образования // Современное образование. – 2020. – № 12 (97). – С. 45–50.
5. Кузикулова Д.М. Использование современных цифровых обучающих ресурсов в преподавании французскому языку // Экономика и социум. – 2023. – № 1–1 (104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-tsifrovyyh-obuchayuschih-resursov-v-prepodavanii-frantsuzskomu-yazyku> (дата обращения: 20.02.2026).

6. Метелькова Л.А. Методические основы использования цифровых образовательных технологий в обучении французскому языку [Электронный ресурс]: монография. – Москва: Издательство МИСИ – МГСУ, 2023. – URL: <http://lib.mgsu.ru/> (дата обращения: 20.02.2026). – ISBN 978-5-7264-3238-0.

7. Назаров В. Развитие речевых компетенций на иностранном языке на основе аудиовизуальных материалов // Научно-методический электронный журнал иностранных языков в Узбекистане. – 2017. – № 2. – С. 156–162.

8. Низамиева Л.Р., Назарова Г.И. Обучение мультимодальной коммуникации на иностранном языке специальности в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32610> (дата обращения: 20.02.2026).

9. Отамуродова Д.Р. Инновационные образовательные технологии в углубленном обучении французскому языку // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 410–413. – URL: <https://moluch.ru/archive/363/81267> (дата обращения: 20.02.2026).

10. Таирова Л.Р., Хахимов Б.Э. Опыт разработки интерактивной платформы для обучения французскому языку в контексте индивидуализации образования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 12 (102). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44497831>. – DOI: 10.23670/IRJ.2020.102.12.134.

11. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – Москва: Эдитус, 2017. – 248 с.

12. Шиббаева И.В. О применении современных цифровых образовательных ресурсов в обучении французскому языку в вузе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – Т. 2 (68), № 2–2. – С. 110–115. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primeneni-sovremennyh-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-obuchenii-frantsuzskomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 20.02.2026).

DIGITAL SUPPORT FOR TEACHING FRENCH PHONETICS: GAP ANALYSIS AND DIRECTIONS FOR IMPROVEMENT

Frey I.V.

Pskov State University

The paper investigates the challenge of providing digital support for teaching French phonetics amidst the proliferation of universal educational platforms primarily designed for vocabulary and grammar acquisition. It analyzes typical pronunciation difficulties encountered by Russian-speaking learners due to the interfering influence of their mother tongue, specifically nasal vowels, the distinction between the sounds [y] and [u], and the liaison phenomenon. The study identifies functional constraints of current digital tools, including the lack of articulatory control, binary evaluation mechanisms in speech recognition systems that fail to diagnose error types, and the absence of templates for connected speech practice and phonetic warm-up exercises. Areas of the French phonetic system lacking adequate digital coverage are pinpointed. Based on the findings, the article proposes pathways for enhancing digital educational resources, such as developing specialized phonetic templates, integrating intelligent speech recognition technologies, and creating modules dedicated to connected speech training.

Keywords: digital learning tools, French phonetics, linguistic interference, pronunciation training, automatic speech recognition (ASR), nasal vowels, liaison phenomenon, Russian-speaking learners.

References

1. Azimova N.N., Rakhimova G. Sh. Application of Innovative Teaching Methods in English Lessons // Economy and Innovative Technologies. – 2021. – No. 2. – Pp. 216–220.
2. Akinina M.V., Akinina E.D. Modern Information Technologies in Teaching the French Language // Current Research. – 2021. – No. 25 (52). – Pp. 69–71. – URL: <https://apni.ru/article/2645-sovremennye-informatsionnye-tehnologii-v-pro> (date of access: 20.02.2026).
3. Interactive Innovative Methods of Teaching Foreign Languages to Students: Proc. of the International Scientific and Practical Conf., held within the framework of the TEMPUS Program, October 6–8. 2010 – Vitebsk: [b.i.], 2010. – P. 225–228.
4. Israilova D. Sh. The Importance of Digital Tools in Teaching a Foreign Language and the Positive and Negative Aspects of Distance Education // Modern Education. – 2020. – No. 12 (97). – P. 45–50.
5. Kuzikulova D.M. Using Modern Digital Learning Resources in Teaching the French Language // Economy and Society. – 2023. – No. 1–1 (104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-tsifrovyyh-obuchayuschih-resursov-v-prepodavanii-frantsuzskomu-yazyku> (accessed: 20.02.2026).
6. Metelkova L.A. Methodological Foundations of Using Digital Educational Technologies in Teaching the French Language [Electronic resource]: monograph. – Moscow: MISI-MGSU Publishing House, 2023. – URL: <http://lib.mgsu.ru/> (accessed: 20.02.2026). – ISBN 978-5-7264-3238-0.
7. Nazarov V. Development of Speech Competencies in a Foreign Language Based on Audiovisual Materials // Scientific and Methodological Electronic Journal of Foreign Languages in Uzbekistan. – 2017. – No. 2. – P. 156–162.

8. Nizamieva L.R., Nazarova G.I. Teaching Multimodal Communication in a Foreign Language of Specialty in Higher Education // *Modern Problems of Science and Education*. – 2023. – No. 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32610> (date of access: 20.02.2026).

9. Otamurodova D.R. Innovative educational technologies in in-depth teaching of the French language // *Young scientist*. – 2021. – No. 21 (363). – Pp. 410–413. – URL: <https://moluch.ru/archive/363/81267> (date of access: 20.02.2026).

10. Tairova L.R., Khakimov B.E. Experience of developing an interactive platform for teaching the French language in the context of individualization of education // *International research journal*. – 2020. – No. 12 (102). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44497831>. – DOI: 10.23670/IRJ.2020.102.12.134.

11. Titova S.V. Digital technologies in language teaching: theory and practice. – Moscow: Editus, 2017. – 248 p.

12. Shibaeva I.V. On the use of modern digital educational resources in teaching French at a university // *Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological sciences*. – 2016. – Vol. 2 (68), No. 2–2. – P. 110–115. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primeneni-ii-sovremennyh-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-obuchenii-frantsuzskomu-yazyku-v-vuze> (date of access: 20.02.2026).

Хватаева Наталия Петровна,

кандидат филологических наук, кафедра иностранных языков и удмуртской филологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко, E-mail: nataliahvataeva@yandex.ru

В статье рассматривается становление дискурса как междисциплинарной научной категории в контексте современного когнитивно-дискурсивного поворота. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью дискурса как инструмента анализа различных аспектов человеческой коммуникации и социальной реальности в эпоху цифровизации. На основе комплексного анализа научной литературы исследуется эволюция понятия дискурса от узколингвистической категории до междисциплинарного феномена. Особое внимание уделяется методологическому потенциалу дискурса в современных гуманитарных исследованиях. В работе выявляются сущностные характеристики дискурса, его когнитивные, социокультурные и идеологические аспекты. Методология исследования базируется на системном, сравнительно-сопоставительном и междисциплинарном подходах. Проведенный анализ позволяет определить дискурс как комплексное явление, объединяющее лингвистические и социальные компоненты коммуникации. Исследование показало, что дискурс служит инструментом для анализа процессов формирования общественного сознания в эпоху информационных технологий. При преобладании цифровых платформ он помогает выявлять манипулятивные стратегии, нарративы идентичности и динамику общественных дебатов. Благодаря междисциплинарности дискурс может выступать методологической базой для исследования разнообразных сторон социальной реальности в лингвистике, социологии, психологии и других гуманитарных дисциплинах. Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов для разработки новых методологических подходов к исследованию современных коммуникативных процессов.

Ключевые слова: дискурс, междисциплинарность, коммуникация, когнитивный анализ, социальная реальность, дискурсивный анализ, гуманитарные исследования.

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью дискурса как междисциплинарного феномена в современной гуманитарной науке. В условиях когнитивно-дискурсивного поворота, который усилился в последние десятилетия под влиянием цифровизации коммуникации и глобализации социальных процессов, понятие дискурса приобретает особую значимость. Оно выступает ключевым инструментом анализа не только лингвистических, но и когнитивных, социокультурных и политических аспектов человеческой коммуникации, позволяя моделировать механизмы формирования общественного сознания в эпоху информационных технологий. Например, в лингвистике дискурс помогает изучать нарративы в социальных сетях, в социологии – механизмы идеологического доминирования, а в психологии – когнитивные структуры восприятия реальности, что делает его незаменимым для понимания динамики современной социальной реальности.

Однако, противоречивость данного научного феномена заключается в том, что, с одной стороны, дискурс является одним из наиболее востребованных понятий в современном научном дискурсе и активно применяется в различных областях знания. С другой стороны, его концептуальная многомерность и отсутствие единой дефиниции создают определенные трудности в его теоретическом осмыслении и практическом применении.

В связи с этим, цель данной работы заключается в комплексном анализе понятия дискурса как междисциплинарного феномена, выявлении его сущностных характеристик и методологического потенциала в современных гуманитарных исследованиях.

Исследование опирается на труды ведущих специалистов в области дискурсивного анализа. Так, когнитивные модели дискурса представлены в трудах В.З. Демьянкова, типология дискурсов, его структура и жанры находятся в центре внимания В.И. Карасика, О.С. Иссерс, Т.В. Шмелевой, методология дискурсивных исследований разрабатывается Т.А. ван Дейком, Е.С. Кубряковой, И.А. Стернинным, М. Фуко. Такая комплексная методология позволяет обеспечить теоретическую обоснованность и методологическую корректность проводимого исследования

Методы

Для достижения поставленной цели в исследовании применяется комплекс методов, каждый из которых направлен на решение конкретных задач анализа феномена дискурса. Системный анализ научной литературы по проблеме дискурса предполагает всесторонний обзор и синтез существующих теоретических разработок, что позволяет выявить эволюцию понятия, основные концептуальные подходы и пробелы в современном знании. Сравнительно-сопоставительный метод используется для детального сопоставления различных интерпретаций дискурса в работах отечественных и зарубежных ученых, подчеркивая сходства, различия и специфику каждого подхода. Междисциплинарный подход обеспечивает рассмотрение феномена дискурса в контексте различных научных парадигм – от лингвистики и семиотики до социологии и когнитивных наук, что раскрывает его универсальный характер и взаимосвязи с другими областями гуманитарного знания. Контекстуальный анализ фокусируется на изучении функционирования дискурса в реальных коммуникативных ситуациях, включая политический, медийный и повседневный дискурсы, для понимания его роли в формировании социальной реальности. Наконец, структурно-функциональный метод направлен на выявление ключевых характеристик и функций дискурса как научного понятия, включая его семиотическую организацию, прагматические механизмы и коммуникативные стратегии, что обеспечивает глубокое проникновение в сущность изучаемого объекта.

Результаты

Для начала обратимся к понятию дискурса. Это сложное и многогранное явление давно находится в области интересов, как лингвистики, так и смежных с ним областей знания. Психология, культурология, социология и другие дисциплины имеют свой подход к изучению этого явления и свои направления исследования. Дискурс постоянно приобретает новые интерпретации и характеристики, меняя смыслы и определения, становясь все более многозначным явлением. Ему посвящены концептуальные труды известных ученых (Аликаев Р.С., Баранов А.Г., Богданов В.В., Гаспаров Б.М., Дейк Т. ван, Карасик В.И., Макаров М.Л.,

Серио П.). Дискурс как научная категория рассматривается в контексте новых парадигмальных установок, в условиях «дискурсивного переворота» и перехода к новой онтологии. Считается, что именно 60-е годы XX столетия ознаменовались переходом к когнитивно-дискурсивной парадигме, одним из центральных понятий которой является «дискурс». Несмотря на первоначальный скептицизм и отказ от лингвистического исследования данного явления, к концу XX века к дискурсу утверждается неоспоримый научный интерес [7].

Невзирая на свою «молодость» дискурс имеет множество трактовок и является одним из наиболее сложных и менее всего поддающихся четкому определению понятий современных структурно-семиотических исследований [9].

История развития и интеграции слова «дискурс» в науку дисконтинуальна. Оно имеет латинское происхождение (*discurro*, (*cu*)*curr*, *cursum*, *-ere*) 1. бегать взад-вперед, бегать в разные стороны, разбегаться; 2. растекаться, распадаться, разделяться; 3. распространяться; 4. рассказывать, излагать [1]. Отметим, что первоначально дискурс ограничивается только семами действия (1. «бега»; 2. «специальной двуправленной атакой войска, имеющей целью изолировать части войска противника друг от друга» [15]) и уже в древнелатинском языке является ничем не говорящим словом (*Allerweltswort*) [12], используемым во многих контекстах без четкого очерчивания смыслового объема. Ситуация начинает меняться в XIII веке, когда дискурс становится философским термином [12], и несколько позднее в итальянском Ренессансе (XIV–XVI вв.), когда он используется для устного и письменного языка. «Дискурс» в значении «общение, разговор, речь, говорение, рассуждение, способность к рассуждению» зафиксирован довольно поздно – в эпоху Возрождения в среднефранцузском языке. Именно в этом значении в начале XVI века он заимствуется средненемецким языком. Потеряв свою актуальность, сема «военных действий» вовсе исчезает: поле военного состязания было перекрыто полем речевого действия. Со временем дискурс употребляется для обозначения научной дискуссии или научного сочинения [12]. Но в XX веке в работах Ч.С. Пирса и Дж.Г. Мида предлагается понимание «дискурса» созвучное нынешнему, поскольку в нем уже подчеркивается социальный параметр языка [14]. Несмотря на отсутствие авторских прав на использование термина «дискурс», его первое употребление в лингвистическом ракурсе, как полагает Заложных В.В. [2], датируется 1916 годом – с момента издания «Курса общей лингвистики» швейцарским ученым, основателем теории структурализма и «отцом» теоретического языкознания Фердинандом де Соссюром (1857–1913). Единоразово употребленный великим ученым в своей работе, данный термин не мог остаться незамеченным. Впоследствии в современном формате его применил американский лингвист Зелиг Харрис в названии своей статьи «Анализ дискурса» (*Discourse analysis*) в 1952 году. Его воззрение на дискурс, частично оставаясь в рамках структуралистской парадигмы, не принимает во внимание коммуникативный контекст и фактически не учитывает роли антропологического фактора, но при этом автор уже пытается выйти за границы предложения: дискурс – последовательность высказываний, отрезок текста, больший, чем предложение [11].

Сегодня дискурс вышел за пределы дисциплинарного (лингвистического) знания и стал предметом философских, социологических и (реже) культурологических исследований [3], [5]. Справедливо мнение В.Б. Кашкина о том, что «понятие дискурса в современной лингвистике является, вероятно, одним из наиболее туманных и неопределенных. Выйдя за пределы собственно научного языкознания, и оказавшись практически в руках «широкой публики», в том числе и журналистов, термин дискурс стал использоваться по отношению к самым разнообразным сферам человеческой деятельности...» [4].

Дискурс определяется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. – факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [6, с. 136–137]. Ю.С. Степанов говорит о нём так: «... дискурс – это «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности. Дискурс реально существует не в виде своей «грамматики» и своего «лексикона», как язык просто. Дискурс существует, прежде всего, и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, – в конечном счете, особый мир. В мире всякого дискурса действуют свои правила синонимичных замен, свои правила истинности, свой этикет» [10, с. 44].

Обобщая взгляды на природу дискурса и его функции, О.Л. Михалева предлагает его понимать как «вербализацию определённой ментальности, или такой способ говорения и интерпретирования окружа-

ющей действительности, в результате которого не только специфическим образом отражается окружающий мир, но и конструируется особая реальность, создаётся свой (присущий определённому социуму) способ видения мира, способ упорядочения действительности» [8].

Утверждение о том, что дискурс конструирует особую социальную реальность и имеет особую семантику, свидетельствует его словоупотребление. Сегодня изучают гуманитарный, поэтический, политический, религиозный, экономический, медицинский, экологический, военный, гендерный, феминистский, медийный, газетный, психотерапевтический, деловой, компьютерный, научно-фантастический дискурс, дискурс СМИ, дискурс рок-поэзии, PR-дискурс и т.д.

Итак, комплексность, понятийная расплывчатость, отсутствие канонического, однозначного, общепринятого определения, «семантическая откровенность и неопределённость» («*semantische Offenherzigkeit, Unbestimmtheit*»), «культурная вездесущность» («*kulturelle Ubiquität*») [13] и неимоверная гибкость рассматриваемого феномена способствовали его чрезвычайной популярности. Он удачно удовлетворяет разным понятийным потребностям и под ним подразумевается «практически все, что угодно исследователю» [8]. Вышеперечисленное вполне объективно заставляет задуматься над причинами этого явления в современной гуманитарной науке. В частности, это обусловлено, на наш взгляд, абстрактностью и вариативностью содержания дискурса, соотношением со смежными понятиями, различными аспектами его описания, географическим ареалом распространения, научными традициями, подходами, разночтениями в его понимании.

Подводя итоги, следует отметить, что концептуальному разночтению и различию семантического объема понятия способствует многомерность пространства дискурса и активное функционирование в научном обиходе вне языкознания в «пограничных» дисциплинах, в контексте которых рождаются его новые интерпретации: в философии, психологии, истории, а также компьютерной лингвистике, теории искусственного интеллекта, логике, социологии, антропологии, литературоведении, семиотике, теологии, педагогике, теории и практике перевода, политологии и т.д. Непосредственно в лингвистике насчитывается множество конкурирующих определений ввиду ее постоянного обогащения новыми знаниями, плюрализма школ дискурсивного анализа со своими национально-культурными традициями и научными концепциями. Выйдя за пределы собственно научного знания, дискурс используется в самых разнообразных сферах человеческой деятельности (феминистский дискурс, исламский дискурс, международный дискурс, буддийский дискурс и др.). Спекулятивное применение термина «дискурс» превратило его в «пластиковое слово» (термин У. Перксона), то есть в понятие с расплывчатым (стертым) значением, «аморфное» слово, «не имеющее четких контуров», являющееся «общезыковым стереотипом, применяемым в качестве «строительного элемента заранее смоделированной действительности». Так, выше сказанное свидетельствует о емкой природе дискурса и влечет за собой расширение сферы дискурсивных исследований.

На сегодняшний момент в гуманитарной научной среде исследование термина «дискурс» представляет многоаспектную проблему. Составляя неотъемлемую часть категориального аппарата ряда дисциплин, это понятие не имеет общепринятого определения. Полноправным объектом кросс-дисциплинарных исследований дискурс стал вследствие перехода к когнитивно-дискурсивной парадигме, задав при этом новый перспективный вектор становления и развития современной науки о языке. Изучение процессуальных аспектов речевой деятельности предполагает учет человеческого фактора, что свидетельствует о том, что дискурс – явление антропоцентрическое. Это в определенной степени объясняет «модный» интерес в парадигме современных гуманитарных исследований к языковой личности, ее внутренним возможностям и гендерной проблематике.

Таким образом, дискурс как гносеологическая единица позволяет сформировать новое понимание корпуса текстов определенной эпохи, рассмотреть их в диахронии, в тематическом единстве, включёнными в историко-социальный контекст. Не ставя перед собой цели деятельного определения дискурса, в рамках данного исследования мы будем считать, что дискурс представляет собой корпус текстов единого стилистико-жанрового направления, исследуемых в событийном аспекте, а именно в совокупности исторических, социальных, культурных, прагматических и иных факторов.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы. Дискурс как научная категория прошел значительный путь эволюции от узколингвистического понятия, обозначавшего последовательность речевых актов, до междисциплинарного феномена, играющего ключевую роль в современной гуманитарной науке. Эта

трансформация отражает переход от формально-структурного анализа текста к комплексному изучению коммуникативных практик в их социальном и когнитивном измерениях.

Многомерность и концептуальная сложность дискурса обуславливают его особую значимость в современных научных исследованиях, однако создают определенные трудности в теоретическом осмыслении. С одной стороны, полиаспектный характер понятия позволяет интегрировать данные из различных дисциплин, с другой – отсутствие единой дефиниции затрудняет унификацию методологии.

Анализ показал, что дискурс представляет собой комплексное явление, объединяющее в себе лингвистические, когнитивные, социокультурные и идеологические аспекты человеческой коммуникации. Он функционирует не только как средство передачи информации, но и как механизм конструирования реальности, влияющий на восприятие и интерпретацию событий.

Исследование подтвердило, что дискурс выступает эффективным инструментом анализа механизмов формирования общественного сознания в эпоху информационных технологий. В условиях доминирования цифровых платформ он позволяет выявлять стратегии манипуляции, нарративы идентичности и динамику общественных дискуссий. Междисциплинарный характер дискурса позволяет использовать его как методологическую основу для изучения различных аспектов социальной реальности в лингвистике, социологии, психологии и других гуманитарных науках. Такой подход способствует преодолению узких рамок отдельных дисциплин и стимулирует синтез знаний.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при разработке новых методологических подходов к исследованию современных коммуникативных процессов. В частности, они применимы в анализе медийных текстов, политической риторики и образовательных практик.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением конкретных типов дискурса в условиях цифровизации коммуникации, а также с разработкой новых методов дискурсивного анализа, учитывающих специфику современных социальных процессов. Особое внимание стоит уделить алгоритмизированному дискурсу и его влиянию на когнитивные процессы.

Литература

1. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М.: «Русский язык», 1976. – 1096 с.
2. Заложных, В.В. Структура, организация и содержание понятия «дискурс» в лингвистике / В.В. Заложных // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 1–11.
3. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград, 2000.
4. Кашкин, В.Б. Сопоставительные исследования дискурса / В.Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка. – Тамбов: ТГУ, 2005. – С. 337–353.
5. Кожемякин, Е.А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсивной формы бытия культуры / Е.А. Кожемякин. – Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Белгород, 2009. – 27 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
7. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
8. Михалева, О.Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: дис. ... канд. филол. наук / О.Л. Михалева. – Иркутск, 2004. – 289 с.
9. Михалева, О.Л. Политический дискурс: способы реализации агональности / О.Л. Михалева // Построение гражданского общества: Материалы международного гуманитарного конгресса. Ч. 3: Русский язык: его современное состояние и проблемы преподавания. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ун-та, 2002. С. 96–105.
10. Рыжова, Л.П. Французская школа анализа дискурса / Л.П. Рыжова // Тверской лингвистический меридиан. – Тверь: ТГУ, 1998. – № 1. – С. 84–93.
11. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. – М., 1995.
12. Harris, Z.S. Discourse Analysis / Z.S. Harris // Language. Washington, DC: Linguistic Society of America, 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–30.

13. Kluge, F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / F. Kluge – 23., erw. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 1995. – 921 p.

14. Plumpe G. Kunst und juristischer Diskurs. Mit einer Vorbemerkung zum Diskursbegriff / G. Plumpe // Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. – Frankfurt/Main, 1988. – S. 330–345.

15. Schalk, H. Diskurs. Zwischen Allerweltswort und philosophischem Begriff / H. Schalk // Archiv für Begriffsgeschichte. Hamburg: Felix Meiner, 1997/1998, Vol. 40. – p. 56–104.

16. Traupman, J.C. The New College Latin and English Dictionary / J.C. Traupman. – New York: Bantam Books, 1978. – 502 p.

DEVELOPMENT OF DISCOURSE AS SCIENTIFIC CATEGORY: FROM WORD TO INTERDISCIPLINARY CONCEPT

Khvataeva N.P.

Glazov State Engineering Pedagogical University named after V.G. Korolenko

This article examines development of discourse as an interdisciplinary scientific category in the context of contemporary cognitive-discursive turn. The relevance of this study stems from the growing role of discourse as a tool for analyzing various aspects of human communication and social reality in digital age. Based on a comprehensive analysis of scientific literature, this article explores evolution of discourse concept from a narrowly linguistic category to an interdisciplinary phenomenon. Particular attention is paid to methodological potential of discourse in contemporary humanities research. The article identifies essential characteristics of discourse, its cognitive, sociocultural, and ideological aspects. The research methodology is based on systemic, comparative, and interdisciplinary approaches. The analysis allows to define discourse as a complex phenomenon that unites linguistic and social components of communication. The research showed that discourse serves as a tool for analyzing the processes of formation of public consciousness in the era of information technology. With dominance of digital platforms, it helps to highlight manipulative strategies, identity narratives and the dynamics of public debate. Thanks to interdisciplinarity, discourse can act as a methodological basis for studying various aspects of social reality in linguistics, sociology, psychology and other humanities disciplines. The practical significance of this work lies in potential application of obtained results to development of new methodological approaches to study of modern communication processes.

Keywords: discourse, interdisciplinarity, communication, cognitive analysis, social reality, discourse analysis, humanities.

References

1. Dvoretzky, I. Kh. Latin-Russian Dictionary / I. Kh. Dvoretzky. – M.: "Russian Language", 1976. – 1096 p.
2. Zalozhnykh, V.V. Structure, organization and content of the concept of "discourse" in linguistics / V.V. Zalozhnykh // Bulletin of the Volga University named after V.N. Tatishchev. 2017. – V. 1. – No. 2. – P. 1–11.
3. Karasik, V.I. On the Types of Discourse / V.I. Karasik // Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse: Coll. of scientific works. – Volgograd, 2000.
4. Kashkin, V.B. Comparative Studies of Discourse / V.B. Kashkin // Conceptual Space of Language. – Tambov: TSU, 2005. – Pp. 337–353.
5. Makarov, M.L. Fundamentals of Discourse Theory / M.L. Makarov – M.: ITDGGK "Gnosis", 2003. – 280 p.
6. Kozhemyakin, E.A. Conceptual and Methodological Substantiation of the Discursive Form of Culture's Existence / E.A. Kozhemyakin. – Abstract of a Doctor of Philosophy Dissertation. – Belgorod. 2009. – 27 p.
7. Linguistic Encyclopedic Dictionary / ed. -in-chief V.N. Yartseva. – 2nd ed., suppl. – M.: Bolshaya Rossiyskaya Encyclopedia, 2002. – 709 p.
8. Makarov, M.L. Fundamentals of discourse theory / M.L. Makarov – M.: ITDGGK "Gnosis", 2003. – 280 p.
9. Mikhaleva, O.L. Political Discourse: Ways of Realizing Agonality / O.L. Mikhaleva // Building a Civil Society: Proceedings of the International Humanitarian Congress. Part 3: Russian Language: Its Current State and Problems of Teaching. – Irkutsk: Publishing House of Irkutsk State Pedagogical University, 2002. – Pp. 96–105.
10. Ryzhova, L.P. "French School" of Discourse Analysis / L.P. Ryzhova // Tver Linguistic Meridian. – Tver: TSU, 1998. – No. 1. – P. 84–93.
11. Stepanov, Yu.S. Alternative World, Discourse, Fact and the Principle of Causality / Yu.S. Stepanov // Language and Science of the Late 20th Century. Collection of Articles. – M., 1995.
12. Harris, Z.S. Discourse Analysis / Z.S. Harris // Language. Washington, DC: Linguistic Society of America, 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–30.
13. Kluge, F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / F. Kluge – 23., erw. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 1995. – 921 p.
14. Plumpe G. Kunst und juristischer Diskurs. Mit einer Vorbemerkung zum Diskursbegriff / G. Plumpe // Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. – Frankfurt/Main, 1988. – S. 330–345.
15. Schalk, H. Diskurs. Zwischen Allerweltswort und philosophischem Begriff / H. Schalk // Archiv für Begriffsgeschichte. Hamburg: Felix Meiner, 1997/1998, Vol. 40. – p. 56–104.
16. Traupman, J.C. The New College Latin and English Dictionary / J.C. Traupman. – New York: Bantam Books, 1978. – 502 p.

Характеристики российских научно-технических терминов в текстах нефтегазовой тематики и их значение для русско-китайского перевода

Цзян Юе,

аспирант, кафедра общего и русского языкознания,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: jiangyue410@163.com

В статье анализируются характеристики терминов в текстах нефтегазовой тематики на русском языке и методы перевода этих терминов на китайский. Методы исследования: описательный, сопоставительный, компонентный и контекстный анализа. Научная новизна заключается в учете особенностей нефтегазовой терминологии при переводе научно-технических текстов и в коррекции методов перевода научно-технических терминов. Основные выводы: развитие науки и техники в нефтегазовом секторе ведет не только к технологическим инновациям и преобразованиям, но и к развитию исследований в области научно-технической терминологии. Нефтегазовая терминология обновляется и обогащается, разнообразие терминов существенно возрастает, соответственно методы перевода научно-технических терминов и текстов все более тесно связаны с результатами лингвистических исследований, а изучение лексико-грамматических характеристик терминов обеспечивает больше справочных материалов и помощи в переводческой работе.

Ключевые слова: термин, научно-технический термин, научно-технический текст, текст нефтегазовой тематики, функционирование терминов, характеристики научно-технических терминов, русско-китайский перевод, методы перевода, лексика, семантика.

Введение

В настоящее время Россия и Китай активно сотрудничают в нефтегазовой отрасли. Развитие нефтегазовой промышленности напрямую зависит от обмена опытом и международных совместных проектов в области исследований, добычи и переработки нефти и газа. В этом контексте важное значение приобретает исследование нефтегазовой терминологии, которая обладает выраженными лексическими и семантическими характеристиками для эффективного функционирования в научно-технических текстах. Хотя исследования терминологии как в России, так и в Китае постоянно развиваются и углубляются, работы, посвященные именно научно-технической терминологии, остаются относительно ограниченными, а систематические данные по специализированным терминам, таким как нефть и газ, в настоящее время отсутствуют. С практической точки зрения развитие и сотрудничество в нефтегазовой отрасли требуют обмена существующими данными и их распространения, что делает исследования терминологии необходимыми для уточнения понятий в этой области. С теоретической точки зрения анализ структуры терминов в текстах нефтегазовой тематики помогает обобщить распространенные структурные модели научной и технической терминологии, что имеет важное значение для обогащения лексических исследований.

С точки зрения стиля научные тексты по теме нефти и газа относятся к научному стилю, характеризующемуся логической строгостью и объективным тоном. Его язык абстрактен и обобщен, отличается высокой точностью. Научный стиль неотделим от научных текстов, а важнейшей составляющей научных текстов является терминология. Понимание понятия терминологии в первую очередь сводится к ее функции. Г.О. Винокур считает, что «в роли термина может выступать любое слово; термины – это не особые слова, а слова в особой функции» [3, с. 23]. А.А. Реформатский, основоположник отечественного терминоведения, предлагает следующую дефиницию термина: «термины – это слова, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и называние вещей. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии» [7, с. 11]. Научно-технические термины – это названия конкретных понятий в области науки и техники. Они характеризуются точными понятиями, единственным, как правило, и общим значением, а также научным, описательным стилем, лишенным эмоциональной выразительности. Русская терминология в нефтегазовой отрасли, как специализированная лексика в этой области, демонстрирует отчетливые лексические особенности.

1. Анализируя терминологию в текстах по нефтегазовой отрасли, можно обнаружить, что наиболее часто используются существительные. Примеры: *подъёмник* (通井机), *вышка* (井架), *каротаж* (测井), *затяжка* (卡钻), *выброс* (井喷), *устье* (井口) и *нефтебаза* (石油储运站、油库). Как правило, используются абстрактные существительные, обозначающие характеристики и действия, поскольку эти слова более общие. В использовании существительных преобладают нейтральные термины, поскольку нейтральность обычно используется для выражения абстрактных понятий. Эти термины имеют четкое единственное значение, специфическую интерпретацию в нефтегазовой сфере, лишены эмоциональных коннотаций и относительно объективны.

2. Тексты по нефтегазовой тематике богаты содержанием и охватывают широкий спектр профессиональных знаний. Помимо простых существительных, для точного выражения и передачи информации необходим более богатый словарный запас. Составные термины объединяют два или более слов в один специфический для нефтегазовой отрасли термин. Эти термины широко используются в текстах по нефтегазовой отрасли. В русской нефтегазовой терминологии сочетание «глагол + существительное» также является важной формой терминообразования. Глаголы могут использоваться с существительными, обозначающими конкретные объекты, или с существительными, обозначающими абстрактные понятия, например: *резать обсадные колонны* (割套管), *бурить алмазную скважину* (钻石油井). Прилагательные составляют значительную часть российских технических терминов, связанных с нефтегазовой отраслью, уступая только существительным, при этом относительные прилагательные составляют более по-

ловины. Краткие описательные прилагательные имеют общее значение и могут использоваться для выражения постоянных свойств и повторяющихся характеристик вещей; они часто используются в русской нефтегазовой терминологии. Прилагательные и глаголы (включая активные и пассивные глаголы), используемые с конкретными существительными, также являются очень распространенным типом терминологии. Например: *всасывающий насос* (吸入泵), *составляющий элемент провода* (管道组件), *обсадная колонна* (套管), *буровая установка* (钻机), *буровая платформа* (钻台), *буровой насос* (泥浆泵), *подпорный насос* (灌注泵), *верхний привод* (顶驱). Термины, образованные этим сочетанием, имеют четкое профессиональное лексическое значение в текстах по нефти и газу.

3. В русской терминологии, относящейся к тематике нефти и газа, содержится большое количество заимствованных слов, отражающих технологический прогресс в развитии нефтегазовой отрасли. Их употребление началось еще на ранних этапах развития российской нефтяной промышленности. Например: *бадьа* (吊桶), *колодезь* (井), *колодезная добыча* (吊油开采). Напрямую заимствовано большое количество английских слов, например: *элеватор-elevato* (升降车), *превентор-preventer* (防喷器), *пакер-packer* (堵塞器). Главная причина заключается в том, что на определенном этапе США занимали лидирующие позиции в нефтетехнологиях. По мере углубления глобального сотрудничества в нефтегазовом секторе Россия также обогатила свою техническую терминологию в этой области. Например, в русскую терминологию были заимствованы немецкие корни слов «бур», исходя из этого, были выведены такие термины, как *бурение* и *бурить*. Впоследствии российские инженеры разработали большое количество терминов, относящихся к буровому и механическому оборудованию. Некоторые термины из нефтегазовой тематики заимствованы и из других дисциплин. Например, в нефтегазовой сфере используются такие физические термины, как «давление» (压力) и «обороты» (转速). Этот процесс привел к постоянному увеличению числа российских терминов, относящихся к нефтегазовой тематике.

4. В российских научно-технических текстах по нефтегазовой отрасли содержится большое количество сокращений, особенно для имен собственных, определений и единиц измерения. Эти сокращения в российских научно-технических текстах, как правило, происходят из двух источников: первый – это сокращения русских фраз, например: *КИН* (коэффициент извлечения нефти) 原油采收率, *МГРП* (многоступенчатый гидроразрыв пласта) 多级压裂, *ГС* (горизонтальная скважина) 水平井. Второй тип образован от английских сокращений, например: *кДж* (kJ). Сокращения значительно повышают лаконичность научно-технических текстов по тематике нефти и газа, но затрудняют точный перевод и понимание для носителей других языков.

5. Метафоры часто встречаются в терминологии научных текстов по нефтегазовой отрасли. Метафора – это распространенный риторический прием, используемый для того, чтобы сделать описываемые вещи более яркими, образными и понятными. Метафора также является важным способом для людей понимать новые вещи, опираясь на имеющиеся знания и опыт. По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность» [11, с. 25]. Следовательно, терминология как важное средство познавательной деятельности человека также включает в себя метафорические явления. Например: *свеча*, *горизонт*, *ёлка*, *этаж*. В терминах российских текстов нефтегазовой тематики наиболее частотны однословные термины-существительные и двухсловные терминологические сочетания, построенные по модели «прилагательное + существительное». Трехсловные и четырехсловные термины образуются на базе двухсловных словосочетаний. Это связано с тем, что прилагательное в сочетании с существительным на уровне словосочетания имеет денотативную и квалификативную функции, которые способны конкретизировать различную семантику качества, признака по предмету, оценку и др.

Семантические характеристики терминов в текстах нефтегазовой тематики:

Согласно терминологии В.В. Виноградова [2, с. 271], различающего три важнейших функции языка, а именно: общение, сообщение и воздействие, техническая литература выполняет задачу сообщения. Термины нефтегазовой тематики, как важная составляющая технических текстов, также функционирует как научно-технический дискурс. Они характеризуются уникальным, точным значением и высоким профессионализмом; каждый термин представляет собой специфическое понятие в данной области и не может быть заменен другим. Поскольку эти термины обобщаются из опыта добычи, научных исследований или производственной практики, термины нефтегазовой тематики также обладают определенной степенью объективности и научной строго-

сти. Значения нефтяных терминов должны точно отражать вопросы, связанные с нефтью, поэтому российские термины нефтегазовой тематики также демонстрируют высокую степень обобщения и абстракции, функционируя как научный язык. Многие термины нефтегазовой тематики являются заимствованными, что придает терминам межкультурный характер. Хотя в текстах по нефтегазовой тематике имеются многозначные слова, семантическая конкретизация все же возможна на основе структуры терминологии и профессиональных знаний в нефтегазовой сфере. Термины нефтегазовой тематики находятся на стыке множества дисциплин, и ее развитие движется от простоты к точности.

Основная задача технического перевода состоит в предельно ясном и точном доведении до читателя сообщаемой информации. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала, без эксплицитно выраженной эмоциональности [6, с. 4]. При переводе специальных научно-технических текстов необходимо уделять особое внимание терминам, так как термины не только передают информационное содержание научно-технического текста, но и структурируют информацию [10, с. 16]. В переводе русско-китайских текстов по нефтегазовой тематике можно выделить два аспекта: лексический и синтаксический. Лексический аспект в основном включает в себя характеристики лексики в тексте и её перевод. Характеристики терминов в текстах нефтегазовой тематики уже были проанализированы выше, и эти характеристики могут привести к разработке некоторых практических стратегий перевода, которые помогут переводчикам снизить сложность перевода текстов по нефтегазовой тематике и повысить качество перевода.

Методы перевода терминов в текстах нефтегазовой тематики:

1. В последние десятилетия стремительное развитие современной науки и техники, наряду с ростом научно-технических знаний, привело к тому, что более 90% новых слов стали специализированными терминами. Большое количество лексических единиц из общелитературного языка проникает в терминологические системы различных областей знаний, что делает терминологию все более влиятельной. Исследование специализированной лексики имеет решающее значение для понимания специфических деталей структуры языка [1, с. 8]. Помимо узкоспециализированных терминов, терминология в нефтегазовой отрасли также включает в себя распространенные повседневные выражения, значение которых в нефтедобывающей отрасли схоже с их повседневным употреблением. Для таких терминов может использоваться дословный перевод. Например: *пустотность* (空隙), *ротор* (转子), *очистка* (清洁), *запчасти* (备件). Как правило, методы дословного перевода позволяют получить термины, схожие с повседневным употреблением. Однако при использовании дословного перевода важно учитывать особенности адаптации языка, чтобы перевод соответствовал привычкам читателей, был более лаконичным и понятным.

2. При переводе сложных терминов необходимо использовать метод правильного расположения слов в правильном порядке. В текстах по нефтегазовой отрасли встречаются как однокомпонентные, так и многокомпонентные термины. Перевод однокомпонентных терминов относительно прост, но перевод многокомпонентных требует анализа и применения соответствующих приемов. При переводе многокомпонентных терминов необходимо сначала определить часть речи основного компонента, а затем установить относительную функцию второстепенных компонентов (атрибутов, дополнений) [4, с. 247]. Например, «коэффициент растворимости газа в воде» переводится как «*气体在水中的溶解度系数*». Этот термин сложен и содержит две основные смысловые группы: сам термин и фразу «растворимость газа». Сложность перевода этого термина заключается в определении основных слов и их правильного порядка. Другая сложность – правильный перевод многозначного слова «фактор». Его основное значение, «*因子*», неприменимо в данном контексте, поэтому было выбрано его специфическое значение, «*系数*». При переводе научных текстов по теме нефти и газа переводчики должны обращать внимание на порядок слов в предложениях, а также на точность, рациональность и краткость перевода.

3. Точность перевода терминологии обеспечивается добавлением или удалением слов. Анализ терминов нефтегазовой тематики выявляет существенные различия в речевых привычках между китайским и русским языками. Русский язык делает акцент на скрупулезной логике, точности и полноте информации, в то время как китайский стремится к краткости и ясности. Эти языковые различия создают проблемы для перевода. Поэтому, чтобы соответствовать языковым привычкам носителей как русского, так и китайского языков, в процессе перевода необходимо добавлять необходимые слова или удалять ненужные. Добавленные слова должны быть согласованы с другими компонентами и соответствовать требованиям научно-технического языка. Кроме

того, добавленные слова не должны изменять значение самого термина, а удаление слов также должно производиться без ущерба для целостности информации. Например: *Применение ядерно-магнитных методов позволило повысить эффективность изучения нефтегазовых залежей в породах со сложным строением порового пространства и многофазным насыщением*.

Качество применения термина «многофазное пространство» в нефтегазовой терминологии. «со сложным строением порового пространства» дословно переводится как «имеющее сложную структуру». Однако в китайском языке для достижения беглости и легкости понимания это слово было переведено как «многофазное» без слов «строение» и «и».

4. Сложный термин состоит не только из специализированных терминологических компонентов, но и из слов, относящихся к общелитературной лексике. К подобным словам необходимо искать эквивалент, относящийся к научно-техническому стилю. Например: *сопутствующий газ (паровая), природный газ (газ), аварийное перекрытие (аварийный отсек), автономная газификация (автономная газификация)*.

5. При переводе сокращений важно отметить, что сокращения нельзя использовать произвольно. Если существует соответствующее употребление в китайском языке или общепринятое употребление в английском, его можно использовать, например: КДЖ (千焦), которое можно напрямую перевести в общепринятое английское сокращение КД. Однако, если такого сокращения нет, переводчику необходимо дополнить его, чтобы четко выразить смысл исходного текста, например: *ГС-горизонтальная скважина (горизонтальная), МЗС-многозалежная скважина (многозалежная), МСС-многоствольная скважина (многоствольная)*. 6. Как известно, научному знанию свойственны те же качества, что и метафоре: «метафоры способны ломать существующую категоризацию, чтобы затем на развалинах старых логических границ строить новые» [8, с. 142]. Поскольку метафора существует в терминах, мы можем использовать метафоры для связи семантики обывательского языка с китайским переводом термина, тем самым стирая границы между мыслью и переводом. Взгляд на вещи с метафорической точки зрения может облегчить понимание неясных и сложных терминов. Например, при буквальном переводе термина «вытеснение» на китайский язык он будет выглядеть как «замена». Однако, исходя из профессиональных знаний в нефтегазовой отрасли, его следует метафорически перевести как «замена». Нагнетательная скважина метафорически переводится как «заполнение», а не как «нагнетение».

Заключение

Нефтегазовая отрасль постоянно развивается, как и её термины. Появление новых технологий, процессов и материалов порождает новые термины, неологизмы и специализированную лексику. Формирование новой терминологии, необходимость кодирования и декодирования научных знаний с использованием всех доступных ресурсов, а также необходимость и возможность использования знаний, заложенных в терминологию, для передачи важной информации и поддержания точности научных фактических утверждений — всё это подчёркивает пристальное внимание, уделяемое этой терминологии в настоящее время. Необходимость высокоуровневого диалога между учеными и экспертами из разных стран по вопросам новых технологий, оборудования и ситуаций обуславливает точный перевод научных статей, технических сборников и других документов, связанных с развитием и совершенствованием нефтегазовой отрасли. В современной лингвистике развитие научно-технического перевода способствует точному и адекватному распространению технических текстов. Абстрактный, общий и логически строгий характер российской нефтегазовой терминологии влияет на общее качество перевода. Это требует от переводчиков не только специальных знаний, но и понимания терминологического, лексического характера и семантических особенностей, а также глубокого понимания специфического значения терминов. Кроме того, поскольку нефтегазовые технологии постоянно развиваются и обновляются, постоянно появляются новые понятия и термины. С развитием технологий изначально четкие технические термины (номенклатурные термины) могут приобретать новые значения и становиться многозначными общими техническими терминами, в то время как многозначные термины могут терять свое первоначальное значение и в конечном итоге становиться однозначными [9, с. 145]. По мнению Е.Ш. Думитру, нефтегазовая тематика является «одной из самых сложных и малоизученных направлений научно-технического перевода с точки зрения узкоспециализированной терминологии» [5, с. 15]. Чтобы идти в ногу с лингвистическими исследованиями и технологическим развитием в этой области, переводчики должны постоянно обновлять свои терминологические базы данных, быть в курсе новых технологий и тенденций, внедрять инновационные методы перевода и совершенствовать свои переводческие навыки.

Литература

1. Алексеева Л.М. Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте: дис. ... д-ра филол. наук. — Пермь, 1998. — 357 с.
2. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М.: Просвещение, 2006. — 256 с.
3. Г.О. Винокур. Грамматические наблюдения в области технической терминологии // Труды МИИФЛИ. — М., 1939. — Т. 50. — 354 с.
4. Гушчина И.Н., Сидельникова А.Д. Специфика перевода текстов, используемых в нефтегазовой промышленности с китайского и английского языков на русский язык // Ученые заметки ТОГУ. — 2017. — Т. 8. — № 1–2. — С. 240–249.
5. Думитру, Е.Ш. Структурно-семантический анализ русской терминологии нефтедобычи: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2003. — 156 с.
6. Марзоева И.В., Гилязиева Г.З. Особенности перевода технических текстов: учебное пособие / Сост.: И.В. Марзоева, Г.З. Гилязиева. — Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2018. — 133 с.
7. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии. — М.: Наука, 1961. — С. 234.
8. Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К. Метафорическая номинация в языке науки // Вестник ВЭГУ. — 2013. — 4 (66). — С. 140–144.
9. Швейцер, А.Д. Перевод и лингвистика: учебник. — М.: Воениздат, 1973. — 280 с.
10. Янчак М.С. Китайские термины нефтегазовой промышленности: особенности структуры и перевода на русский язык: дипломный проект / М.С. Янчак; Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), Школа базовой инженерной подготовки (ШБИП), Отделение иностранных языков (ОИЯ); науч. рук. И.А. Вяткина. — Томск, 2018. — 85 с.
11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.

CHARACTERISTICS OF RUSSIAN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMS IN OIL AND GAS TEXTS AND THEIR IMPORTANCE FOR RUSSIAN-CHINESE TRANSLATION

Jiang Yue

The Pushkin State Russian Language Institute

This article analyzes the characteristics of terms in Russian-language oil and gas texts and methods for translating these terms into Chinese. The research methods include descriptive, comparative, component, and contextual analysis. The study's novelty lies in taking into account the specific features of oil and gas terminology when translating scientific and technical texts and in adjusting translation methods for scientific and technical terms. Key findings: the development of science and technology in the oil and gas sector leads not only to technological innovation and transformation, but also to the development of research in the field of scientific and technical terminology. Oil and gas terminology is being updated and enriched, the diversity of terms is increasing significantly. Consequently, translation methods for scientific and technical terms and texts are increasingly closely linked to the results of linguistic research, and the study of the lexical and grammatical characteristics of terms provides more reference materials and assistance in translation work.

Keywords: term, scientific and technical term, scientific and technical text, text on oil and gas topics, functioning of terms, characteristics of scientific and technical terms, Russian-Chinese translation, translation methods, vocabulary, semantics.

References

1. Alekseeva, L.M. Metaphorical Term Generation and Functions of Terms in the Text: Doctor of Philological Sciences Dissertation. — Perm, 1998. — 357 p.
2. Vinogradov, V.V. Stylistics. Theory of Poetic Speech. Poetics. — Moscow: Prosveshchenie, 2006. — 256 p.
3. G.O. Vinokur. Grammatical Observations in the Field of Technical Terminology // Proceedings of MIIFLI. — Moscow, 1939. — Vol. 50. — 354 p.
4. Gushchina, I.N., Sidelnikova, A.D. Specifics of Translation of Texts Used in the Oil and Gas Industry from Chinese and English into Russian // Scientific Notes of Pacific National University. — 2017. — Vol. 8. — No. 1–2. — P. 240–249.
5. Dumitru, E. Sh. Structural and semantic analysis of Russian oil production terminology: diss. ... Cand. Philological Sciences. Moscow, 2003. — 156 p.
6. Marzoeva, I.V., Gilyazieva, G.Z. Features of technical text translation: a tutorial / Comp.: I.V. Marzoeva, G.Z. Gilyazieva. — Kazan: Kazan State Power Engineering University, 2018. — 133 p.
7. Reformatsky, A.A. What is a term and terminology // Questions of terminology. — Moscow: Nauka, 1961. — P. 234.
8. Fatkulmina, F.G., Suleimanova, A.K. Metaphorical nomination in the language of science // Vestnik VEGU. 2013. — 4 (66). — P. 140–144.
9. Schweitzer, A.D. Translation and Linguistics: textbook. — Moscow: Voenizdat, 1973. — 280 p.
10. Yanchak, M.S. Chinese terms of the oil and gas industry: features of structure and translation into Russian: diploma project / M.S. Yanchak; National Research Tomsk Polytechnic University (TPU), School of Basic Engineering Training (SBET), Department of Foreign Languages (DFL); scientific director I.A. Vyatkin. — Tomsk, 2018. — 85 p.
11. Lakoff, J., Johnson, M. Metaphors We Live By: Trans. from English / Ed. and with a foreword by A.N. Baranov. — M.: Editorial URSS, 2004. — 256 p.

Чэнь Сыюй,

Аспирант, Кафедра общего и русского языкознания,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail 17604335000@163.com

В статье исследуются экологические ценности в текстах экологической проблематики российских и китайских СМИ. В центре внимания – концепты «экология», «человечество», «будущее» и «развитие» и их языковая репрезентация в данных материалах. Актуальность данного исследования заключается в недостатке исследований экологических ценностей в дискурсе российских и китайских СМИ, включая сравнительный анализ, в то же время изучение экологических ценностей помогает лучше понять языковые мировоззрения России и Китая. В статье используются методы дискурс-анализ и сопоставительного анализа. В качестве эмпирического материала использованы экологические новостные тексты из российских и китайских СМИ. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые осуществляется компаративный анализ экологических ценностей в дискурсе российских и китайских СМИ. Результаты уточняют механизмы ценностной аргументации в экологическом медиадискурсе и расширяют исследования ценностей в текстах СМИ.

Ключевые слова: ценности, экология, медиадискурс, РИА Новости, агентство Синьхуа.

Введение

Глобальные экологические проблемы становятся все более серьезными. Лингвистика проявляет повышенный интерес к экологическим вопросам, разрабатывая различные подходы к их исследованию, однако ценности, связанные с экологией в тексте, остаются недостаточно изученными. Экологические тексты в СМИ выполняют несколько функций – распространение информации, формирование повестки дня и ориентация ценностей, что делает необходимым изучение экологических ценностей, заложенных в них. Цель данной статьи – выявить экологические ценности и способы их языковой репрезентации в российских и китайских СМИ; задачи – выделить ключевые ценностные концепты, описать средства их выражения и обобщить сопоставительные результаты.

Теоретическая база

В данной статье исследуется один из важнейших компонентов языковой картины мира – ценности. Понятие ценности в большом толковом словаре по культурологии объясняется как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений» [4]. В свете лингвокультурологического подхода суть ценности состоит в «определении предпочтения личностью или обществом определенного типа поведения и противоположность другому типу поведения» [3, с. 22]. Ценностная картина мира представляет собой «сформированную когнитивным сознанием народа упорядоченную совокупность знаний о ценностной значимости для этноса различных объектов и явлений действительности, также как совокупность стереотипных представлений о явлениях внешнего мира, получивших наиболее позитивную оценку представителей общества» [2, с. 8]. В.И. Карасик утверждает, что ценность в языке может быть всесторонне изучена путем рассмотрения ценностной картины мира, которая выделяется как неотъемлемая часть языковой картины мира. Ценностная картина мира в языке является выражением семантических закономерностей, заложенных в самой разнообразной и детальной номинации наиболее важных предметов и явлений в жизни людей. Ученый отмечает, что в ценностной картине мира присутствуют наиболее важные смыслы, культурные доминанты, определяющие тип культуры, хранящиеся в языке и передающиеся будущим поколениям [3, с. 23–25]. Аксиологичность отражается в текстах любой дискурсной, жанровой, стилистической принадлежности [1, с. 16].

Описание методики исследования и материала

В статье применяется подход, объединяющий дискурс-анализ и сопоставительный метод. Эмпирические материалы сформированы из двух источников: для российской части были отобраны публикации РИА Новости, для китайской – материалы агентства Синьхуа (新华社). Временной интервал исследования определен как 2023–2025 гг.

Анализ и обсуждение

Экология

В российских и китайских текстах «экология» выступает не отвлеченным термином, а ценностной опорой публичного дискурса: это пространство жизни, набор конкретных природных параметров и объект целенаправленных практик (наблюдение, контроль, защита).

Земля мыслится как дом, а экологическая повестка получает статус базового условия жизни и развития. Такой фрейм задаёт сильную норму: если это дом, то его нельзя разрушать, им нужно ответственно распоряжаться и поддерживать гармонию.

Земля и ее экосистемы являются нашим домом и для достижения справедливого баланса между экономическими, социальными и экологическими потребностями нынешнего и будущих поколений необходимо содействовать гармонии с природой и планетой Земля (22.04.2024).

生态环境是人类生存和发展的根基，拥有天蓝地绿水清的美丽家园，是人们的共同心愿。(05.06.2023) (Экологическая среда является основой выживания и развития человека, и имеет прекрас-

ный дом с голубым небом, зелёной землёй и чистой водой – это общее стремление всех людей).

Ценность экологии в материалах поддерживается конкретизацией: экология не «в целом», а в измеримых и зримых элементах. Это переводит разговор из абстракции в предметность: защищают не идею, а воздух, воду, почву, экосистемы, качество среды.

Федеральный проект «Комплексная система мониторинга качества окружающей среды» входит в нацпроект «Экология», его цель – создание к 2030 году информационного ресурса, который объединит все данные по стране о состоянии воды, почвы, выбросах и источниках негативного воздействия (05.06.2023).

只有人人动手、人人尽责，激发起全社会共同呵护生态环境的内生动力，才能让中华大地蓝天永驻、青山常在、绿水长流。(15.11.2023) (Только когда каждый предпримет действия и выполнит свои обязанности и когда мы будем стимулировать внутреннюю мотивацию всего общества к совместной защите экологической среды, мы сможем гарантировать, что голубое небо, зеленые горы и чистая вода навсегда останутся на земле Китая).

Важность экологии проявляется не декларативно, а через набор легитимных действий: сбор и загрузка экологической информации, мониторинг состояния, надзор/контроль, защита и нормативная установка на уважительное обращение с природой. Так ценность превращается в практику и управленческую рутину.

Удаленный экологический надзор, при котором предприятия сами будут загружать информацию о влиянии на окружающую среду в электронную систему (05.06.2023).

Исцеление природы, нанесенной ей человеком, мы должны прежде всего в полной мере уважать природу и адаптироваться к ней, предоставив ей достаточно времени и пространства для восстановления и позволив ей полагаться на природные силы для восстановления баланса экосистемы. Мы должны укрепить системы надзора за охраной и восстановлением окружающей среды, улучшить мониторинг и оценку экологического состояния, а также проводить оценку эффективности охраны и восстановления окружающей среды).

Человечество

В экологических медиатекстах человечество предстает не просто как «совокупность людей», а как участник единой системы «человек – живые существа – планета», где экологические процессы непосредственно зависят от человеческой деятельности и одновременно задают условия существования людей. В российских текстах эта зависимость обозначается как взаимозависимость между человеком, другими живыми существами и Землёй, которая выступает общим домом. Человечество – это не изолированные индивиды, а единое целое, нуждающееся в единстве. Подобную ценность можно найти и в китайских текстах. В китайских текстах человечество концептуализируется через общность судьбы и цивилизационный вектор.

Термин «Мать-Земля» является общепринятым названием планеты Земля в ряде стран и регионов. Он отражает взаимозависимость, существующую между человеком, другими живыми существами и планетой (22.04.2024).

Вопросы изменения климата касаются России в первую очередь, надо объединять все усилия людей на всей планете, быть готовыми к изменениям, сообщил президент России Владимир Путин (20.02.2024).

要秉持人类命运共同体理念，推动落实全球发展倡议、全球安全倡议、全球文明倡议、全球治理倡议，构建公平合理、合作共赢的全球环境治理体系，为共建清洁美丽可持续的世界贡献中国智慧、中国力量。(26.12.2025) (Мы должны отстаивать концепцию сообщества с общим будущим для человечества, содействовать реализации глобальных инициатив в области развития, глобальной безопасности, глобальной цивилизации и глобального управления, строить справедливую, разумную, основанную на сотрудничестве и взаимовыгодную глобальную систему экологического управления и вносить вклад в построение чистого, прекрасного и устойчивого мира, используя китайскую мудрость и силу).

同一片蓝天，联结着人类共同命运。(21.11.2025) (Под одним голубым небом человечество разделяет общую судьбу).

Будущее

В российских и китайских экологических текстах «будущее» относится не только к временным рамкам, начиная с настоящего момента, но и часто конкретизируется посредством обозначения «будущих поколений/потомков», таким образом распространяя экологические проблемы

с нынешнего управления на межпоколенческую ответственность. В русских выражениях обычно используются структуры типа «думать о будущих поколениях» и «сберечь... для будущих поколений», напрямую приравнивая «будущее» к «потомкам». Между тем в китайских текстах фраза «оставить что-нибудь для будущих поколений...» становится часто используемой структурой, представляющей «будущее» как экологические условия жизни, которые должны быть унаследованы.

«Нужно, конечно, думать о будущих поколениях, безусловно, но нам нужно приспособиться к сегодняшним неизбежным изменениям», – сказал Путин на совещании с членами правительства РФ (16.08.2023).

Нагрузка на окружающую среду в последнее время растет, странам необходимо сообща добиваться улучшения экологической ситуации ради будущих поколений, заявил премьер-министр РФ Михаил Мишустин на Международной экологической конференции в Республике Алтай (25.07.2025).

我们要把生态文明建设放在突出位置，融入经济建设、政治建设、文化建设、社会建设各方面和全过程，给子孙后代留下天蓝、地绿、水净的美好家园。(06.07.2025) (Необходимо отвести построению экологической цивилизации первостепенное значение и интегрировать его во все аспекты и весь процесс экономического, политического, культурного и социального развития, чтобы оставить будущим поколениям прекрасную родину с голубым небом, зелеными землями и чистой водой).

В экологическом дискурсе образ «будущего» часто изображается в ярко выраженном позитивном свете: оно должно быть чистым, светлым и многообещающим, и это идеализированное будущее напрямую связано с экологическими действиями. В российских текстах мы видим как акцент на ценности будущего («нет ничего важнее...»), так и описание будущего как «чистого и светлого», связывающее его с конкретными действиями, такими как сокращение отходов и защита растительности. В китайских текстах такие выражения, как «Прекрасная Родина» и «Прекрасное видение чистого, прекрасного и устойчивого мира», формируют будущее в визуализированный и воображаемый экологический ландшафт, придавая ему четкую эстетическую и целевую направленность.

Для нас как для компании это открытие – большой шаг в чистое и светлое будущее для нашей страны и мира (10.12.2024).

Нет ничего важнее, чем сохранение уникальной природы нашей большой и прекрасной Родины для будущих поколений (15.10.2025).

把清洁美丽可持续世界的美好愿景变成留给子孙后代的真实日常。(23.11.2025) (Давайте воплотим наше прекрасное видение чистого, красивого и устойчивого мира в реальную повседневную жизнь для будущих поколений).

В рамках концепции «будущего» наиболее устойчивой ценностной ориентацией в экологических текстах является «защита будущего» и «ответственность перед будущими поколениями». В российских текстах эти установки обычно выражаются с помощью сильных модальных глаголов, побуждающих к действию и определяющих четкие задачи; то есть «за будущее» используется как законное основание для текущей политики и управления. В китайских текстах часто встречаются высоко стандартизированные этические выражения, такие как «быть на вершине ответственности перед будущими поколениями», которые далее реализуются в виде приказов о действиях и целевых обязательствах (оставить чистую и красивую родину для будущих поколений).

Главная задача – сохранить их для будущих поколений (10.06.2025).

让我们携起手来，秉持生态文明理念，站在为子孙后代负责的高度，共同构建地球生命共同体，共同建设清洁美丽的世界！(26.11.2024). (Давайте объединимся, руководствуясь принципами экологической цивилизации и чувством ответственности перед будущими поколениями, чтобы построить глобальное сообщество жизни и вместе создать чистый и красивый мир!)

Развитие

Развитие подразумевает прогрессивный и изменчивый процесс преобразования вещей с момента их зарождения, подчеркивая непрерывную эволюцию от малого к большому и от низкого к высокому уровню. Оно также относится к расширению масштабов организации или расширению ее функций. В экологических текстах «развитие» задается не как нейтральный рост, а как особая модель движения вперед, которая обязана учитывать природные ограничения. В российских текстах развитие определяется через связку экономической логики и экологической ограниченности: оно мыслится как процесс, в котором неизбежно присутствуют экологические риски и необходимость выбора, то есть развитие сразу помещается в координаты ответственности и управляемости. В китайском материале понятийное ядро формулируется через «зеленое развитие / высокое качество развития» (Зеленое развитие/Высококачественное раз-

вие)»: развитие трактуется как такое, которое «*«**«**顺应自然、促进人与自然和谐共生 (Следование за природой и содействие гармоничному сосуществованию между человеком и природой)»*», а также как «*«**«**用最少资源环境代价取得最大经济社会效益 (Достижение величайших экономических и социальных выгод с минимальными затратами ресурсов и окружающей среды)»*»; тем самым «развитие» прямо связывается с экологической рациональностью и устойчивостью.

Проект удачный, потому что он моделирует, с одной стороны, экономическое развитие, с другой стороны – экологические риски (11.09.2023).

То есть экология улучшается, а экономика растет, что является мечтой для любой страны мира. Это и есть формула устойчивого развития по-сахалински (15.12.2025).

绿色发展是顺应自然、促进人与自然和谐共生的发展，是用最少资源环境代价取得最大经济社会效益的发展，是高质量、可持续的发展。(17.03.2023) («Зеленое» развитие – это развитие, которое следует за природой и содействует гармоничному сосуществованию человека и природы. Это развитие, которое обеспечивает наибольшие экономические и социальные выгоды при наименьших затратах ресурсов и окружающей среды, а также является высококачественным и устойчивым развитием).

推动经济社会发展绿色化、低碳化是实现高质量发展的关键环节。(15.11.2023) (Содействие экологически чистому и низкоуглеродному экономическому и социальному развитию является ключевым звеном в достижении высококачественного развития).

Развитие должно основываться на экологии и достигаться с помощью инструментов управления. Типичный подход в российских текстах заключается в использовании контрастной структуры для уточнения своей позиции: развитие «нужно/должны», но при этом обеспечивает экологический баланс; то есть явное признание необходимости развития при одновременном установлении экологической безопасности как необходимого условия. В китайских текстах авторы склонны использовать более формализованную структуру предложений для определения границ развития: требуя, чтобы развитие планировалось «с точки зрения гармоничного сосуществования человека и природы» и явно определяя «ресурсную и экологическую несущую способность» как «предпосылку и основу», подчеркивая, что экономическая деятельность должна быть ограничена пределами, которые может выдержать экологическая среда; в то же время, оно выражает легитимность пути развития через диалектическое единство «качественное развитие – высокий уровень защиты».

Мы должны развивать Арктику экономически, но при этом сохранять экологический, а также социальный баланс (31.03.2025).

Это всегда баланс интересов: с одной стороны развивать территорию, создавать налогооблагаемую базу, с другой стороны – учитывать уникальную экосистему Камчатки и сохранять ее для будущих поколений (11.09.2023).

要站在人与自然和谐共生的高度谋划发展，把资源环境承载力作为前提和基础，自觉把经济活动、人的行为限制在自然资源和生态环境能够承受的限度内。(15.11.2023) (Мы должны планировать развитие, исходя из перспективы гармоничного сосуществования человечества и природы, принимая во внимание несущую способность ресурсов и окружающей среды как предпосылку и основу и сознательно ограничивая экономическую деятельность и поведение человека в пределах возможностей природных ресурсов и экологической среды).

在绿色转型中推动发展实现质的有效提升和量的合理增长。(31.07.2025) (В процессе «зеленой» трансформации мы должны содействовать развитию, направленному на достижение эффективного качественного улучшения и разумного количественного роста.)

Заключение

В целом эти четыре концепта образуют взаимозависимую цепочку ценностей: «Экология» наделена статусом «дома/основания», требующего защиты и уважения, и в то же время постепенно конкретизируется в осязаемые, измеримые и управляемые природные элементы.

«Человечество» поднимает экологические проблемы на уровень общей глобальной проблемы и коллективной ответственности: человечество изображается как неотъемлемая часть жизненных систем Земли, взаимозависимых друг от друга. «Будущее» направляет экологические проблемы в сторону межпоколенческой этики. Наконец, «Развитие» переосмысливается в экологическом контексте как модель развития страны, ограниченная экологическими императивами и ориентированная на экологически безопасные и устойчивые пути.

Эти четыре концепта совместно сходятся в общей системе экологических ценностей: экология составляет общую среду обитания человечества и является предпосылкой для развития, требуя признания, уважения и защиты с помощью устойчивых средств. Такая защита служит как современному социальному благосостоянию, так и коллективной судьбе человечества, наряду с выполнением обязанностей перед будущими поколениями.

Литература

1. Денисова Э.С. Аксиологическая картина мира рекламной интернет-коммуникации (на примере отзывов интернет-магазина) [Текст] / Э.С. Денисова // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2014. – Т. 5. – № 5. – С. 16–20.
2. Еременко А.В. Языковая объективация ценностного компонента концепта Marriage в афоризмах американских и британских авторов: сравнительно-сопоставительный аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.В. Еременко. – Владивосток, 2012. – 25 с.
3. Карасик В.И. Ценности как культурно значимые ориентиры поведения [Текст] / В.И. Карасик // Гуманитарные технологии в современном мире: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Калининград, 30 мая – 01 июня 2019 года. – Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2019. – С. 22–25.
4. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии [Текст] / Б.И. Кононенко. – М.: Вече: АСТ, 2003. – 509 с.

ECOLOGICAL VALUES IN RUSSIAN AND CHINESE MEDIA TEXTS

Chen Siyu

A.S. Pushkin State Russian Language Institute

This article examines environmental values in environmental texts published in Russian and Chinese media. It focuses on the concepts of “ecology,” “humanity,” “future,” and “development” and their linguistic representation in these materials. The relevance of this study lies in the lack of research on environmental values in Russian and Chinese media discourse, including comparative analysis. At the same time, studying environmental values helps better understand the linguistic worldviews of Russia and China. The article employs discourse analysis and comparative analysis. Environmental news texts from Russian and Chinese media serve as empirical material. The scientific novelty of this study lies in its first comparative analysis of environmental values in Russian and Chinese media discourse. The results clarify the mechanisms of value-based argumentation in environmental media discourse and expand research on values in media texts.

Keywords: value, ecology, media discourse, RIA Novosti, Xinhua news agency

References

1. Denisova E.S. Axiological picture of the world of online advertising communication (based on online store reviews) [Text] / E.S. Denisova // Man and language in the communicative space: collection of scientific articles. – 2014. – Vol. 5. – No. 5. – Pp. 16–20.
2. Eremenko A.V. Linguistic objectification of the value component of the concept of Marriage in the aphorisms of American and British authors: a comparative-contrastive aspect [Text]: author's abstract. diss. ... Cand. Philological Sciences / A.V. Eremenko. – Vladivostok, 2012. – 25 p.
3. Karasik V.I. Values as culturally significant guidelines for behavior [Text] / V.I. Karasik // Humanitarian technologies in the modern world: collection of materials from the VII International scientific and practical conference, Kaliningrad, May 30 – June 1, 2019. – Kaliningrad: Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 2019. – Pp. 22–25.
4. Kononenko B.I. Large explanatory dictionary of cultural studies [Text] / B.I. Kononenko. – Moscow: Vechе: AST, 2003. – 509 p.

Мелькумова Ольга Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: astra312@yandex.ru

Шейко Анна Антоновна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: sk8emo@inbox.ru

В статье рассматриваются структурно-грамматические особенности предложения в англоязычных научно-технических текстах. Анализируются ключевые синтаксические паттерны, характерные для данного функционального стиля. Особое внимание уделяется функциональной роли этих структур в обеспечении объективности, логической связности и однозначности технической информации в контексте пожарной безопасности. Рассматриваются переводческие импликации выявленных особенностей. Научная новизна работы состоит в прикладной систематизации синтаксических паттернов на материале узкопрофессиональных текстов по пожарной безопасности, что создаёт основу для разработки методик обучения профессиональному чтению и переводу в данной области.

Ключевые слова: научно-технический стиль, синтаксис, пассивный залог, номинализация, дискурсивные маркеры, перевод, пожарная безопасность.

Современная научно-техническая литература на английском языке представляет собой особый функциональный стиль, отличающийся высокой степенью стандартизации, логической строгостью и стремлением к максимальной объективизации информации. Как отмечает А.К. Чудинов, «научный стиль реализует функцию передачи знания в максимально обезличенной, универсальной форме, где личность автора уходит на второй план» [7, с. 87]. В условиях глобализации научного дискурса и доминирования английского языка как *lingua franca* науки и техники понимание структурных особенностей англоязычных технических текстов становится не просто академической задачей, но практической необходимостью для исследователей, инженеров и переводчиков.

Особое внимание в данном контексте заслуживает синтаксическая организация предложения, поскольку именно на этом уровне реализуются ключевые принципы научно-технического стиля: точность, однозначность, компактность и логическая связность. При этом структура предложения выступает не только как грамматическая единица, но и как носитель когнитивной и прагматической нагрузки, определяющей восприятие технической информации.

Цель нашего исследования заключается в прикладной систематизации синтаксических паттернов на материале узкопрофессиональных текстов по пожарной и техносферной безопасности – области, где точность формулировок напрямую связана с вопросами обеспечения безопасности и нормативного регулирования. В работу интегрированы положения отечественной лингвистической школы с данными современных исследований в области ESP (English for Specific Purposes) и корпусной лингвистики применительно к специфике терминологии, нормативных требований и описания аварийных сценариев в англоязычных источниках (NFPA, ISO, IEEE). Это позволяет предложить целостную модель синтаксической организации технического текста, ориентированную на практические задачи профессионального чтения, перевода и разработки учебных материалов для специалистов в области пожарной и техносферной безопасности.

В отечественной лингвистике научно-технический стиль рассматривается как разновидность научного или официально-делового стиля, обладающая рядом специфических черт. По мнению И.В. Арнольд, «технический текст стремится к лаконичности, точности и однозначности, избегая эмоциональной окраски, субъективных оценок и стилистической избыточности» [1, с. 154]. Эта установка напрямую влияет на синтаксическую организацию высказывания: предложение становится инструментом передачи информации, а не средством выражения отношения автора.

Анализ англоязычных научно-технических текстов по пожарной и техносферной безопасности позволяет выделить следующие ключевые структурно-грамматические особенности предложения:

1. Принцип информационной компактности и преобладание простых структур

Анализ корпусов технических текстов (NFPA, ISO, IEEE) показывает, что до 60–70% предложений являются простыми или сложно-подчинёнными с минимальным числом придаточных. Это позволяет, по мнению Л.С. Бархударова, «максимально уплотнить информацию без ущерба для её понимания» [2, с. 112]. Такие предложения часто содержат составное именное сказуемое с глаголом-связкой *to be*, например:

The primary objective of the study is the development of a fire-resistant coating...

2. Доминирование пассивных и безличных конструкций

Пассивный залог в англоязычных технических текстах выполняет функцию деперсонализации, что соответствует общему требованию научного стиля – фокусироваться на процессе, а не на субъекте действия, например:

The thermal stability of the composite material was evaluated using TGA analysis.

All experiments were conducted in accordance with standards.

Как подчёркивает Н.М. Шанский, «в техническом тексте исполнитель действия часто несущественен; важен сам факт совершения действия и его результат» [8, с. 63]. В русском переводе подобные конструкции часто сохраняются, хотя в некоторых случаях допустим переход к активному залогу с обобщённым субъектом («проводили

испытания»), что, однако, может внести элемент субъективности и нарушить принцип объективности.

Наряду с пассивом широко используются безличные конструкции с формальным подлежащим *it*, например:

It is recommended to install heat detectors in high-risk zones.

It has been observed that flame spread rate increases with wind velocity.

Такие конструкции позволяют представить информацию как общеизвестную или установленную фактологию, что усиливает доверие к изложенному.

Наряду с этим, в современных научных текстах всё чаще встречается неопределённо-личное местоимение *we*, которое может включать как авторов, так и читателей в процесс рассуждения, например: *We can observe a significant reduction in flame spread rate after applying the new retardant.*

Такой приём создаёт эффект совместного анализа, что характерно для интерактивного научного дискурса [10, с. 125].

3. Распространённость эллиптических и номинативных конструкций

В заголовках, аннотациях, таблицах и технических спецификациях широко используются эллиптические конструкции, где часть структуры опускается, но легко восстанавливается из контекста, например:

Smoke toxicity – key parameter in fire safety assessment.

Results: higher efficiency, lower cost, improved reliability.

Такие конструкции, по наблюдению Г.Я. Солганика, «характерны для технического стиля, где экономия языковых средств сочетается с максимальной информативностью» [6, с. 91]. Особенно часто эллипсис встречается в причастных оборотах, например:

When exposed to temperatures above 500 °C, the coating chars and forms an insulating layer. (= When the coating is exposed...)

Также допустимо опущение артикля перед неисчисляемыми существительными в технических формулировках, например: *Water content affects thermal decomposition rate.* (вместо *The water content affects...*) Хотя в общем английском языке артикль считается обязательным, в научном стиле его отсутствие служит цели уплотнения информации и соответствует нормам технической коммуникации [9, с. 265].

Кроме того, научно-технический стиль характеризуется высокой степенью номинализации – заменой глагольных конструкций существительными, например: *the implementation of the algorithm* вместо *we implemented the algorithm*. Этот приём, как отмечает Н.М. Шанский, способствует «абстрагированию от действия и переносу акцента на результат или объект» [8, с. 65].

4. Атрибутивные цепочки и постпозитивные определения

Английский язык допускает длинные цепочки существительных в препозиции, что в русском требует развёрнутых конструкций, например: *fire risk assessment methodology for oil storage facilities – методика оценки пожарного риска для объектов хранения нефти.*

Это различие, как отмечает В.Н. Комиссаров, создаёт «основную трудность при переводе научно-технических текстов, поскольку требует перестройки синтаксической структуры и перераспределения смысловых акцентов» [4, с. 134]. При этом важно сохранять терминологическую точность и не нарушать логику оригинала.

Кроме того, в английском языке часто используются постпозитивные определения в форме инфинитива или причастия, например:

The device to be installed must meet all the requirements.

Materials used in the experiment are listed in Table 2.

Такие конструкции позволяют избежать громоздких относительных придаточных (*which must be installed, that were used*), что соответствует принципу компактности.

5. Использование дискурсивных маркеров

Логическая связность технического текста обеспечивается системой дискурсивных маркеров – слов и фраз, организующих поток информации. В зависимости от коммуникативной функции их можно классифицировать следующим образом:

Маркеры следствия: *therefore, thus, consequently, hence* и др.:

The foam failed to suppress flames; therefore, alternative agents were tested.

Маркеры противопоставления: *however, nevertheless, in contrast, on the other hand* и др.:

The model predicts rapid spread; however, real-world data show slower propagation.

Маркеры дополнения: *moreover, in addition, furthermore, as well as* и др.:

The system monitors temperature as well as gas concentration.

Маркеры уточнения: *specifically, in particular, namely, that is* и др.:

Certain groups are at higher risk, namely elderly and mobility-impaired individuals.

Маркеры иллюстрации: *for example, for instance, such as* и др.:

Hazardous environments include, for instance, underground parking lots.

Современные корпусные исследования показывают, что в текстах по безопасности особенно часто используются маркеры уточнения (*namely, in particular*) для чёткого определения групп риска или условий применения [12, с. 89]. Все вышеперечисленные элементы, по мнению Т.В. Ларионовой, «выполняют функцию „невидимого каркаса“, направляющего читателя по логике аргументации и помогающего ему предвидеть развитие мысли» [5, с. 77]. Их наличие – признак высокого качества научного текста.

6. Преобладание Present Simple и модальных глаголов

В научно-технических текстах доминирует *Present Simple*, даже при описании проведённых экспериментов, например: *The sample shows a sharp increase in conductivity at 120 °C.* Это связано с тем, что результаты исследования рассматриваются как вечные истины, а не как события прошлого.

Аналогично, модальные глаголы (*may, can, should, must* и др.) используются для выражения степени достоверности или рекомендаций, например:

This approach may reduce evacuation time by up to 30%.

Operators must wear protective gear when handling cryogenic liquids.

Такой подход позволяет сохранять баланс между утверждением и осторожностью, что характерно для научного дискурса. Анализ NF-PA-документов показывает, что *shall* и *must* преобладают в нормативных разделах, тогда как *may* и *can* – в описательных [11, с. 45].

Учёт вышеперечисленных особенностей является необходимым условием адекватного перевода. Прямое калькирование синтаксиса оригинала на русский язык часто приводит к нарушению норм родного научного стиля. Например, длинные атрибутивные цепочки требуют развёртывания в предложные конструкции, а пассивные формы могут быть заменены на безличные или обобщённо-личные («проводят испытания»).

Как справедливо заключает Ю.Н. Караулов, «перевод технического текста – это не перекодирование, а реконструкция смысла в рамках другой языковой системы с учётом её грамматических, лексических и стилистических норм» [3, с. 205]. Поэтому переводчик должен не только владеть терминологией, но и глубоко понимать синтаксическую логику обоих языков.

Анализ структуры предложения в англоязычных научно-технических текстах показывает, что она подчинена единым принципам: объективности, компактности, логической строгости и однозначности. Эти принципы реализуются через:

- принцип информационной компактности и преобладание простых структур,
- доминирование пассивных и безличных конструкций,
- широкое использование эллипсисов и номинативных форм,
- построение атрибутивных цепочек и постпозитивных определений,
- системное применение дискурсивных маркеров,
- преобладание *Present Simple* и модальных глаголов.

Все эти средства направлены на максимально точную и нейтральную передачу технической информации, исключая субъективность и эмоциональную окраску. Учёт данных особенностей при чтении и переводе англоязычных научно-технических текстов позволяет не только избежать ошибок, но и глубже понять логику научного дискурса. Подобные компетенции становятся неотъемлемой частью профессиональной подготовки инженеров, исследователей и переводчиков.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. // М.: Флинта, 2002. 384 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. // М.: Международные отношения, 1975. 232 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и лингвистическая теория. // М.: Астрель, 2002. 416 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода. // М.: Высшая школа, 1990. 287 с.
5. Ларионова Т.В. Дискурсивные маркеры в научно-техническом тексте // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 75–82.
6. Солганик Г.Я. Стилистика текста. // М.: Высшая школа, 2002. 256 с.
7. Чудинов А.К. Введение в прикладную лингвистику. // М.: Флинта, 2003. 224 с.
8. Шанский Н.М. Стилистика современного русского языка. // М.: Просвещение, 1980. 144 с.

9. Biber D., Johansson S., Leech G., Sinclair J., Svartvik J. // Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Pearson Education, 1999. 1204 p.

10. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London: Continuum, 2005. 224 p.

11. Liu Y., Chen H. Modal verbs in fire safety standards: A corpus-based study // English for Specific Purposes. 2021. Vol. 64. P. 42–55. DOI:10.1016/j.esp.2021.06.003

12. Zhang L. Discourse markers in technical safety reports: A cross-cultural corpus study // Journal of English for Academic Purposes. 2019. Vol. 41. P. 85–97. DOI:10.1016/j.jeap.2019.07.002

THE ENGLISH SENTENCE IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL COMMUNICATION: STRUCTURE AND PATTERNS

Melkumova O.E., Sheyko A.A.

State Fire Academy of EMERCOM of Russia

The article examines structural and grammatical features of the sentence in English-language scientific and technical texts. Key syntactic patterns characteristic of this functional style are analyzed. Particular attention is paid to the functional role of these structures in ensuring objectivity, logical coherence, and unambiguity of technical information in the context of fire safety. The translation implications of the identified features are also discussed. The scientific novelty of the study lies in the applied systematization of syntactic patterns based on specialized texts in fire safety, providing a foundation for developing teaching methodologies for professional reading and translation in this field.

Keywords: scientific and technical style, syntax, passive voice, nominalization, discourse markers, translation, fire safety.

References

1. Arnold I.V. Stylistics of the Modern English Language. // Moscow: Flinta, 2002. 384 p.

2. Barkhudarov L.S. Language and Translation. // Moscow: International Relations, 1975. 232 p.

3. Karaulov Yu.N. The Russian Language and Linguistic Theory. // Moscow: Astrel', 2002. 416 p.

4. Komissarov V.N. Translation Theory. // Moscow: Vysshaya Shkola, 1990. 287 p.

5. Larionova T.V. Discourse Markers in Scientific and Technical Texts // Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2010. No. 2. P. 75–82.

6. Solganik G. Ya. Text Stylistics. // Moscow: Vysshaya Shkola, 2002. 256 p.

7. Chudinov A.K. Introduction to Applied Linguistics. // Moscow: Flinta, 2003. 224 p.

8. Shansky N.M. Stylistics of the Modern Russian Language. // Moscow: Prosveshchenie, 1980. 144 p.

9. Biber D., Johansson S., Leech G., Sinclair J., Svartvik J. // Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Pearson Education, 1999. 1204 p.

10. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London: Continuum, 2005. 224 p.

11. Liu Y., Chen H. Modal verbs in fire safety standards: A corpus-based study // English for Specific Purposes. 2021. Vol. 64. P. 42–55. DOI:10.1016/j.esp.2021.06.003

12. Zhang L. Discourse markers in technical safety reports: A cross-cultural corpus study // Journal of English for Academic Purposes. 2019. Vol. 41. P. 85–97. DOI:10.1016/j.jeap.2019.07.002

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Дорохина Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, Ростовский
государственный экономический университет (РИНХ)

В работе описана роль латинских заимствований в фармации. Статья посвящена рассмотрению и описанию латинских заимствований, а также латинских терминологических элементов в фармацевтической науке. Отмечено, что латинский язык является основой для образования названий лекарственных средств, внесенных в международную номенклатуру. Латинский язык остается устойчивым фундаментом для образования названий и несет логичную и четкую структуру наименований различных лекарственных средств. В научной работе приведен табличный список твердых, жидких, мягких и газообразных лекарственных форм, образованных путем заимствования из латинского языка, а также описаны данные лекарственные формы. Авторами сделан вывод о том, что, не смотря на быстроразвивающуюся медицинскую и фармацевтическую науку, латинский язык остается основой для образования названий лекарственных средств.

Ключевые слова: латинский язык, латинские заимствования, лекарственная форма, лекарственное средство, лекарственный препарат, префикс, суффикс, терминологический элемент, фармация.

Латинские заимствования или латинизмы играют значительную роль в фармации. Латинские заимствования встречаются в фармацевтических терминах, а также в международной номенклатуре лекарственных средств.

Исследуя научную область – фармацию, наблюдаем, что роль латинских заимствований в представленной научной области высока [9, с. 245]. Латинские заимствования прослеживаются в терминологии фармации, в международной номенклатуре названий лекарственных средств и препаратов, а также в образовании новых терминов [10, с. 484].

Большая часть фармацевтических терминов имеет латинские корни или терминологические элементы [7, с. 98]. Такое явление обеспечивает понимание фармацевтических терминов на разных языках, а также является основой для точного общения между фармацевтами, говорящими на разных языках [4, с. 1931]. Отметим, что латинские заимствования присутствуют в следующих областях: обозначения лекарственных средств (например: антибиотики), механизмы воздействия (например: сужение сосудов), пути введения (перорально), побочные эффекты (тошнота) и фармацевтические лекарственные формы (таблетки) [8, с. 171].

Обращаясь к научным трудам отечественных ученых, исследуемых вопрос о латинских заимствованиях, мы делаем обзор на научную работу Анастасовой К.В. о латинских и греческих заимствованиях в русском языке. Автором рассмотрены историко-культурные и лингводидактические аспекты. Автором описаны заимствования из латинского и греческого языков, остающиеся актуальными для современного дискурса. Современный политический, юридический, экономический дискурс наполнен заимствованиями. Автором отмечен исторический период начала проникновения латинских слов в русский язык [3, с. 37]. Также автором Анастасовой К.В. подчеркнут тот факт, что латинские проникновения сыграли значительную роль в обогащении лексики русского языка. Технические, общественные и политические области наполнились терминологией из латинского языка [1, с. 30].

Латинские и греческие заимствования оказывали большое влияние на русский язык. В научной работе Бернард С.В. и Богачевой И.В. отмечено, что греческие заимствования проникли в русский язык в период общеславянского единства. Данное положение было вызвано торговлей между Киевской Русью и Византией задолго до принятия христианства. Торговое положение между двумя странами обязывало к проникновению греческих заимствований. Также в научной работе отмечен тот факт, что произошло усиленное проникновение греческих заимствований в русский язык после Крещения Руси. Соответственно перевод греческих богослужебных книг привел к проникновению и распространению греческих заимствований. Также авторами Бернард С.В. и Богачевой И.В. описаны латинские заимствования. Периодом расцвета латинских заимствований приходится на восемнадцатый и девятнадцатый века. Такое влияние латинского языка на русский язык вызвано расцветом научных областей, таких как: медицина, юриспруденция [2, с. 7].

Изучением греко-латинских заимствований занимались такие ученые как Невзорова С.Г., Самолдина А.И., Проскуринова О.И. В научной работе авторов представлены греко-латинские заимствования, используемые в кардиологии. Научное исследование основано на медицинских статьях на английском языке. Авторы научной работы использовали сопоставительный и этимологический анализ. В данном исследовании сделаны следующие выводы. Авторами доказано, что латинский и греческий языки оказали большое влияние на формирование медицинской терминологии английского языка, а также других европейских языков. Авторами научного исследования отмечено, что в области кардиологии присутствует огромное количество заимствований из латинского и греческого языков [5, с. 620].

Роль латинских заимствований была рассмотрена в научной работе Соколовой А.Ю. и Гавриленко Н.Г., основанная на материале английского языка. Авторами описаны аспекты ассимиляции латинских заимствований в медицинской терминологии английского языка. Авторы научной работы пришли к выводу, что латинские заимствования были подвержены ассимиляции. Латинские заимствования уподоблялись в графическом, фонетическом и грамматическом плане единицам английского языка [6].

Латинский язык оказывает существенное влияние на появление и образование новых слов и терминов в фармации. В научной работе нами обозначено несколько областей, в которых встречаются латинизации и слова, образованные с помощью латинских терминологических элементов. Под терминологическими элементами понимают префиксы, суффиксы и основы слов, используемые для образования названий болезней, явлений, процессов и состояний организма. Вернёмся к исследуемым областям, к ним относим: лекарственные средства, фармацевтические лекарственные формы. Подробнее остановимся на каждой исследуемой области.

Под лекарственными средствами понимают названия лекарств, составленных на латинском языке. Данные лекарственные средства вписывают в рецепты на латинском языке. А также отметим, что в эту область входят фармацевтические термины, описывающие действия лекарственных препаратов, например: противовоспалительное – это значит, что препарат снимает воспаление, его название состоит из элементов «против» и «воспаление». Нами были выделены и описаны латинские заимствования, представленные лекарственными средствами, лекарственными препаратами. Рассмотрим таблицу 1.

Таблица 1. Латинские заимствования в фармации

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
1.	medicamentum	medicamenti	Лекарственное средство, лекарство	Под лекарственным средством понимают вещество или смесь веществ, основой которых являются природные или синтетические материалы. Все лекарственные средства представлены в твердом, жидком, мягком и газообразном состоянии.
2.	preparatum	preparati	препарат	Под лекарственным препаратом понимают лекарственное средство, приготовленное в определенной лекарственной форме, описанной выше, а также уже готовой к применению.
3.	receptum	recepti	рецепт	Рецептом является письменное обращение лечащего врача к фармацевту. Рецепт – это бланк, где прописаны лекарственные средства.

Под определением лекарственной формы понимают состояние лекарственного препарата, которое соответствует способу его введения и применения, а также обеспечивает достижение лечебного эффекта. Нами были выделены четыре типа лекарственных форм: твердые, жидкие, мягкие и газообразные.

Каждый тип лекарственных форм имеет латинское заимствование. Обозначения типа лекарственных форм нами приведены в таблицах. К твердым типам лекарственных форм мы относим таблетки, капсулы, порошки, гранулы, драже, пилюли. Рассмотрим таблицу 2.

Таблица 2. Твердые лекарственные формы

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
1.	granulum	granuli	гранула	Гранулой является твердая лекарственная форма, может быть в дозированной и недозированной форме; шарообразные крупинки или неправильной формы
2.	pulvis	pulvis	порошок	Порошком называют твердую лекарственную форму. Порошки состоят из мелких отдельных частиц, обладающих свойствами сыпучести.
3.	tabuletta	tabulettae	таблетка	Таблетка является дозированной лекарственной формой. Таблетки получают путем прессования мелких порошков или гранул.
4.	tabuletta obducta	tabulettae obductae	таблетка, которая покрыта оболочкой	Оболочка, покрывающая таблетку, содержит несколько слоев, имеющих в составе вспомогательные лекарственные вещества.

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
5.	pilula	pilulae	пилюля	Пилюля является дозированным лекарственным средством для приема внутрь.
6.	capsula	capsulae	капсула	Капсула отличается от гранул, пилюль, таблеток тем, что содержит одно или несколько действующих веществ, которые заключены в оболочку.

К жидким лекарственным формам относим: растворы, капли, сиропы, суспензии, эмульсии, отвары, настойки, настои, слизи, линименты. Рассмотрим таблицу 3.

Таблица 3. Жидкие лекарственные формы

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
1.	infusum	infusi	настой	Лекарственная форма, при которой существует водное извлечение, а также растворы сухих или жидких экстрактов.
2.	decoctum	decocti	отвар	Отвар является также как и настой извлечение водным из лекарственного сырья, но для отваров используют кору, корни, листья.
3.	emulsum	emulsi	эмульсия	Под эмульсией понимают недозированную лекарственную жидкую форму, она содержит две и более взаимонерастворимых жидкостей.
4.	solucio	solucionis	раствор	Раствор получают из твердых, жидких, газообразных лекарств, их смешивают в определенном растворителе.
5.	suspensio	suspensionis	суспензия	Суспензия представляет собой гетерогенную дисперсную систему. Суспензия содержит одно или несколько лекарственных веществ.
6.	tinctura	tincturae	настойка	Настойка является жидкой формой, в которой одно или более лекарственных веществ на спиртовой или водно-спиртовой основе.
7.	sirupus	sirupus	сироп	Сиропом называют сладкий водный раствор для приема внутрь.
8.	mixtura	mixtura	микстура	Микстура состоит из твердых или жидких лекарственных веществ для приема внутрь.

Мягкими лекарственными формами выступают: мази, гели, пасты, кремы, пластыри, свечи. Также к мягким лекарственным формам относят линименты, встречающиеся и в жидких формах. Рассмотрим таблицу 4.

Таблица 4. Мягкие лекарственные формы

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
1.	suppositorium	suppositorii	суппозиторий, свеча	Лекарственная форма, которая имеет свойство плавиться при комнатной или температуре тела плавиться.

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
2.	pasta	pastae	паста	Паста содержит в себе тонкоизмельченные твердые лекарственные вещества, является мягкой лекарственной формой.
3.	linimentum	linimenti	линимент	Линимент представляет собой густую плавящуюся массу при температуре тела; втирают в тело.
4.	unguentum	unguenti	мазь	Мазь содержит одно или более лекарственных веществ; мазь наносят на кожу.
5.	emplastrum	emplastri	пластырь	Пластыри применяют наружно; закрепляют на коже.

Аэрозоли относятся к газообразным лекарственным формам. Рассмотрим таблицу 5.

Таблица 5. Газообразные лекарственные формы

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
1.	aerosolum	aerosoli	аэрозоль	Аэрозоль является раствором эмульсий, суспензий, находящихся под давлением.

Нами выявлены основные используемые в фармацевтической науке латинские заимствования. Латинские слова и их переводы на русский язык приведены в таблице 6.

Таблица 6. Латинизмы в фармации

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
1.	antidotum	antidoti	антидот, противоядие	Антидотом называют лекарственное средство, обезвреживающее яд или токсин.
2.	venenum	veneni	яд	Вещество, способное в определенных дозах приводить к нарушениям жизнедеятельности организма.
3.	vitaminum	vitamini	витамин	Вещества природного происхождения, поступающие в организм человека через пищу и обеспечивающие нормальную деятельность жизненных процессов.
4.	mentholum	mentholi	ментол	Местный анестетик, противовоспалительное средство.
5.	extractum	extracti	экстракт, вытяжка, извлечение	Извлечение из лекарственного сырья действующего вещества.
6.	species	speciei	лекарственный сбор	Лекарственный сбор представляет собой смесь нескольких видов лекарственных веществ.
7.	injectio	injectionis	инъекция, впрыскивание	Под инъекцией понимают введение в организм лекарственного препарата с нарушением целостности кожных покровов.
8.	virus	virus	вирус (яд)	Вирусы представляют мельчайшие микроорганизмы, размножающиеся внутри живых организмов.

№	Название на латинском (Им.п.)	Слово на латинском (Род.п.)	Русский перевод	Расшифровка
9.	narcosis	narcosis	наркоз	Вещества, способствующие подавлению чувствительности и рефлекторных реакций, снижению тонуса мышц.

Таким образом, большое количество терминов в фармации основаны на латинском языке. Фармацевтическая терминология является понятной и точной для коммуникации между профессионалами. Отметим, что преимуществом фармацевтических терминов, основанных на латинском языке, является их точность. С помощью латинских терминов возможно описать процесс, состояние, лекарственные формы и средства. Названия лекарственных препаратов образуют при использовании латинских и греческих корней, суффиксов и префиксов. Образование названий лекарственных препаратов в фармации при помощи суффиксов и префиксов конкретизирует их, дает точное понимание средству или препарату. Такой способ дает возможность создавать большое количество названий, так как существует разнообразие терминов в латинском языке.

Литература

1. Анастасова К.В. Латинские и греческие заимствования в русском языке: историко-культурный и лингводидактический аспекты // Студенческий вестник. 2025. № 47–1 (380). С. 28–30.
2. Бернард С.В., Богачёва И.В. Греческие и латинские заимствования в русском языке // Студенческий вестник. 2025. № 37–1 (370). С. 5–7.
3. Воеводина А.В. Исторические особенности латинизмов в английском языке // Восточнославянская филология. Языкознание. 2024. № 17 (43). С. 29–37.
4. Ишика Б. Роль латинских заимствований в изучении русского языка будущими врачами // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. 2025. № 55. С. 1928–1931.
5. Невзорова С.Г., Самолдин А.И., Проскурина О.И. Греко-латинские заимствования в медицинских статьях по кардиологии на английском языке // Молодежный инновационный вестник. 2023. Т. 12. № 52. С. 618–620.
6. Соколова А.Ю., Гавриленко Н.Г. Ассимиляция латинских заимствований в английском языке медицинской терминологии // Российский лингвистический бюллетень. 2023. № 8 (44).
7. Тентимешева Б.Д., Колбаева М.Ж., Мамытканова Е.А. Греко-латинские заимствования в медицинской терминологии английского языка // Вестник Кыргызской государственной медицинской академии имени И.К. Ахунбаева. 2023. № 1. С. 94–98.
8. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Результаты внедрения метода проектов при обучении латинскому языку в техническом вузе // Современное профессиональное образование. 2025. № 10. С. 168–171.
9. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.
10. Яврян Н.С. Латинизмы в современных языках // Актуальные вопросы медицинской науки. 2025. № 1 (3). С. 482–484.

THE ROLE OF LATIN BORROWINGS IN PHARMACY

Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V.

Don State Technical University, Rostov State University of Economics

The paper describes the role of Latin borrowings in pharmacy. The article is devoted to the consideration and description of Latin borrowings, as well as Latin terminological elements in pharmaceutical science. It is noted that the Latin language is the basis for the formation of names of medicines included in the international nomenclature. The Latin language remains a stable foundation for the formation of names and carries a logical and clear structure of the names of various medicines. The scientific work provides a tabular list of solid, liquid, soft and gaseous dosage forms formed by borrowing from Latin, as well as describes these dosage forms. The authors conclude that, despite the rapidly developing medical and pharmaceutical science, the Latin language remains the basis for the formation of drug names.

Keywords: Latin language, Latin borrowings, dosage form, medicinal product, medicinal product, prefix, suffix, terminological element, pharmacy.

References

1. Anastasova K.V. Latin and Greek borrowings in the Russian language: historical, cultural and linguodidactic aspects // Studentskiy vestnik. 2025. No. 47–1 (380). Pp. 28–30.

2. Bernard S.V., Bogacheva I.V. Greek and Latin borrowings in the Russian language // *Studencheskiy vestnik*. 2025. No. 37–1 (370). Pp. 5–7.
3. Voevodina A.V. Historical features of Latinisms in English // *East Slavic Philology. Linguistics*. 2024. No. 17 (43). Pp. 29–37.
4. Ishika B. The role of Latin borrowings in the study of the Russian language by future doctors // *Bulletin of the Bashkir State Medical University*. 2025. No. S5. Pp. 1928–1931.
5. Nevzorova S.G., Samoldin A.I., Proskurina O.I. Greek-Latin borrowings in medical articles on cardiology in English // *Youth Innovation Bulletin*. 2023. Vol. 12. № S2. Pp. 618–620.
6. Sokolova A.Yu., Gavrilenko N.G. Assimilation of Latin borrowings in English medical terminology // *Russian Linguistic Bulletin*. 2023. № 8 (44).
7. Tentimisheva B.D., Kolbaeva M.Zh., Mamytkanova E.A. Greek-Latin borrowings in English medical terminology // *Bulletin of the Kyrgyz State Medical Academy named after I.K. Akhunbaev*. 2023. No. 1. Pp. 94–98.
8. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. The results of the implementation of the project method in teaching Latin at a technical university // *Modern professional education*. 2025. No. 10. Pp. 168–171.
9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Teaching numerals when learning German // *Bulletin of Economic Security*. 2025. No. 2. Pp. 242–245.
10. Yavryan N.S. Latinisms in modern languages // *Actual issues of medical science*. 2025. No. 1 (3). Pp. 482–484.

Репрезентация женских образов в песенном дискурсе (на материале творчества певицы Ava Max (Эйвы Макс))

Ильина Екатерина Вячеславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и культур АГПИ им. А.П. Гайдара, Арзамасский филиал ННГУ
E-mail: ilinaekaterina@yandex.ru

Полякова Татьяна Александровна,

к.п.н., старший преподаватель кафедры иностранных языков и культур АГПИ им. А.П. Гайдара, Арзамасский филиал ННГУ
E-mail: tatjanazotova@mail.ru

Цель исследования – выяснить каким образом в песенном дискурсе происходит репрезентация образа женщины, какие при этом воспроизводятся и закрепляются тенденции и гендерные стереотипы. Исследование проводится на материале творчества американской певицы албанского происхождения Ava Max (Эйвы Макс) и находится на стыке гендерной лингвистики, дискурс-анализа и культурологии. В настоящей работе анализируются исключительно тексты песен, но не рассматриваются видеоклипы. Кроме того, целью настоящего исследования не является исследование эволюции репрезентации женских образов в указанном фрагменте песенного дискурса, так как это станет основой последующих работ. Однако, следует отметить, что в работе кратко рассматривается биография самой исполнительницы, что помогает получить более полную картину причин репрезентации женщин определенным образом. Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые в русскоязычных исследованиях рассмотрена данная часть песенного дискурса с точки зрения конструирования фемининности. В результате исследования установлено, что в творчестве Ava Max (Эйвы Макс) средствами английского языка происходит конструирование гибридного женского образа, который сочетает в себе черты ранимой девушки, от которой семья и общество бесконечно что-то требуют и заставляют жить по своим правилам и женщины – королевы, способной своей силой и энергетикой затмить любого мужчину. Таким образом, мы четко видим в данном отрезке песенного дискурса сочетание традиционных гендерных стереотипов со стремлением от них избавиться.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, песенный дискурс, англоязычный песенный дискурс, английский язык, фемининность, маскулинность, андроцентризм, гендерная картина мира.

Введение

Актуальность данного исследования обоснована тем, что на современном этапе развития популярная музыка достигла повсеместного распространения, благодаря чему она стала не только средством развлечения публики, но и мощным инструментом, который незаметно день за днем внедряет в сознание миллионов слушателей определенные мысли, формирует сознание и ценности, предписывает способы поведения. В связи с этим, представляется интересным рассмотреть каким образом поп-музыка, как элемент песенного дискурса, изображает образ женщины. Англоязычный песенный дискурс является одним из наиболее эмоциональных, открытых, быстроразвивающихся типов дискурса, которому чужды идеологические запреты, что делает его ценным материалом для оценки актуальной ситуации в социуме. Благодаря этому, песенный дискурс способен многогранно формировать ценностные установки, закреплять или деконструировать гендерные стереотипы.

В связи с этим **целью** данной работы является – выяснить каким образом образ женщины изображается в современном англоязычном песенном дискурсе, а именно в творчестве американской певицы Ava Max (Эйвы Макс).

Для достижения данной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- выяснить каким образом понятие «песенный дискурс» интерпретируется в научном пространстве и какую роль он играет в конструировании гендерных репрезентаций;
- сделать характеристику творческого пути и сценического имиджа Ava Max (Эйвы Макс) для более целостного понимания причин создания того или иного образа женщины;
- провести анализ текстов песен с точки зрения репрезентации роли женщины и наличия в них гендерных стереотипов;
- выявить основные типы женских образов, которые репрезентуются в данном отрезке песенного дискурса.

Материалом для исследования послужили тексты песен американской исполнительницы албанского происхождения Ava Max (Эйвы Макс). В ходе работы над данной статьёй было изучено с точки зрения репрезентации женских образов в них 22 текста песен данной певицы на английском языке. Отметим, что в тексте данной работы для краткости изложения приводятся цитаты лишь из некоторых, наиболее показательных с точки зрения автора песен, которые наиболее ярко отражают полученные результаты исследования.

Фигура Ava Max (Эйвы Макс) является одной из ключевых в современной популярной музыке, её альбомы набирают миллиарды прослушиваний по всему миру, а треки возглавляют чарты. Сама певица позиционирует себя как человека, который воспекает смелость и внутреннюю силу женщины. Своим творчеством она вдохновляет на свершения не только себя, но и миллионы людей, которые заряжаются данной энергетикой. Несмотря на это, данный отрезок песенного дискурса редко подвергается анализу, об этом свидетельствует малое количество работ на русском языке, которые бы комплексно изучали репрезентацию образа женщины в творчестве певицы. На английском языке существуют исследования, которые рассматривают перспективу феминизма в творчестве Ava Max (Эйвы Макс).

Объектом изучения в настоящей статье выступает песенный дискурс, представленный текстами песен Ava Max (Эйвы Макс), а **предметом** является языковые способы репрезентации и конструирования образа женщины в указанном отрезке песенного дискурса.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области лингвистической гендерологии (Кирилина, 1999, Гриценко, 2005, 2007), основные положения гипотезы лингвистической относительно-сти (Whorf, 1956) и феминистской критики языка (Lakoff, 1973, Pauwels, 1998), а также исследования в области дискурса (Sunderland, 2004, Fairclough, 1989).

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания английского языка при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам дискурса, лингвистической гендерологии, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Обсуждение и результаты

По словам некоторых учёных сейчас человек снова стал «мерой всех вещей», в связи с этим современная научная парадигма становится всё более и более антропоцентричной, то есть ориентированной на человека и его мировосприятие. В рамках лингвокультурологии язык рассматривается как средство, с помощью которого интерпретируются и конструируются реалии общества. Изначально идея о ключевой роли языка в процессе познания была сформулирована Э. Сепиром и Б.Л. Уорфом [11, р. 32]. Согласно разработанной данными учёными теории лингвистической относительности носители разных языков по-разному воспринимают окружающую реальность и формируют разные концепты. Язык и культура того или иного общества находятся в неразрывной связи, таким образом можно сделать вывод, что язык становится основой культурного фона и влияет на то, как человек интерпретирует реальность. Утверждение, что язык встроен в культуру уже является неоспоримым, так, язык помогает человеку не просто интерпретировать окружающую реальность, но и проецировать себя в мир [3, с. 14].

Гендерный концепт также рассматривается как непрерывно изменяющийся социокультурный конструкт, который содержит в себе основные представления о мужественности и женственности на определенной ступени развития определенного общества [2, с. 18].

В данной работе трактовка термина «дискурс» опирается на работы Дж. Сандерлэнда и Н. Файерклафа [15, 12]. Исходя из исследований Дж. Сандерлэнда, дискурс состоит из широкого спектра форм устной и письменной речи и вытекающей из него системы знаний [15, р. 121]. Н. Файерклаф в своей работе делает вывод о том, что язык является не просто отражением, но и способом формирования мировоззрения [12, р. 54]. Таким образом, акцентируется важность идеологии и других экстралингвистических факторов при анализе текстов. В связи с этим музыкальное и литературное творчество играют большую роль в изучении лингвокультурологии [10, с. 430].

Под песенным дискурсом понимается своеобразная форма хранения и трансляции культурных знаний, которая отражает ключевые ценности, представления, вскрывает социальные и личностные проблемы, стереотипы определенного человека, общества, эпохи [5, с. 239]. Музыка и песни помогают человеку узнавать и интерпретировать мир. Благодаря этому, тексты песен становятся бесценным материалом для изучения особенностей культуры, традиций и ценностей [4, с. 6].

Песня является отражением голоса не только отдельно взятого индивида, но и целого сообщества [9, с. 125]. Роль песенного дискурса расширяется, и песня становится посредником в коммуникации и способом отражения идеологии общества. Песенный дискурс варьируется от общества к обществу, является своеобразным зеркалом, отражающим мировосприятие, стереотипы и проблемы, присущие обществу [4, с. 19].

Очевидна двойственность песен и сочетание в себе как лингвистической, так и экстралингвистической характеристик. Песня помогает автору позиционировать себя как представителя определенной группы, носителя определенного миропонимания [3, с. 182].

Песенный дискурс по мнению Кострюковой О.С. обладает следующими характеристиками: простое содержание текста, активная роль адресата, использование многообразных речевых стратегий и жанров для реализации коммуникативной цели, актуальность и злободневность [7, с. 7]. Данный тип дискурса молниеносно реагирует на все общественные и языковые изменения, идёт в ногу со временем и побуждает слушателей к мгновенной реакции. Наряду с освещением важных общественных проблем, песенный дискурс выполняет развлекательную функцию. Музыкальный дискурс зачастую является весьма субъективным. Он отражает ценности исполнителя посредством своеобразных образов, стиля и мировосприятия автора. Песня является произведением художественной речи, что позволяет считать песенный дискурс особым речевым жанром [7, с. 6]. Роль вербального кода в песне выполняет текст, невербальная часть представлена мелодией, которая позволяет глубже прочувствовать эмоциональный окрас вербального сообщения. Сочетание двух компонентов песни помогает обеспечить целостность произведения и его более глубокое восприятие слушателем [1, с. 124].

Гендер как социокультурный конструкт и репрезентация гендерных ролей находят прямое отражение в песенном дискурсе. Песенный дискурс менее, чем другие типы дискурса подвержен цензуре и ограниче-

ниям. Это позволяет рассматривать песенное творчество достоверным источником гендерной ситуации в анализируемом обществе [3, с. 145].

Песенный дискурс соединяет в себе вербальный (поэтический текст), музыкальный (ритм и мелодия) и перформативный (стиль исполнения, сценический образ) компоненты [5, с. 242]. Он имеет массовую адресацию, так как он рассчитан на представление перед широкой аудиторией, посредством этого он становится транслятором идеологии.

Музыка и стиль исполнения многократно усиливают эмоциональное воздействие текста и это помогает глубокому усвоению транслируемых смыслов.

Повторяемость и ритуализованность, то есть многократное прослушивание закрепляют в сознании слушателей определенные установки, модели поведения и мировоззрение [8, с. 14].

Песенный дискурс является актуальным средством не только отражения реальности, но и её конструирования. Барашан В.К. полагает, что большое количество сюжетов песен тем или иным образом затрагивают тему отношений между мужчиной и женщиной, из-за этого песенный дискурс становится просто богатым материалом для изучения гендерных репрезентаций [1, с. 124].

Гендерный подход в лингвистике изучает каким образом с помощью языковых средств в том или ином типе дискурса конструируется образ женщины и мужчины. Часто в ходе анализа текстов с гендерной точки зрения выясняется, что фемининность и маскулинность репрезентуются стереотипно [8, с. 121]. Так, женщина изображается в первую очередь, как мать и жена, хранительница домашнего очага, целью которой является исключительно рождение детей, поддержание порядка в доме, приготовление пищи, забота о муже. Личные амбиции в традиционном понимании отходят на второй план, так как они не являются чем-то значимым и актуальным для неё. Женщина является ведомым и зависимым человеком, сначала она подчиняется своему отцу, а потом мужу [14, р. 49]. Напротив, традиционный образ мужчины ориентирован на достижение успеха вне семьи и дома. Он может быть представлен как целеустремленный руководитель, бизнесмен, солдат, то есть как человек, который не только сам для себя может принимать решения, но и может взять на себя ответственность за окружающих [6, с. 78].

Однако в современном англоязычном песенном дискурсе мы наблюдаем тенденцию к развенчанию данного рода устоявшихся представлений [9, с. 127]. Так, в творчестве Ава Макс (Эйвы Макс) часто фигурируют тексты песен, которые изображают женщину как носительницу силы, энергии, воительницу, способную постоять за себя, объединить людей вокруг себя, повести их за собой и дать отпор тем, кто ущемляет её права. Данная тенденция связана в первую очередь, с активным движением феминизма и, как следствие, с появлением большого количества женщин-авторов песен, а не просто исполнительниц чужого материала [13, р. 52]. Так происходит переход к эгалитарной гендерной идеологии, в которой все люди, вне зависимости от их гендера равны. Под гендером в настоящей статье вслед за Кириной А.В. и Гриценко Е.С. понимается социокультурный пол, который сочетает в себе не только биологические признаки, присущие представителям определенного пола, но и весь комплекс его социальных ролей [2, 3, 6].

Прежде чем проводить анализ корпуса текстов Ава Макс (Эйвы Макс) необходимо выявить бэкграунд, на котором сформировалась личность исполнительницы. Настоящее имя певицы – Аманда Эйва Кочи, она родилась в США в творческой семье иммигрантов из Албании, её мать была оперной певицей, а отец пианистом. Традиционно путь к успеху был весьма непрост для исполнительницы, но это только лишь способствовало желанию как можно громче заявить о себе. В интервью певица честно заявляет, что её творчество – ответ на все испытания и препятствия, через которые пришлось пройти. Сценический псевдоним и образ Ава Макс (Эйвы Макс) сочетают в себе двойственные черты, с одной стороны это мягкая женственность (имя Ава – женское), а с другой желание идти против системы и не плыть по течению (вторая часть псевдонима Макс – мужское имя). Певица также известна своей ассиметричной причёской – каре с одной стороны и длинные волосы – с другой, которая помогает ей поддержать образ нежной, но дерзкой девушки, которая способна постоять за себя.

Перейдем к рассмотрению женских образов, которые Ава Макс (Эйвы Макс) конструирует в своих текстах. Одним из самых заметных, ключевых образов женщины, который принес данной исполнительнице всемирную славу и популярность, является образ «воинствующей королевы», представленный в песне 2020 г. «*Kings & Queens*» («*Короли и королевы*»). Здесь, посредством метафоры игры в шахматы, женщина изображается, как фигура, которая имеет вес, наравне с королем и уж никак не является пешкой, которой можно руководить

и манипулировать: *I am № damsel in distress / And I don't need to save* (Я не девочка, оказавшаяся в беде / И меня не нужно спасать). С первых строчек певица заявляет о том, что было бы замечательно, если бы миром управляли именно «королевы» (женщины), а «короли» (мужчины) находились бы у них в подчинении: *If all of the kings had their queens on the throne / We would pop champagne and raise a toast*. (Если бы у всех королей были бы их королевы на троне / Мы бы открыли шампанское и подняли тост). Использование условного предложения II типа, которое применяется для выражения нереальных и воображаемых ситуаций, акцентирует внимание на том, что актуальная ситуация далека от желаемой и женщины всё ещё занимают подчиненное положение, по отношению к мужчинам. Также здесь мы видим стремление к тому, чтобы женщины поддерживали друг друга и держались вместе, чтобы как можно активнее заявить о своих правах и свободах: *To all of the queens who are fighting alone! Baby, you're not dancing on your own. (За всех королев, кто сражается в одиночку! Малышка, ты танцуешь не одна)*.

Тема самодостаточности и независимости продолжается и в других песнях, так в треке 2019 года «*So Am I*» (Я такая же) исполнительница призывает не бояться быть не таким как все, ведь это совершенно нормально и в этом, как раз заключается уникальность каждой личности, которую не нужно прятать и пытаться вписать в общепринятые нормы и стереотипы: *So am I, so am I, so am I / I'm not gonna hide*. (И я такая же, я такая же, я такая же / Я не собираюсь прятаться). Модальный глагол *don't have to* ещё больше усиливает то, что у женщины нет необходимости подходить под какой-то формат, причем ни в плане внешности, ни в плане стиля жизни: *You don't have to fit into the format* (Тебе не нужно вписываться в какие-то рамки).

В треке «*My Way*» (По-своему) певица заявляет, что она не собирается ни на кого-то оглядываться и вести себя так, как хочет того её окружение: *My momma used to say / Baby make me proud* (Моя мамочка говорила / Малышка, я хочу тобой гордиться) и призывает всех женщин поддержать её: *But, ladies are you with me? (Но, девочки, вы со мной?)*. Лирическая героиня данного трека провозглашает свою полную независимость от любых стереотипов: *This time it's my way, my way (В этот раз я сделаю по-своему, по-своему)*, хотя общество требует от неё полного соответствия своим представлениям об образе «настоящей леди», которая должна по их мнению быть дружелюбной, милой, выбирать выражения, быть более мягкой, лояльной и покладистой.

Что касается отражения традиционных стереотипов, с которыми типично ассоциируется женщина, в творчестве Ava Max (Эйвы Макс) они также присутствуют. Однако чаще всего данные представления обыгрываются с иронией. Фемининность часто ассоциируется с эмоциональностью, в связи с этим певица весьма гипертрофированно рисует образ такой девушки, и она предстает «милой, но сумасшедшей» («*Sweet but Psycho*»). Женщина не обязана всегда быть удобной, она имеет право на любые эмоции и может быть весьма непредсказуема. Противительный союз *but* (но) и использование контрадикторных антонимов: *sweet / psycho; curse / blessing* (милая / сумасшедшая; проклятие / благословение) усиливают амбивалентность и феномен «милая, но сумасшедшая», который провозглашается фемининным идеалом современности и больше не загоняет женщину в рамки традиционных, приемлемых качеств. «Сумасшедшая» в данном контексте – часть многогранной женской натуры.

Ещё одним элементом женского образа в песнях Ava Max (Эйвы Макс) является уязвимость, ранимость и склонность к саморефлексии. Такой женщина предстает в песне «*Naked*» («Обнажённая»). Боль и потребность в эмоциональной близости делают её образ более реалистичным и объёмным. Нагота в данном случае является метафорическим изображением эмоциональной открытости, однако лирическая героиня боится открыть свою душу мужчине, потому что не хочет, чтобы он разбил ей сердце: *If you don't know my heart / You're never gonna break it*. (Если ты не узнаешь моё сердце, ты никогда не разобьёшь его).

В треке «*Salt*» («Соль») лирическая героиня балансирует на грани боли и желания показать мужчине, причинившему ей боль то, как замечательно она справляется без него. Эта песня посвящена женской стойкости, к которой она пришла через страдания: *I'm all out of salt / I'm not gonna cry* (У меня в организме больше нет соли / Я не собираюсь плакать).

Заключение

Таким образом, на основании изученного корпуса песен певицы Ava Max (Эйвы Макс) с точки зрения репрезентации в нём образа женщины можно сделать следующие **выводы**. Изображаемый образ является неоднозначным, многогранным, с множеством полутонов и подтонов. С одной стороны, мы видим, что женщина – королева-воительница, которая не боится заявить о себе и бороться за то, что ей принадлежит,

она может быть не просто наравне с мужчиной, а даже поставить его в подчиненное положение. Здесь также наблюдается тенденция к тому, чтобы объединиться вместе с остальными женщинами, так как голос миллионов звучит громче, чем голос одного и вместе проще добиться желаемых целей. С другой стороны, женщина, несмотря ни на что, нуждается в защите в первую очередь со стороны мужчины. Здесь встает проблема поиска надежного человека, который не причинит ей вреда, не разобьет её сердце и не сделает её этим еще сильнее. Женский образ рисуется милым, с некоторой долей ненормальности и излишней эмоциональности. Однако это лишь украшает её и делает живым человеком, способным к выражению любых чувств и эмоций. Песенный дискурс, будучи зеркалом реальности, помогает отразить все устоявшиеся гендерные стереотипы и сделать шаг к тому, чтобы их постепенно нивелировать.

В качестве **перспектив дальнейшего исследования** заявленной проблематики можно назвать исследование эволюции репрезентации женских образов в творчестве Ava Max (Эйвы Макс) с точки зрения диахронии, что позволит получить более полную картину изображения фемининности. Кроме того, весьма перспективным представляется изучение невербального компонента творчества, представленного видеоклипами. Также интересным видится изучение маскулинных репрезентаций в данном фрагменте песенного дискурса.

Материалы исследования

Эйва Макс (Ava Max): биография, лучшие песни, интересные факты // Soundtimes.ru. – URL: <https://soundtimes.ru/amerikanskaya-muzyka/ava-max> (дата обращения: 18.03.2026).

Ava Max // Apple Music. – URL: <https://music.apple.com/tn/artist/ava-max/1265164818> (дата обращения: 18.03.2026).

Ava Max

Sweet but Psycho	The Motto
Kings & Queens	Take You to Hell
Salt	Million Dollar Baby
Into Your Arms	Choose Your Fighter
Not Your Barbie Girl	My Way
Torn	OMG What's Happening
So Am I	EveryTime I Cry
Who is Laughing Now	Belladonna
Tattoo	Born to the Night
Call Me Tonight	Rumors
H.E.A.V.E.N.	Naked

Литература

1. Барашкин В.К. Объективация гендерных концептов в дискурсивных практиках (на примере современного песенного дискурса) / В.К. Барашкин, З.П. Хачмафова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 10. С. 122–126.
2. Гриценко Е.С. Становление гендерной лингвистики в контексте общего развития науки о языке. – Нижний Новгород, 2007. 121 с.
3. Гриценко Е.С. Язык. Гендер. Дискурс: монография / Е.С. Гриценко. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005. 267 с.
4. Дунашева Л.Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе: на материале жанров блюз и рэп: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: Нижний Новгород, 2012. 23 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
6. Кирилина А.В. Гендер: Лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. 189 с.
7. Кострюкова О.С. Текст современной популярной лирической песни в коммуникативном и стилистическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук (10.02.01): Гос. инст-т рус. языка им. А.С. Пушкина. Москва, 2007. 24с.
8. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т.Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – Т. V. – Вып. 1–2 (15–6). – Иваново, 2003. С. 120–139.
9. Титкова, Н.В. Лингвокультурные особенности песенного дискурса Тейлор Свифт / Н.В. Титкова; науч. рук. О.Г. Чупрына // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: сб. науч. ст., посвящ. 75-летию д-ра филол. наук, проф. О.В. Афанасьевой. Вып. 3. – М.: Языки Народов Мира, 2024. С. 123–127.
10. Черных О.Ю., Черных А.М. Специфика фемининных образов в российском музыкальном дискурсе / О.Ю. Черных, А.М. Черных // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). С. 429–431.

11. Carroll J.B. *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. New York: Wiley, 1956. 290 p.
12. Fairclough, N. *Language and Power* / N. Fairclough. – London, New York: Longman, 1989. 259 p.
13. Lakoff R. *Language and women's Place* // *Language in Society*. 1973. – № 2. P. 45–79.
14. Pauwels, A. *Women Changing Language* / A. Pauwels. – Longman: London, New York, 1998. 267 p.
15. Sunderland J. *Gendered Discourses*. Palgrave Macmillan, 2004. 248 p.

REPRESENTATION OF FEMALE IMAGES IN SONG DISCOURSE (BASED ON THE WORKS OF SINGER AVA MAX)

Ilyina E.V., Polyakova T.A.

A.P. Gaidar ASPI, Arzamas Branch of UNN

The purpose of this study is to understand how women are represented in song discourse, and what tendencies and gender stereotypes are reproduced and reinforced. The study is based on the work of American singer of Albanian descent, Ava Max, and is situated at the intersection of gender linguistics, discourse analysis, and cultural studies. In this paper Only song lyrics are analyzed, but music videos are not considered. Furthermore, the purpose of this study is not to examine the evolution of the representation of female images in this fragment of song discourse, as this will form the basis for subsequent work. However, it should be noted that the work briefly examines the biography of the performer herself, which helps to provide a more complete picture of the reasons for the representation of women in a certain way. The scientific novelty of this work lies in the fact that it is the first Russian-language study to examine this part of song discourse from the perspective of the construction of femininity. The study found that in Ava Max's work, using English language tools, a hybrid female image is constructed that combines the traits of a vulnerable girl, from whom family and society endlessly demand things and force her to live by their rules, and a woman-queen, capable of eclipsing any man with her strength and energy. Thus, we clearly see in this segment of song discourse a combination of traditional gender stereotypes and the desire to free oneself from them.

Keywords: gender, gender stereotypes, song discourse, English-language song discourse, English language, femininity, masculinity, androcentrism, gender worldview.

References

1. Barashyan V.K. Objectification of Gender Concepts in Discursive Practices (Based on Contemporary Song Discourse) / V.K. Barashyan, Z.R. Khachmafova // *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. – 2019. – No. 10. Pp. 122–126.
2. Gritsenko E.S. Formation of Gender Linguistics in the Context of the General Development of Language Science. – Nizhny Novgorod, 2007. 121 p.
3. Gritsenko E.S. *Language. Gender. Discourse: Monograph* / E.S. Gritsenko. – N. Novgorod: Publishing House of N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 2005. 267 p.
4. Donyasheva L.G. Linguocultural Features of Gender Construction in African-American Song Discourse: Based on the Genres of Blues and Rap: Abstract of Candidate of Philological Sciences Dissertation: Nizhny Novgorod, 2012. 23 p.
5. Karasik V.I. *Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. Monograph*. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.
6. Kirilina A.V. *Gender: Linguistic Aspects* / A.V. Kirilina. – Moscow: Publishing House "Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences", 1999. 189 p.
7. Kostyukova O.S. Text of a Modern Popular Lyric Song in Communicative and Stylistic Aspects: Abstract of Cand. Sci. (Philological Sciences) Dissertation (10.02.01): State. A.S. Pushkin Russian Language Institute. Moscow, 2007. 24 p.
8. T. B. Ryabova. Stereotypes and Stereotypeization as a Problem of Gender Studies. *Personality. Culture. Society*. – T.V. – Issue 1–2 (15–6). – Ivanovo, 2003. Pp. 120–139.
9. N. V. Titkova. Linguocultural Features of Taylor Swift's Song Discourse. Scientific Handle: O.G. Chupryna. Three "L's" in the Paradigm of Modern Humanitarian Knowledge: Linguistics, Literary Criticism, Linguistics: Collection of Scientific Articles, Dedicated to the 75th Anniversary of Doctor of Philological Sciences, Professor O.V. Afanasyeva. Issue 3. – Moscow: Languages of the Peoples of the World, 2024. Pp. 123–127.
10. Chernykh, O. Yu., Chernykh, A.M. Specificity of Feminine Images in Russian Musical Discourse / O. Yu. Chernykh, A.M. Chernykh // *The World of Science, Culture, Education*. – 2021. – No. 6 (91). Pp. 429–431.
11. Carroll, J.B. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. New York: Wiley, 1956. 290 p.
12. Fairclough, N. *Language and Power* / N. Fairclough. – London, New York: Longman, 1989. 259 p.
13. Lakoff, R. *Language and Women's Place* // *Language in Society*. 1973. – No. 2. P. 45–79.
14. Pauwels, A. *Women Changing Language* / A. Pauwels. – Longman: London, New York, 1998. 267 p.
15. Sunderland J. *Gendered Discourses*. Palgrave Macmillan, 2004. 248 p.

Гамаева Фатима Баталовна,

кандидат ветеринарных наук, доцент, Медицинская академия, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»

E-mail: gamaevafatima72@gmail.com

Мусукаева Анжелика Баталовна,

старший преподаватель, Медицинская академия, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»

E-mail: Angelamusukaeva1972@yandex.ru

Гамаев Эльдар Русланович,

студент, Институт стоматологии и челюстно-лицевой хирургии, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»

E-mail: eldargamaev8@gmail.com

Мусукаев Камил Келетович,

студент, Медицинская академия, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»

E-mail: musukaevkamil@gmail.com

Статья посвящена комплексному анализу проблемы формирования клинического мышления у студентов младших курсов медицинского вуза. На основе систематического обзора российских и зарубежных научных источников рассмотрены определение, структура и компоненты клинического мышления, когнитивные и психологические механизмы его развития, а также современные педагогические методики, направленные на раннее становление клинического мышления в доклинический период обучения. Проанализированы теория двойного процесса, модель развития экспертности Дрейфуса, концепция клинических скриптов и инкапсуляции знаний. Описаны педагогические технологии: проблемно-ориентированное обучение, метод клинических случаев, симуляционное обучение, ранняя клиническая экспозиция и вертикальная интеграция учебных программ. Рассмотрены методы оценки сформированности клинического мышления, включая OSCE, тест конкордантности скриптов и Key Feature Problems. Обсуждены противоречия между требованиями ФГОС и реальной практикой обучения, проблема разрыва между теоретическими знаниями и клиническим опытом на младших курсах, а также перспективы использования цифровых технологий и искусственного интеллекта в формировании клинического мышления. Обоснована необходимость системной вертикальной интеграции фундаментальных и клинических дисциплин с первого курса обучения как ключевого условия раннего становления клинического мышления.

Ключевые слова: клиническое мышление, медицинское образование, клиническое рассуждение, студенты младших курсов, проблемно-ориентированное обучение, симуляционное обучение, ранняя клиническая экспозиция, когнитивные процессы, вертикальная интеграция.

Введение

Формирование клинического мышления является центральной задачей высшего медицинского образования. Способность анализировать клиническую ситуацию и синтезировать данные в целостную диагностическую гипотезу представляет собой ключевой профессиональный навык. Вместе с тем традиционная модель, предполагающая последовательное освоение сначала фундаментальных, а затем клинических дисциплин, порождает существенное противоречие: студенты первых лет обучения воспринимают базовые науки как абстрактные и оторванные от врачебной практики [1, 2].

Данное противоречие актуализирует вопрос о формировании элементов клинического мышления уже на младших курсах. В российской педагогике эта проблема приобретает особую остроту в контексте ФГОС 3++, предъявляющих повышенные требования к формированию компетенции системного и критического мышления (УК-1). В зарубежной литературе используется понятие «clinical reasoning» [3, 4], в российской традиции – «клиническое мышление», «врачебное мышление».

Цель настоящей работы – провести комплексный анализ теоретических оснований, педагогических методик и методов оценки формирования клинического мышления у студентов младших курсов медицинского вуза на основе систематического обзора российской и зарубежной научной литературы.

Понятие и структура клинического мышления

В современной российской литературе клиническое мышление определяется как содержательно специфицированный процесс диалектического мышления, придающий целостность медицинскому знанию [1]. Ряд авторов определяют его как умение специалиста эффективно использовать теоретические знания, практические навыки и опыт при решении диагностических и лечебных задач.

В Большой медицинской энциклопедии клиническое мышление характеризуется как основа медицинского познания, требующего быстрого принятия решений на основе единства логических и интуитивных компонентов опыта.

В зарубежной литературе преобладает термин «clinical reasoning». М.Е. Young с соавторами показали, что единого определения не существует [3]. Ведущие эксперты подчёркивают, что клиническое рассуждение – сложная совокупность когнитивных процессов, тесно связанных с организацией профессиональных знаний.

Компоненты и структура клинического мышления

В отечественной традиции принято говорить о триаде: знания – опыт – интуиция. Исследователи выделяют когнитивный, операциональный и мотивационный компоненты профессионального мышления врача. Экспериментальные исследования выявили два типа профессионального врачебного мышления – эмпирический и теоретический, причём жёсткая корреляция была обнаружена между теоретическим типом мышления и высоким уровнем профессионализма [1, 2].

Зарубежные исследователи разделяют аналитическое и неаналитическое рассуждение. H.G. Schmidt и H.P.A. Boshuizen разработали теорию клинических скриптов (illness scripts) – когнитивных структур, содержащих информацию о заболевании и его проявлениях [4]. Российская и зарубежная традиции сходятся в главном: клиническое мышление – интегративная когнитивная способность, опирающаяся на специфические знания, опыт и взаимодействие аналитических и интуитивных процессов.

Когнитивные и психологические основы формирования клинического мышления

Наиболее влиятельной когнитивной моделью является теория двойного процесса (dual-process theory), разработанная Р. Croskerry на основе работ D. Kahneman. Диагностическое мышление врача осуществляется двумя системами: Система 1 – быстрая, интуитивная, основанная на распознавании паттернов, и Система 2 – медленная, аналитическая, основанная на гипотетико-дедуктивном рассуждении. Качество диагностического процесса определяется адекватностью их использования в конкретной ситуации [5].

Студенты-новички преимущественно используют Систему 2, поскольку не имеют опыта для быстрого распознавания паттернов. По мере накопления опыта возрастает роль Системы 1. Этот переход описывается моделью экспертности Дрейфуса (от новичка до эксперта). Механизм инкапсуляции знаний объясняет, как биомедицинские знания свёртываются в компактные диагностические концепты и интегрируются в клинические скрипты, что обосновывает преподавание базовых наук в клиническом контексте [4, 5].

Проблема когнитивных искажений (cognitive biases) особенно актуальна для студентов-медиков. Систематический обзор K.A. Lambie с соавторами продемонстрировал, что ошибки возникают как в Системе 1, так и в Системе 2, а дефицит знаний нередко является более значимой причиной диагностических ошибок, чем когнитивные искажения [5]. Этот вывод важен для медицинской педагогики: стратегии дебайзинга менее эффективны, чем интервенции, направленные на расширение клинических знаний.

S. Mamede и H.G. Schmidt предложили метод целенаправленной рефлексии (deliberate reflection), подтвердивший эффективность при нестандартных диагностических задачах [6]. Данный подход перспективен для студентов младших курсов, нуждающихся в руководстве при анализе клинической информации.

Исследования показали, что традиционные методы обучения обеспечивают лишь передачу готовых эмпирических знаний и не формируют врачебное мышление теоретического типа. По данным отечественных исследований, лишь около 12% студентов применяют теоретический анализ при решении профессиональных задач [1]. Преобладание репродуктивных методов обучения на доклинических кафедрах препятствует развитию аналитического компонента клинического мышления.

Формирование профессионального мышления сдерживается рядом психологических барьеров: недостаточной мотивацией к изучению фундаментальных дисциплин, отсутствием понимания клинической значимости базовых знаний, преобладанием пассивных форм обучения. Зарубежные исследователи подчёркивают необходимость развития навыков создания репрезентации проблемы и формирования клинических скриптов с ранних этапов подготовки [7].

Педагогические методики формирования клинического мышления на младших курсах

Одним из наиболее доступных методов формирования элементов клинического мышления на доклинических кафедрах является метод ситуационных задач, позволяющий развивать способность к переносу знаний [2]. Метод клинических случаев (case-based learning, CBL) представляет собой более структурированную форму, основанную на анализе конкретных клинических ситуаций.

И.П. Введенская (n = 450) продемонстрировала, что систематическое применение кейс-метода приводит к значимому повышению уровня критического мышления (тест Уотсона-Глейзера: с $52,4 \pm 3,7$ до $64,8 \pm 4,2$, $p < 0,01$) [8].

Зарубежные обзоры подтверждают, что CBL повышает диагностические компетенции и предпочитается по сравнению с PBL благодаря структурированности [9].

Проблемно-ориентированное обучение (PBL) в медицинских вузах

Проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning, PBL) является одной из наиболее исследованных технологий в мировом медицинском образовании. В основе PBL лежит работа студентов в малых группах над клиническими проблемами, служащими отправной точкой для самостоятельного изучения материала. В российских медицинских вузах элементы PBL внедряются постепенно, хотя системное применение остаётся ограниченным.

Отечественные авторы подчёркивают, что наилучшим условием формирования клинического мышления является работа с опытным клиницистом у постели больного в малых группах [1]. Зарубежный опыт вертикальной интеграции базовых и клинических наук в рамках PBL-программ демонстрирует, что такая интеграция стимулирует глубокое обучение и улучшает способность применять базовые знания в клиническом контексте [2, 7].

Симуляционное обучение занимает всё более значимое место в российском медицинском образовании. Симуляционные методы на младших курсах направлены не только на освоение мануальных навыков, но и на формирование элементов клинического мышления через моделирование клинических ситуаций [2].

R. Plackett с соавторами показали, что виртуальные пациенты положительно влияют на клиническое рассуждение (58% исследований

выявили позитивный эффект) [10]. А.А. Копонowicz с соавторами подтвердили их преимущество перед традиционными методами [11].

Концепция ранней клинической экспозиции предполагает включение студентов младших курсов в клиническую среду задолго до начала клинических дисциплин. Систематические обзоры демонстрируют, что ранний клинический опыт мотивирует студентов, развивает профессиональную идентичность и контекстуализирует изучение базовых наук [12].

В российском образовании роль мостика между фундаментальными и клиническими дисциплинами выполняет пропедевтика внутренних болезней на третьем курсе. Вместе с тем исследователи указывают на возможность более раннего начала: формирование элементов клинического мышления может начинаться с первого курса через морфо-клинические сопоставления, диагностику гистологических структур, решение ситуационных задач с клинической направленностью [1, 2].

Вертикальная интеграция учебных программ рассматривается как одна из наиболее эффективных стратегий. M. Wijnen-Meijer с соавторами показали, что она представляет философию образования, влияющую на формирование идентичности врача [12].

M. Gordon с соавторами в обзоре BEME (278 публикаций) установили, что использование ИИ для обучения клиническому рассуждению является перспективным, но нуждающимся в более масштабных исследованиях направлением [13]. Перспективны интеллектуальные тьюторские системы и генеративный ИИ для создания клинических случаев.

Методы оценки сформированности клинического мышления

M. Daniel с соавторами в обзоре 377 публикаций систематизировали инструменты оценки клинического рассуждения в три категории: внеклинические методы (вопросы с множественным выбором, Key Feature Examinations, тесты конкордантности скриптов); методы оценки в симулированной среде (OSCE, технологически усиленная симуляция); методы оценки на рабочем месте (прямое наблюдение, устные презентации) [14]. Обеспечение компетентности требует программы оценки, сочетающей комплементарные методы.

Тест конкордантности скриптов (SCT) оценивает способность интерпретировать клинические данные в условиях неопределённости. В российской практике оценка на младших курсах осуществляется через ситуационные задачи, устный опрос и тестовые задания, а OSCE проводится по завершении основного курса. Вопрос о разработке валидированных инструментов оценки клинического мышления для студентов младших курсов остаётся открытым [8, 14].

Проблемы и перспективы формирования клинического мышления на младших курсах

Центральной проблемой остаётся разрыв между фундаментальными знаниями и клинической практикой. Студенты первых лет обучения осваивают анатомию, физиологию, биохимию в условиях, далёких от реальной клинической деятельности. Традиционные методы обучения обеспечивают преимущественно передачу готовых знаний, но не формируют навыки их применения к решению клинических задач [1].

Теория инкапсуляции знаний объясняет, что базовые знания свёртываются в клинические концепты по мере накопления опыта [4]. Однако этот процесс возможен лишь при применении базовых знаний в клиническом контексте. Отсутствие такого контекста на младших курсах замедляет инкапсуляцию, что делает актуальным внедрение клинически ориентированного компонента в преподавание фундаментальных дисциплин с первого курса.

ФГОС 3++ требуют формирования системного и критического мышления (УК-1), однако реальная практика не всегда соответствует этим требованиям. Дефицит часов, преобладание лекционного формата, недостаточное оснащение симуляционных центров создают препятствия [2, 8]. Преодоление требует перехода от транслирующей модели к активным формам обучения.

Анализ литературы позволяет выделить перспективные направления: системная вертикальная интеграция учебных программ [1, 12]; расширение симуляционного обучения с акцентом на диагностическое рассуждение [10, 11]; систематическое применение CBL [7, 8, 9]; ранняя клиническая экспозиция с первого-второго курса; разработка валидированных инструментов оценки [14]; интеграция технологий ИИ [13].

Заключение

Клиническое мышление – интегративная когнитивная способность, развитие которой подчиняется закономерностям теории двойного процесса,

модели Дрейфуса и концепции клинических скриптов. Его формирование не может быть отложено до старших курсов – основы закладываются в доклинический период через интеграцию фундаментальных знаний с клиническим контекстом.

Российское медицинское образование располагает значительным потенциалом: традиция пропедевтического обучения, симуляционные центры, опыт применения кейс-метода. Реализация этого потенциала требует преодоления институциональных барьеров: фрагментарности программ, недостаточной интеграции кафедр, дефицита инструментов оценки.

Международный опыт вертикальной интеграции, ранней клинической экспозиции, CBL и PBL демонстрирует убедительные результаты. Адаптация этого опыта к российской системе – приоритетное направление исследований. Развитие ИИ создаёт новые возможности, однако их эффективность требует систематического изучения.

Литература

1. Проблема развития клинического мышления у студентов в условиях реформирования высшего медицинского образования / Ш.С. Калиева, Е.А. Юхневич, А.Х. Абушахманова [и др.] // Медицина и экология. – 2020. – № 1 (94). – С. 113–117.
2. Калиева Ш. С., Юхневич Е.А., Абушахманова А.Х., Дюсембаева Н.К., Ким Т.В., Сагадатова Т.К. Проблема развития клинического мышления у студентов в условиях реформирования высшего медицинского образования // Медицина и экология. 2020. № 1 (94). С. 113–117
3. Young M.E., Thomas A., Lubarsky S. et al. Mapping clinical reasoning literature across the health professions: a scoping review // BMC Medical Education. – 2020. – Vol. 20, № 1. – Art. 107. – DOI: 10.1186/s12909-020-02012-9.
4. Schmidt H.G., Mamede S. How cognitive psychology changed the face of medical education and research // Advances in Health Sciences Education. – 2020. – Vol. 25, № 5. – P. 1025–1043. – DOI: 10.1007/s10459-020-10011-0.
5. Lambe KA, O'Reilly G, Kelly BD, Curristan S. Dual-process cognitive interventions to enhance diagnostic reasoning: a systematic review. BMJ Qual Saf. 2016 Oct;25(10):808–20. doi: 10.1136/bmjqs-2015-004417. Epub 2016 Feb 12. PMID: 26873253.
6. Mamede S., Schmidt H.G. Deliberate reflection and clinical reasoning: founding ideas and empirical findings // Medical Education. – 2023. – Vol. 57, № 1. – P. 76–85. – DOI: 10.1111/medu.14863.
7. Арсаханова Г.А. Применение кейс-метода в обучении клиническому мышлению будущих врачей // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13, № 6. – DOI: 10.25726/x3054-9246-2264-a.
8. Введенская И.П. Развитие критического мышления у студентов медицинских вузов через применение кейс-метода в обучении // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 4–2. – С. 19–26.
9. Gartmeier M., Pfurtscheller T., Gassner L. et al. Case-based learning in medical education: a systematic analysis of assessment instruments // BMC Medical Education. – 2023. – Vol. 23, № 1. – Art. 827. – DOI: 10.1186/s12909-023-04810-z.
10. Plackett R., Kassianos A.P., Mylan S. et al. The effectiveness of using virtual patient educational tools to improve medical students' clinical reasoning skills: a systematic review // BMC Medical Education. – 2022. – Vol. 22, № 1. – Art. 365. – DOI: 10.1186/s12909-022-03410-x.
11. Kononowicz A.A., Woodham L.A., Edelbring S. et al. Virtual patient simulations in health professions education: systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration // Journal of Medical Internet Research. – 2019. – Vol. 21, № 7. – Art. e14676. – DOI: 10.2196/14676.
12. Wijnen-Meijer M. et al. Vertical integration in medical education: the broader perspective // BMC Medical Education. – 2020. – Vol. 20, № 1. – Art. 509. – DOI: 10.1186/s12909-020-02433-6.
13. Gordon M., Daniel M., Ajiboye A. et al. A scoping review of artificial intelligence in medical education: BEME Guide № 84 // Medical Teacher. – 2024. – Vol. 46, № 4. – P. 446–470. – DOI: 10.1080/0142159X.2024.2314198.

14. Daniel M., Rencic J., Durning S.J. et al. Clinical reasoning assessment methods: a scoping review and practical guidance // Academic Medicine. – 2019. – Vol. 94, № 6. – P. 902–912. – DOI: 10.1097/ACM.0000000000002618.

FORMATION OF CLINICAL THINKING IN JUNIOR MEDICAL STUDENTS

Gamaeva F.B., Musukaeva A.B., Gamaev E.R., Musukaev K.K.

Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekova

The article provides a comprehensive analysis of the problem of clinical thinking formation in junior medical students. Based on a systematic review of Russian and international scientific sources, the definition, structure, and components of clinical thinking, the cognitive and psychological mechanisms of its development, as well as modern pedagogical methods aimed at the early formation of clinical thinking during the preclinical period of education are examined. The dual-process theory, the Dreyfus model of expertise development, the concept of illness scripts and knowledge encapsulation are analyzed. Pedagogical technologies are described: problem-based learning, case-based learning, simulation-based education, early clinical exposure, and vertical integration of curricula. Methods for assessing the formation of clinical thinking, including OSCE, script concordance tests, and Key Feature Problems, are reviewed. The contradictions between the requirements of Federal State Educational Standards and actual teaching practice, the gap between theoretical knowledge and clinical experience in junior years, as well as the prospects for the use of digital technologies and artificial intelligence in the formation of clinical thinking are discussed.

Keywords: clinical thinking, medical education, clinical reasoning, junior students, problem-based learning, simulation-based education, early clinical exposure, cognitive processes, vertical integration.

References

1. The problem of developing clinical thinking in students in the context of reforming higher medical education / Sh. S. Kalieva, E. A. Yuhnevich, A. Kh. Abushahmanova [et al.] // Medicine and Ecology. – 2020. – № 1 (94). – Pp. 113–117.
2. Kalieva Sh. S., Yuhnevich E.A., Abushahmanova A. Kh., Dyusembaeva N.K., Kim T.V., Sagadatova T.K. The problem of developing clinical thinking in students in the context of reforming higher medical education // Medicine and Ecology. 2020. № 1 (94). Pp. 113–117
3. Young M.E., Thomas A., Lubarsky S. et al. Mapping clinical reasoning literature across the health professions: a scoping review // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20, № 1. Art. 107. DOI: 10.1186/s12909-020-02012-9.
4. Schmidt H.G., Mamede S. How cognitive psychology changed the face of medical education and research // Advances in Health Sciences Education. 2020. Vol. 25, № 5. Pp. 1025–1043. DOI: 10.1007/s10459-020-10011-0.
5. Lambe KA, O'Reilly G, Kelly BD, Curristan S. Dual-process cognitive interventions to enhance diagnostic reasoning: a systematic review. BMJ Qual Saf. 2016 Oct;25(10):808–20. doi: 10.1136/bmjqs-2015-004417. Epub 2016 Feb 12. PMID: 26873253.
6. Mamede S., Schmidt H.G. Deliberate reflection and clinical reasoning: founding ideas and empirical findings // Medical Education. 2023. Vol. 57, № 1. Pp. 76–85. DOI: 10.1111/medu.14863.
7. Arsakhanova G.A. Application of the case method in teaching clinical thinking to future doctors // Education Management: Theory and Practice. 2023. Vol. 13, № 6. DOI: 10.25726/x3054-9246-2264-a.
8. Vvedenskaya I.P. Development of critical thinking in medical university students through the application of the case method in teaching // Education Management: Theory and Practice. 2024. Vol. 14, № 4–2. Pp. 19–26.
9. Gartmeier M., Pfurtscheller T., Gassner L. et al. Case-based learning in medical education: a systematic analysis of assessment instruments // BMC Medical Education. 2023. Vol. 23, № 1. Art. 827. DOI: 10.1186/s12909-023-04810-z.
10. Plackett R., Kassianos A.P., Mylan S. et al. The effectiveness of using virtual patient educational tools to improve medical students' clinical reasoning skills: a systematic review // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22, № 1. Art. 365. DOI: 10.1186/s12909-022-03410-x.
11. Kononowicz A.A., Woodham L.A., Edelbring S. et al. Virtual patient simulations in health professions education: systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration // Journal of Medical Internet Research. 2019. Vol. 21, № 7. Art. e14676. DOI: 10.2196/14676.
12. Wijnen-Meijer M. et al. Vertical integration in medical education: the broader perspective // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20, № 1. Art. 509. DOI: 10.1186/s12909-020-02433-6.
13. Gordon M., Daniel M., Ajiboye A. et al. A scoping review of artificial intelligence in medical education: BEME Guide № 84 // Medical Teacher. 2024. Vol. 46, № 4. Pp. 446–470. DOI: 10.1080/0142159X.2024.2314198.
14. Daniel M., Rencic J., Durning S.J. et al. Clinical reasoning assessment methods: a scoping review and practical guidance // Academic Medicine. 2019. Vol. 94, № 6. Pp. 902–912. DOI: 10.1097/ACM.0000000000002618.

Кириллова Инна Константиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»
E-mail: KirillovalK@mgsu.ru

Набиев Глеб Джамильевич,

студент ИПГСс1–61, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»
E-mail: gleb.nab@gmail.com

Зюганов Глеб Андреевич,

студент ИПГСс1–61, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»
E-mail: gleb-zug@mail.ru

В статье рассматриваются структурные особенности англоязычных многокомпонентных терминов, используемых в строительной сфере. В работе обосновывается актуальность исследования терминологических словосочетаний в условиях современного научно-технического прогресса. Представлен обзор основных исследований зарубежных авторов в области строительной терминологии. Дается теоретический обзор подходов к классификации терминов по структуре – термины-слова и термины-словосочетания, и по морфологическому составу. На материале выборки из специализированных источников выявляются основные структурные модели многокомпонентных строительных терминов, проводится их классификация по количеству компонентов от 2 до 6. Проведен количественный анализ, показывающий преобладание определенных моделей. В результате исследования делается вывод о стремлении английского языка к семантической емкости при относительной структурной лаконичности. Эти наблюдения могут пригодиться при подготовке будущих инженеров-строителей, например, при составлении учебных материалов или разборе профессиональных текстов.

Ключевые слова: термин, строительная терминология, многокомпонентный термин, терминологическое словосочетание, структурная модель, компонентный анализ.

Введение

Лингвистика современного мира все чаще нуждается в изучении языков различных отраслей науки и техники. Процессы глобализации, стремительное развитие строительных технологий и выход российских архитектурно-строительных организаций на международный рынок требуют от специалистов не только профессиональных компетенций, но и владения специализированной англоязычной терминологией [3, с. 270; 2, с. 75]. Как справедливо отмечают исследователи, термины являются элементами специальных терминосистем и претерпевают существенные изменения. Ученые фиксируют значительный рост количества составных и многокомпонентных терминов – терминологических словосочетаний. Это объясняется тем, что новые сложные понятия и технологии требуют абсолютно точных названий [1, с. 74; 10, с. 102].

Таким образом, актуальность работы заключается в том, что без четкого понимания структуры англоязычных строительных терминов сегодня невозможно эффективное международное сотрудничество. Изучение их закономерностей не только повышает качество перевода технической документации, но и закладывает основу для успешной профессиональной коммуникации специалистов.

Целью настоящей работы является выявление и анализ структурных типов англоязычных многокомпонентных терминов строительной сферы на материале научной и специализированной литературы.

Вопросы изучения отраслевой терминологии находятся в центре внимания многих зарубежных исследователей. В области строительной терминологии можно выделить несколько работ, заложивших основу для дальнейших исследований.

Так, британский архитектор Крис Уилкинсон в своей монографии «Supersheds: The architecture of long-span, large-volume buildings» (1991) не только ввел в научный оборот понятие «сверх-ангар» (super-shed), но и предложил развернутую классификацию большепролетных сооружений, описав их конструктивные особенности на английском языке. Работа Уилкинсона содержит обширный терминологический аппарат, включающий такие единицы, как *space frame*, *three-pinned arch*, *portal frame*, *air-supported structure*, и демонстрирует, как развитие строительных технологий влияет на усложнение терминологической системы [15].

Турецкие исследователи Мехмет Гюнель и Хюсейин Ильгин в монографии «Tall Buildings: Structural Systems and Aerodynamic Form» (2014) представили детальную классификацию конструктивных систем высотных зданий. Авторы вводят и систематизируют такие термины, как *outrigger system*, *framed tube structure*, *bundled tube system*, *shear wall system*, *wind-induced motion*. Их работа важна тем, что показывает тенденцию к образованию трех и четырехкомпонентных терминов для описания сложных инженерных решений в высотном строительстве [16].

Американский архитектурный историк Аднан Моршед в исследовании «Impossible Heights: Skyscrapers, Flight, and the Master Builder» (2015) предложил иной, культурологический подход к архитектурной терминологии. Автор вводит понятие «эстетика восхождения» – *aesthetics of ascension* и анализирует термины, связанные с восприятием высотных зданий: *master builder*, *metropolitan spectator*, *panoptic gaze*. Работа Моршеда показывает, что строительные термины могут выходить за рамки технического дискурса и приобретать философское значение, отражая изменения в общественном сознании [17].

В отечественном языкознании также накоплен значительный опыт изучения строительной терминологии. Так, Р.М. Иксанова, И.К. Кириллова в своих работах подчеркивают важность владения профессиональной англоязычной лексикой для успешной подготовки инженеров-строителей и их интеграции в международное профессиональное сообщество [2]. З.У. Хакиева, рассматривает англоязычную строительную терминологию как систему, обладающую специфическими вариативными характеристиками, и анализирует закономерности её формирования и функционирования в профессиональной среде [9].

Анализ рассмотренных исследований подводит к выводу о том, что англоязычная строительная терминология представляет собой сложную, многоуровневую систему, изучением которой занимаются как инженеры, так и лингвисты. Зарубежными и отечественными авторами накоплен значительный материал по классификации конструк-

тивных систем и архитектурных понятий. Однако вопросы структурной организации многокомпонентных терминов, их морфологического состава и моделей построения в англоязычном строительном дискурсе освещены недостаточно полно, что определяет необходимость дальнейших исследований в этой области.

Вопрос классификации терминов является одной из главных проблем терминоведения. Вслед за А.А. Реформатским, С.В. Гриневым-Гриневичем и В.М. Лейчиком, под термином мы понимаем лексическую единицу (слово или словосочетание), которая функционирует в профессиональной сфере, служит для номинации специальных понятий и обладает такими свойствами, как точность, системность и стилистическая нейтральность [6, с. 102; 4, с. 304; 8, с. 264]. Зарубежные лингвисты, такие как Дж. Сагер и Л. Боукер, также подчеркивают номинативную функцию термина и его конвенциональность в профессиональной среде [14, с. 25; 12, с. 306].

В зависимости от структуры терминологические единицы принято делить на два основных класса [7, с. 34]:

Термины-слова, которые, в свою очередь, по морфологическому составу могут быть:

1. неизменяемыми: *beam* – балка, *roof* – крыша, *bay* – пролет, *core* – ядро жесткости;
2. производными: *prefabrication* (сборное строительство), *cladding* – облицовка, *dismountability* – возможность демонтажа, *ductility* – пластичность;
3. сложными: *flywheel* – маховик, *catwalk* – служебный мостик, *skyscraper* – небоскреб, *sidesway* – горизонтальное смещение, *outrigger* – аутригер;
4. аббревиатурами: EFS – система наружного утепления, FEM – метод конечных элементов, HVAC – отопление, вентиляция и кондиционирование.

Термины-словосочетания, которые состоят из двух и более раздельно оформленных полнозначных компонентов [1, с. 74]. Именно они представляют наибольший интерес для нашего исследования, так как позволяют детально конкретизировать научные и технические понятия.

Материалом для данного исследования послужила выборка англоязычных строительных терминов, извлеченных методом сплошной выборки из специализированных источников. Источниками стали работа Криса Уилкинсона «Supersheds» (1991), монография М. Гюнеля и Х. Ильгина «Tall Buildings» (2014), а также ряд статей из профильных журналов и стандарты ASTM [15; 16; 18]. Всего было проанализировано 350 многокомпонентных терминологических единиц.

Классификация по количеству компонентов

Первым этапом анализа стала классификация терминов по количеству входящих в них полнозначных компонентов. Полученные данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Соотношение терминов по количеству компонентов

Количество компонентов	Процент от выборки (пример)
Двухкомпонентные	40%
Трехкомпонентные	44%
Четырехкомпонентные	12%
Пяти- и шестикомпонентные	4%

Вторым этапом стал анализ морфологической структуры. Общей тенденцией которого является группировка компонентов вокруг главного слова, а именно существительного (*noun*), которое, как правило, находится в постпозиции. Зависимые компоненты выполняют атрибутивную функцию.

Двухкомпонентные термины

Adjective + Noun: *long-span building* – большепролетное здание, *geodesic structure* – геодезическая конструкция, *hydraulic jack* – гидравлический домкрат, *curtain wall* – навесной фасад, *lateral load* – горизонтальная нагрузка, *composite slab* – композитная плита, *structural steel* – конструкционная сталь, *rigid frame* – жесткая рама, *thermal bridge* – тепловой мост), *acoustic insulation* – звукоизоляция, *bearing pile* – несущая свая), *floating foundation* – плавающий фундамент.

Noun + Noun: *space frame* – пространственная ферма, *tension structure* – вантовая конструкция, *roof deck* – кровельный настил, *shear wall* – диафрагма жесткости, *belt member* – поясная ферма, *core system* – ствольная система, *steel column* – стальная колонна, *concrete slab* – бетонная плита, *wind load* – ветровая нагрузка, *earthquake load* – сейсмическая нагрузка, *fire pump* – пожарный насос.

Трехкомпонентные термины

Adjective+Noun+Noun: *double-layer grid structure* – двухслойная решетчатая конструкция, *structural steel frame* – конструкционный стальной каркас, *suspended roof structure* – висячее покрытие, *lateral torsional buckling* – потеря устойчивости при изгибе и кручении, *composite steel panel* – композитная стальная панель, *natural stone veneer* – облицовка естественным камнем, *magnetic crack detection* – магнитная дефектоскопия, *main air duct* – магистральный воздуховод, *ultimate compressive strength* – предел прочности при сжатии.

Noun + Noun + Noun: *Space grid structure* – решетчатая пространственная конструкция, *tension-cable network* – сетчатая вантовая система, *steel frame hangar* – ангар со стальным каркасом, *air barrier system* – система воздухоизоляции, *gas distribution network* – газовая распределительная сеть, *earth drilling rig* – шнековая буровая установка, *fire resistance rating* – предел огнестойкости, *stress concentration factor* – коэффициент концентрации напряжений, *construction cost estimation* – оценка стоимости строительства.

Participle + Noun + Noun: *Reinforced concrete structure* – железобетонная конструкция, *prestressed concrete beam* – балка из предварительно напряженного железобетона, *framed tube structure* – каркасно-трубчатая конструкция, *braced dome structure* – ребристо-купольная конструкция, *prefabricated steel truss* – сборная стальная ферма, *insulated glass unit* – стеклопакет, *curved laminated timber* – гнутый клееный брус.

Noun+Participle+Noun: *Air-supported structure* – воздушноопорная конструкция, *cable-supported roof* – вантовая кровля, *edge supported slab* – плита, опертая по контуру, *fan-assisted heating* – отопление с вентилятором, *factory precast unit* – сборный элемент заводского изготовления, *hammer dressed stone* – тесаный камень.

Numeral + Participle + Noun: *Three-pinned arch* – трехшарнирная арка, *two-way slab* – плита, опертая по контуру, *single-span bridge* – однопролетный мост.

Четырехкомпонентные термины

Adjective + Noun + Noun + Noun: *Fire-resistive joint system* – огнезащитная система швов, *California bearing ratio test* – определение несущей способности грунта калифорнийским методом, *structural transfer member system* – система передаточных конструктивных элементов, *marginal concrete strip finisher* – бетоноотделочная машина для краевой полосы.

Adjective + Adjective + Noun + Noun: *Active residential solar heating system* – энергоактивная система солнечного отопления, *parallel flow heat exchanger* – прямоточный теплообменник, *natural draft cooling tower* – градирня с естественной тягой, *ultimate design resisting moment* – предельный момент внутренней пары.

Noun + Noun + Noun + Noun: *Gas pressure drop indicator* – сигнализатор падения давления газа, *carbon fibre reinforcement polymer* – полимер, армированный углеродным волокном, *fire resistance rating test* – испытание на предел огнестойкости, *canal slope concrete paver* – машина для бетонирования откосов канала, *zeolite water softening plant* – установка умягчения воды цеолитом).

Noun + Adjective + Noun + Noun: *Zeolite water softening plant* – установка умягчения воды цеолитом, *oil fired heating system* – система отопления на жидком топливе.

Пяти- и шестикомпонентные термины

Данная группа оказалась самой малочисленной.

- *High-rise facade access and rescue system* – фасадная система доступа и спасения для высотных зданий.
- *Multi-story building external evacuation platform rescue system* – наружная система эвакуационных платформ для многоэтажных зданий.
- *Prefabricated prestressed square steel tube structure* – сборная предварительно напряженная конструкция из квадратных стальных труб.
- *Glass reinforced concrete cladding panel* – облицовочная панель из стеклофибробетона.
- *Fan assisted warm air heating system* – система воздушного отопления с нагнетанием теплого воздуха.

Анализ показывает, что наибольшую группу составляют трехкомпонентные термины – 44%, что согласуется с данными исследователей о стремлении английского языка к сохранению семантической емкости при относительной структурной лаконичности. Трехкомпонентная структура является оптимальным балансом между краткостью и способностью к уточнению понятия.

Закключение

Если обобщить полученные результаты, можно выделить несколько ключевых моментов. Во-первых, в исследованном материале явно

преобладают двух- и трехкомпонентные термины – это говорит о том, что английский язык в профессиональной сфере старается сохранять баланс между смысловой нагрузкой и краткостью. Во-вторых, практически все такие термины строятся по одной схеме: главное слово стоит в конце, а все уточняющие элементы выстраиваются перед ним. Самыми частыми оказались модели «*Adjective + Noun*» и «*Noun + Noun*» для двухсловных вариантов, а для трехсловных «*Adjective + Noun + Noun*», «*Noun + Noun + Noun*» и цепочка из трех существительных.

Когда же термины разрастаются до четырех и более компонентов, это обычно связано с необходимостью предельно точно описать новое техническое решение или жесткие требования нормативных документов. А поскольку строительные технологии продолжают активно развиваться, а профессиональный язык постоянно пополняется новыми понятиями, тема многокомпонентных терминов сохраняет свою актуальность и открывает широкие перспективы для дальнейших исследований.

Литература

1. Васильева, С.Л. Структурные особенности англоязычных многокомпонентных терминов строительной сферы / С.Л. Васильева, Д.И. Аюшин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7(61), ч. 3. – С. 74–77.
2. Бессонова, Е.В. Иностранный язык в контексте разработки инженерных проектов / Е.В. Бессонова, И.К. Кириллова // Вестник гражданских инженеров. – 2014. – № 3(44). – С. 270–275.
3. Гринев-Гриневич, С.В. Терминоведение / С.В. Гринев-Гриневич. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
4. Лейчик, В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – М.: ЛИБРОКОМ, 2014. – 264 с.
5. Махова, В.В. Классификация строительных терминов / В.В. Махова, Т.А. Халина // Язык для специальных целей. – 2016. – С. 220–224.
6. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы языка / А.А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1968. – С. 102–125.
7. Староверова, А.Д. Особенности словообразования терминологии строительной индустрии / А.Д. Староверова // International scientific review. – 2016. – № 19 (29). – С. 34–36.
8. Суперанская, А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская. – М.: ЛЕНАНД, 2012. – 248 с.
9. Хакиева, З.У. Основные характеристики системы англоязычной строительной терминологии / З.У. Хакиева // Филологические науки. – 2010. – № 2(6). – С. 181–185.
10. Чернявская, Л.Ф. Английский язык. Термины и терминообразование / Л.Ф. Чернявская. – Братск: БрГУ, 2007. – 99 с.
11. Bowker, L. Terminology and Translation / L. Bowker // Handbook of Terminology. – Amsterdam: John Benjamins, 2015. – P. 306–313.
12. Sager, J. Term Formation / J. Sager // Handbook of Terminology Management. – Amsterdam: John Benjamins, 1997. – P. 25–41.
13. Wilkinson, C. Supersheds: The architecture of long-span, large-volume buildings / C. Wilkinson. – Oxford: Butterworth Architecture, 1991. – 150 p.
14. Gunel, M.H. Tall Buildings: Structural Systems and Aerodynamic Form / M.H. Gunel, H.E. Ilgin. – London: Routledge, 2014. – 256 p.
15. Morshed, A. Impossible Heights: Skyscrapers, Flight, and the Master Builder / A. Morshed. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 2015. – 280 p.

16. ASTM E631–15. Standard Terminology of Building Constructions. – ASTM International, 2015.

FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE MULTI-COMPONENT TERMS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY

Kirillova I.K., Nabiev G.D., Zyuganov G.A.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

This article examines the structural features of English-language multi-component terms used in the construction industry. This paper substantiates the relevance of studying terminological phrases in the context of modern scientific and technological progress. It presents an overview of key foreign studies in the field of construction terminology. It provides a theoretical overview of approaches to classifying terms by structure – terms as words and term phrases – and by morphological composition. Using a selection of specialized sources, the main structural models of multi-component construction terms are identified and classified by the number of components, ranging from 2 to 6. A quantitative analysis is conducted, demonstrating the prevalence of certain models. The study concludes that the English language strives for semantic capacity with relative structural brevity. These observations may be useful in the training of future civil engineers, for example, when compiling educational materials or analyzing professional texts.

Keywords: term, construction terminology, multi-component term, terminological phrase, structural model, component analysis.

References

1. Vasilyeva, S.L. Structural Features of English-Language Multicomponent Terms in the Construction Sphere / S.L. Vasilyeva, D.I. Ayushin // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. – 2016. – No. 7 (61), Part 3. – P. 74–77.
2. Bessonova, E.V. Foreign Language in the Context of Engineering Project Development / E.V. Bessonova, I.K. Kirillova // Bulletin of Civil Engineers. – 2014. – No. 3 (44). – P. 270–275.
3. Grinev-Grinevich, S.V. Terminology / S.V. Grinev-Grinevich. – Moscow: Academy, 2008. – 304 p.
4. Leychik, V.M. Terminology: Subject, Methods, Structure / V.M. Leychik. – Moscow: LIBROKOM, 2014. – 264 p.
5. Makhova, V.V. Classification of Construction Terms / V.V. Makhova, T.A. Khalina // Language for Special Purposes. – 2016. – Pp. 220–224.
6. Reformatsky, A.A. Term as a Member of the Lexical System of Language / A.A. Reformatsky // Problems of Structural Linguistics. – Moscow: Nauka, 1968. – Pp. 102–125.
7. Staroverova, A.D. Features of Word Formation in Construction Industry Terminology / A.D. Staroverova // International Scientific Review. – 2016. – No. 19 (29). – Pp. 34–36.
8. Superanskaya, A.V. General Terminology: Theoretical Issues / A.V. Superanskaya. – Moscow: LENAND, 2012. – 248 p.
9. Khakieva, Z.U. Main Characteristics of the English-Language Construction Terminology System / Z.U. Khakieva // Philological Sciences. – 2010. – No. 2(6). – P. 181–185.
10. Chernyavskaya, L.F. English Language. Terms and Term Formation / L.F. Chernyavskaya. – Bratsk: BrSU, 2007. – 99 p.
11. Bowker, L. Terminology and Translation / L. Bowker // Handbook of Terminology. – Amsterdam: John Benjamins, 2015. – P. 306–313.
12. Sager, J. Term Formation / J. Sager // Handbook of Terminology Management. – Amsterdam: John Benjamins, 1997. – P. 25–41.
13. Wilkinson, C. Supersheds: The architecture of long-span, large-volume buildings / C. Wilkinson. – Oxford: Butterworth Architecture, 1991. – 150 p.
14. Gunel, M.H. Tall Buildings: Structural Systems and Aerodynamic Form / M.H. Gunel, H.E. Ilgin. – London: Routledge, 2014. – 256 p.
15. Morshed, A. Impossible Heights: Skyscrapers, Flight, and the Master Builder / A. Morshed. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 2015. – 280 p.
16. ASTM E631–15. Standard Terminology of Building Constructions. – ASTM International, 2015.

Модель интеграции детей-инофонов в поликультурную образовательную среду основной школы на основе принципа спиралевидной процессуальности

Орехов Иван Дмитриевич,

аспирант, Институт культуры и искусств, Департамент
социально-культурной деятельности и сценических искусств,
ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: arheopteryx1604@yandex.ru

Интеграция детей-инофонов в основную школу представляет собой сложный педагогический процесс, требующий выхода за пределы традиционных подходов, ограниченных языковой подготовкой и разовыми мероприятиями. Недостаточная разработанность системных решений, учитывающих поэтапное наращивание коммуникативных и социокультурных компетенций, обуславливает необходимость поиска новых организационно-содержательных оснований педагогической работы. Предлагается использование внеурочной деятельности, обладающей потенциалом для естественного погружения ребёнка в ситуации межличностного взаимодействия. Цель работы заключается в обосновании и описании модели интеграции детей-инофонов в поликультурную образовательную среду основной школы, построенной на принципе спиралевидной процессуальности и реализуемой средствами внеурочной деятельности. Методы исследования: теоретический анализ педагогической и психологической литературы, систематизация научных подходов, моделирование, сравнительный анализ, концептуализация эмпирических данных. Основные результаты научного исследования: обоснован принцип спиралевидной процессуальности, задающий этапность интеграционного процесса; представлена структура модели, включающая четыре витка спирали с дифференцированными целями и формами работы; описана трансформация вариативных форматов (игровые практики, проектная деятельность, межвозрастное наставничество, цифровые инструменты) на каждом этапе; разработан критериально-оценочный аппарат, включающий показатели языковой адаптации, социальной включённости и эмоциональной комфортности. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная модель может служить основой для организации внеурочной деятельности в основной школе, направленной на интеграцию детей-инофонов, а также использоваться в системе повышения квалификации педагогических кадров, работающих в поликультурных образовательных организациях.

Ключевые слова: интеграция детей-инофонов; поликультурная образовательная среда; внеурочная деятельность; принцип спиралевидной процессуальности; модель интеграции; основная школа; критерии эффективности.

Введение

В современных условиях функционирования основной общеобразовательной школы проблема интеграции детей-инофонов приобретает особую значимость [1], [2]. Увеличение числа обучающихся, для которых русский язык не является родным, ставит перед педагогической наукой и практикой задачу поиска таких организационно-содержательных решений, которые обеспечивали бы не только освоение языка, но и полноценное включение данной категории учащихся в образовательный процесс и социальное взаимодействие. Поликультурная образовательная среда, понимаемая как пространство, аккумулирующее различные культурные традиции и обеспечивающее диалог между ними, создаёт необходимые предпосылки для такого включения. Однако её формирование подразумевает целенаправленное осуществление педагогической деятельности, способной соединить языковую поддержку с социокультурной адаптацией [3].

Анализ существующих практик показывает, что работа с детьми-инофонами в большинстве образовательных организаций сводится к дополнительным занятиям по русскому языку, не затрагивающим сферу межличностного общения и совместной деятельности, либо ограничивается отдельными мероприятиями, призванными познакомить учащихся с культурными особенностями друг друга. В результате не формируется устойчивых механизмов интеграции, позволяющих ребёнку-инофону последовательно расширять свои коммуникативные возможности, осваивать нормы взаимодействия в поликультурном коллективе и выстраивать индивидуальную траекторию вхождения в образовательную среду. Таким образом, обнаруживается противоречие между потребностью школы в системной интеграции детей-инофонов, обеспечивающей их успешную социализацию и обучение, и недостаточностью разработанности научно обоснованных подходов к реализации этого процесса, в частности ограниченностью существующих практик, которые не учитывают необходимость поэтапного наращивания языковых и социокультурных компетенций с опорой на вариативные формы работы [4], [5].

Указанное противоречие определяет проблему исследования: отсутствие модели интеграции детей-инофонов, которая, будучи реализованной во внеурочной деятельности, позволяла бы выстроить процесс последовательного и измеримого включения данной категории учащихся в поликультурную образовательную среду. Внеурочная деятельность обладает для этого значительным потенциалом, поскольку её гибкость, добровольность и ориентация на межличностное взаимодействие создают условия для естественного погружения ребёнка в ситуации общения и совместного решения задач. Тем не менее, использование потенциала внеурочной деятельности требует методологического обоснования, способного придать внеурочной деятельности комплексный, поэтапный характер.

Цель настоящей статьи заключается в обосновании и описании модели интеграции детей-инофонов в поликультурную образовательную среду основной школы, построенной на принципе спиралевидной процессуальности и реализуемой средствами внеурочной деятельности. В рамках статьи раскрываются сущностные характеристики предлагаемой модели, её структурные компоненты, а также критериальный аппарат, позволяющий оценивать результативность интеграционного процесса.

Предпосылки разработки модели интеграции

Поликультурная образовательная среда в педагогическом знании рассматривается как сложное структурное образование, включающее ценностно-смысловой, содержательно-методический и коммуникативно-деятельностный компоненты [6], [7]. Её сущность заключается в создании условий для их взаимодействия, в ходе которого каждый участник образовательного процесса получает возможность сохранять собственную идентичность и одновременно осваивать нормы и ценности принимающего сообщества. Это предполагает переход от адаптации детей-инофонов к русскоязычной среде к формированию среды, изначально ориентированной на диалог культур.

Дети-инофоны, поступающие в основную школу, обусловлены неоднородностью по уровню владения русским языком, степени сфор-

мированности учебных навыков и опыту взаимодействия в поликультурном коллективе. Их психолого-педагогические особенности определяются возрастным периодом, в котором ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, а значимым фактором выступает потребность в признании и принадлежности к группе [8]. При недостаточном уровне языковой компетенции эта потребность оказывается заблокированной, что ведёт к нарастанию тревожности, снижению учебной мотивации и риску социальной изоляции [9]. Следовательно, интеграционная работа также должна учитывать, помимо лингвистических, социально-психологические механизмы включения.

Внеурочная деятельность обладает рядом характеристик, делающих её эффективным инструментом интеграции. В отличие от урока, жёстко регламентированного временными рамками и требованиями рабочей программы, внеурочные занятия допускают вариативность форм, продолжительности и состава участников [10]. Они позволяют строить взаимодействие на основе общих интересов, что способствует возникновению естественных коммуникативных ситуаций. Кроме того, внеурочная деятельность предоставляет возможность использовать такие форматы, в которых языковой барьер преодолевается опосредованно, через совместное действие, игру, творчество или практико-ориентированный проект [11].

Вместе с тем потенциал внеурочной деятельности остаётся нерализованным в отсутствие методологического обоснования, которое связывало бы цели интеграции с последовательностью педагогических шагов. Разрозненные мероприятия, даже культурно насыщенные, не создают поступательного движения от ознакомления к устойчивому взаимодействию [12]. Возникает необходимость в организации внеурочной деятельности, которая задавала бы ритм и этапность интеграционного процесса, обеспечивая постепенное наращивание сложности задач и одновременно сохраняя вариативность в целях учёта индивидуальных особенностей детей-инофонов.

Концептуальная архитектура модели: принцип спиралевидной процессуальности

В основу модели положен принцип спиралевидной процессуальности, понимаемый как способ организации педагогического процесса, при котором участники многократно возвращаются к определённым типам деятельности, но каждый раз на новом уровне сложности и глубины. Данный принцип предполагает циклическое развёртывание содержания, где каждый завершённый цикл (виток спирали) расширяет и углубляет ранее освоенные способы взаимодействия.

Структурно модель может быть представлена в виде последовательности витков, каждый из которых соответствует определённому этапу интеграции. Первый виток ориентирован на снятие коммуникативного барьера и формирование первичного чувства безопасности в поликультурной среде. Второй виток направлен на развитие навыков совместной деятельности в малых группах, где языковая поддержка осуществляется через сотрудничество с русскоязычными сверстниками. Третий виток связан с переходом к более сложным формам социального взаимодействия, в том числе межвозрастное наставничество и участие в проектах за пределами школы. Четвёртый виток предполагает освоение роли инициатора и транслятора собственного культурного опыта, что позволяет ребёнку-инофону занять активную позицию в поликультурном сообществе.

Схематически обозначенная структура может быть представлена следующим образом (см. таблицу 1), где отражены цель, характер деятельности и способы педагогического сопровождения на каждом витке.

Таблица 1. Витки спиралевидной процессуальности в интеграции детей-инофонов

Виток	Цель этапа	Ведущий тип деятельности	Способы педагогического сопровождения
1	Формирование базового чувства безопасности и снижение тревожности	Игровая деятельность в малых группах с невербальной опорой	Создание ситуаций успеха
			Использование визуальных опор
			Совместное с педагогом выполнение действий
2	Развитие навыков коммуникации в совместной деятельности	Проектно-игровая деятельность в парах и микрогруппах	Организация парной работы с напарником-сверстником
			Структурирование взаимодействия через алгоритмы

Виток	Цель этапа	Ведущий тип деятельности	Способы педагогического сопровождения
3	Формирование устойчивых социальных связей и включение в коллективные практики	Коллективная проектная деятельность	Поддержка инициативы ребёнка
		Межвозрастные мастерские	Расширение зоны ответственности Включение в деятельность с разновозрастным составом
4	Реализация активной субъектной позиции в поликультурной среде	Социокультурное проектирование	Передача части организаторских функций
		Наставничество младших	Создание ситуаций, где ребёнок выступает экспертом в области своей культуры

Источник: разработано автором.

Принцип спиралевидной процессуальности обеспечивает поэтапное наращивание компетенций, преемственность между витками: результаты каждого предыдущего этапа служат основой для перехода к следующему. При этом возврат к знакомым форматам работы (игре, проекту, наставничеству) на каждом новом витке происходит с усложнением задач, что соответствует возрастным возможностям обучающихся и их текущему уровню языковой подготовки.

Описание вариативных форматов работы (игровые практики, проекты, наставничество, цифровые инструменты) в контексте витков спирали

Эффективность модели обеспечивается применением на каждом витке спирали вариативных форматов работы, которые подбираются с учётом возрастных и языковых особенностей детей-инофонов. К числу форматов относятся игровые практики, проектная деятельность, межвозрастное наставничество и цифровые инструменты, выполняющие специфические функции на разных этапах интеграционного процесса.

Игровые практики доминируют на начальных витках, где первостепенное значение имеет снижение тревожности и создание положительного эмоционального фона. Игровые формы, предполагающие опору на невербальные средства (мимика, жесты, совместные действия с предметами) [13], позволяют ребёнку-инофону включиться во взаимодействие, не испытывая страха перед ошибкой. По мере перехода к последующим виткам игра трансформируется: её усложнение идёт по линии увеличения доли вербального компонента, введения ролевых позиций, обуславливающих аргументацию и согласование действий. На третьем и четвёртом витках игровые элементы сохраняются, но уже встроенными в проектную деятельность, где они выполняют функцию снятия напряжения в ситуациях повышенной коммуникативной нагрузки.

Проектная деятельность рассматривается как сквозной формат, но её содержательное наполнение и организационные формы дифференцируются по виткам. На начальных этапах проекты носят краткосрочный, локальный характер, предполагают выполнение индивидуальных заданий в контексте общей темы и обязательное наличие визуального результата (рисунок, поделка, коллаж). На втором витке проекты организуются в парах или микрогруппах с обязательным распределением функций, что стимулирует необходимость вербального взаимодействия. На третьем витке реализуются коллективные проекты, включающие этапы обсуждения, планирования и презентации результатов. На четвёртом проектная деятельность приобретает черты социокультурного проектирования, когда дети-инофоны выступают инициаторами тем, связанных с их культурным опытом, и организуют мероприятия для других участников образовательного процесса.

Межвозрастное наставничество используется как формат, обеспечивающий естественную языковую практику и расширение социальных связей. На втором витке наставничество реализуется в форме парной работы с одноклассником, имеющим более высокий уровень владения русским языком. Педагогически значимым является то, что позиция наставника не закрепляется жёстко: в разных ситуациях наставником может выступать то русскоязычный сверстник, то другой ребёнок-инофон с более развитыми коммуникативными навыками. На третьем и четвёртом витках дети-инофоны, успешно прошедшие предыдущие этапы интеграции, привлекаются к работе с младшими школьниками или новыми учащимися, что способствует укреплению их субъектной позиции и позитивной самоидентификации.

Цифровые инструменты интегрируются в модель в качестве средства индивидуализации и дополнительной языковой поддержки. К ним относятся приложения для изучения русского языка, сервисы для создания мультимедийных презентаций, платформы для совместной работы над проектами. На первом витке цифровые инструменты применяются преимущественно для визуализации информации (интерактивные словари, карточки с изображениями), на втором – для фиксации промежуточных результатов и обмена материалами между участниками групп, на третьем и четвертом – для публичного представления продуктов деятельности и организации обратной связи. Использование цифровых средств может уменьшить нагрузку на устную речь на этапах, когда ребёнок ещё недостаточно свободно владеет языком, и одновременно предоставляет возможность фиксировать индивидуальную динамику.

Взаимосвязь витков спирали и преобладающих форматов работы может быть представлена в виде таблицы 2, иллюстрирующей, как каждый формат трансформируется по мере продвижения по этапам интеграции.

Таблица 2. Трансформация форматов работы по виткам спирали

Формат	Виток 1	Виток 2	Виток 3	Виток 4
Игровые практики	Игры с правилами	Сюжетно-ролевые игры с фиксированными репликами	Игры-драматизации	Организация игровых станций для младших школьников
	Имитационные игры		Игры с элементами импровизации	
	Игры с предметами			
Проектная деятельность	Индивидуальные мини-проекты с визуальным результатом	Парные и микрогрупповые проекты по заданной теме	Коллективные проекты с распределёнными ролями	Социо-культурные проекты по инициативе участников
Наставничество	Эпизодическая помощь педагога	Парная работа с напарником-тьютором	Взаимопомощь внутри разновозрастных групп	Наставничество в отношении новых учащихся
Цифровые инструменты	Интерактивные словари	Совместные онлайн-доски	Сервисы для создания мультимедиа	Платформы для организации мероприятий, обратной связи
	Визуальные опоры	Облачные хранилища	Видеопрезентации	

Источник: разработано автором.

Вариативность форматов предполагает содержательное усложнение каждого из них в соответствии с задачами витка. Это позволяет сохранять преемственность в действиях ребёнка, одновременно последовательно расширяя его коммуникативные и деятельностные возможности.

Критериально-оценочный аппарат и перспективы реализации модели

Для определения результативности интеграционного процесса разработан критериально-оценочный аппарат, включающий три группы критериев, которые соотносятся с целями модели и операционализируются посредством системы показателей. Выбор критериев обусловлен необходимостью оценивать не только языковой прогресс, но и степень включённости ребёнка в социальное взаимодействие, а также его эмоциональное состояние, поскольку именно эти аспекты в совокупности характеризуют полноту интеграции [14], [15].

Языковая адаптация (первый критерий) отражает способность ребёнка-инофона использовать русский язык как средство общения в учебных и внеучебных ситуациях. Показателями выступают: преодоление коммуникативного барьера, проявляющееся в переходе от невербальных средств к активному использованию устной речи; расширение активного словарного запаса; способность понимать и выполнять инструкции, связанные с совместной деятельностью; умение формулировать вопросы и высказывать собственное мнение в знакомых коммуникативных ситуациях.

Социальная включённость (второй критерий) характеризует характер и устойчивость взаимодействия ребёнка-инофона с другими участниками образовательного процесса. В эту группу входят такие показатели, как: количество и регулярность контактов с русскоязычными сверстниками за пределами организованных педагогом ситуаций; участие в коллективных мероприятиях; характер роли, занимаемой ребёнком в группе (от наблюдателя до инициатора); наличие устойчивых дружеских связей.

Эмоциональная комфортность и позитивная идентичность (третий критерий) обуславливает субъективное восприятие ребёнком собственного положения в поликультурной среде. Показатели включают: снижение уровня тревожности, фиксируемое в поведенческих реакциях и самоотчётах; положительное отношение к посещению внеурочных занятий; удовлетворённость общением со сверстниками; сформированность представлений о себе как о носителе определённой культуры, принимаемом и ценном для сообщества.

Для перечисленных показателей предполагается использование комплекса методов диагностики, адаптированных к возрастным и языковым особенностям детей-инофонов: включённое наблюдение в естественных условиях внеурочной деятельности, анализ продуктов деятельности, рефлексивные беседы с использованием визуальных опор, социометрические процедуры, адаптированные для детей с недостаточным владением языком. Соотнесение критериев, показателей и методов диагностики представлено в таблице 3.

Таблица 3. Критерии, показатели и методы оценки эффективности интеграции

Критерий	Показатели	Методы диагностики
Языковая адаптация	Преодоление коммуникативного барьера	Наблюдение в коммуникативных ситуациях
	Расширение активного словаря	Анализ речевых высказываний
	Понимание инструкций	Выполнение речевых проб в игровой форме
	Способность высказывать мнение	
Социальная включённость	Количество и устойчивость контактов	Социометрия
	Участие в коллективных мероприятиях	Карты наблюдения
	Позиция в группе	Анализ участия в деятельности
	Дружеские связи	Опрос значимых взрослых
Эмоциональная комфортность и идентичность	Уменьшение тревожности	Проективные методики
	Положительное отношение к занятиям	Рефлексивные беседы с визуальными опорами
	Удовлетворённость общением	Анкетирование с адаптированной лексикой
	Позитивное восприятие своей культуры	

Источник: разработано автором.

Перспективы реализации разработанной модели связаны с её внедрением в практику основной школы. Научная новизна подхода заключается, во-первых, в применении принципа спиралевидной процессуальности к организации внеурочной деятельности, преодолевающей линейный и фрагментарный характер существующих практик. Во-вторых, предложенная структура витков задаёт измеримые этапы интеграции, обеспеченные вариативными форматами работы, учитывающими разнородность группы детей-инофонов по уровню языковой подготовки и опыту взаимодействия. В-третьих, критериально-оценочный аппарат ориентирован на отслеживание динамики одновременно по трём линиям (языковой, социальной и эмоциональной), что соответствует комплексному пониманию интеграции как процесса, выходящего за рамки исключительно лингвистической адаптации.

Дальнейшая работа в рамках заявленной темы предполагает проведение опытно-экспериментального исследования, направленного на проверку эффективности предложенной модели в условиях функционирования конкретной образовательной организации, а также на уточнение условий её реализации применительно к разным типам школ и возрастным группам обучающихся.

Выводы

Разработка модели интеграции детей-инофонов в поликультурную образовательную среду основной школы средствами внеурочной деятельности опирается на теоретическое осмысление сущности поликультурной среды, психолого-педагогических особенностей данной категории обучающихся и дидактического потенциала внеурочных форм работы. Поликультурная образовательная среда рассматривается как пространство, в котором создаётся фундамент для полноценного взаимодействия участников, сохранения каждым своей идентичности и одновременно освоения норм принимающего сообщества. Внеурочная деятельность благодаря своей вариативности, ориентации на межлич-

ностное взаимодействие и возможности выстраивать индивидуальные траектории выступает ресурсом, способным обеспечить постепенное и естественное вхождение ребёнка-инофона в новое для него языковое и социальное окружение.

Концептуальную основу предложенной модели составляет принцип спиралевидной процессуальности, который задаёт этапность интеграционного процесса. Он предполагает циклическое развёртывание содержания, при котором участники многократно возвращаются к определённым типам деятельности, но каждый раз на более сложном уровне. Структура модели включает четыре последовательных витка, имеющих собственную цель, ведущий тип деятельности и способы педагогического сопровождения. Первый виток ориентирован на формирование чувства безопасности и снятие тревожности, второй на развитие навыков совместной деятельности в малых группах, третий на включение в коллективные практики и расширение социальных связей, четвёртый на реализацию активной субъектной позиции ребёнка. Это обеспечивает преемственность между этапами и позволяет учитывать динамику языкового и социального развития обучающихся.

Вариативность форматов работы является необходимым условием реализации модели. Игровые практики, проектная деятельность, межвозрастное наставничество и цифровые инструменты применяются на каждом витке спирали, но их наполнение и организационные формы трансформируются в соответствии с задачами этапа. Игры усложняются за счёт увеличения вербальной составляющей и введения ролевых позиций, проектная деятельность расширяется от индивидуальных мини-проектов до социокультурного проектирования, наставничество планомерно приобретает межвозрастной характер, а цифровые инструменты выполняют функции от визуальной поддержки до средств публичной презентации и обратной связи. В данном случае сохраняется преемственность в действиях ребёнка и одновременно последовательно расширяются его коммуникативные и деятельностные возможности.

Критериально-оценочный аппарат модели включает три группы критериев, отражающих комплексность интеграции. Языковая адаптация оценивается с помощью преодоления коммуникативного барьера, расширения активного словарного запаса и способности использовать язык для решения учебных и социальных задач. Социальная включённость фиксируется по показателям устойчивости контактов со сверстниками, участия в коллективных мероприятиях и позиции в группе. Эмоциональная комфортность и позитивная идентичность характеризуются уменьшением тревожности, положительным отношением к занятиям и удовлетворённостью общением. Представленный диагностический инструментарий, в том числе наблюдение, анализ продуктов деятельности, адаптированные социометрические процедуры и рефлексивные беседы с визуальными опорами, даёт возможность отслеживать динамику по каждому из показателей на протяжении всего интеграционного процесса.

Сформулированная модель может служить основой для организации внеурочной деятельности в основной школе, ориентированной на системную интеграцию детей-инофонов в поликультурную образовательную среду, и предполагает в перспективе эмпирическую проверку в образовательной практике.

Литература

1. Мишин Д. А., Куровский С. В., Яббаров А. М. Разработка и внедрение инновационных педагогических подходов к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 7. – С. 160–165.
2. Мишин Д. А., Куровский С. В., Яббаров А. М. Совершенствование педагогических технологий формирования спортивной культуры учащейся молодежи сельской местности // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 7. – С. 135–141.
3. Куровский С. В., Мишин Д. А., Кастильская Д. А. Педагогические аспекты междисциплинарного подхода на примере астрономии как науки в системе формирования научного мышления // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 10. – С. 92–99.
4. Гурьянчик В. Н., Космалев Н. С. Инклюзивное образование в поликультурной среде: исследование оценки среды субъектами образовательных отношений (на примере Ярославского региона) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 3 (71). – С. 208–220.
5. Коренева В. В., Жарич Л. А. Педагогические условия интеграции мигрантов и формирование позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 29–33.

6. Гусев А. В., Хачикян Е. И., Масленникова О. В., Филимонова Т. И., Семкова И. В. Интеграция детей-инофонов в российское образовательное пространство: лингвистическая и социокультурная адаптация // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 298–304.

7. Гурьянчик В. Н., Космалев Н. С. Инклюзивная поликультурная образовательная среда как фактор социализации детей из семей мигрантов // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 1. – С. 183–205.

8. Хайрутдинова Р. Р., Громова Ч. Р. Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей // Образование и саморазвитие. – 2025. – Т. 19. – № 4. – С. 242–257.

9. Шиганова Г. А., Юздова Л. П., Маркова Т. Н. Организация работы с детьми-инофонами при обучении русскому языку и литературному чтению в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 5 (183). – С. 259–274.

10. Бреусова Е. И., Руднева О. В. О модели инновационной системы языковой адаптации детей-мигрантов в условиях интегративного обучения русскому языку: постановка проблемы // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (88). – С. 16–24.

11. Омельченко Е. А., Шевцова А. А. Особые образовательные потребности детей с миграционной историей в школьном обучении: кейс Челябинской области // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 164–177.

12. Гранкина Л. А. Билингвальное языковое образование в аспекте формирования языковой личности билингвов и инофонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–2. – С. 85–88.

13. Янченко В. Д., Горина А. А. Способы преодоления познавательных барьеров в процессе изучения морфологии в 5 классах с полиэтническим составом // Наука и школа. – 2025. – № 2. – С. 260–266.

14. Маслова И. Б. Трудности языковой адаптации в полиэтнической среде российской федерации (2019–2022 гг.): к вопросу о коммуникативном поведении мигрантов // Лингвистика и образование. – 2022. – Т. 2. – № 3. – С. 83–91.

15. Беляева О. А. Эмпирическое исследование типов образовательной среды школы в ситуации инклюзивного обучения // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – № 1. – С. 66–75.

A MODEL FOR INTEGRATING CHILDREN WITH FOREIGN BACKGROUNDS INTO A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A BASIC SCHOOL BASED ON THE PRINCIPLE OF SPIRAL PROCESSIVITY

Orekhov I.D.

Moscow City University

The integration of children with foreign languages into basic school is a complex pedagogical process that requires going beyond traditional approaches limited to language training and one-off events. The insufficient development of systemic solutions that take into account the gradual development of communicative and socio-cultural competencies necessitates the search for new organizational and substantive foundations for pedagogical work. The use of extracurricular activities that have the potential for naturally immersing the child in situations of interpersonal interaction is proposed. The aim of the work is to substantiate and describe a model for the integration of children with foreign languages into the multicultural educational environment of basic school, built on the principle of spiral processivity and implemented by means of extracurricular activities. Research methods: theoretical analysis of pedagogical and psychological literature, systematization of scientific approaches, modeling, comparative analysis, conceptualization of empirical data. The main results of the scientific study: the principle of spiral processivity, defining the stages of the integration process, is substantiated; The model's structure is presented, comprising four spiral turns with differentiated goals and work forms; the transformation of variable formats (game practices, project activities, interage mentoring, digital tools) at each stage is described; a criteria-based assessment framework is developed, including indicators of language adaptation, social inclusion, and emotional comfort. The practical significance of the study lies in the fact that the proposed model can serve as a basis for organizing extracurricular activities in secondary schools aimed at integrating children with non-native speakers, and can also be used in the system of professional development for teaching staff working in multicultural educational organizations.

Keywords: integration of children with foreign backgrounds; multicultural educational environment; extracurricular activities; the principle of spiral processivity; integration model; primary school; performance criteria.

References

1. Mishin D. A., Kurovsky S.V., Yabbarov A.M. Development and implementation of innovative pedagogical approaches to improving the level of sports culture of students in rural schools // Modern vocational education. – 2025. – № 7. – P. 160–165.
2. Mishin D. A., Kurovsky S.V., Yabbarov A.M. Improving pedagogical technologies for forming the sports culture of young people in rural areas // Modern pedagogical education. – 2025. – № 7. – P. 135–141.

3. Kurovsky S. V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A. Pedagogical aspects of an interdisciplinary approach on the example of astronomy as a science in the system of forming scientific thinking // *Modern pedagogical education*. – 2025. – № 10. – P. 92–99.
4. Guryanchik V. N., Kosmalev N.S. Inclusive education in a multicultural environment: a study of the environment assessment by subjects of educational relations (on the example of the Yaroslavl region) // *Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*. – 2024. – № 3 (71). – P. 208–220.
5. Koreneva V. V., Zharich L.A. Pedagogical conditions for the integration of migrants and the formation of a positive ethnic identity of students in a multicultural educational environment // *Modern pedagogical education*. – 2023. – № 4. – P. 29–33.
6. Gusev A. V., Khachikyan E.I., Maslennikova O.V., Filimonova T.I., Semkova I.V. Integration of foreign children into the Russian educational space: linguistic and sociocultural adaptation // *Modern pedagogical education*. – 2022. – № 6. – P. 298–304.
7. Guryanchik V. N., Kosmalev N.S. Inclusive multicultural educational environment as a factor in the socialization of children from migrant families // *Pedagogy and education*. – 2024. – № 1. – P. 183–205.
8. Khairutdinova R. R., Gromova Ch.R. Children of migrants in Russian schools: attitudes and practices of teachers // *Education and self-development*. – 2025. – V. 19. – № 4. – P. 242–257.
9. Shiganova G. A., Yuzdova L.P., Markova T.N. Organization of Work with Children-Non-English Speakers in Teaching Russian Language and Literary Reading in Primary

School // *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*. – 2024. – № 5 (183). – P. 259–274.

10. Breusova E. I., Rudneva O.V. On the Model of an Innovative System of Language Adaptation of Migrant Children in the Context of Integrative Teaching of the Russian Language: Problem Statement // *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*. – 2024. – № 1 (88). – P. 16–24.
11. Omelchenko E. A., Shevtsova A.A. Special educational needs of children with a migration history in school education: a case of the Chelyabinsk region // *Problems of modern education*. – 2022. – № 6. – P. 164–177.
12. Grankina L.A. Bilingual language education in terms of the formation of the linguistic personality of bilinguals and foreign speakers // *Problems of modern pedagogical education*. – 2023. – № 80–2. – P. 85–88.
13. Yanchenko V. D., Gorina A.A. Ways to overcome cognitive barriers in the process of studying morphology in 5th grades with a multi-ethnic composition // *Science and School*. – 2025. – № 2. – P. 260–266.
14. Maslova I.B. Difficulties of language adaptation in the multi-ethnic environment of the Russian Federation (2019–2022): on the issue of communicative behavior of migrants // *Linguistics and education*. – 2022. – Vol. 2. – № 3. – P. 83–91.
15. Belyaeva O.A. Empirical study of the types of educational environment of the school in the situation of inclusive education // *Psychology of education in a multicultural space*. – 2021. – № 1. – P. 66–75.

Перницкий Егор Евгеньевич,

аспирант, Оренбургский государственный педагогический университет; МОАУ «Гимназия № 5»

Статья посвящена анализу технологических рисков, возникающих в процессе цифровой трансформации образования и связанных с внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ). Цель исследования – выявить и систематизировать различия в использовании ИИ между основными субъектами образовательного процесса: обучающимися и педагогами. На основе проведенного анкетирования 33 учащихся старших классов и 25 педагогов автор выявил системный технологический риск, проявляющийся на трех уровнях: уровне внедрения (разрыв в 25%), функциональном (различия в моделях и приоритетах использования) и перцептивном (полярность в оценке влияния ИИ на когнитивное развитие, разрыв в 51%). Сделан вывод о формировании параллельных образовательных реальностей и необходимости разработки комплексных мер по методологической, нормативной и этической интеграции ИИ в образовательную среду для преодоления выявленных рисков.

Ключевые слова: Технологические риски, цифровые риски, цифровая грамотность, искусственный интеллект в образовании.

Современный этап развития общества характеризуется глубинными процессами цифровой трансформации, затрагивающими все без исключения сферы человеческой деятельности. Система образования, являясь ключевым социальным институтом, оказывается в эпицентре этих изменений, сталкиваясь как с беспрецедентными возможностями, так и с новыми вызовами. Одним из наиболее значимых факторов, определяющих вектор эволюции образовательной среды, выступает проникновение технологий искусственного интеллекта (ИИ). Данные технологии предлагают инструменты для персонализации обучения, автоматизации рутинных операций и создания интерактивного контента, потенциально способные повысить эффективность и доступность образования [3].

Однако стремительная диффузия цифровых инноваций порождает феномен, известный как «технологические риски». Традиционно данный термин применялся для описания неравенства в доступе к информационно-коммуникационным технологиям. В контексте современного образования его семантика расширяется и включает в себя не только различия в технической оснащенности, но и рассогласование в уровне цифровых компетенций, а также в практиках и готовности к интеграции новых технологий между основными субъектами образовательного процесса [2, 3].

Активное и многозадачное применение ИИ студентами и школьниками для решения учебных задач контрастирует с зачастую ограниченным и выборочным его использованием преподавателями для сугубо методических целей [1, 7]. Помимо операционного аспекта, не менее важен вопрос перцептивный – расхождение в оценке влияния ИИ на развитие когнитивных способностей учащихся [4].

Актуальность настоящего исследования имеет многогранный характер и подтверждается как нормативно-стратегическими инициативами, так и данными эмпирических исследований.

Во-первых, на государственном уровне развитие искусственного интеллекта признано стратегическим приоритетом, что закреплено в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта до 2030 года [7] и Концепции регулирования ИИ и робототехники [6]. Принятие Федерального закона № 123-ФЗ об экспериментальном правовом режиме [4] и введение ГОСТ Р 59895–2021 [2] прямо указывают на необходимость скорейшей интеграции ИИ в ключевые сферы, включая образование, и формируют нормативные рамки для этого процесса.

Во-вторых, существует очевидное противоречие между декларируемым курсом на цифровизацию и реальной ситуацией в образовательных организациях. Эмпирические данные, в том числе полученные в ходе настоящего исследования, а также отраженные в работах отечественных ученых [1], свидетельствуют о стихийном и зачастую нерегулируемом использовании ИИ обучающимися, что порождает риски, связанные с достоверностью информации и атрофией академических навыков. Исследования подтверждают, что подобное использование требует разработки новых методических подходов к организации учебной деятельности [5] и вызывает серьезные дискуссии в научно-педагогическом сообществе относительно последствий внедрения ИИ [4].

Ко всему вышесказанному добавляется прямая корреляция между возрастом и использованием искусственного интеллекта. Более опытное поколение педагогов привыкло использовать традиционные методы, в отличие от детей, которые прибегают к помощи инновационных технологий, в том числе искусственного интеллекта, для решения традиционных задач, поставленных педагогом. Чтобы доказать данную гипотезу, нами было проведено анкетирование об использовании ИИ в разных сферах, в качестве респондентов выступили 33 обучающихся старших классов и 25 учителей муниципальной общеобразовательной автономной гимназии.

Полученные данные свидетельствуют о существенном разрыве в общем уровне внедрения технологий ИИ в образовательную и профессиональную деятельность между двумя основными группами респондентов. Статистические данные:

- В группе обучающихся 32 из 33 респондентов используют ИИ в своей учебной деятельности (97%).
- В группе педагогов 18 из 25 респондентов используют ИИ в профессиональной деятельности (72%).

Полученные данные свидетельствуют о статистически значимом разрыве в уровне использования технологий искусственного интеллек-

та. Можно констатировать, что для современного поколения обучающихся ИИ стал практически повсеместным инструментом, в то время как каждый четвертый педагог (28,0%) остается вне процесса цифровой адаптации.

Этот количественный разрыв в 25 процентных пунктов является первичным и фундаментальным индикатором наличия технологического риска. Данный дисбаланс создает основу для дальнейших расхождений на операционном и перцептивном уровнях, которые подлежат более детальному анализу в следующих разделах.

В практике применения ИИ для генерации текстового контента наблюдаются следующие различия между обучающимися и педагогами: 97% респондентов со стороны обучающихся используют ИИ для генерации текстов; лишь 60% педагогов используют ИИ в этих целях. Данный показатель подтверждает гипотезу о наличии технологического риска и свидетельствует о повсеместном распространении среди обучающихся, которые используют текстовые генеративные модели для интеграции в повседневную учебную практику. Возможные применения подобных моделей – написание рефератов, сочинений и т.д.

Риски несут не только количественный, но и качественный (смысловой) характер. Для обучающихся это повседневный помощник для оптимизации труда. Для педагогов же, несмотря на то, что две трети используют данную технологию, характерно ограниченное применение текстовых генераторов, что может быть связано как с этическими соображениями, так и с недостаточной компетенцией. Данное рассогласование актуализирует необходимость разработки четких регламентов и образовательных политик по использованию генеративного ИИ в учебном процессе.

При анализе применения технологий искусственного интеллекта для дидактических целей (разъяснение учебного материала) также прослеживаются существенные различия в практике.

- В группе обучающихся 20 из 33 респондентов использует ИИ для разъяснения материала (60,6%)
- В группе педагогов 6 из 25 респондентов используют ИИ непосредственно как инструмент образовательного процесса (24%)

Из статистических данных видно, что ИИ выступает для двух третей обучающихся персональным тьютором. Это можно расценивать как положительную тенденцию (автономизация и персонализация учебного процесса), так и отрицательную, поскольку искусственный интеллект на данном этапе развития не может гарантировать достоверности информации. Этим же может быть вызвано недоверие к генерируемому контенту среди педагогов, которые традиционно сами адаптируют знания. Передача данной функции искусственному интеллекту может трактоваться в будущем как замена педагога ИИ.

Преодоление данного риска требует не столько популяризации технологии среди учителей, сколько разработки конкретных дидактических моделей и методических рекомендаций по ее интеграции в учебный процесс.

Анализ статистических данных ответов на вопрос об использовании ИИ для создания аудиовизуального контента показал, что 20% педагогов ответили положительно (5 из 25 респондентов), когда ученики ответили утвердительно лишь в 12% случаев (4 из 33 респондентов). Несмотря на низкие абсолютные значения, доля преподавателей, использующих ИИ для создания АВ-контента, несколько выше. Этот факт можно интерпретировать как следствие профессиональной необходимости: педагоги в своей работе сталкиваются с задачей разработки дидактических материалов (инфографика, иллюстрации, обучающие видео, презентации), где генеративный ИИ может выступать в роли помощника. Обучающиеся, в свою очередь, в рамках стандартной учебной деятельности реже испытывают потребность в создании уникального АВ-контента, ограничиваясь готовыми ресурсами или простыми средствами визуализации.

Разрыв в использовании ИИ для создания АВ-контента является минимальным (7,9%) и демонстрирует, что педагоги, в силу профессиональных обязанностей, начинают активнее осваивать эту нишу. Однако общий низкий уровень проникновения технологии указывает на наличие барьеров, таких как сложность освоения, недостаточная осведомленность о возможностях или низкое качество генерируемого контента.

Данные исследования выявляют наиболее значительный технологический риск в использовании искусственного интеллекта для выполнения аналитических и отчетных задач. Мы имеем следующие показатели:

- Обучающиеся: 29 из 33 респондентов используют ИИ для написания анализов и отчетов, что составляет 87,9%.
- Педагоги: 4 из 25 респондентов используют ИИ для этой цели, что соответствует 16,0%.

Для подавляющего большинства обучающихся ИИ стал стандартным инструментом для выполнения письменных учебных заданий. Это свидетельствует о фундаментальном изменении подходов к выполнению домашних заданий и подготовке академических работ, где ИИ выполняет функции интеллектуального ассистента, способного структурировать информацию, формулировать выводы и генерировать связный текст. Крайне низкий показатель использования ИИ учителями для аналитики и отчетности указывает на сохранение традиционных методов работы. Возможные причины: высокие требования к ответственности содержания; скепсис к качеству анализа, который требует глубокого понимания контекста, которым ИИ может не обладать.

Возникает парадоксальная ситуация, при которой ученики активно используют ИИ для создания учебных анализов, в то время как педагоги, оценивающие эти работы, данный инструмент практически игнорируют. Это порождает риски для образовательного процесса, среди которых возможна некорректная оценка (преподаватель может оценивать работу, сгенерированную ИИ, по критериям, предназначенным для человеческого интеллекта) и формирование двойственной среды (ученики функционируют в цифровой среде с автоматизированными решениями, а учителя – в аналоговой, что ведет к взаимному непониманию и конфликту ожиданий).

Таким образом, можно констатировать, что наблюдается максимальный выявленный разрыв в использовании ИИ (71,9%), который носит не только количественный, но и сущностный характер. Он демонстрирует, что обучающиеся воспринимают ИИ как инструмент преодоления рутинных интеллектуальных задач, в то время как педагогическая профессия в ее текущем виде сохраняет ориентацию на исключительно человекоцентрированное выполнение аналитической работы. Данные риски указывают на острейшую необходимость пересмотра как формата заданий для учащихся, так и внутренних административных процедур для педагогов в условиях повсеместного распространения ИИ.

Анализ статистических данных ответов на вопрос об использовании ИИ для создания рабочих материалов для себя или обучающихся продемонстрировал паритет между респондентами: 17 из 33 обучающихся ответили утвердительно (51,5%), схожая ситуация наблюдается у педагогов – 14 из 25 (56%). Уровень применения ИИ обеими группами практически идентичен. Это указывает на то, что создание рабочих материалов является той сферой, где полезность ИИ признается и обучающимися, и педагогами практически в равной степени. Возникает уникальная ситуация, при которой и учитель, и ученик могут использовать один и тот же инструмент (ИИ) для создания учебных материалов, но делать это независимо друг от друга, преследуя разные цели. Это создает потенциал как для синергии (например, обмен созданными материалами), так и для новых вызовов (например, необходимость проверки качества и адекватности материалов, созданных учениками с помощью ИИ).

Проведенный анализ выявил критический перцептивный риск в оценке влияния искусственного интеллекта на когнитивные функции подрастающего поколения: 84% педагогов убеждены в негативном воздействии ИИ, в то время как среди обучающихся эту позицию разделяют лишь 33%. Данный разрыв в 51% отражает фундаментальное ценностное рассогласование: педагоги, наблюдая внешние проявления работы учащихся с ИИ (готовые решения, снижение усилий при выполнении задач), склонны интерпретировать их как признаки атрофии самостоятельного критического мышления, аналитических способностей и памяти. Обучающиеся же, являясь активными пользователями, воспринимают ИИ как когнитивный протез, усиливающий их возможности за счет автоматизации рутинных и предоставления быстрого доступа к информации, что, по их мнению, не подменяет, а оптимизирует интеллектуальную деятельность. Это противоречие указывает на то, что технологический риск порождает не только операционные, но и глубокие психолого-педагогические барьеры, где ключевым вызовом становится не столько внедрение технологий, сколько формирование общей культуры их ответственного использования, сохраняющей когнитивный суверенитет личности.

Проведенное исследование выявило системные технологические риски между обучающимися и педагогами в использовании искусственного интеллекта, которые проявляются на трех взаимосвязанных уровнях:

- Уровень внедрения – 97% обучающихся против 72% педагогов используют ИИ в своей деятельности. Разрыв в 25% свидетельствует о более высокой технологической адаптивности учащихся.
- Функциональный уровень – проявляется в принципиально различных моделях использования искусственного интеллекта: обучающиеся применяют ИИ как универсальный инструмент для автоматизации ключевых учебных действий – генерации текстов (97%), выполнения анализов и отчетов (87,9%) и разъяснения сложного материала (60,6%), тогда как педагоги используют технологии выборочно – пре-

имущественно для создания дидактических материалов (56%) и в значительно меньшей степени для аналитики (16%) или объяснения тем (24%), что свидетельствует о рассогласовании не только в частоте, но и в смысловых приоритетах применения технологии в образовательном процессе.

• Перцептивный уровень – проявляется в полярном восприятии влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс: обучающиеся в большинстве своем не видят угрозы в использовании ИИ, рассматривая его как естественный инструмент для повышения эффективности учебной деятельности, в то время как педагогическое сообщество демонстрирует выраженный скепсис, считая, что технологии искусственного интеллекта способствуют ухудшению когнитивных способностей подрастающего поколения, что свидетельствует о глубине ценностно-мировоззренческого рассогласования между основными субъектами образовательной среды.

Проведенное исследование выявляет глубокий системный технологический риск между обучающимися и педагогами, который проявляется на операционном, функциональном и перцептивном уровнях: обучающиеся демонстрируют почти тотальное внедрение ИИ как инструмента оптимизации учебного труда, в то время как педагоги используют технологии фрагментарно и с выраженной осторожностью, что особенно заметно в сферах аналитики (разрыв 71,9%) и генерации текстов (37%). Выявленная полярность в оценках и практиках указывает на ценностно-мировоззренческое рассогласование, создающее риск формирования параллельных образовательных реальностей, что требует немедленной разработки комплексных мер по методологической, нормативной и этической интеграции искусственного интеллекта в образовательную среду.

Литература

1. Витвицкая, А.А. Генеративный искусственный интеллект как ресурс инновационного образования / А.А. Витвицкая // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023). – 2023. – С. 384–394. – URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3638/paper30.pdf> (дата обращения: 18.11.2025). / Vitvitskaya, A.A. Generative Artificial Intelligence as a Resource for Innovative Education / A.A. Vitvitskaya // Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023). – 2023. – P. 384–394. – URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3638/paper30.pdf> (accessed: 18.11.2025).

2. Искусственный интеллект в образовании и науке: pro et contra // Научная Россия. – 2024. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scientificrussia.ru/articles/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-i-nauke-pro-et-contra> (дата обращения: 18.11.2025). / Artificial Intelligence in Education and Science: pro et contra // Scientific Russia. – 2024. – URL: <https://scientificrussia.ru/articles/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-i-nauke-pro-et-contra> (accessed: 18.11.2025).

3. Организация научно-исследовательской работы студентов в свете технологий генеративного искусственного интеллекта / А.В. Фазлеева, М.Ю. Аббасов, Е.В. Ткалич и др. // Открытое образование. – 2024. – Т. 28. – № 2. – С. 58–70. – DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2024-2-58-70>. / Fazleeva, A.V. Organization of Students' Research Work in Light of Generative Artificial Intelligence Technologies / A.V. Fazleeva, M. Yu. Abbasov, E.V. Tkachik et al. // Open Education. – 2024. – Vol. 28. – № 2. – P. 58–70. – DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2024-2-58-70>.

4. Российская Федерация. Laws. Федеральный закон от 24.04.2020 № 123-ФЗ «О проведении эксперимента по установлению специального регулирования в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в субъекте Российской Федерации – городе федерального значения Москве и внесении изменений в статьи 6 и 10 Федерального закона «О персональных данных»». – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004240037> (дата обращения: 18.11.2025). / Russian Federation. Laws. On conducting an experiment to establish special regulation for creating the necessary conditions for the development and implementation of artificial intelligence technologies in the federal city of Moscow and on amendments to Articles 6 and 10 of the Federal Law «On Personal Data»: Federal Law № 123-FZ: [adopted by the State Duma on April 22, 2020; approved by the Federation Council on April 24, 2020]. – Moscow: Prospect, 2020. – 12 p.

5. Российская Федерация. Нормативный технический акт. ГОСТ Р 59895–2021 «Искусственный интеллект в образовании. Основные положения». – М.: Стандартинформ, 2021. – 12 с. / Russian Federation. Normative technical act GOST R 59895–2021. Artificial Intelligence in Education. General Provisions. – Introd. 2022–07–01. – Moscow: Standartinform, 2021. – 12 p.

6. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Концепции развития регулирования отношений в сфере технологий искусственного интеллекта и робототехники до 2024 года: Распоряже-

ние № 2129-р от 19 августа 2020 г. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qq1Aa6Aukf4GuUuE8UwLUsZfSLb6awv.pdf> (дата обращения: 18.11.2025). / Russian Federation. Government. On approval of the Concept for the Development of Regulation of Relations in the Sphere of Artificial Intelligence and Robotics Technologies until 2024: Decree № 2129-r of August 19, 2020. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qq1Aa6Aukf4GuUuE8UwLUsZfSLb6awv.pdf> (accessed: 18.11.2025).

7. Российская Федерация. Президент. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ № 490: [от 10 октября 2019 г.]. – Москва: Проспект, 2019. – 8 с. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 18.11.2025). / Russian Federation. President. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation: Decree № 490: [of October 10, 2019]. – Moscow: Prospect, 2019. – 8 p. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (accessed: 18.11.2025).

TECHNOLOGICAL RISKS OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Pernitsky E.E.

Orenburg State Pedagogical University

The article is devoted to the analysis of technological risks arising in the process of digital transformation of education and associated with the implementation of artificial intelligence (AI) technologies. The aim of the study is to identify and systematize discrepancies in the use of AI between the main subjects of the educational process: students and teachers. Based on a survey of 33 high school students and 25 teachers, the author identifies a systemic technological risk manifested at three levels: the implementation level (a 25% gap), the functional level (differences in models and usage priorities), and the perceptual level (polarity in assessing the impact of AI on cognitive development, a 51% gap). The conclusion is drawn about the formation of parallel educational realities and the necessity of developing comprehensive measures for methodological, regulatory, and ethical integration of AI into the educational environment to overcome the identified risks.

Keywords: Technological risks, digital risks, digital literacy, artificial intelligence in education.

References

1. Vitvitskaya, A.A. Generative Artificial Intelligence as a Resource for Innovative Education / A.A. Vitvitskaya // Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023). – 2023. – P. 384–394. – URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3638/paper30.pdf> (accessed: 11/18/2025). / Vitvitskaya, A.A. Generative Artificial Intelligence as a Resource for Innovative Education / A.A. Vitvitskaya // Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023). – 2023. – P. 384–394. – URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3638/paper30.pdf> (accessed: 11/18/2025).

2. Artificial Intelligence in Education and Science: Pro et Contra // Scientific Russia. – 2024. – [Electronic resource]. – Available at: <https://scientificrussia.ru/articles/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-i-nauke-pro-et-contra> (Accessed: 18.11.2025). / Artificial Intelligence in Education and Science: Pro et Contra // Scientific Russia. – 2024. – URL: <https://scientificrussia.ru/articles/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-i-nauke-pro-et-contra> (Accessed: 18.11.2025).

3. Organization of Students' Research Work in Light of Generative Artificial Intelligence Technologies / A.V. Fazleeva, M. Yu. Abbasov, E.V. Tkachik, et al. // Open Education. – 2024. – Vol. 28. – № 2. – P. 58–70. – DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2024-2-58-70>. / Fazleeva, A.V. Organization of Students' Research Work in Light of Generative Artificial Intelligence Technologies / A.V. Fazleeva, M. Yu. Abbasov, E.V. Tkachik et al. // Open Education. – 2024. – Vol. 28. – № 2. – P. 58–70. – DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2024-2-58-70>.

4. Russian Federation. Laws. Federal Law of April 24, 2020 № 123-FZ «On conducting an experiment to establish special regulation for creating the necessary conditions for the development and implementation of artificial intelligence technologies in the federal city of Moscow and on amendments to Articles 6 and 10 of the Federal Law «On Personal Data»». – Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004240037> (accessed: November 18, 2025). / Russian Federation. Laws. On conducting an experiment to establish special regulation for creating the necessary conditions for the development and implementation of artificial intelligence technologies in the federal city of Moscow and on amendments to Articles 6 and 10 of the Federal Law «On Personal Data»: Federal Law № 123-FZ: [adopted by the State Duma on April 22, 2020; approved by the Federation Council on April 24, 2020]. – Moscow: Prospect, 2020. – 12 p.

5. Russian Federation. Normative technical act. GOST R 59895–2021 «Artificial Intelligence in Education. Basic Provisions». – Moscow: Standartinform, 2021. – 12 p. / Russian Federation. Normative technical act GOST R 59895–2021. Artificial Intelligence in Education. General Provisions. – Introd. 2022–07–01. – Moscow: Standartinform, 2021. – 12 p.

6. Russian Federation. Government. On approval of the Concept for the Development of Regulation of Relations in the Sphere of Artificial Intelligence and Robotics Technologies until 2024: Decree № 2129-r of August 19, 2020. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qq1Aa6Aukf4GuUuE8UwLUsZfSLb6awv.pdf> (accessed: 11/18/2025). / Russian Federation. Government. On approval of the Concept for the Development of Regulation of Relations in the Sphere of Artificial Intelligence and Robotics Technologies until 2024: Decree № 2129-r of August 19, 2020. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qq1Aa6Aukf4GuUuE8UwLUsZfSLb6awv.pdf> (accessed: 11/18/2025).

7. Russian Federation. President. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation: Decree № 490: [of October 10, 2019]. – Moscow: Prospect, 2019. – 8 p. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (accessed: 18.11.2025). / Russian Federation. President. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation: Decree № 490: [of October 10, 2019]. – Moscow: Prospect, 2019. – 8 p. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (accessed: 18.11.2025).

Формирование профессионально этнических ценностей у студентов в процессе обучения в вузе

Редлих Элла Федоровна,

старший преподаватель кафедры горное дело, ТИ (Ф) СВФУ
имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: redlih@rambler.ru

Петрунина Елизавета Артемовна,

студент гр. 3-С-ГД-24(6,5) ТИ(ф) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри
E-mail: dsa2029@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования профессионально-этнических ценностей у студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении. Рассматривается значение ценностных ориентиров в условиях современного общества, характеризующегося активным взаимодействием различных культур, расширением информационного пространства и ростом межкультурных контактов. Подчеркивается, что период обучения в вузе является важным этапом становления личности, когда формируются мировоззрение, гражданская позиция и отношение к будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется роли образовательной среды университета в развитии уважительного отношения к культурному разнообразию общества и укреплении гражданской идентичности студентов. В статье анализируется влияние патриотического воспитания, общественной и социальной активности студентов, а также межкультурного взаимодействия на формирование профессионально-этнических ценностей. Рассматриваются подходы, направленные на развитие данных ценностей, включая включение тем культурного наследия в образовательные программы, участие студентов в общественных и волонтерских инициативах, а также роль преподавателей в формировании духовно-нравственных ориентиров молодежи. Делается вывод о том, что формирование профессионально-этнических ценностей способствует развитию гражданской ответственности, уважения к культурным традициям народов и подготовке социально ответственных специалистов, способных эффективно работать в условиях многонационального общества.

Ключевые слова: профессионально-этнические ценности, студенчество, межкультурное взаимодействие, гражданская идентичность, патриотическое воспитание, высшее образование.

Современное общество развивается в условиях тесного взаимодействия различных культур, традиций и социальных сообществ. Процессы глобализации, расширение информационного пространства и увеличение межкультурных контактов приводят к тому, что молодежь всё чаще сталкивается с многообразием взглядов, ценностей и жизненных установок. В подобных условиях особенно важно формировать у студентов высших учебных заведений устойчивую систему ценностных ориентиров, поскольку, как считает Г.Н. Волков, «только совокупное духовное богатство народа и человечества может послужить реальным фундаментом созидательного творчества» [2, с. 190]. Период обучения в вузе является значимым этапом личностного развития, когда у молодого человека складываются жизненные взгляды, формируется отношение к будущей профессиональной деятельности и осознание собственной культурной идентичности.

Одной из ключевых задач современной системы образования становится развитие у студентов профессионально-этнических ценностей. Эти ценности помогают молодым людям осознать свою принадлежность к определённой культурной среде, проявлять уважение к традициям различных народов и одновременно воспитывать чувство ответственности перед обществом и государством. Как отмечает М.А. Дедюлина, «принятие ответственности, а вслед за ним и ответственное действие включает в себя проведение отчетливой границы между собственным участием в совершении действия и ролью внешних, объективных факторов» [4, с. 54], что подчёркивает значимость осознанного личного вклада студентов в сохранение и развитие культурных ценностей. В условиях многонационального государства данная задача приобретает особую значимость, поскольку устойчивость общественных отношений во многом зависит от взаимного уважения и понимания культурных различий.

Актуальность проблемы формирования профессионально-этнических ценностей обусловлена тем, что современная молодежь активно включена в общественные процессы и в дальнейшем будет принимать участие в развитии государства и общества. Именно поэтому в период обучения в вузе важно уделять внимание развитию у студентов ценностных установок, способствующих укреплению гражданской ответственности и уважительного отношения к культурному многообразию общества. Как отмечает Н.А. Михальченкова, «институты выполняют целый ряд важных социальных функций, начиная с профессиональной подготовки и заканчивая трансфером инновационных технологий, а также способствуют достижению таких важнейших общественных целей, как формирование гражданских ценностей и обеспечение социальной мобильности» [8, с. 25], что подчёркивает значимую роль образовательных учреждений в данном процессе.

В Указе Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858 отмечается, что «общероссийская гражданская идентичность (гражданское самосознание) – осознание гражданами Российской Федерации своей принадлежности к Российскому государству, российскому народу, обществу, ответственности за судьбу страны, готовности внести личный вклад в ее развитие, необходимости соблюдения прав, свобод и обязанностей граждан, а также приверженность традиционным российским духовно-нравственным и культурно-историческим ценностям» [13]. Данное положение подчёркивает важность формирования у молодежи гражданской ответственности и уважения к культурному наследию страны.

Значение духовно-нравственного воспитания молодежи также отражено в Федеральном законе от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации», где говорится о необходимости «содействие деятельности центров патриотического воспитания молодежи, военно-патриотических объединений (клубов) а также иных некоммерческих организаций и общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере патриотического воспитания молодежи и духовно-нравственного воспитания молодежи» [15]. Это показывает, что государственная политика направлена на развитие у молодежи гражданских и нравственных ценностей.

Формирование профессионально-этнических ценностей тесно связано с развитием у студентов патриотических чувств и уважительного отношения к культурному наследию страны. Понимание своей

принадлежности к государству и его истории способствует укреплению нравственных ориентиров личности. Как отмечал А.П. Криворучко, патриотизм – это «искренняя и бескорыстная любовь гражданина к своей стране, её многонациональному народу, уважительное отношение к культуре, традициям и историческому прошлому России» [7, с. 4]. Такое понимание патриотизма подчеркивает значимость уважительного отношения к культурному разнообразию общества и формирует чувство ответственности перед государством и его историей.

В период обучения в высшем учебном заведении у студентов развивается не только профессиональная подготовка, но и система ценностей. Университетская среда объединяет молодых людей из разных регионов, культурных и национальных традиций, создавая условия для активного межкультурного общения. Такое взаимодействие способствует расширению кругозора студентов и формированию уважительного отношения к культурным особенностям различных народов, поскольку «без памяти – нет традиции, нет культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа, как исторической общности» [11].

Исследователи в области социологии отмечают, что становление личности тесно связано с её принадлежностью к различным социальным группам. В.К. Потемкин писал, что «личность идентифицирует себя с теми социальными группами и общностями, к которым она принадлежит: этническими, профессиональными, конфессиональными, территориальными и др.» [10, с. 7]. Данное положение показывает, что формирование профессионально-этнических ценностей происходит через включение человека в различные социальные и культурные сообщества.

Важным компонентом этничности выступают ценности, традиции и символы, которые объединяют представителей определённой культурной группы. Как отмечает Л.М. Дробизева, «одним из элементов этничности являются ценности и символы, которые разделяются людьми» [5, с. 181]. Именно эти элементы формируют основу культурной идентичности и помогают человеку осознать свою принадлежность к определённой социальной и культурной общности.

Формирование профессионально-этнических ценностей у студентов предполагает создание образовательной среды, в которой молодые люди смогут активно участвовать в общественной жизни. В.И. Бачевский подчеркивает этот процесс, называя его «принципом связи воспитания с жизнью», который заключается в «создании условий, при которых обучающийся становится активным участником общественной жизни, а через это начинает осознавать и воспринимать интересы своего народа и своей страны» [1, с. 105]. Реализация такого подхода способствует развитию у студентов гражданской ответственности и формированию уважительного отношения к культурным традициям общества.

Такой подход показывает, что значительную роль в формировании ценностных ориентиров играет участие студентов в общественной и социальной жизни. Через практическую деятельность и взаимодействие с обществом молодые люди начинают глубже понимать значение культурных традиций, национальных особенностей и исторического наследия своей страны.

Одним из эффективных способов укрепления профессионально-этнических ценностей является вовлечение студентов в обсуждение общественно значимых и социальных вопросов. Д.Г. Плымов отмечает, что «обсуждение социально-политических тем в рамках гражданско-правового образования может помочь молодёжи развить навыки критического мышления, стать наиболее самостоятельным в принятии решений, что способствует воспитанию социальной ответственности и расширению личностных возможностей» [9, с. 41].

Таким образом, образовательный процесс способен играть важную роль в развитии у студентов активной гражданской позиции, а также в формировании уважительного отношения к культурному наследию и традициям общества, поскольку «...воспитывать в обширнейшем смысле слова значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» [14].

Важным условием формирования профессионально-этнических ценностей является понимание студентами своей принадлежности к определённому культурному сообществу. Научные исследования показывают, что коллективная идентичность складывается на основе общих культурных норм, ценностей и представлений, которые разделяются членами общества. В.А. Тишкова пишет: «Мы определяем единый дух, собирая типические черты одного воображаемого репрезентанта, и этот последний уже служит нормой для определения принадлежности каждого эмпирического индивида к данному коллективному типу» [12, с. 21].

Данное утверждение свидетельствует о том, что культурная идентичность формируется через систему общих традиций, ценностей и представлений, которые объединяют людей и позволяют им ощущать свою принадлежность к определённой социальной общности; при этом «благополучие мирового человеческого сообщества зависит от духовно-нравственного и физического здоровья каждого этноса» [3, с.19], что подчёркивает значимость сохранения и развития этих основ.

В условиях высшего образования развитие профессионально-этнических ценностей может осуществляться по различным направлениям образовательной и воспитательной деятельности. Одним из таких направлений является включение в учебные программы тем, связанных с культурным наследием народов и особенностями межнационального взаимодействия. Это помогает студентам глубже осмыслить историю, традиции и культурные особенности различных народов.

Внеучебная деятельность студентов играет значимую роль в формировании профессионально-этнических ценностей, поскольку именно в таких формах активности создаются условия для живого общения и взаимодействия между представителями различных культур и национальностей. Участие в культурных мероприятиях, тематических фестивалях, студенческих форумах и научных конференциях позволяет молодым людям не только расширять свои знания о традициях и истории народов, но и формировать уважительное отношение к культурному разнообразию общества. В процессе совместной подготовки и проведения подобных мероприятий студенты получают возможность лучше понять особенности культурных традиций других народов, что способствует развитию толерантности, взаимного уважения и способности к конструктивному диалогу.

Особое значение имеет участие студентов в волонтерских и общественных проектах, направленных на сохранение культурного наследия и развитие межнационального сотрудничества. Работа в волонтерских организациях, участие в социальных инициативах и культурно-просветительских программах позволяют студентам не только проявлять активную гражданскую позицию, но и глубже осознавать значимость культурных ценностей и традиций различных народов. Как отмечал Кант, «поступок из чувства долга имеет свою моральную ценность не в той цели, которая может быть посредством него достигнута, а в той максиме, согласно которой решено было его совершить» [6, с. 21], что подчёркивает нравственную основу подобной деятельности. Подобная деятельность способствует развитию социальной ответственности, формирует навыки взаимодействия в многонациональной среде и помогает молодым людям осознавать ценность культурного многообразия как важного элемента общественного развития.

Одним из эффективных направлений укрепления профессионально-этнических ценностей является развитие и поддержка студенческих инициатив, ориентированных на изучение культурного наследия и традиций различных народов. Реализация подобных проектов позволяет молодым людям глубже понять богатство культурного многообразия общества, расширяет их кругозор и способствует формированию уважительного отношения к представителям других культур.

Значимую роль в данном процессе выполняют преподаватели. Именно они способны своим личным примером показывать уважительное отношение к культурным традициям и формировать у студентов интерес к изучению истории, культуры и духовных ценностей различных народов.

В связи с этим формирование профессионально-этнических ценностей у студентов можно рассматривать как одну из важных задач современной системы высшего образования. Развитие данных ценностей способствует укреплению гражданской ответственности, формированию уважения к культурному разнообразию и развитию духовно-нравственных ориентиров у молодёжи.

Развитие подобных ценностных установок создаёт условия для подготовки нового поколения специалистов, которые будут обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и высокой социальной ответственностью, уважением к культурному наследию своей страны и традициям различных народов.

Литература

1. Бачевский В.И. Система военно-патриотического воспитания несовершеннолетних граждан. – М.: Военные знания, 2001. – 184 с.
2. Волков Г.И. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд.-во, 1974. – 376 с.
3. Волков Г.Н. Якутские этнопедагогические этюды. – Якутск: Кудук, 1998. – 72 с.
4. Дедюлина М.А. Профессиональная этика. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2014. – 121 с.

5. Дробизева Л.М. Этничность в социально-политическом пространстве Российской Федерации. – М.: Новый хронограф, 2013. – 336 с.
6. Кант И. Основы метафизики нравственности. – М.: АСТ, 2023. – 150 с.
7. Криворучко А.П. Патриотизм – источник величия России. – М.: Ridero, 2025. – 256 с.
8. Михальченкова Н.А. Высшая школа и государство. Глобальное и национальное измерение политики. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2017. – 423 с.
9. Плымов Д.Г. Современный патриотизм. Особенности формирования патриотических ориентиров российской молодежи. – М.: Ridero, 2024. – 145 с.
10. Потемкин В.К. Социология личности. – СПб.: СПбГЭУ, 2021. – 89 с.
11. Семенова А. А., Иванова А.Н. Этнокультурно-компетентный подход как условие для воспитания гражданина-патриота // Педагогический словарь. – Сунтар, 2017. – URL: <https://slovopedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=21528> (дата обращения: 12.03.2026).
12. Тишкова В.А. Очерки теории этничности. – М.: Наука, 2025. – 275 с.
13. Указ Президента РФ от «25» ноября 2025 № 858 // КОНСУЛЬТАНТ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_519680/8e942ecd2447bc2c0e783d2f4ee31a8d62080a6f/ (дата обращения: 12.03.2026).
14. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – СПб.: Тип. Ф.С. Сушинского, – 1869. – 516 с.
15. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» // ГАРАНТ. – URL: https://constitution.garant.ru/law_evolution/400156192/chapter/bce38f17ab08b-336c29e736f71a98d16/ (дата обращения: 12.03.2026).

FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHNIC VALUES IN STUDENTS DURING THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY

Redlikh E.F., Petrunina E.A.

TI (F) NEFU named after M.K. Ammosova, Neryungri

This article examines the development of professional and ethnic values in students during their studies at a higher education institution. It examines the importance of value orientations in a modern society characterized by the active interaction of various cultures, the expansion of the information space, and the growth of intercultural contacts. It emphasizes that the period of study at a university is an important stage in personal development, when

a person's worldview, civic position, and attitude toward future professional activity are formed. Particular attention is paid to the role of the university educational environment in developing a respectful attitude toward the cultural diversity of society and strengthening students' civic identity. The article analyzes the influence of patriotic education, students' social and public activity, and intercultural interaction on the development of professional and ethnic values. Approaches aimed at developing these values are considered, including the inclusion of cultural heritage topics in educational programs, student participation in community and volunteer initiatives, and the role of teachers in shaping the spiritual and moral guidelines of young people. It is concluded that the formation of professional and ethnic values contributes to the development of civic responsibility, respect for the cultural traditions of peoples and the training of socially responsible specialists capable of working effectively in a multinational society.

Keywords: professional and ethnic values, students, intercultural interaction, civic identity, patriotic education, higher education.

References

1. Bachevsky V.I. System of military-patriotic education of minor citizens. – M.: Military knowledge, 2001. – 184 p.
2. Volkov G.I. Ethnopedagogy. – Cheboksary: Chuvash. book publishing house, 1974. – 376 p.
3. Volkov G.N. Yakut ethnopedagogical sketches. – Yakutsk, 1998. – 72 p.
4. Dedyulina M.A. Professional ethics. – Rostov n/d: Southern Federal University, 2014. – 121 p.
5. Drobizheva L.M. Ethnicity in the socio-political space of the Russian Federation. – M.: New Chronograph, 2013. – 336 p.
6. Kant I. Fundamentals of the Metaphysics of Morality. Moscow: AST, 2023. 150 p.
7. Krivoruchko A.P. Patriotism – the Source of Russia's Greatness. Moscow: Ridero, 2025. 256 p.
8. Mikhailchenkova N.A. Higher School and the State. The Global and National Dimension of Politics. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. 423 p.
9. Plymov D.G. Modern Patriotism. Features of the Formation of Patriotic Guidelines of Russian Youth. Moscow: Ridero, 2024. 145 p.
10. Potemkin V.K. Sociology of the Personality. – St. Petersburg: St. Petersburg State Economic University, 2021. – 89 p.
11. Semenova A. A., Ivanova A.N. Ethnocultural-competence approach as a condition for educating a patriotic citizen // Pedagogical Dictionary. – Suntar, 2017. – URL: <https://slovopedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=21528> (access date: 03/12/2026).
12. Tishkova V.A. Essays on the theory of ethnicity. – M.: Nauka, 2025. – 275 p.
13. Decree of the President of the Russian Federation of November 25, 2025 № 858 // CONSULTANT. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_519680/8e-942ecd2447bc2c0e783d2f4ee31a8d62080a6f/ (date of access: 12.03.2026).
14. Ushinsky K.D. Man as an object of education: experience of pedagogical anthropology: in 2 volumes. – St. Petersburg: Type. F.S. Sushchinsky, 1868–1869. – Vol. 2. – 1869. – 516 p.
15. Federal Law of December 30, 2020 № 489-FZ «On Youth Policy in the Russian Federation» // GARANTEE. – URL: https://constitution.garant.ru/law_evolution/400156192/chapter/bce38f17ab08b336c29e736f71a98d16/ (accessed: 12.03.2026).

Духовно-нравственный облик современного студента как фактор его будущей профессиональной конкурентоспособности

Рочев Виктор Федорович,

к.т.н., доцент кафедры горное дело, ТИ (Ф) СВФУ
имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: viktor-rochev74@mail.ru

Рочев Никита Викторович,

студент гр. С-ГД-23 ТИ(ф) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри
E-mail: anon.rochev@bk.ru

В статье рассматривается значение духовно-нравственного облика современного студента как одного из важных факторов его будущей профессиональной конкурентоспособности. В условиях динамичного развития общества, технологических изменений и роста требований к специалистам особую роль начинают играть не только профессиональные знания и практические навыки, но и личностные качества человека. В работе раскрывается влияние духовно-нравственных ценностей на формирование личности студента, его отношение к будущей профессии и готовность к ответственному выполнению профессиональных обязанностей. Особое внимание уделяется роли образовательной среды в формировании нравственных ориентиров молодежи, а также влиянию ценностных установок на профессиональное самоопределение и дальнейшее развитие специалиста. Рассматриваются положения государственных документов, направленных на поддержку духовно-нравственного воспитания молодежи, а также взгляды исследователей на значение моральных ценностей в становлении личности. Отмечается, что наличие устойчивых нравственных принципов способствует формированию таких профессионально значимых качеств, как ответственность, честность, способность к сотрудничеству и уважительное отношение к окружающим. Сделан вывод о том, что духовно-нравственное развитие студентов является важным условием подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно реализовывать себя в профессиональной деятельности и вносить вклад в развитие общества.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, студент, профессиональная конкурентоспособность, ценностные ориентации, личностное развитие, профессиональное самоопределение.

Современное общество развивается очень быстро. Технологии постоянно меняются, усиливается цифровизация, экономика становится глобальной, а требования к специалистам растут. Сегодня уже недостаточно просто обладать знаниями и профессиональными навыками – все большее значение имеет личность человека, его умение принимать ответственные решения, действовать честно, соблюдать моральные нормы и уважать окружающих. Это связано с тем, что после окончания вуза выпускник сразу оказывается в условиях конкуренции, где, как отмечается в научной литературе, «выпускник вуза неизбежно попадает в условия конкуренции и главная задача вуза – подготовить его к участию в конкуренции и успешно ее выдерживать, то есть быть конкурентоспособным на рынке труда» [8, с. 11]. Поэтому особенно важно формирование духовно-нравственного облика современного студента, так как именно он во многом определяет его будущую профессиональную успешность.

Студенческий возраст является одним из наиболее значимых этапов в жизни человека. Именно в этот период происходит активное становление личности, формируются устойчивые взгляды на жизнь, укрепляются ценностные ориентиры и складывается представление о будущем профессиональном пути. В годы обучения в высшем учебном заведении молодой человек не только получает знания и осваивает выбранную специальность, но и учится взаимодействовать с людьми, принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свои действия. Все это оказывает значительное влияние на формирование духовно-нравственного облика личности.

Студенческий период – это время, когда человек начинает по-настоящему понимать свое место в обществе. Молодые люди серьезнее задумываются о будущем, выборе профессии, о том, какую пользу они смогут принести другим и какие цели для себя определить. В этом большую роль играет сама учебная среда, которая влияет не только на знания, но и на личные качества. Как отмечает Н.А. Михальченко, «институты выполняют целый ряд важных социальных функций, начиная с профессиональной подготовки и заканчивая трансфером инновационных технологий, а также способствуют достижению таких важнейших общественных целей, как формирование гражданских ценностей и обеспечение социальной мобильности» [7, с. 25]. Поэтому университет – это не просто место учебы, а пространство, где формируются взгляды, убеждения и жизненные ориентиры будущего специалиста.

Актуальность изучения духовно-нравственного облика современного студента обусловлена рядом факторов. Прежде всего необходимо учитывать, что современная молодежь находится под постоянным воздействием информационного пространства. Интернет, социальные сети и средства массовой информации ежедневно формируют различные модели поведения и ценностные установки. Среди огромного количества информации встречаются как полезные и развивающие идеи, так и те, которые могут способствовать формированию поверхностного отношения к жизни, труду и обществу. В подобных условиях особое значение приобретает формирование у студентов устойчивых нравственных ориентиров, которые помогают сохранять внутреннюю стабильность и критически оценивать происходящие вокруг процессы.

Формирование духовно-нравственного облика современного студента невозможно рассматривать вне его реального взаимодействия с обществом. Важную роль здесь играет включенность обучающегося в социальную жизнь, участие в общественно значимых делах, волонтерской деятельности и различных формах социальной активности. Именно в таких условиях у студента формируются чувство ответственности, гражданская позиция, уважение к окружающим и понимание значимости своего будущего профессионального вклада. Как подчеркивает В.И. Бачевский, данный процесс основан на «принципе связи воспитания с жизнью», который заключается в «создании условий, при которых обучающийся становится активным участником общественной жизни, а через это начинает осознавать и воспринимать интересы своего народа и своей страны» [2, с. 105]. Это способствует не только духовно-нравственному развитию личности, но и формированию качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда.

Дополнительным фактором актуальности данной темы является изменение требований рынка труда. Современные работодатели заинтересованы в специалистах, которые обладают не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и развитой системой личностных качеств. Умение работать в коллективе, способность выстраивать конструктивное общение, ответственность за результаты своей деятельности и соблюдение профессиональной этики становятся важными условиями успешной профессиональной деятельности. Все это напрямую связано с духовно-нравственным развитием личности.

Не менее значимым является и то обстоятельство, что именно нынешние студенты в ближайшей перспективе будут определять социальную и профессиональную структуру общества. Им предстоит реализовать себя в различных сферах деятельности, участвовать в выработке и принятии решений, от которых зависит развитие государства, экономики и социальной среды. В этой связи особую актуальность приобретает мысль Н.Г. Шредера о том, что человек «ограничен множеством потребностей, подчинен законам: природным, социальным, юридическим, правилам поведения и т.д.» [15, с. 13]. Следовательно, принципиально важно, чтобы их будущая профессиональная деятельность опиралась на устойчивые нравственные ориентиры, уважительное отношение к обществу и осознание личной ответственности.

Вопрос духовно-нравственного развития молодежи является важным направлением государственной политики. В Указе Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» говорится, что «общероссийская гражданская идентичность (гражданское самосознание) – осознание гражданами Российской Федерации своей принадлежности к Российскому государству, российскому народу, обществу, ответственности за судьбу страны, готовности вносить личный вклад в ее развитие, необходимости соблюдения прав, свобод и обязанностей граждан, а также приверженности традиционным российским духовно-нравственным и культурно-историческим ценностям» [12].

Кроме того, в Федеральном законе от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» подчеркивается необходимость поддержки организаций и инициатив, направленных на развитие духовных и нравственных ценностей молодежи. В законе отмечается важность «содействия деятельности центров патриотического воспитания молодежи, военно-патриотических объединений (клубов)... а также иных некоммерческих организаций и общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере патриотического воспитания молодежи и духовно-нравственного воспитания молодежи» [13].

Духовно-нравственные ценности играют фундаментальную роль в жизни общества. Они регулируют взаимоотношения между людьми, формируют представления о справедливости, честности и ответственности. Моральные нормы помогают человеку понимать последствия своих действий и осознавать ответственность перед другими людьми. Как отмечает А.О. Павловская, «мораль (нравственность) является важнейшим неотъемлемым атрибутом социального бытия, призванным раскрывать и совершенствовать собственное человеческое в человеке, способствовать проявлению и возвышению его духовных сил, их благотворному и созидательному воздействию на ход общественной жизни» [9, с. 65].

Данное высказывание подчеркивает, что нравственные ценности не только регулируют поведение человека, но и способствуют развитию его духовных качеств, направляя его деятельность на созидание и общественное благо.

Формирование духовно-нравственного облика современного студента напрямую связано с характером образовательной среды и степенью его самостоятельности в процессе обучения. Как отмечается, «отсутствие... реальной возможности выбора... лишает студента способности к творчеству, к восприятию и созданию нового» [11, с. 6], что указывает не только на ограничение интеллектуального развития, но и на торможение личностного и ценностного становления. Именно возможность выбора способствует развитию ответственности, осознанности и внутренней позиции личности, которые лежат в основе духовно-нравственных качеств. Студент, включенный в активную, субъектную деятельность, формирует не только профессиональные компетенции, но и устойчивую систему ценностей, определяющую его отношение к труду, людям и самому себе. В этом контексте духовно-нравственный облик становится важным фактором будущей профессиональной конкурентоспособности, поскольку современный специалист востребован не только как носитель знаний, но и как личность, способная к инициативе, саморазвитию и принятию ответственных решений.

Духовно-нравственный облик личности проявляется в отношении человека к окружающим людям, к профессиональной деятельности

и к самому себе. Он включает такие качества, как честность, ответственность, уважение к окружающим, стремление к справедливости и готовность помогать другим. Именно эти качества формируют основу гармоничного развития личности и определяют ее поведение в различных жизненных ситуациях.

С.Ю. Дивногорцева отмечает, что «наличие духовно-нравственной составляющей в человеке позволяет говорить о нем как о личности» [4, с. 114]. Это означает, что формирование личности невозможно рассматривать исключительно через призму образования и профессиональных навыков. Важнейшее значение имеет внутренний мир человека, его ценности, моральные установки и жизненные убеждения.

Духовно-нравственные ценности оказывают значительное влияние и на процесс профессионального самоопределения. Отношение человека к выбранной профессии, его стремление к профессиональному росту и готовность нести ответственность за результаты своей деятельности во многом зависят от его жизненных ориентиров. Н.С. Пряжников подчеркивает, что «в основе профессиональных перспектив, и в основе профессиональных планов, и даже – профессиональных выборов лежат ценностно-смысловые ориентации данного человека» [10, с. 33].

Следовательно, профессиональный путь человека определяется не только его интересами или внешними обстоятельствами. Важную роль играют его внутренние убеждения и понимание социальной значимости своей деятельности.

Не менее важную роль в жизни человека играет духовная сила, которая помогает преодолевать жизненные трудности и достигать поставленных целей. Она развивается в процессе самосовершенствования и внутренней работы над собой. А.И. Иванов отмечает, что «увеличение силы духа зависит напрямую от духовных накоплений человека и волевых усилий как стимула достижения, как энергетического ускорителя развития духовного сознания» [5, с. 4].

Духовно-нравственное развитие личности тесно связано с формированием таких качеств, как честь, достоинство, искренность и благородство. Эти качества помогают человеку сохранять внутреннюю устойчивость и придерживаться моральных принципов в различных жизненных ситуациях. С.В. Баранова подчеркивает, что «человеческая нравственность основана на человеческих качествах: чести, достоинстве, искренности, благородстве, смелости, решительности, строгости к себе и другим» [1, с. 15].

Современное общество характеризуется высокой степенью открытости и активным взаимодействием представителей различных культур. В условиях глобализации люди все чаще вступают в межкультурное общение, сотрудничают в образовательной и профессиональной сфере. В связи с этим важным качеством личности становится уважительное отношение к культурному разнообразию и способность вести конструктивный диалог. А.Я. Данилюк отмечает, что «важным свойством духовно-нравственного развития гражданина России является открытость миру, диалогичность с другими национальными культурами» [3, с. 20].

Особое значение духовно-нравственный облик студента приобретает в контексте его будущей профессиональной конкурентоспособности. Конкурентоспособный специалист – это не только человек, обладающий знаниями и профессиональными навыками. Это личность, способная принимать решения в сложных ситуациях, соблюдать профессиональную этику, строить доверительные отношения с коллегами и партнерами. Именно нравственные качества позволяют специалисту сохранять профессиональную репутацию и вызывать доверие со стороны окружающих.

Кроме того, духовно-нравственные качества способствуют развитию таких профессионально значимых характеристик, как ответственность, инициативность, способность к саморазвитию и умение работать в коллективе. Эти качества играют важную роль в профессиональной деятельности и значительно повышают конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Работодатели все чаще обращают внимание именно на эти личностные характеристики, поскольку они напрямую влияют на эффективность профессиональной деятельности.

В книге С.В. Ивановой «Развитие потенциала сотрудников. Профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации» [6] описываются простые и эффективные способы развития конкурентоспособности специалиста. Среди них – наставничество, коучинг и обучение через практику, когда человек учится не только теории, но и сразу применяет знания в деле. Также большое внимание уделяется развитию лидерских качеств, умению общаться и работать с людьми, а главное – постоянному саморазвитию. Эти же подходы можно использовать и в работе со студентами. Их конкурентоспособность формируется через участие в практических заданиях и проектах, общение с преподавателями и наставниками, тренинги и самостоятельное обучение.

Благодаря этому у студентов развиваются ответственность, гибкость мышления и способность быстро адаптироваться к современным требованиям рынка труда.

Духовно-нравственные качества студента следует рассматривать не как второстепенное приложение к его профессиональной подготовке, а как основу, обеспечивающую устойчивость и зрелость его будущей деятельности. Как отмечал Э. Фромм, «лишь личность, ориентированная на «бытие», способна к подлинному развитию, внутреннему обновлению и созидательной активности» [14]. В этом контексте именно такие специалисты оказываются более конкурентоспособными в долгосрочной перспективе, поскольку их мотивация выходит за рамки стремления к внешним атрибутам успеха и опирается на внутренние ценности, ответственность и готовность к самосовершенствованию.

Духовно-нравственный облик современного студента является важным условием его будущей профессиональной конкурентоспособности. Нравственные ценности формируют ответственное отношение к профессии, помогают выстраивать конструктивные отношения с окружающими и способствуют принятию справедливых решений. Современная система образования должна уделять особое внимание не только профессиональной подготовке студентов, но и развитию их духовно-нравственных качеств. Только при гармоничном сочетании профессиональных знаний и нравственных ценностей возможно формирование специалиста, способного успешно реализовать себя в профессиональной деятельности и внести значимый вклад в развитие общества.

Литература

1. Баранова С.В. Основные положения духовно-нравственного наставничества. – М.: Новая реальность, 2011. – 130 с.
2. Бачевский В.И. Система военно-патриотического воспитания несовершеннолетних граждан. – М.: Военные знания, 2001. – 184 с.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
4. Дивногортцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. – М.: ПСТГУ, 2010. – 140 с.
5. Иванов А.В. Духовно-нравственное воспитание детей, подростков и юношества. – М.: Перо, 2011. – 527 с.
6. Иванова С.В. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации. – М.: Альпина Паблишер, 2008. – 275 с.
7. Михальченкова Н.А. Высшая школа и государство. Глобальное и национальное измерение политики. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2017. – 423 с.
8. Осипова С.И. Формирование конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе вуза: монография. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. – 386 с.
9. Павловская А.О. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека. – Минск: Белорусская наука, 2011. – 521 с.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика инновационной деятельности. – М.: Магистр, 1977. – 224 с.
12. Указ Президента РФ от 25.11.2025 № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» // ГАРАНТ. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413034563/> (дата обращения: 14.03.2026).
13. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» // ГАРАНТ. – Режим до-

ступа: https://constitution.garant.ru/law_evolution/400156192/chapter/bce38f17ab08b336c29e736f71a98d16/ (дата обращения: 14.03.2026).

14. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: АСТ, 2014. – 190 с.

15. Шредер Н.Г. Профессиональная этика и этикет. – М.: Научная книга, 2014. – 293 с.

SPIRITUAL AND MORAL IMAGE OF A MODERN STUDENT AS A FACTOR OF HIS FUTURE PROFESSIONAL COMPETITIVENESS

Rochev V.F., Rochev N.V.

TI (F) NEFU named after M.K. Ammosova, Neryungri

This article examines the importance of the spiritual and moral character of modern students as a key factor in their future professional competitiveness. In a dynamic society, with technological changes and increasing demands on specialists, not only professional knowledge and practical skills but also personal qualities are becoming increasingly important. The paper explores the influence of spiritual and moral values on the development of students' personalities, their attitudes toward their future profession, and their readiness to responsibly fulfill their professional responsibilities. Particular attention is paid to the role of the educational environment in shaping the moral compass of young people, as well as the influence of value systems on professional self-determination and the further development of specialists. The article examines the provisions of state documents aimed at supporting the spiritual and moral education of young people, as well as researchers' views on the importance of moral values in personal development. It is noted that the presence of stable moral principles contributes to the development of such professionally significant qualities as responsibility, honesty, cooperation, and respect for others. It is concluded that the spiritual and moral development of students is an important condition for the training of competitive specialists capable of effectively realizing themselves in professional activities and contributing to the development of society.

Keywords: spiritual and moral development, student, professional competitiveness, value orientations, personal development, professional self-determination.

References

1. Baranova S.V. Basic Provisions of Spiritual and Moral Mentoring. Moscow: Novaya Realnost, 2011. 130 p.
2. Bachevsky V.I. The System of Military-Patriotic Education of Minors. Moscow: Voennye Znanie, 2001. 184 p.
3. Danilyuk A. Ya. The Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Citizen of Russia in the Sphere of General Education. Moscow: Prosveshchenie, 2009. 29 p.
4. Divnogortseva S. Yu. Spiritual and Moral Education in the Theory and Experience of Orthodox Pedagogical Culture. Moscow: PSTGU, 2010. 140 p.
5. Ivanov A.V. Spiritual and Moral Education of Children, Adolescents, and Young Adults. – М.: Pero, 2011. – 527 p.
6. Ivanova S.V. Developing Employee Potential: Professional Competencies, Leadership, Communications. – М.: Alpina Publisher, 2008. – 275 p.
7. Mikhailchenkova N.A. Higher School and the State. Global and National Dimension of Politics. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. – 423 p.
8. Osipova S.I. Formation of a Competitive Specialist in the Educational Process of a University: Monograph. – Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2011. – 386 p.
9. Pavlovskaya A.O. Spiritual and Moral Values in the Formation of a Modern Person. – Minsk: Belarusian Science, 2011. – 521 p.
10. Pryazhnikov N.S. Professional Self-Determination: Theory and Practice. – Moscow: Academy, 2007. – 501 p.
11. Slastenin V.A. Pedagogy of Innovative Activity. – Moscow: Magistr, 1977. – 224 p.
12. Decree of the President of the Russian Federation of November 25, 2025, № 858 «On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the Period through 2036» // GARANTEE. – Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413034563/> (accessed on March 14, 2026).
13. Federal Law of December 30, 2020 № 489-FZ «On Youth Policy in the Russian Federation» // GARANT. – Available at: https://constitution.garant.ru/law_evolution/400156192/chapter/bce38f17ab08b336c29e736f71a98d16/ (accessed on March 14, 2026).
14. Fromm E. To Have or to Be? – Moscow: AST, 2014. – 190 p.
15. Schroeder N.G. Professional Ethics and Etiquette. – Moscow: Nauchnaya Kniga, 2014. – 293 p.

Гибридная лингводидактика: интеграция технологий искусственного интеллекта в практику преподавания иностранного языка на неязыковых направлениях в вузе

Скрипак Ирина Анатольевна,

Кандидат филологических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
E-mail: irinask2002@mail.ru

Елисеева Юлия Владимировна,

Кандидат филологических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
E-mail: uliya_ulyia@mail.ru

Маркосян Гаянэ Эмилбаровна,

кандидат филологических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
E-mail: galia22@mail.ru

Вендина Оксана Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
E-mail: oksya100@mail.ru

Уханова Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
E-mail: lyubitskaya@mail.ru

Статья посвящена такому новому научному направлению педагогической отрасли, как гибридная лингводидактика, которая вышла на арену педагогических исследований как ответ на вызовы современного высшего образования, неудовлетворенного традиционными подходами к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Традиционные методики оказались не в состоянии в полной мере обеспечить подготовку специалистов, готовых к эффективному межкультурному взаимодействию, в связи с чем в систему иноязычного образования вошла модель гибридного обучения, основанная на синтезе традиционных методик и технологий искусственного интеллекта (ИИ). В статье раскрывается потенциал этой модели, ее эффективность в процессе преподавания иностранного языка, описываются инструменты ИИ, позволяющие персонализировать обучение и усилить его профессиональную направленность. Статья акцентирует внимание на том, что, хотя ИИ может стать мощным инструментом в руках преподавателя, трансформируя учебный процесс и делая его более персонализированным, интерактивным и ориентированным на практическое применение языка в профессиональной сфере, офлайн-обучение в рамках данной модели все же является лидирующим. Цифровые инструменты выступают в качестве дополнительного средства закрепления и расширения знаний.

Ключевые слова: гибридная лингводидактика, гибридная модель обучения, искусственный интеллект, неязыковой вуз, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Современная высшая школа сталкивается с беспрецедентными вызовами, связанными с глобализацией, стремительным развитием технологий и потребностью в подготовке выпускников, обладающих не только глубокими профессиональными знаниями, но и уверенным владением иностранными языками. Особенно остро эта проблема стоит для студентов неязыковых направлений, для которых иностранный язык зачастую рассматривается как вспомогательный инструмент, необходимый для профессионального роста, доступа к актуальной научной информации и международного сотрудничества. Однако, «в настоящее время традиционные формы лингводидактики в полной мере не удовлетворяют возросшие требования к образовательным услугам, к их качеству, доступности, к самому процессу получения высшего образования» [10, с. 36]. По мнению исследователей, это связано с тем, что последние зачастую не успевают за динамикой изменений в профессиональной среде и не учитывают специфику будущей профессиональной деятельности студентов, что приводит к таким негативным явлениям образовательного процесса, как

- дефицит внутренней мотивации (обучающиеся не осознают прикладной значимости языковых компетенций для своей карьеры);
- слабая практическая ориентированность (преобладание грамматико-ориентированного подхода над коммуникативным затрудняет формирование у обучающихся навыков свободного владения иностранным языком в условиях реальной профессиональной коммуникации);
- использование устаревшего контента (учебные материалы, содержащиеся в разного рода пособиях, зачастую оторваны от актуальных профессиональных реалий и профессионального дискурса);
- недостаточная вариативность подходов (традиционные методики не учитывают разный уровень языковой подготовки студентов, что препятствует эффективному усвоению грамматического, лексического и др. материала) [2].

Выходом из сложившейся ситуации может стать «поиск новых методов, способных усовершенствовать обучение, сделав его более динамичным и удовлетворяющим все современные потребности его получателей» [1, с. 137]. Движущей силой, обеспечивающей инновационную организацию учебной деятельности, является стремительное развитие цифровых технологий, способствовавших созданию нового формата предоставления информации и знаний – цифрового обучения.

Традиционно выделяют четыре основных класса цифровой педагогики, различающихся между собой степенью интеграции онлайн-компонентов: смешанное обучение, где доля онлайн-компонентов составляет до 45%; гибридное обучение, охватывающее от 40% до 80% онлайн-компонентов; дистанционное обучение, превышающее 80% онлайн-компонентов; и, наконец, обучение с помощью сети Интернет, где офлайн-компоненты минимизированы [1, с. 137]. На фоне этого многообразия особое внимание привлекает гибридная модель обучения, которая основана на синергии традиционного аудиторного взаимодействия в режиме реального времени и самостоятельной работы студентов в асинхронном цифровом формате [8].

В настоящее время под гибридным обучением понимается «методология и способы преподавания, основанные на оптимальном сочетании образовательных технологий (независимо от формы реализации – онлайн или офлайн), дающем синергетический эффект очного обучения и цифровой учебной деятельности, что предоставляет возможность получать больший положительный эффект, затрачивая меньше человеческие ресурсы» [3, с. 84].

Несмотря на то, что гибридное обучение «не достигло такого уровня популярности, как онлайн и смешанное обучение, его стабильный рост и уникальные характеристики делают такую форму важным элементом трансформации образования» [7, с. 53], в том числе и в сфере иностранных языков, поскольку, как отмечает Э.А. Круг, «при гибридном формате повышается роль мотивации достижения, у студентов формируется стремление действовать так, чтобы избежать неудач в учебном процессе, в т.ч. за счет более высокого уровня самостоятельности» [5, с. 122].

Ключевым преимуществом гибридного обучения является его полное соответствие традиционным стандартам и способность вы-

ступать локомотивом технологического прогресса в образовании. Информационно-аксиологический характер, эффективность, доступность и индивидуализация делают гибридную модель обучения перспективной моделью, которая, по прогнозам, в скором времени вытеснит традиционные подходы [1, с. 138].

Именно в контексте становления и развития гибридного обучения как передовой образовательной парадигмы возникает и активно развивается гибридная лингводидактика – новая, перспективная отрасль науки, изучающая специфику, методики и педагогические особенности преподавания иностранных языков в условиях интеграции очного и дистанционного форматов. Концепция гибридной лингводидактики предполагает органичное сочетание традиционных методов преподавания с инновационными цифровыми решениями, среди которых особое место занимают технологии искусственного интеллекта (ИИ). Интеграция ИИ в гибридные образовательные модели обещает не только оптимизировать последние, но и привести новые подходы к изучению иностранных языков. Она открывает беспрецедентные возможности для персонализации обучения, для адаптации учебного контента под индивидуальные потребности студентов и для автоматизации обратной связи, иными словами, выводит процесс иноязычной подготовки студентов на новый уровень эффективности.

Введение ИИ-технологий в процесс преподавания иностранного языка на неязыковых направлениях требует переосмысления сложившихся педагогических парадигм. Это не просто добавление новых инструментов, а глубокая трансформация методики, ориентированная на достижение конкретных профессионально-ориентированных целей. Такой подход позволяет выйти за рамки простого усвоения грамматики и лексики, фокусируясь на развитии комплексных компетенций, необходимых для успешной адаптации выпускников в международном профессиональном сообществе. Интеграция технологий искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков на неязыковых направлениях вуза, где иностранный язык является инструментом профессиональной деятельности, а не самоцелью, представляет собой ключевой вектор развития системы профессионального образования, направленный на повышение практической релевантности и эффективности языковой подготовки будущих специалистов. ИИ позволяет адаптировать учебный процесс под конкретные профессиональные задачи студентов, предлагая новые методики освоения специализированной лексики, контекстные упражнения в рамках выбранной специальности и разного рода симуляции профессионального общения, что напрямую окажет воздействие на формирование у них более глубоких и прикладных языковых компетенций, которые существенно повысят конкурентоспособность выпускников на рынке труда и создадут прочную основу для успешного карьерного роста специалистов [2].

Рассмотрим вначале основные аспекты внедрения ИИ-технологий в иноязычную подготовку студентов, обучающихся на нелингвистических специальностях.

Одной из сильных сторон ИИ в рамках образовательной практики является его способность к персонализации. В контексте изучения иностранного языка это означает адаптацию учебных материалов, заданий и темпа обучения к индивидуальным потребностям, уровню знаний и интересам каждого студента [4].

В данном контексте следует упомянуть об адаптивных ИИ-платформах, которые способны анализировать прогресс студента, выявлять его слабые места (например, в рамках освоения конкретных грамматических конструкций или изучения профессионально-ориентированной лексики) и предлагать индивидуальные задания для их отработки. Это позволяет избежать ситуации, когда все студенты работают по одной программе, игнорируя различия в их подготовке.

Так, для формирования лексических и грамматических навыков в процессе обучения иностранному языку можно использовать возможности платформ Skyeng (<https://skyeng.ru>) и Stepik (<https://stepik.org>). Последняя активно используется многими российскими вузами, среди которых НИУ ВШЭ, МФТИ, МГУ, СПбГУ и др.), представляя широкие возможности профессорско-преподавательскому составу для создания, проведения и изучения профессионально-ориентированных онлайн-курсов. Ключевая особенность этой платформы заключается в гибкости и интерактивности, которые позволяют преподавателям формировать разнообразные образовательные траектории, в рамках которых студентам предлагаются разного рода видео- и аудиофайлы, грамматические и лексические тесты, специализированные тексты и диалоги. Система снабжена функцией оценки и предполагает обратную связь.

Адаптивные платформы, как отмечает Е. А. Николашина, «снижают необходимость подготовки печатных материалов, повышают иллюстративность и расширяют возможности как студента, так и преподавателя в обучении. Всевозможные интерактивные тесты, игры, задания

на онлайн-платформе проще принимаются студентами по сравнению с традиционными формами работы» [9, с. 218].

Отмечая преимущества технологий искусственного интеллекта, который практически уже стал частью профессиональной подготовки студентов, следует отметить, что ИИ может помочь и в подборе аутентичных материалов на иностранном языке, соответствующих профессиональной сфере студента. Например, для будущих инженеров или IT-специалистов могут быть подобраны статьи о новейших технологиях, для будущих экономистов – аналитические отчеты и бизнес-проекты. Эти материалы могут быть адаптированы ИИ по сложности, включая автоматическое определение уровня лексики и грамматики.

Учитывая тот факт, что для студентов неязыковых направлений критически важна не только теоретическая база, но и способность уверенно общаться на иностранном языке в профессиональной среде. ИИ предлагает следующие цифровые инструменты для тренировки этих навыков:

1. Диалоговые тренажеры (чат-боты)

Разработанные на основе ИИ чат-боты представляют собой эффективный инструмент для симуляции аутентичных коммуникативных ситуаций. Они способны моделировать профессиональные сценарии, такие как деловые переговоры, телефонные диалоги, презентационные выступления и собеседования, позволяя студентам практиковать устную речь в рамках профессиональной коммуникации. Предоставляемая ИИ обратная связь охватывает такие аспекты, как выбор лексических единиц, синтаксическая структура высказываний и даже интонационные характеристики. Возможность настройки чат-ботов на конкретные профессиональные контексты обеспечивает высокую степень релевантности образовательного процесса.

2. Системы распознавания и анализа произношения

Современные ИИ-технологии позволяют проводить глубокий анализ произношения студентов, сравнивая его с эталонным. Такие системы могут выявлять фонетические и интонационные ошибки студентов и предлагать упражнения для их коррекции, что особенно важно для специалистов, которым предстоит работать с иностранными партнерами или выступать на международных конференциях.

3. Генерация речевых упражнений

ИИ-системы способны автоматически генерировать речевые упражнения с различной степенью сложности, опираясь на заданный корпус текстов или тематику. Эта функция позволяет адаптировать задания под конкретный уровень языковой компетенции обучающихся, тем самым обеспечивая условия для непрерывной практики спонтанной речи. Активное вовлечение в диалоговое общение (ответы на вопросы виртуального собеседника, выражение собственного мнения или вербальное описание ситуаций) способствует оперативному формированию навыков устной коммуникации.

4. Автоматический перевод и адаптация текстов

ИИ-переводчики (такие как Google Translate или Яндекс.Переводчик) при правильном использовании могут стать ценным инструментом для понимания сложных профессиональных текстов. Однако важно подчеркнуть, что ИИ-перевод следует рассматривать как вспомогательный инструмент, требующий критической оценки и доработки, а не как замену изучению языка.

5. Поиск и систематизация информации

ИИ-алгоритмы могут помочь студентам быстро находить актуальную информацию по своим профессиональным темам на иностранных языках. Системы рекомендаций могут предлагать статьи, видео, научные публикации, соответствующие их интересам и специальности.

6. Создание интерактивных учебных ресурсов

Преподаватели могут использовать ИИ для создания интерактивных упражнений, викторин, кроссвордов на основе аутентичных текстов, что делает учебный процесс более увлекательным.

Использование ИИ-технологий, конечно, существенно повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Так, ИИ-платформы часто включают элементы геймификации – рейтинги, соревнования, элементы деловых и ролевых игр, что стимулирует студентов к более активному участию в учебном процессе. Интерес у обучающихся вызывают и технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR), интеграция которых с ИИ открывает новые возможности для погружения студентов в профессиональную среду. Например, студенты могут «посещать» виртуальные деловые мероприятия, совершать «экскурсии» на профессионально значимые объекты, взаимодействуя с виртуальными персонажами и выполняя задания на иностранном языке.

Использование цифровых инструментов (в первую очередь, таких, как адаптивные ИИ-платформы) значительно расширяет возможности для самостоятельной практики студентов в изучении иностранных языков. Но тем не менее, ключевым принципом гибридной лингводидакти-

тики является не замена, а гармоничное сочетание онлайн- и офлайн-компонентов. Цифровые ресурсы служат только для углубления и закрепления знаний, полученных в аудитории. Они не могут заменить, живое общение с преподавателем и одноклассниками на очных занятиях, обсуждение сложных, проблемных вопросов профессионального дискурса. Развитие навыков аудирования и говорения, формирование коммуникативной компетенции возможно обеспечить лишь в непосредственном взаимодействии студентов с преподавателем и друг с другом.

Итак, в контексте гибридной лингводидактики изучение иностранного языка на неязыковых специальностях приобретает новую динамику. Но, несмотря на то, что «в парадигме цифровой дидактики догмат классно-урочной системы разрушается в связи с кардинальным расширением образовательного и коммуникационного пространства (преподаватель и учебник перестают быть основными носителями знаний а процесс обучения выходит за пределы аудитории и стен образовательной организации)» [6, с. 57], обучение в офлайн-формате по-прежнему является лидирующим. Традиционные аудиторные занятия в гибридной модели, ориентированные на развитие живой, спонтанной речи и углубленное понимание сложных аспектов языка, становятся площадкой для непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса. Именно на офлайн-занятиях студенты учатся общаться на иностранном языке, имитируя типичные профессиональные ситуации – от представления своего проекта до участия в конференциях и обсуждения результатов исследований. При этом особое внимание уделяется отработке произношения, интонации и невербальной коммуникации, что трудно достижимо в полностью онлайн-формате. И все же «доступ к цифровой среде, а через нее – к разнообразному сетевому сообществу и многообразию образовательных ресурсов и средств вынуждает пересматривать традиционные формы обучения» [6, с. 57].

Параллельно с очными занятиями студенты активно используют онлайн-инструменты. Адаптивные ИИ-платформы становятся незаменимыми помощниками для самостоятельной работы. Они позволяют студентам самостоятельно обрабатывать специализированную и терминологическую лексику, грамматические и синтаксические конструкции, выявляя «пробелы», связанные с недостаточной проработкой знаний в аудитории, на основе чего обучаемым предлагается дополнительные персонализированные задания для закрепления языкового материала.

Синхронные вебинары с использованием ИИ-чат-ботов позволяют студентам практиковать диалоги в виртуальной среде. Чат-боты, настроенные на профессиональные сценарии (имитация деловых переговоров с зарубежным партнером, презентация своего исследовательского проекта и др.), дают студентам возможность экспериментировать с речью, не опасаясь негативной реакции преподавателя. Они получают мгновенную поддержку от виртуального «учителя», который спокойно и грамотно объяснит им не только грамматические или лексические неточности, но и предложит альтернативные способы построения фразы для более четкого и убедительного выражения мысли.

Кроме того, студенты в рамках цифрового обучения практикуются в написании текстов на иностранном языке – эссе, технических отчетов, писем. Они могут использовать ИИ-инструменты для автоматической проверки грамматики и стиля, что позволяет им самостоятельно выявлять и исправлять ошибки, а затем получать более глубокую обратную связь от преподавателя.

Гибридный подход к изучению иностранного языка обеспечивает синергетический эффект. Офлайн-занятия, фокусируясь на живом общении, углубленном понимании и развитии спонтанной речи, стимулируют мотивацию и создают атмосферу для коллективного обучения. Онлайн-компоненты, в свою очередь, предоставляют возможность для индивидуализированной, систематической практики, отработки специфической лексики и грамматики, а также предоставляют доступ к широкому спектру ресурсов.

Обучение иностранному языку в рамках гибридной лингводидактики, направленной на синтез онлайн и офлайн образовательных форматов, позволяет создать более гибкую и эффективную систему, открывающую возможности для развития не только языковых компетенций, но и навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников в современном глобализованном мире.

В настоящее время гибридная лингводидактика представляет собой не просто тренд, а объективную необходимость для современной высшей школы. Она позволяет трансформировать преподавание иностранных языков на неязыковых направлениях, делая его более эффективным, персонализированным, интерактивным и ориентированным на практическое применение языка в профессиональной деятельности. Внедрение цифровых инноваций способствует формированию

у выпускников конкурентоспособных компетенций, а традиционные подходы к обучению иностранным языкам в вузе выступают в качестве необходимого фундамента, обеспечивающего освоение базовых языковых структур и развитие навыков устной коммуникации. В рамках гибридной модели эти два подхода не конкурируют, а взаимно дополняют и обогащают друг друга, создавая синергетический эффект, направленный на формирование всесторонне подготовленного специалиста.

Литература

1. Громыко А.А., Абрамов В.И. Гибридное обучение: возможности и факторы повышения эффективности // Образование. Наука. Карьера: сборник научных статей. – 2021. – № 12. – С. 137–141.
2. Денисенко И.С., Тарасюк А.В. Особенности использования технологий гибридного и смешанного обучения в процессе преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях // Актуальные вопросы гуманитарных наук. – 2019. – Т. 2. – № 23. – С. 74–79.
3. Захарова А.А., Алкубаева В.С., Блинов В.С., Рубцов М.А. Модели и инструменты гибридного обучения в высшем учебном заведении // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти: материалы международной научно-методической конференции. Ч. 1. – Томск: Издательство Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, 2022. – С. 84–88.
4. Кириллова Е.Б. От стандартизации к персонализации // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей. – Ярославль: Издательство ЯГТУ, 2021. – С. 196–198.
5. Круг Э.А. Практический опыт оценки мотивации студентов в условиях гибридного обучения // Образование и общество. – 2025. – № 1 (150). – С. 122–130.
6. Лебедева М.Ю. Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1. – С. 55–64.
7. Лелюх А.Б., Федорова Е.Н. Методологические аспекты разработки гибридных образовательных программ // Преподаватель XXI века. – 2024. – № 3. – Ч. 1. – С. 50–69.
8. Марченко М.Г. Разновидности гибридных моделей обучения в вузе // E-Scio: электронный научный журнал. – 2022. – № 7 (70).
9. Николашина Е.А. Информационно-коммуникационные платформы в обучении иностранным языкам // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей. – Ярославль: Издательство ЯГТУ, 2021. – С. 217–220.
10. Фоминих М.В. Инновационная лингводидактика: монография. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2022. – 69 с.

HYBRID LINGUODIDACTICS: INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC FIELDS AT UNIVERSITIES

Skripak I.A., Eliseeva U.V., Markosyan G.E., Vendina O.V., Ukhanova E.V.
North Caucasus Federal University

This article focuses on a new scientific field in the field of education, namely hybrid linguodidactics, which has emerged as a response to the challenges of modern higher education, which is dissatisfied with traditional approaches to developing the foreign language communication competence of students in non-linguistic fields. Traditional methods were unable to fully prepare specialists for effective intercultural interaction, which led to the introduction of a hybrid learning model based on the synthesis of traditional methods and artificial intelligence (AI) technologies into the foreign language education system. This article explores the potential of this model, its effectiveness in teaching foreign languages, and describes AI tools that can be used to personalize learning and enhance its professional focus. The article emphasizes that although AI can be a powerful tool in the hands of a teacher, transforming the learning process and making it more personalized, interactive, and focused on the practical application of language in the professional field, offline learning remains the leading approach in this model. Digital tools serve as an additional means of reinforcing and expanding knowledge.

Keywords: hybrid linguodidactics, hybrid learning model, artificial intelligence, non-linguistic university, professionally oriented foreign language teaching.

References

1. Gromyko A.A., Abramov V.I. Hybrid Learning: Opportunities and Factors for Increasing Efficiency // Education. Science. Career: Collection of Scientific Articles. – 2021. – № 12. – Pp. 137–141.
2. Denisenko I.S., Tarasyuk A.V. Features of Using Hybrid and Blended Learning Technologies in Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions // Current Problems in the Humanities. – 2019. – Vol. 2. – № 23. – Pp. 74–79.
3. Zakharova A.A., Alkubaeva V.S., Blinov V.S., Rubtsov M.A. Models and tools of hybrid learning in higher education // Modern education: integration of education, science, business and government: materials of the international scientific and methodological Part

1. – Tomsk: Publishing House of Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics, 2022. – Pp. 84–88.

4. Kirillova E.B. From Standardization to Personalization // *Linguodidactics and Linguistics at the University: Traditional and Innovative Approaches: Collection of Scientific Articles*. – Yaroslavl: Yaroslavl State Technical University Publishing House, 2021. – Pp. 196–198.

5. Krug E.A. Practical Experience in Assessing Student Motivation in Hybrid Learning // *Education and Society*. – 2025. – № 1 (150). – Pp. 122–130.

6. Lebedeva M. Yu. Vectors of Digital Transformation of Linguodidactics // *Russian Language Abroad*. – 2023. – № 1. – Pp. 55–64.

7. Lelyukh A.B., Fedorova E.N. Methodological Aspects of Developing Hybrid Educational Programs // *Teacher of the 21st Century*. – 2024. – № 3. – Part 1. – Pp. 50–69.

8. Marchenko M.G. Varieties of Hybrid Learning Models at a University // *E-Scio: Electronic Scientific Journal*. – 2022. – № 7 (70).

9. Nikolashina E.A. Information and Communication Platforms in Teaching Foreign Languages // *Linguodidactics and Linguistics at a University: Traditional and Innovative Approaches: Collection of Scientific Articles*. – Yaroslavl: Yaroslavl State Technical University Publishing House, 2021. – Pp. 217–220.

10. Fominykh M.V. *Innovative Linguodidactics: Monograph*. – Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publishing House, 2022. – 69p.

Геймификация в обучении землеустройству и кадастрам: методика создания настольной игры с региональным краеведческим компонентом

Суслова Эллина Юрьевна,

кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры «Геопространственных систем и комплексной безопасности», Институт естествознания, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
E-mail: suslovaej@tksu.ru

В статье рассматривается актуальность внедрения игровых технологий в образовательный процесс, особенно в прикладных дисциплинах, таких как геология и землеустройство. Подчёркивается значимость геймификации для повышения вовлечённости студентов и формирования у них практических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделено разработке настольной игры «Развитие Калужской области», которая не только способствует усвоению теоретических знаний, но и формирует экологическую грамотность, патриотическое отношение к родному краю, а также навыки междисциплинарного анализа и принятия решений с учётом экологических и экономических факторов. Описаны методологические подходы, использованные при создании игры, и её интеграция в учебный процесс, профориентационную и внеурочную деятельность. Практическая ценность разработки заключается в возможности моделирования реальных профессиональных ситуаций в безопасной игровой среде, что способствует подготовке квалифицированных специалистов в области землеустройства и кадастра.

Ключевые слова: методика обучения, настольная игра, прикладная геология, землеустройство, интерактивные технологии.

Введение

Современные педагогические методики всё чаще обращаются к игровым технологиям как эффективному инструменту обучения. Акцент на интерактивных и игровых формах работы позволяет повысить вовлечённость обучающихся и сделать процесс усвоения сложных знаний более естественным и запоминающимся [1, 2, 3, 4].

Этот тренд нашёл отражение и в обсуждении современных подходов к подготовке специалистов – в частности, на III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные проблемы естествознания и естественно-научного образования» (г. Калуга, 18 марта 2026 г.). В рамках конференции был представлен доклад «Геймификация, деловые игры и музейная педагогика: новый подход к обучению землеустроителей», где активно обсуждались инновационные методы преподавания, способствующие формированию у студентов комплексного взгляда на решение профессиональных задач.

В продолжение этих идей в данной статье рассматривается реализация обучения через игру на примере алгоритма настольной игры «Развитие Калужской области». Игра знакомит игроков с природными ресурсами, ландшафтом и экологическими особенностями региона и решает комплекс учебных задач, актуальных для студентов, обучающихся по направлению «Землеустройство и кадастры» (таблица 1).

Таблица 1. Структура учебных задач игры: тематические блоки

Направление	Учебные задачи
Краеведение	1. Изучить особенности Калужской области 2. Установить связь между рельефом местности и распространения полезных ископаемых 3. Познакомиться с видами природных ресурсов региона
Экология и природопользование	1. Сформировать основы экологической культуры 2. Осознать необходимость рекультивации земель как способа снижения экологического ущерба от промышленной деятельности 3. Освоить базовые принципы рационального природопользования
Экономика и промышленность	1. Понять промышленное значение природных ресурсов Калужской области
Развитие навыков	1. Стратегическое мышление и планирование 2. Принятие решений 3. Работа в команде

Результаты исследования

Перейдём к результатам исследования, которые демонстрируют эффективность разработанной модели в формировании междисциплинарных компетенций у обучающихся. Представленная структура игры создаёт прочную основу для достижения образовательных целей. Анализ данных позволяет оценить, насколько успешно игра способствует развитию стратегического мышления, экологической грамотности и навыков принятия решений в условиях ограниченных ресурсов.

Механика игры построена таким образом, что игроки вынуждены принимать решения с учётом сразу нескольких факторов: экологических последствий, экономической выгоды и принципов рационального природопользования. Такой подход позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации и отрабатывать навыки междисциплинарного анализа в безопасной игровой среде (табл. 1).

Цель игры: набрать наибольшее количество очков развития, осваивая территорию Калужской области: изучая рельеф, добывая полезные ископаемые и проводя рекультивацию земель.

Компоненты игры: правила игры, игровое поле, 3 колоды карт (90 шт.), 4 фишки игроков разного цвета, маркеры достижений (20 шт.), шестигранный кубик (табл. 2).

Таблица 2. Игровой процесс как образовательная среда

Игровой элемент	Кол-во, шт.	Смысловое значение	Образовательный эффект
Игровое поле	1	Визуализирует территориальное распределение ресурсов и ландшафтов.	Формируют пространственное мышление
Игровые карточки полезных ископаемых	30	Знакомят с реальным минеральносырьевым потенциалом региона	игроки запоминают виды ресурсов и их практическое применение.
Игровые карточки рельефа	25	Отражают основные формы рельефа изучаемого региона	Формируют понимание влияния рельефа на хозяйственную деятельность
Игровые карточки рекультивации	15	Демонстрируют методы восстановления природных ландшафтов	осознание необходимости экологического баланса при освоении территорий.

Описание дизайна и структуры игры

Игровое поле представляет собой карту-схему Калужской области формата А2. На нём отображены:

- контуры районов;
- основные реки (Ока, Угра) – голубые линии с названиями;
- населённые пункты – значки с подписями;
- цветовые знаки рельефа (возвышенности – коричневые оттенки, долины – зелёные);
- дорожка из разноцветных кружков с номерами от 1 до 50;
- кружки рельефа – коричневые, с указанием типа рельефа;
- кружки полезных ископаемых – серые, с символом ресурса;
- клетки рекультивации – зелёные, с типом рекультивации;
- клетки событий – жёлтые, с восклицательным знаком.

В центре поля расположены зоны для карт – три области для колод (ископаемые, рельеф, рекультивация) и ячейки для маркеров достижений. Также на поле присутствуют:

- легенда – расшифровка цветов и символов;
- таблица очков за различные действия;
- декоративные элементы – например, силуэт ракеты (отсылка к космонавтике и наследию К.Э. Циолковского).

Игровые карточки имеют стандартный размер 6×9 см и стилизованы под тематику игры. Рассмотрим их структуру на примере карт полезных ископаемых (рис. 2):

- верхняя часть – надпись «Полезные ископаемые»;
- центральная часть (около 70% площади) – крупное изображение полезного ископаемого согласно ГОСТ 2.857-75;
- нижняя часть – описание эффекта или задания (3–5 строк);
- верхние уголки – номер карты в колоде и логотип игры;
- фон – градиент серого цвета.

Описание дизайна и структуры игры

Игровое поле представляет собой карту-схему Калужской области формата А2. На нём отображены:

- контуры районов;
- основные реки (Ока, Угра) – голубые линии с названиями;
- населённые пункты – значки с подписями;
- цветовые знаки рельефа (возвышенности – коричневые оттенки, долины – зелёные);
- дорожка из разноцветных кружков с номерами от 1 до 50:
 - кружки рельефа – коричневые, с указанием типа рельефа;
 - кружки полезных ископаемых – серые, с символом ресурса;
 - клетки рекультивации – зелёные, с типом рекультивации;
 - клетки событий – жёлтые, с восклицательным знаком.

В центре поля расположены зоны для карт – три области для колод (ископаемые, рельеф, рекультивация) и ячейки для маркеров достижений. Также на поле присутствуют:

- легенда – расшифровка цветов и символов;
- таблица очков за различные действия;
- декоративные элементы – например, силуэт ракеты (отсылка к космонавтике и наследию К.Э. Циолковского).

Игровые карты имеют стандартный размер 6×9 см и стилизованы под тематику игры. Рассмотрим их структуру на примере карт полезных ископаемых (рис. 2):

- верхняя часть – надпись «Полезные ископаемые»;
- центральная часть (около 70% площади) – крупное изображение полезного ископаемого согласно ГОСТ 2.857-75;

- нижняя часть – описание эффекта или задания (3–5 строк);
- верхние уголки – номер карты в колоде и логотип игры;
- фон – градиент серого цвета.

Примеры основных компонентов игры представлены на рисунках 1–2.



Рис. 1. Элементы игрового поля и инвентаря (фрагмент игрового поля настольной игры и инвентарь), составлено автором с использованием [8].

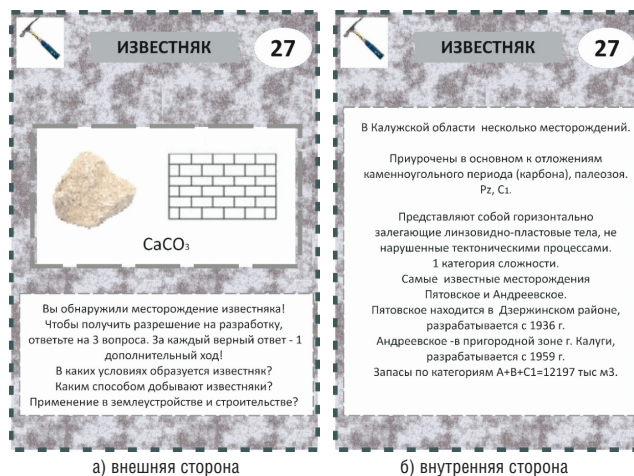


Рис. 2. Пример игровой карточки № 27 («Полезные ископаемые»), составлено автором с использованием [5, 7].

На карточке представлено описание известняка: осадочной обломочной горной породы биогенного или хемогенного происхождения, состоящей преимущественно из карбоната кальция (CaCO_3) в виде кристаллов кальцита. Указано его практическое применение в строительстве, металлургии, химической и пищевой промышленности, сельском хозяйстве.

Дизайн игры

Игровое поле представляет собой карту-схему Калужской области формата А2. На игровом поле подразумеваются: контуры районов, основные реки (Ока, Угра) – голубые линии с названием, населенные пункты – значки с подписями, цветовые знаки рельефа (возвышенности, долины) [6,7]. По всей площади игрового поля проходит дорожка из разноцветных кружков под номерами от 1 до 50. Кружки рельефа – коричневые с типом рельефа, кружки полезных ископаемых – серые с символом ресурса, клетки рекультивации – зеленые с типом рекультивации, клетки событий желтые с восклицательным знаком. Фрагмент настольной игровой карты, сгенерированный ИИ на основе текстового описания представлен на рисунке 1.

Зоны для карт: три области в центре поля для колод (ископаемые, рельеф, рекультивация); ячейки. для маркеров достижений.

Легенда: расшифровка цветов и символов; таблица очков за действия.

Декоративные элементы: силуэт ракеты (отсылка к космонавтике).

Игровые карточки представляют собой стандартные игровые карты размером 6х9 см, стилизованные под соответствующую тематику. Рассмотрим структуру карты на примере полезных ископаемых (рисунк 1).

Структура карты: в верхней части название «Полезные ископаемые». В центральной части (около 70%) крупное изображение полезного ископаемого согласно ГОСТ 2.857-75 [5]. В нижней части описание эффекта/задания (3–5 строк). В верхних уголках номер карты в колоде и логотип игры. Фон карты градиент серого.

Ожидаемые результаты обучения в формате «знать – владеть – уметь».

Знать: характерные формы рельефа Калужской области, основные полезные ископаемые Калужской области, методы рекультивации.

Уметь: анализировать состояние минерально-сырьевой базы Калужской области, применять методы рекультивации, разрабатывать план рационального использования полезных ископаемых.

Владеть: навыками работы в команде при решении природопользовательских задач; подходами к планированию использования природных ресурсов с учётом региональных особенностей; инструментами прогнозирования последствий природопользования для экосистем региона.

Правила игры

Подготовка к игре: разложите игровое поле на ровной поверхности. Каждый игрок выбирает фишку и ставит её на стартовую клетку № 1. Колоды карточек разместите в соответствующих зонах в центре поля. Перемешайте каждую колоду отдельно. Игра проходит по очереди. Игру начинает игрок, который вытянул жребий на выбор участников игры. Каждый игрок в свой ход бросает кубик и перемещает свою фишку по дорожке из кружочков на выпавшее число клеток. Далее выполняет действие в зависимости от типа кружка, на котором он остановился. Кружок рельефа (коричневый кружок): берёт верхнюю карту из колоды «Рельеф», читает её вслух и выполняет указанное действие (например, получает 2 очка за изучение возвышенности). Кружок ископаемых (серый кружок): берёт карту из колоды «Ископаемые», выполняет действие (например, добывает песок – получает 3 очка). Кружок рекультивации (зелёный кружок): берёт карту из колоды «Рекультивация», выполняет действие (например, восстанавливает лес – получает 4 очка и маркер достижения). Кружок события (жёлтый кружок с восклицательным знаком): читает событие вслух и выполняет его (может быть как положительным – «получи 5 очков за открытие нового месторождения», так и отрицательным – «авария на шахте, пропусти ход»). Обычный кружок (цветной кружок без символа): ничего не происходит, ход переходит к следующему игроку. Если игрок прошёл полный круг по игровому полю (достиг или прошёл клетку № 50), он получает дополнительный маркер достижения и возвращается на клетку № 1, продолжая движение с оставшимся числом шагов. Маркеры достижений дают дополнительные бонусы: 1 маркер – +1 очко за каждое действие; 3 маркера – право перебросить кубик один раз за ход; 5 маркеров – +5 очков в конце игры. Взаимодействие игроков: если два игрока оказываются на одном кружке, они могут договориться о торговле картами или очками (но не маркерами достижений). Игра заканчивается, когда: один из игроков набирает 50 или более очков или все игроки завершили третий круг. Завершение игры и подсчёт очков. Подсчёт очков: очки за добытые ископаемые (по картам); очки за изученный рельеф (по картам); очки за проведённую рекультивацию (по картам); бонусные очки за маркеры достижений. Побеждает игрок с наибольшим количеством очков. При равенстве очков побеждает тот, у кого больше маркеров достижений. Методика проведения занятия с использованием игры включает в себя несколько этапов. Их реализация представлена в таблице 3. Таким образом, алгоритм игры построен так, что каждый элемент несёт образовательную нагрузку.

Варианты использования игры в образовательном процессе:

1) На занятиях по прикладной геологии в рамках реализации образовательной методики, основанная на принципе взаимного обучения (peer-to-peer learning), объединяющий студентов первого курса и второго курсов направления «Землеустройства и кадастры»;

2) Во внеурочной деятельности (студенческие кружки),

3) В профориентационных занятиях со школьниками.

Методика проведения образовательной игры: трёхэтапный подход. В рамках исследования разработана и апробирована методика проведения образовательной игры, направленной на формирование комплексных знаний о природных ресурсах, экологии и экономике Калужской области. Методика построена как трёхэтапный процесс, обеспечивающий постепенное погружение обучающихся в тему и осмысление результатов игрового взаимодействия.

Этап 1. Подготовительный (15 минут)

На подготовительном этапе осуществляется первичное знакомство участников с правилами игры. Это критически важный этап, закладывающий основу для эффективного игрового взаимодействия и достижения образовательных целей.

Педагог выполняет организационную и разъяснительную роль: подробно объясняет правила игры, отвечает на уточняющие вопросы, демонстрирует ключевые элементы игрового процесса с помощью доски или флипчарта и маркеров. Особое внимание уделяется разъясне-

нию связи игровых механик с реальными процессами землеустройства и природопользования.

Обучающиеся на этом этапе находятся в позиции воспринимающих информацию: внимательно слушают объяснения педагога, задают вопросы для уточнения правил и нюансов игрового взаимодействия, знакомятся с игровым набором. Успешное прохождение подготовительного этапа обеспечивает осознанное участие в последующем игровом процессе.

Этап 2. Игровой (45 минут)

Игровой этап представляет собой центральную часть занятия, где теоретические знания переводятся в практическую плоскость. Основные цели этапа:

- применение на практике знаний о природных ресурсах, экологии и экономике региона;
- развитие навыков командного взаимодействия;
- отработка механизмов принятия решений в условиях ограниченных ресурсов и меняющихся условий.

Для реализации поставленных целей используются следующие инструменты:

- игровой комплект (поле, карты, фишки, маркеры достижений, кубик);
- таймер для контроля времени раундов;
- блокнот для фиксации промежуточных результатов и стратегических решений.

Роль педагога на данном этапе – контрольно-наблюдательная и разъяснительная. Педагог:

- наблюдает за ходом игры и стратегиями принятия решений;
- фиксирует возникающие у участников затруднения и типичные ошибки;
- при необходимости даёт краткие разъяснения без прямого вмешательства в игровой процесс;
- отслеживает уровень вовлечённости каждого участника.

Обучающиеся активно участвуют в игре согласно правилам. В процессе они:

- принимают решения по освоению территорий, добыче ресурсов и рекультивации земель;
- взаимодействуют в команде для достижения общей цели;
- адаптируются к меняющимся условиям игры (событиям, изменениям ресурсов);
- учатся балансировать экономические интересы с экологическими требованиями.

Этап 3. Подведение итогов и обсуждение (30 минут)

На этом этапе участники вместе разбирают, что получилось в игре и какие выводы можно сделать для реальной жизни.

Цели этапа:

- понять, как ситуации из игры связаны с настоящими проблемами региона в области землеустройства и экологии;
- осознать, какие знания и навыки участники получили во время игры;
- закрепить понимание того, как экология и экономика связаны в вопросах природопользования;
- научиться анализировать свои действия и решения.

Что понадобится для работы:

- доска или флипчарт – чтобы записывать и наглядно показывать главные идеи;
- маркеры – чтобы выделять самое важное в обсуждении;
- бланки для самоанализа – чтобы каждый смог записать и упорядочить свои мысли и выводы.

Педагог выступает в роли организатора обсуждения. Он:

- инициирует анализ результатов игры через систему наводящих вопросов;
- направляет дискуссию так, чтобы участники смогли связать игровые ситуации с реальными землеустроительными и экологическими проблемами региона;
- помогает выделить успешные стратегии и проанализировать причины неудач;
- подводит итоги, акцентируя внимание на ключевых образовательных результатах.

Обучающиеся в ходе заключительного этапа:

- анализируют принятые решения и их последствия в игровом контексте;
- сопоставляют игровые сценарии с реальными экологическими и экономическими вызовами региона;
- делятся впечатлениями и выводами с группой;
- заполняют бланки самоанализа, отмечая приобретённые навыки и области для дальнейшего развития;

– формулируют практические выводы о взаимосвязи экономических интересов и экологической ответственности в землеустройстве.

Представленная методика демонстрирует высокую эффективность в формировании комплексных компетенций обучающихся, сочетая игровые механики с реальными образовательными задачами в области землеустройства, экологии и региональной экономики. В качестве альтернативы на следующем занятии можно предложить реализацию творческого этапа, где обучающиеся смогут предложить свои варианты карт, разработать новые правила, создать игровое поле на примере конкретного муниципального района Калужской области.

Заключение

Настольная игра «Развитие Калужской области» демонстрирует, как игровой процесс может стать эффективной образовательной средой. Сочетание развлекательного элемента с содержательным наполнением позволяет:

- повысить мотивацию к изучению родного края;
- сформировать комплексное представление о природных ресурсах региона;
- развить стратегическое и экологическое мышление;
- научить принимать взвешенные решения.

Данная игра может быть адаптирована для других регионов путём замены тематического содержания карт и игрового поля при сохранении общей механики игры. Такой подход открывает широкие возможности для создания серии образовательных настольных игр по краеведению и экологии различных территорий России.

Литература

1. Деловая игра как одна из форм организации учебного процесса, ее структура и функции. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта научно-теоретический журнал. 2016. – № 2 (132). Стр. 78–82. [Электронный ресурс]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_1242599/
2. Суслова Э.Ю. Приобретение профессиональных навыков землеустроителя в игровой форме// Парадигма.2025., № 9 С. 115–122 Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83021472>
3. Технологии и формы организации обучения в современной образовательной организации (краткий сборник – справочник). Под общей редакцией Поляковой М.А. КГУ им. К.Э. Циолковского С. 34–36
4. Технология интенсивного и динамического обучения «Воркшоп в педагогике». Режим доступа: <https://infourok.ru/tehnologiya-intensivnogo-i-dinamicheskogoobucheniya-vorkshop-v-pedagogike-2511382.html>
5. ГОСТ 2.857-75 – межгосударственный стандарт «Горная графическая документация. Обозначения условные полезных ископаемых, горных пород и условий их залегания». [Электронный ресурс] URL: <https://internet-law.ru/gosts/gost/25230/>
6. Медведева, С.Г. Эколого-геологические условия территорий месторождений строительных материалов Калужской области и оценка их трансформации в результате освоения. Дис. ... канд. наук. Москва, 2015.

7. Месторождения полезных ископаемых Калужской области Электронный ресурс URL: <https://map.geoportal40.ru/minerals/#/map/36.213906,54.362681/8/8136>

8. Виртуальный ассистент Алиса [Онлайн-инструмент]. – Москва: Яндекс, 2023–2024. – Режим доступа: через веб-версию Яндекс Браузера или приложение «Яндекс». – Дата обращения: [28.03.2026].

GAMIFICATION IN LAND MANAGEMENT AND CADASTRE TRAINING: METHODS OF CREATING A TABLETOP GAME WITH A REGIONAL HISTORY COMPONENT

Suslova E.Yu.

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

The article considers the relevance of introducing gaming technologies into the educational process, especially in applied disciplines such as geology and land management. The importance of gamification is emphasized to increase student engagement and develop practical skills necessary for future professional activities. Particular attention is paid to the development of the board game «Development of the Kaluga Region,» which not only contributes to the assimilation of theoretical knowledge, but also forms environmental literacy, patriotic attitude to the native land, as well as the skills of interdisciplinary analysis and decision-making, taking into account environmental and economic factors. The methodological approaches used to create the game and its integration into the educational process, career guidance and extracurricular activities are described. The practical value of the development lies in the ability to simulate real professional situations in a safe gaming environment, which contributes to the training of qualified specialists in the field of land management and cadastre.

Keywords: teaching methodology, board game, applied geology, land management, interactive technologies.

References

1. Business game as one of the forms of organizing the educational process, its structure and functions. Scientific notes of P.F. Lesgaft University, scientific and theoretical journal. 2016, № 2 (132), pp. 78–82. [Electronic resource]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_1242599/
2. Suslova, E. Yu. Acquisition of professional skills of a land surveyor in a game form// Paradigm.2025., № 9, pp. 115–122. Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83021472>
3. Technologies and forms of organizing training in a modern educational organization (a brief collection – reference book). General editorship of M.A. Polyakova, K.E. Tsiolkovsky S. 34–36
4. Intensive and dynamic learning technology «Workshop in pedagogy». Available at: <https://infourok.ru/tehnologiya-intensivnogo-i-dinamicheskogoobucheniya-vorkshop-v-pedagogike-2511382.html>
5. GOST 2.857-75 – interstate standard «Mining graphic documentation. Conventional designations of minerals, rocks and their occurrence conditions». [Electronic resource] URL: <https://internet-law.ru/gosts/gost/25230/>
6. Medvedeva, S.G. Ecological and geological conditions of the territories of building material deposits in the Kaluga Region and assessment of their transformation as a result of development. Dis. ... Cand. Sciences. Moscow, 2015.
7. Mineral deposits of the Kaluga region. Electronic resource URL: <https://map.geoportal40.ru/minerals/#/map/36.213906,54.362681/8/8136>
8. Virtual assistant Alice [Online tool]. – Moscow: Yandex, 2023–2024. – Access mode: via the web version of Yandex Browser or the Yandex app. – Date of access: [03/28/2026].

Резникова Анна Викторовна,

кандидат социологических наук, доцент, Донской
государственный технический университет
E-mail: areznikova@donstu.ru

Тригитко Никита Николаевич,

магистрант, Донской государственный технический
университет
E-mail: niktrikol@mail.ru

В статье рассматривается такая актуальная на сегодняшний день проблема в лингвистике, как особенности профессиональной коммуникации на английском языке в сфере юриспруденции. Современная лингвистика характеризуется размытием дисциплинарных границ. Как справедливо отмечается, исследования терминологии в наши дни стали гибридными и разнообразными, объединяя идеи из других дисциплин, таких как когнитивная лингвистика, корпусная лингвистика, социолингвистика, семиотика, прагматика, межкультурная коммуникация и даже этнография. В этом ряду юридическая лексика занимает особое место, поскольку сфера юриспруденции представляет собой одну из наиболее богатых культурных областей человеческого опыта, что неизбежно отражается как в терминах в данной области языка, так и в многочисленных контекстах их функционирования. Данная работа обусловлена ее согласованностью с основной задачей нынешней лингвистики текста и изучением средств передачи профессиональной лексики с одного языка на другой.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, термин, трудности перевода, профессиональная терминология, юридическая лексика.

Современная лингвистика характеризуется размытием дисциплинарных границ. В наши дни исследования в области языка стали гибридными и разнообразными, объединяя идеи из других дисциплин, таких как когнитивная лингвистика, корпусная лингвистика, социолингвистика, семиотика, прагматика, межкультурная коммуникация и т.д.

В этом ряду лексика в области юриспруденции занимает особое место, поскольку правовая сфера представляет собой одну из наиболее богатых культурных областей человеческого опыта, что неизбежно отражается как в терминах, присущих данной области знаний, так и в многочисленных контекстах их функционирования. В профессиональной коммуникации важно учитывать не только языковые различия между двумя языками, но культурные и прагматические различия. Более того, необходимо уметь замечать аспекты, специфичные для текста, который необходимо перевести, например, особенности терминологии в определенной области. Все эти элементы могут создать проблемы для коммуникации.

Также необходимо отметить, несмотря на пристальное внимание лингвистов к вопросам межкультурной коммуникации и применяемым стратегиям при переводе правовой терминологии, юридическая лексика нуждается в более внимательном изучении, что определило актуальность нашего исследования.

Объектом нашего исследования стало изучение и выявление наиболее подходящих стратегий для перевода правовой терминологии в её различных разновидностях с одного языка на другой.

Предметом исследования стали лингвистические и экстралингвистические факторы, определяющие выбор стратегий и приемов перевода при передаче правовых реалий и юридической терминологии.

Целью нашего исследования является выявление, систематизация и описание основных закономерностей, трудностей и способов перевода юридической лексики во взаимосвязи между разными языками, а также установление степени влияния культурного контекста на выбор переводческого решения.

Задачами исследования являются – уточнение понятия «термин», «терминология» и определение их места в лексической системе языка; рассмотрение теоретических основ перевода безэквивалентной лексики и существующие классификации переводческих трансформаций к анализу юридической лексики; провести анализ основных стратегий передачи правовых терминов на иностранный язык, выявив доминирующие тенденции (заимствование, калькирование, функциональная замена).

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, что в результате изучения литературы, мы пришли к выводам о лингвистических, прагматических, стилистических и других особенностях юридической терминологии в контексте, также открытые во время изучения факты употребления специализированных терминов в английском тексте могут быть использованы в курсах приращивания в области юридической лексики.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу перевода юридических терминов и особенностям их употребления в профессиональной деятельности, необходимо уточнить само понятие «термин» и рассмотреть существующие подходы к его классификации [4, с. 341].

А.А. Реформатский дополняет это понимание, подчеркивая функциональную специфику терминов: «термины – это особые слова, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и наименования вещей. Это необходимо в науке, технике, политике и дипломатии» [6, с. 24]. Синтезируя данные подходы, можно выделить три неотъемлемых компонента любого термина, которые представляют особую сложность при переводе: точность, ограниченность употребления (принадлежность к профессиональной сфере) и стремление к однозначности.

Выбор правильного эквивалента терминологии является сложной задачей, при реализации которой речь никогда не идёт просто о переводе слов из одного языка в другой, поскольку сама лексика не рассматривается просто словами. Они всегда являются символами вещей, а не самими вещами. Каждое слово занимает своё место в пространстве значений, коннотаций и идей. Следовательно, слова связаны друг с другом. Однако способ соотношения слов различается от языка к языку. Это связано с тем, что язык всегда является частью культуры.

При переводе юридической лексики будет справедливо отметить ряд типичных трудностей с которыми сталкиваются во время коммуни-

кации – проблемы транслитерации, поиска эквивалентности и культурной адаптации. Выбор стратегии перевода напрямую влияет на восприятие юридической лексики и аутентичность текста. Таким образом необходимо учесть, что ключевая задача при переводе юридической терминологии – найти баланс между сохранением национально-культурной специфики (экзотизацией) и обеспечением понятности для иноязычной аудитории (доместикацией). Перевод юридической лексики, сталкивается с рядом типичных трудностей, среди которых – проблемы транслитерации, поиска эквивалентности и культурной адаптации.

Осознание того, с какими проблемами возможно столкнуться при переводе определенного текста, может помочь принимать взвешенные решения.

Так, прагматические трудности перевода основаны на различиях в коммуникативной ситуации между целью (интенциями) автора исходного текста и получателем переводного текста.

Например: термин «equity» «право справедливости». Согласно исторической справке «право справедливости» является реакцией на невозможность граждан найти судебную защиту. В соответствии с общим правом оно позволяло обращаться прямо к королю или лорду-канцлеру. Таким образом в Англии существуют специальные суды права справедливости. Однако истцы могут обращаться в них только после того, как не найдут защиты по общему праву (common law). Необходимо отметить, что полного смыслового эквивалента в русском языке не существует термину common law. Разумеется подобные узко профессиональные термины вызывают затруднения при переводе на русский язык.

Таким образом, отсутствие подобных феноменов связанных с историко – культурными особенностями страны, перевод терминов equity и common law требует экскурса в историю права. Подобные ситуации требуют дополнительных пояснений при передаче значений малопонятных юридических терминов.

Приведем еще один пример: absenteeism «абсентеизм» – данный термин обозначает уклонение от голосования избирателями в выборах, или же abrogation «аброгация», что означает отмена или упразднение норм общего права.

Язык как культурный код нации является инструментом проникновения и интерпретации правовой культуры, ментальности того или иного народа. Знания и взгляды на мир представителей национальных языков образуют национальную лингвокультурную картину мира, под которой понимается его образ как результат всей духовной деятельности человека и всех его контактов с миром. Юридическая терминосистема отражает не только политико-правовую культуру общества, но и его идеологию, духовно-нравственные ценности [1, с. 78].

Культурно-специфические трудности связаны с различиями в культурных нормах, традициях и реалиях. Сюда можно отнести то, что в теории перевода называют «безэквивалентной лексикой» или «реалиями». Языковые, или непосредственно лингвистические трудности, связаны с различиями систем двух языков: грамматики, лексики, синтаксиса, словообразования. В то время как текстоспецифические трудности связаны с особенностями конкретного текста, которые не являются общими для языка или культуры в целом. Сюда входят особенности специфики лексической терминологии, игра слов, специфическая метафора, использованная в единственном экземпляре.

Главная и наиболее проявленная проблема при переводе юридической лексики – это образность терминологии. Поскольку правовая система и культура тесно связаны друг с другом, перевод образности правовой лексики, вероятно, вызывает немало проблем.

Ввиду сложности культурных особенностей перевода, различные исследователи предложили разные типологии стратегий, специально разработанных для перевода и учитывающих взаимосвязь между культурными элементами исходного языка и их эквивалентными сегментами целевого языка.

Фундаментальной основой для понимания процессов, происходящих при переводе, служит классификация переводческих трансформаций, согласно которой различают два основных направления передачи материала с одного языка на другой: прямой (буквальный) перевод и косвенный (транспозиционный) перевод.

К процедурам прямого перевода авторы относят заимствование, калькирование и дословный перевод. Эти приемы применимы тогда, когда в языках существуют параллельные структуры или когда заимствование культурно оправдано. В случае с английской правовой лексикой именно эти приемы обеспечивают сохранение культурного феномена.

Например: русский термин «секьюритизация» происходит от английского securitization. Для правильного и адекватного перевода этого термина необходимо вспомнить значения слова security: 1) гарантия, 2) обеспечение, 3) безопасность, 4) securities – ценные бумаги. Исходя из последнего значения и анализа сущности этого явления, термин «секьюритизация-термин «средство правовой защиты» [1, с. 78].

При переводе современной терминологии периодически приходится сталкиваться с вопросами, не всегда имеющими единственно правильный ответ. Однако, как подчеркивают исследователи, между русским и английским языками существуют значительные структурные различия, которые делают дословный перевод невозможным или неудачным. В таких случаях могут применяться приемы косвенного перевода:

- 1) транспозиция – замена одной части речи другой без изменения смысла;
- 2) модуляция – изменение смыслового ракурса высказывания;
- 3) эквиваленция – передача одной и той же ситуации разными стилистическими и структурными средствами (например, перевод названий блюд, не имеющих аналогов);
- 4) адаптация – замена описываемой ситуации другой, соответствующей реалиям языка перевода (крайний случай доместикации) [5, с. 229].

Отечественная школа переводоведения, представленная трудами Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова и Я.И. Рецкера, развила и дополнила эти идеи, предложив развернутые классификации лексических, грамматических и стилистических трансформаций.

Так, В.Н. Комиссаров выделяет такие приемы, как генерализация (замена видового понятия родовым), конкретизация (замена родового понятия видовым) и смысловое развитие (замена причинно-следственными отношениями) [2, с. 22]. Для перевода юридической терминологии и лексики особенно актуальны приемы конкретизации. Сопоставительный анализ британской и американской юридической терминологии выявляет существование национально-культурного компонента даже у терминов. Как правило это способствует вербализации универсальных правовых понятий. Например, в американской терминологии используется «larceny» для обозначения понятия – кража. Однако в британском варианте для данного понятия употребляется «theft». Приведем еще один пример: arrest warrant, а не «bench warrant» для выражения понятия «ордер на арест» [7, с. 38]. Этот список можно продолжить множеством примеров, значение которых несут в себе исторический и культурный характер.

Хотя перевод указанных терминов происходит на русский язык одинаково, при переводе безэквивалентной лексики следует учитывать специфику права Объединенного Королевства и Америки. Так, например, для русскоязычного термина «движимое имущество» эквивалентом в английском юридическом дискурсе является «movable property». В то время как в американском варианте – «personalty», соответствующим для русскоязычного термина «недвижимое имущество» в английском юридическом языке применяется термин «immovable property», а в американском варианте – «realty».

Таким образом, согласно ряду научных исследований, которые мы проанализировали, можно сделать вывод, что среди наиболее распространенных стратегий перевода безэквивалентной лексики, используют следующие:

1. Заимствование: то есть сохранение фонетической/графической формы исходного языка или адаптация её к фонетической структуре, орфографии и морфологии целевого языка.
2. Дословный перевод: предполагает заимствование структуры лексической единицы, а не фонетической формы, как это наблюдается при заимствовании.
3. Нейтрализация: когда культурный контекст нейтрализуется в исходном тексте, он перестает быть культурным референтом. Другими словами, нейтрализация – это замена исходного элемента менее или более подробным объяснением его значения, которое может принимать форму:
описание: использование культурно свободного слова для описания или объяснения слова, фразы и риторического выражения, принадлежащих к культуре исходного языка.
В любом случае, нейтрализация требует полного удаления культурно-ориентированного элемента.
4. Усиление/конденсация: усиление – это расширение культурно-ориентированного контекста исходного текста в переводе, уточнение его скрытого смысла для устранения неясности. Это преднамеренное добавление определенных слов в перевод, делающее его длиннее оригинала. При конденсации, с другой стороны, из перевода удаляется определенное количество информации по сравнению с исходным текстом.
5. Внутрикультурная адаптация: культурный контекст исходного текста заменяется другим термином из исходного языка, более знакомым и приемлемым в целевом языке. Эта процедура в значительной степени соответствует процедуре «ограниченной универсализации», в рамках которой переводчики ищут другой референт из исходной культуры, более близкий к целевой аудитории.

6. Замена: использование слова/фразы/концепции из исходного языка, знакомой и приблизительно эквивалентной слову/фразе/концепции из стандартного языка [3, с. 18].

7. Опускание: это включает в себя удаление культурного контекста исходного текста из целевого текста или удаление элементов, которые считаются неважными и избыточными, из перевода. Хотя пропуск очень часто связан с признанием переводчиком поражения в передаче слова, которое может быть непередаваемым, Бейкер справедливо утверждает, что в некоторых случаях опускание может быть жизнеспособным переводческим решением, когда «смысл, передаваемый конкретным элементом или выражением, не настолько важен для развития текста, чтобы оправдывать отвлечение читателя длинными объяснениями» 5, с. 229].

Таким образом, можно сказать, что такие процедуры перевода как заимствование и дословный перевод ближе к исходному тексту, хотя и не преодолевают культурный разрыв между целевой аудиторией и текстом; процедуры нейтрализации и конденсации в некоторой степени преодолевают культурный разрыв, сохраняя при этом разумную дистанцию от «полюса одомашнивания»; тогда как процедуры адаптации, замены и опускания значительно сокращают дистанцию между текстом и целевой аудиторией.

Согласно проведенному анализу, можно сделать следующие выводы:

1. Юридическая лексика определена как совокупность лексических единиц, обозначающих понятия правовой сферы, обладающих культурной маркированностью, поскольку юридическая лексика тесно связана с культурным феноменом, отражающим исторический опыт и идентичность народа.

2. В современной лингвистике представлены различные подходы к классификации терминологической лексики: статистическая, лексико-семантическая, терминологическая.

3. Основные трудности перевода юридической лексики включают: поиск эквивалентности и культурную адаптацию. Основная задача направлена на сохранение баланса между экзотизацией (сохранением национального колорита) и доместикацией (адаптацией для иноязычной аудитории).

4. К числу наиболее распространенных стратегий перевода безэквивалентной лексики относятся: заимствование, дословный перевод, нейтрализация (описание, конкретизация, обобщение), усиление/конденсация, внутрикультурная адаптация, замена и опускание. Выбор стратегии определяется степенью ориентации на исходную или целевую культуру.

Сделан вывод, что успешный перевод юридической лексики требует не только лингвистической, но и экстралингвистической компетенции, включающей знание не только терминологии, но и историко-культурного контекста и региональной специфики. Выбор стратегии перевода должен определяться типом текста, целевой аудиторией и степенью культурной маркированности исходной лексической единицы. Анализ показал, что функциональная замена является наиболее востребованной стратегией при передаче безэквивалентной лексики и культурно-специфических реалий.

Учитывая, что юриспруденция представляет собой столь богатую и сложную культурную систему, её терминология неизбежно наполнена культурным смыслом. Это отражается в широком спектре лингвистических и экстралингвистических контекстов, многие из которых напрямую связаны с культурой или историей страны.

Подход, принятый в данном исследовании, фокусируется именно на переводе таких культурных отсылок. Основной задачей становится анализ того, ориентированы ли используемые решения по переводу в большей степени на исходную культуру (форенизация, сохранение экзотики) или на целевую культуру (доместикация, адаптация для массового потребителя).

Таким образом, в связи с быстрым развитием межкультурных контактов, включая профессиональные, всё более явным становится адаптация специфической терминологии. Это влечет за собой появление огромного количества новых концепций и, следовательно, терминологической лексики, которая требует компетентного перевода. Перевод является сложной задачей, при реализации которой речь никогда не идёт просто о переводе слов из одного языка в другой, поскольку сама лексика не рассматривается просто словами. Они всегда являются символами вещей, а не самими вещами. Каждое слово занимает своё место в пространстве значений, коннотаций и идей. Следовательно, слова связаны друг с другом. Таким образом, анализ перевода юридической лексики выявляет комплекс специфических трудностей, обусловленных высокой степенью культурной маркированности данной лексической группы. К числу основных проблем относятся: несоответствие объёма понятия в разных языках, межъязыковая омонимия и семантические расхождения внешне сходных терминов.

Вследствие проведенного анализа удалось сделать следующие выводы:

1) калькирование и полукальки занимают промежуточное положение между заимствованием и функциональной заменой. Успешность калькирования зависит от прозрачности внутренней формы исходного наименования для носителя принимающего языка;

2) функциональная замена является наиболее востребованной стратегией при передаче безэквивалентной лексики и культурно-специфических реалий. Анализ показал, что данная стратегия реализуется через несколько типов трансформаций: функциональный аналог, генерализация, акцентирование ключевого признака. Основной риск функциональной замены – потеря культурной специфики и «стирание» национального колорита.

Сделан вывод, что успешная коммуникация в сфере юриспруденции требует не только лингвистической, но и экстралингвистической компетенции, включающей знание традиций, историко-культурного контекста и региональной специфики. Сам выбор стратегии перевода должен определяться типом текста, целевой аудиторией и степенью культурной маркированности исходной лексической единицы.

Литература

1. Азизова С.М. Особенности профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 254
2. Архипова Е.И. Национально-культурная специфика безэквивалентных сочетаний слов / Е.И. Архипова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014. – № 11–1 (41). – С. 22–24.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. С. 224.
4. Еремеева Г. Р., Баранова А.Р., Мефодьева М.А. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей // Казанский педагогический журнал. – Т. 2. – 2016. – № 2. – С. 341
5. Кузнецова С.В. Некоторые вопросы обучения профессионально-но Е ориентированному английскому языку // Инновационная наука. – 2015. – Т № 12. – С. 229.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика: очерки лингвистической теории перевода. М.: Международные отношения, 2014. 216с.
7. Сковорцов О.Г. Перевод деловой и юридической документации// Учебное пособие. – Екатеринбург- 2019. – С. 170.

FEATURES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN ENGLISH IN THE FIELD OF LAW

Reznikova A.V., Trigitko N.N.

Don State Technical University

This article discusses a current issue in linguistics, namely, the peculiarities of professional communication in English in the field of law. Modern linguistics is characterized by the blurring of disciplinary boundaries. As it is rightly noted, research on terminology has become hybrid and diverse in recent years, combining ideas from other disciplines such as cognitive linguistics, corpus linguistics, sociolinguistics, semiotics, pragmatics, intercultural communication, and even ethnography. In this regard, legal vocabulary occupies a special place, as the field of law is one of the richest cultural areas of human experience, which is inevitably reflected both in the terms used in this field of language and in the numerous contexts in which they are used. This work is based on its alignment with the main objective of current text linguistics and the study of the means of transferring professional vocabulary from one language to another.

Keywords: nonequivalent vocabulary, term, translation difficulties, professional terminology, legal vocabulary.

References

1. Azizova S.M. Features of Professionally Oriented Teaching of English to Law Students // Pedagogical Journal. – 2016. – № 4. – P. 254
2. Arkhipova E.I. National and Cultural Specificity of Non-Equivalent Word Combinations / E.I. Arkhipova // Philological Sciences. Questions of theory and practice, 2014. – № 11–1 (41). – Pp. 22–24.
3. Vinogradov V.S. Introduction to translation studies (general and lexical issues). Moscow: Publishing House of the Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education, 2001. pp. 224.
4. Eremeeva G. R., Baranova A.R., Methodieva M.A. Professionally oriented teaching of English to students of non-linguistic specialties // Kazan Pedagogical Journal. – Vol. 2. – 2016. – № 2. – P. 341
5. Kuznetsova S.V. Some issues of teaching professionally oriented English // Innovative Science. – 2015. – Т. 12. – P. 229.
6. Rezker Ya.I. Theory of Translation and Translation Practice: Essays on the Linguistic Theory of Translation. Moscow: International Relations, 2014. 216p.
7. Skvortsov O.G. Translation of Business and Legal Documentation//Textbook. – Yekaterinburg- 2019. – P. 170.

Разработка и экспериментальная апробация интерактивного программного комплекса по системе ограждения МАМС в подготовке судоводителей

Чекалин Виктор Владимирович,

научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова»
E-mail: chekalinviktor@mail.ru

В статье обоснована актуальность применения специализированного интерактивного программного комплекса «Прибой» для изучения системы ограждения МАМС в подготовке судоводителей. Актуальность обусловлена необходимостью преодоления противоречия между возрастающим объемом нормативно-справочной информации и ограниченной эффективностью традиционных репродуктивных методов обучения. Цель – оценка дидактической эффективности ИПК в формировании профессиональных компетенций курсантов-судоводителей. Методология базируется на педагогическом эксперименте с участием 134 курсантов (контрольная и экспериментальная группы). Применялись методы тестирования и анкетирования с последующей статистической обработкой (критерий χ^2 -Пирсона). Результаты: внедрение ИПК обеспечило статистически значимое повышение успеваемости в экспериментальной группе ($\chi^2 = 31,79$ при $p < 0,05$), сокращение времени самостоятельного изучения темы с 4 до 2 часов и высокий уровень остаточных знаний через шесть месяцев ($\chi^2 = 57,59$ при $p < 0,05$). Анкетирование выявило высокую удовлетворенность курсантов (4,6 из 5). Научная новизна заключается в разработке модели обучения на основе симуляционного моделирования и геймификации. Программный комплекс готов к внедрению в образовательный процесс морских вузов.

Ключевые слова: цифровизация образования, судовождение, интерактивное обучение, педагогический эксперимент, геймификация, система МАМС.

Введение

Профессиональная подготовка судоводителей в условиях цифровой трансформации морской отрасли предъявляет повышенные требования к качеству формирования специальных компетенций. Одной из ключевых дисциплин является «Навигация и лоция», центральное место в которой занимает изучение системы ограждения морских навигационных опасностей, разработанной Международной ассоциацией маячных служб (МАМС) [15]. Традиционная методика преподавания данной темы, основанная на репродуктивном запоминании многочисленных визуальных характеристик знаков (формы, цвета, характера огня), сталкивается с системными проблемами: высокий уровень информационной нагрузки, дефицит интерактивности, отрыв теоретических знаний от контекста их практического применения [6]. Это приводит к фрагментарности знаний и трудностям их актуализации в реальных условиях плавания.

В качестве инструмента преодоления указанных дидактических ограничений рассматриваются цифровые обучающие средства, потенциал которых раскрывается в контексте компетентностного и деятельностного подходов [5]. Принципы наглядности, интерактивности и симуляционного моделирования, реализованные в специализированном программном обеспечении, позволяют трансформировать учебную деятельность из пассивно-воспроизводящей в активно-преобразующую [2]. Однако анализ доступных решений показывает дефицит комплексных интерактивных продуктов, адаптированных под специфику изучения системы МАМС и включающих механизмы геймификации для повышения учебной мотивации.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность интерактивного программного комплекса (ИПК) в формировании профессиональных компетенций у курсантов судоводительской специальности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать педагогические проблемы изучения системы ограждения МАМС.
2. Провести педагогический эксперимент по оценке влияния программного комплекса на показатели успеваемости, временные затраты и уровень остаточных знаний курсантов.
3. Проанализировать результаты эксперимента и сделать выводы о дидактической эффективности и практической применимости разработанного решения.

Научная новизна заключается в комплексной реализации в едином программном продукте, зарегистрированном в качестве программы для ЭВМ, методики изучения системы МАМС, основанной на: 1) моделировании акватории со знаками ограждения; 2) геймифицированных сценариях проверки знаний, включая уникальную функцию «Сборка знаков»; 3) интерфейсе, спроектированном в соответствии с принципами когнитивной эргономики для снижения учебной нагрузки.

Теоретические основы исследования

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных авторов в области педагогики, цифровизации образования, геймификации и принципа наглядности. Эффективность внедрения цифровых обучающих систем, к которым относится разработанный программный продукт, опирается на ряд фундаментальных педагогических и психологических концепций.

1. Когнитивно-визуальный подход и принцип наглядности. Как известно, классический дидактический принцип наглядности (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский) в современной интерпретации уже не ограничивается простой иллюстративностью. Сегодня он эволюционирует в сторону создания комплексных когнитивных визуализаций [13]. В контексте нашего исследования наглядность понимается как специально организованное чувственное восприятие учебной информации, которое, будучи осмысленным и подкрепленным личной заинтересованностью обучающегося, приводит к глубокому и прочному усвоению знаний [13]. Разработанная нами программа как раз и реализует этот принцип. Используемые в ней интерактивные визуальные модели помогают преодолеть абстрактность навигационных знаков и сформировать устойчивые ментальные образы. По мнению Семенович [12],

такие образы отличаются рациональным осмыслением, устойчивостью формы и четко выраженной модельной организацией.

2. Геймификация и теория активности. Что такое геймификация? Это использование игровых элементов в неигровом контексте [1, 3]. И, как показывает практика, она служит довольно мощным мотивационным инструментом. Ее эффективность основывается на теории деятельности (А. Н. Леонтьев) и концепции «состояния потока» (М. Чиксентмихайи), которая раскрывает механизмы глубокой вовлеченности в процесс деятельности и активно изучается в контексте образовательных технологий [17]. В нашей программе мы внедрили такие элементы, как немедленная обратная связь (в режиме «ТЕСТИРОВАНИЕ»), постепенное усложнение задач и уникальный механизм «сборки» знаков. Благодаря этому учебная деятельность трансформируется из репродуктивной в продуктивно-игровую. Это способствует повышению внутренней мотивации и вовлеченности, что особенно актуально для поколения с «клиповым» восприятием информации [17].

3. Симуляционное обучение и компетентностный подход. В рамках компетентностного подхода подготовка специалиста ориентирована на формирование способности решать профессиональные задачи. В программе есть режимы «СТЕНД» и «ИЗУЧЕНИЕ». Они реализуют симуляционное моделирование и создают безопасную среду для отработки навыков. В этой среде курсанты учатся идентифицировать и интерпретировать навигационные знаки в условиях, максимально приближенных к реальным. Это позволяет сформировать не просто знаниевую базу, а профессиональные компетенции, минимизируя разрыв между теорией и практикой [2].

4. Цифровая дидактика и когнитивная эргономика. Разработка программы учитывает принципы цифровой дидактики, направленные на проектирование эффективных учебных сред в условиях цифровой трансформации [5]. С позиций когнитивной эргономики интерфейс программы спроектирован для снижения когнитивной нагрузки [4]. Структурированная подача информации, интуитивный интерфейс и интерактивные элементы минимизируют непродуктивные усилия по обработке информации, позволяя обучающемуся сконцентрироваться на смысловом содержании материала.

Материалы и методы организации исследования

Чтобы проверить нашу гипотезу об эффективности ИПК, мы провели педагогический эксперимент. Он проходил с сентября по декабрь 2023 года на базе ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова». В исследовании приняли участие 134 курсанта 3 курса специальности 26.05.05 «Судовождение», которые методом случайной выборки были разделены на две группы:

- **контрольная группа (КГ):** 67 человек, обучение по традиционной методике (лекции, работа с учебником [6, 15] и бумажными картами);
- **экспериментальная группа (ЭГ):** 67 человек, использовала ИПК – Программу изучения системы ограждения МАМС регион-А «Прибой» в качестве основного средства для изучения и самостоятельной подготовки.

Мы проверили исходный уровень академической успеваемости в обеих группах. Результаты входного контроля показали, что группы эквивалентны. Затем мы провели статистический анализ с помощью критерия χ^2 -Пирсона. Он подтвердил, что значимых различий между группами на констатирующем этапе нет ($\chi^2 = 0,0218$ при критическом значении 5,99, $p \leq 0,05$). Таким образом, на констатирующем этапе мы подтвердили нулевую гипотезу H_0 . Разница в успеваемости между КГ и ЭГ на старте эксперимента оказалась статистически незначимой. Это дало нам основание перейти к формирующему этапу.

Методы сбора данных:

1. Педагогическое тестирование. Для оценки уровня усвоения материала использовался авторский тест из 30 заданий, охватывающий идентификацию знаков по дневным и ночным характеристикам, знание топовых фигур и характеристик огней. Тест проводился дважды: k_1 – проверка уровня освоения учебного материала сразу после обучения; k_2 – проверка уровня остаточных знаний через 6 месяцев после обучения. Статистическая значимость различий проверялась с помощью критерия χ^2 -Пирсона. Критическое значение для уровня значимости $p \leq 0,05$ составляет $\chi^2 = 5,99$. Фиксировалось время, затраченное курсантами ЭГ и КГ на самостоятельное изучение темы до достижения критерия готовности.

2. Анкетирование. Для оценки субъективного восприятия полезности и мотивационного потенциала ИПК в ЭГ использовалась анкета по 5-балльной шкале Лайкерта.

Методы обработки данных. Полученные количественные данные обрабатывались с использованием программы Microsoft Excel. Для проверки статистической значимости различий между КГ и ЭГ приме-

нялся критерий χ^2 -Пирсона для независимых выборок. Уровень статистической значимости был установлен на $p < 0,05$.

Описание программного комплекса

Интерактивный программный комплекс «Программа изучения системы ограждения МАМС регион-А «Прибой» представляет собой кроссплатформенное приложение, разработанное на языке программирования JavaScript, что обеспечивает высокую графическую детализацию и интерактивность. Это особенно актуально для современного поколения обучающихся, которое лучше усваивает информацию визуально-фрагментарно, через иллюстрации и интерактивные действия. Для эффективного усвоения им необходимо не пассивно получать информацию, а активно взаимодействовать с ней, совершать действия, подобные игровым. Использование этого феномена основано на уже сформированных механизмах восприятия информации, что, по сути, представляет собой геймификацию учебного процесса.

ИПК включает четыре основных модуля:

1. Модуль «СТЕНД»: интерактивная симуляция участка акватории с полным набором знаков системы ограждения МАМС. Позволяет изучать взаимное расположение знаков и наблюдать синхронизированную работу их огней в режиме реального времени. Синхронизация огней знаков смоделирована таким образом, чтобы соответствовать всем требованиям, предъявляемым к установке знаков в реальных условиях.

2. Модуль «ИЗУЧЕНИЕ»: структурированная база данных по всем знакам системы ограждения МАМС. Для каждого знака представлена интерактивная модель, таблица характеристик (форма, цвет, топовая фигура, характер огня) и текстовое описание латеральных знаков, кардинальных знаков, знака отдельной опасности, знака «чистой воды», знака специального назначения, знака «новой опасности».

3. Модуль «ТЕСТИРОВАНИЕ»: включает четыре геймифицированных сценария:

- Оpoznание знаков днем – предъявляется графическое изображение знака, требуется выбрать правильный ответ из двенадцати вариантов с немедленной обратной связью («ВЕРНО» / «НЕВЕРНО»);
- Оpoznание знаков ночью – на темном фоне демонстрируются проблески огня, по которым необходимо определить тип знака;
- «Сборка знака» – многоэтапное задание, требующее последовательного выбора формы, топовой фигуры и цветовой схемы знака, что формирует целостный образ;
- Смешанный тест – комбинированный режим, случайным образом генерирующий задания из трех предыдущих категорий.

4. Модуль «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ»: закрытый административный раздел для мониторинга индивидуальной и групповой статистики результатов тестирования, что позволяет реализовывать индивидуальные образовательные траектории.

Результаты эксперимента

Результаты педагогического эксперимента подтвердили гипотезу о положительном влиянии ИПК на образовательные результаты (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные результаты обучения в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Показатель	Контрольная группа (n = 67)	Экспериментальная группа (n = 67)	Разница / Стат. значимость
Средний балл (k_1)	4,35	4,75	+0,4 ($\chi^2 = 31,79$)
Средний балл остаточных знаний (k_2 , через 6 мес.)	3,89	4,25	+0,36 ($\chi^2 = 57,59$)
Время на самостоятельное изучение (ак. часов)	4	2	Снижение в 2 раза
Динамика знаний внутри группы ($k_2 - k_1$)	-0,46 ($\chi^2 = 11,82$)	-0,5 ($\chi^2 = 5,04$)	Знания в ЭГ сохраняются лучше

Ключевые статистические выводы

Проанализируем полученные данные.

Первый вывод. Уровень освоения материала в ЭГ оказался статистически значимо выше, чем в КГ ($\chi^2 = 31,79$).

Второй вывод. Разница в уровне остаточных знаний через 6 месяцев не только сохранилась, но и выросла ($\chi^2 = 57,59$).

Третий вывод. В КГ мы зафиксировали статистически значимое ухудшение результатов между замерами k_1 и k_2 ($\chi^2 = 11,82$). Это говорит о значительном устаревании знаний.

Четвертый вывод. В ЭГ различия между замерами K_1 и K_2 оказались незначимыми ($\chi^2 = 5,04$). Значит, знания здесь сохранились на высоком уровне.

Анализ результатов

1. Качество усвоения. Статистически значимое повышение среднего балла в ЭГ (на 0,4 балла) свидетельствует о большей глубине и системности усвоения материала. Анализ протоколов ошибок в модуле «ТЕСТИРОВАНИЕ» показал, что курсанты ЭГ в 2,3 раза реже путали визуально схожие знаки (например, кардинальные знаки севера и юга), чем курсанты КГ.

2. Эффективность по времени. Сокращение времени на освоение темы в 2 раза при более высоком результате демонстрирует интенсифицирующий эффект ИПК. Это достигается за счет структурной наглядности, немедленной обратной связи и возможности многократной беззачетной тренировки.

3. Прочность знаний. Почему это важно? Более высокий показатель остаточных знаний в ЭГ (через 6 месяцев) говорит о формировании устойчивых ментальных моделей и профессиональных ассоциаций. А это, с точки зрения компетентностного подхода, является ключевым результатом.

4. Мотивационный аспект. Мы также провели анкетирование в ЭГ. Его результаты показали высокий уровень удовлетворенности – средний балл составил 4,6 из 5. 92% курсантов отметили, что режим «Сборка знаков» и симуляция на стенде помогли им лучше понять логику системы, а не просто механически запомнить отдельные признаки.

Полученные данные согласуются с выводами современных исследований в области цифровой дидактики [5, 10] и геймификации [1, 9]. Эффективность ИПК объясняется его способностью разрешать ключевые педагогические противоречия: информационной перегрузки и низкой интерактивности (визуализация и геймификация трансформируют пассивное восприятие в активную деятельность, снижая когнитивную нагрузку); разрыва теории и практики (симуляционное моделирование в режиме «СТЕНД» создает целостный профессиональный контекст). Уникальная функция «Сборка знаков», требующая декомпозиции и последующего синтеза образа знака, выступает мощным инструментом формирования системного мышления.

Заключение

В ходе исследования были решены поставленные задачи:

1. По результатам анализа педагогических проблем было установлено, что традиционная методика изучения системы ограждения МАМС характеризуется существенными дидактическими ограничениями. Ключевыми проблемами являются: высокая когнитивная нагрузка, вызванная необходимостью механического запоминания большого массива разрозненных визуальных признаков; дефицит интерактивности и наглядности, приводящий к пассивному усвоению материала; выраженный разрыв между теоретическим знанием абстрактных характеристик и умением применять их для идентификации знаков в целостном навигационном контексте.

2. Результаты проведенного педагогического эксперимента убедительно доказали положительное влияние интерактивного программного комплекса на образовательные результаты курсантов. Внедрение ИПК привело к статистически значимому повышению среднего балла усвоения материала (с 4,35 до 4,75 в ЭГ против 4,27–4,35 в КГ), двукратному сокращению времени, необходимого для самостоятельного изучения темы (с 4 до 2 часов), и формированию более прочных остаточных знаний (4,25 в ЭГ против 3,89 в КГ) по сравнению с контрольной группой.

3. Анализ результатов эксперимента позволил сделать выводы о дидактической эффективности и практической ценности разработанного решения. Программный комплекс является эффективным инструментом, который повышает дидактическую эффективность за счет наглядности, геймификации и принципов когнитивной эргономики, обладает высокой практической применимостью, будучи готовым к внедрению в образовательный процесс морских вузов.

Таким образом, все поставленные задачи исследования успешно решены, а их решение в комплексе подтверждает достижение цели работы – теоретическое обоснование и экспериментальная апробация подтвердили высокую эффективность разработанного интерактивного программного комплекса в подготовке будущих судоводителей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой на базе созданной платформы модуля для региона «В» системы МАМС, а также интеграцией ИПК с полноценными навигационными тренажерами для отработки комплексных сценариев.

Литература

- Бакулин, В.М. Использование компьютерных обучающих программ в образовательном процессе / В.М. Бакулин // Математические методы и информационно-технические средства: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 22 июня 2023 г.). – Краснодар: Краснодарский ун-т МВД России, 2023. – С. 22–26.
- Волкова, Т.Г. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции / Т.Г. Волкова, И.О. Таланова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5 (128). – С. 26–33.
- Сергеев, С.Ф. Введение в когнитивную эргономику и инженерную психологию: учебное пособие / С.Ф. Сергеев. – М.; Вологда: Инфра-Инженерия, 2024. – 256 с.
- Дмитриев, В.И. Навигация и логия, навигационная гидрометеорология, электронная картография / В.И. Дмитриев, Л.С. Рассукованый. – М.: Моркнига, 2016. – 312 с.
- Ермолаева, М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 128 с.
- Коменский, Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 2002. – 388 с.
- Капустина, Л.В. Методы геймификации в образовании / Л.В. Капустина, Н.А. Черпакова // Молодой ученый. – 2023. – № 47 (494). – С. 162–165.
- Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
- Медведев, А.Г. Актуальность использования методов геймификации и цифровизации в образовательном процессе / А.Г. Медведев, Д.А. Арсентьев // Вестник науки. – 2024. – № 5 (74). – Т. 2. – С. 389–394.
- Орлова, О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2022. – № 1(126). – С. 60–64.
- Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 498 с.
- Семенова, Э.Р. Нужна ли наглядность науке? / Э.Р. Семенова // Молодой ученый. – 2015. – № 9(89). – С. 1477–1480.
- Усольцев, А.П. Наглядность и ее функции в обучении / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102–109.
- Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 10 / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1950. – 668 с.
- IALA Maritime Buoyage System [Электронный ресурс] / International Association of Marine Aids to Navigation and Lighthouse Authorities. – Режим доступа: <https://www.iala-aism.org/product/iala-maritime-buoyage-system/> (дата обращения: 21.02.2026).
- Хасиева, М.А. Перспективы развития обучающих компьютерных игр в контексте теории «состояния потока» М. Чиксентмихайи / М.А. Хасиева // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 3. – С. 16–25.

DEVELOPMENT AND EXPERIMENTAL VALIDATION OF AN INTERACTIVE SOFTWARE COMPLEX FOR THE IALA MARITIME BUOYAGE SYSTEM IN NAVIGATOR TRAINING

Cherkalin V.V.

Admiral F.F. Ushakov State Maritime University

The article substantiates the relevance of using specialized interactive software for studying the IALA buoyage system in navigator training. The relevance is driven by the need to overcome the contradiction between the increasing volume of regulatory information and the limited effectiveness of traditional reproductive teaching methods. The aim is to evaluate the didactic effectiveness of the software in forming professional competencies of cadet navigators. The methodology is based on a pedagogical experiment involving 134 cadets (control and experimental groups). Testing and survey methods were used with subsequent statistical processing (Pearson's χ^2 test). The results show that the implementation of the software led to a statistically significant increase in academic performance in the experimental group ($\chi^2 = 31.79$ at $p < 0.05$), reduction of independent study time from 4 to 2 hours, and a high level of residual knowledge after six months ($\chi^2 = 57.59$ at $p < 0.05$). The survey revealed high satisfaction among cadets (4.6 out of 5). Scientific novelty lies in the development of a training model based on simulation modeling and gamification. The software is ready for implementation in the educational process of maritime universities.

Keywords: digitalization of education, navigation, interactive learning, pedagogical experiment, gamification, IALA system.

References

- Bakulin, V.M. (2023). Ispol'zovanie komp'yuternykh obuchayushchih programm v obrazovatel'nom processe [The use of computer training programs in the educational process]. In *Matematicheskie metody i informacionno-tehnicheskie sredstva* (pp. 22–26). Krasnodar: Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (in Russian)

2. Volkova, T.G., & Talanova, I.O. (2022). Gamification in education: problems and trends. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (5), 26–33. (in Russian)
3. Sergeev, S.F. (2024). *Vvedenie v kognitivnuyu ergonomiku i inzhenernuyu psikhologiyu* [Introduction to cognitive ergonomics and engineering psychology]. Moscow; Vollogda: Infra-Inzheneriya. (in Russian)
4. Dmitriev, V.I., & Rassukovannyi, L.S. (2016). *Navigatsiya i lociya, navigatsionnaya gidrometeorologiya, elektronnaya kartografiya* [Navigation and piloting, navigational hydrometeorology, electronic cartography]. Moscow: Morkniga. (in Russian)
5. Ermolaeva, M.G. (2008). *Igra v obrazovatel'nom processe* [Game in the educational process] (2nd ed.). St. Petersburg: St. Petersburg APPO. (in Russian)
6. Komensky, Ya.A. (2002). *Mir chuvstvennykh veshchej v kartinkah* [The world of sensory things in pictures]. Moscow: Pedagogika. (in Russian)
7. Kapustina, L.V., & Cherpakova, N.A. (2023). Methods of gamification in education. *Young Scientist*, (47), 162–165. (in Russian)
8. Leontiev, A.N. (2005). *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Smysl. (in Russian)
9. Medvedev, A.G., & Arsenyev, D.A. (2024). The relevance of using gamification and digitalization methods in the educational process. *Bulletin of Science*, 5(74), 389–394. (in Russian)
10. Orlova, O.V., & Titova, V.N. (2022). Gamification as a way of organizing learning. *Bulletin of Novgorod State University*, (1), 60–64. (in Russian)
11. Podlasyi, I.P. (2010). *Pedagogika. Novyj kurs. Kn. 1: Obshchie osnovy. Process obucheniya* [Pedagogy. New course. Book 1: General foundations. Learning process]. Moscow: VLADOS. (in Russian)
12. Semenova, E.R. (2015). Is visualization necessary for science? *Young Scientist*, 9(89), 1477–1480. (in Russian)
13. Usoltsev, A.P., & Shamalo, T.N. (2016). Visualization and its functions in teaching. *Pedagogical Education in Russia*, (6), 102–109. (in Russian)
14. Ushinsky, K.D. (1950). *Collected works: in 11 vols. Vol. 10*. Moscow; Leningrad: APN RSFSR. (in Russian)
15. International Association of Marine Aids to Navigation and Lighthouse Authorities. (n.d.). IALA Maritime Buoyage System. Retrieved February 21, 2026, from <https://www.iala-aism.org/product/iala-maritime-buoyage-system/>
16. Khasieva, M.A. (2024). Prospects for the development of educational computer games in the context of M. Csikszentmihalyi's flow theory. *Pedagogy and Education*, (3), 16–25. (in Russian)

Кузмина Яна Анатольевна,

аспирант, Пятигорский государственный университет

E-mail: yana.kuzmina.2011@mail.ru

Цель исследования: выделить и охарактеризовать особенности метафорического функционирования компонента «зелёный» в экодискурсе, определить его ключевые семантические значения, а также показать, каким образом на основе этого цветообозначающего компонента формируются экологические смыслы и ценности в медийных и общественно-политических дискурсах. В статье рассмотрена специфика использования цветообозначения «зелёный» в пределах современного экологического дискурса, а также его роль в конструировании экологической повестки в медийном пространстве. Проанализированы наиболее заметные семантические сдвиги и пути переноса значения, благодаря которым данный цвет становится маркером социальных, экономических и политических трансформаций. Научная новизна исследования состоит в том, что метафорический компонент «зелёный» впервые всесторонне анализируется с учётом его прагматического потенциала в актуальных текстах отечественных СМИ. В работе прослеживаются как традиционно позитивные контексты употребления данной лексики, так и случаи её иронического или негативного переосмысления. В итоге исследования установлено, что лексема «зелёный» выходит за рамки номинативного значения и функционирует как понятийная метафора с амбивалентным оценочным значением. Показано, что данный компонент является базовым инструментом формирования экологической картины мира аудитории: с его помощью могут транслироваться не только смыслы безопасности, устойчивого развития, пользы, но и предупреждения о манипуляциях, коммерческой спекуляции, необоснованных страхах.

Ключевые слова: метафора цвета; цветообозначение; компонент «зелёный»; экодискурс; медийный дискурс

В условиях новых экологических вызовов XXI века медиадискурс становится одним из главных средств формирования экологического сознания. Особый интерес представляет изменение цветовой метафоры, когда компонент «зелёный» перестал обозначать конкретные природные объекты и стал сложным символом, включающим понятия социальной ответственности и экологических практик. Связано это с изменением общественных приоритетов и даёт СМИ возможность строить нарративы, связывающие повседневные выборы людей с глобальными экологическими процессами.

Несмотря на широкое использование «зелёной» метафоры в текстах об экологии, её лингвокогнитивные механизмы и дискурсивные функции изучены слабо. Недостаток системного анализа конкретных цветowych метафор затрудняет понимание того, как языковые методы формируют экологическое мировоззрение.

Цель исследования – выявить метафорические модели с компонентом «зелёный» в экологических текстах российских СМИ. Для её достижения предполагается решить три основные задачи: собрать репрезентативную выборку медиатекстов, выявить и описать семантические паттерны метафор, а также проанализировать их роль в дискурсивных стратегиях формирования экологической повестки.

Семантический анализ «зелёных» метафор демонстрирует их двойственную природу, сочетающую номинативное обозначение экологических реалий и переносные значения, связанные с понятием устойчивости и символом гармонии с природой. Как отмечается в современной научной литературе, «Метафора в политической коммуникации выполняет две основные функции: информативную, или функцию моделирования реальности, и экспрессивную, или функцию эмоционального воздействия [6, с.147].» Из-за этого семантическая плотность и прагматическая направленность «зелёных» метафор обеспечивает её эффективность в формировании коллективных представлений и в управлении вниманием читателей в процессе интерпретации экологических нарративов СМИ.

В условиях экологического переворота словесная метафора «зелёный» / *vert* превратилась в один из ключевых лингвокультурных маркеров, обозначающих дискурс об устойчивом развитии.

В статье разбираются следующие термины: 1) термины французского языка *technologies vertes*, *vague verte*, *l'économie verte*; и термины русского языка: «зелёный дом», «зелёные» инициативы, «зелёный бизнес».

В группе французских терминов приведено терминологическое словосочетание *technologies vertes*, которое состоит из лексемы *technologies*, означающей современную научную сферу, а прилагательное *vert*, обозначающее зелёный цвет, отсылает все словосочетание к идее «природа»:

Alors que la Chine et les Etats-Unis ont lancé les hostilités pour gagner la bataille des **technologies vertes**, l'Union européenne (UE) prépare sa réponse. [17]

В данном примере термин *technologies vertes* прямо связано с природой: речь идет об инновациях, которые способствуют сохранению окружающей среды.

Однако этот же термин меняет свое значение в ином контексте. В следующем фрагменте:

Outre ce premier écueil, qui ne dépend toutefois pas de la voiture mais de sa source d'énergie, le problème **des technologies dites «vertes»** «est en effet essentiellement économique et date du moins depuis le 19e siècle, et a été largement documenté: l'effet rebond, c'est-à-dire l'augmentation de la consommation globale qu'engendre toute invention ou amélioration technologique. [19]

Лексема «*vertes*» заключена в кавычки. В данном контексте речь идет об эффекте рикошета, из-за которого технологические новшества, даже если они экологичны, приводят к росту потребления, тем самым опровергая экологические решения.

Кавычки в слове «*vertes*» придают ему ироничный и критический оттенок. Термин уже не употребляется в значении экологических изменений. Соответственно, слово «*vertes*» в кавычках является приемом иронической дилеммы – оно выражает некое недовольство к экологическим новинкам.

Слово *dites* служит знаком сомнительного отношения к термину: признавая, с одной стороны, что речь идет о зеленых технологиях, сло-

восочетание, с другой стороны, выражает сомнение в экологической чистоте явления указанных технологий.

В следующем фрагменте:

Cette **technologie verte** une fois de plus laisse sceptique en raison des coûts prohibitifs pour capter du CO2 dans l'air que l'on situe entre 200 et 300 dollars américains pour une seule tonne de CO2. [13]

Само слово *technologie verte* попадает в окружение слов *sceptique*, *prohibitifs*, которые прибавляют значению семы скептицизма, и сомнения из-за очень высоких затрат на улавливание CO2 в воздухе, которые оцениваются в 200–300 долларов США за одну тонну CO2. Положительная коннотация превращается в ироничный эффект сомнения эффективности технологии, а термин *technologie verte* становится ироническим, поскольку прилагательное *verte* вводит в заблуждение.

Таким образом, с точки зрения лексического окружения слово *verte* перестает быть экологичным.

Так, в следующем фрагменте:

Toutes les **technologies vertes** qui utilisent donc une énergie sans charbon ni pétrole. Mais l'extraction et le raffinage de ces métaux sont extrêmement polluants. [16]

Слово «*polluants*», стоящее рядом с *technologies vertes*, выражает семантическое противоречие: слово *verte* обозначает природу; *polluants* вводит сему загрязнения. Союз термина *technologies vertes* с лексемой *polluants* формирует лексическое противоречие, указывающее на несоответствие между понятием экологических инноваций и фактом их вреда для окружающей среды.

Анализ термина *technologies vertes* показывает, что, несмотря на первоначально позитивное и экологически ориентированное значение, обусловленное словом *vert*, в некоторых случаях этот термин выражает сомнение, эффект критики, чему способствует употребление кавычек и соседство с лексемами, выражающими скепсис: *problème*, *scepticisme*, *extrêmement élevés*, *polluants*, которые подразумевают критику истинной ценности технологий.

Таким образом, *technologies vertes* выступает как и нейтральный или однозначно положительный термин, так и повод для критики, отражающий сложность и неоднозначность современного экологического дискурса.

Следующее выражение *vague verte* используется для обозначения роста популярности экологических партий:

«Le péril vert sur la Canebière. Comme à Bordeaux, Lyon ou Besançon, la ville a vécu sa **vague verte** hier soir... avant de déchanter un peu en fin de soirée.» [18]

В данном отрывке слова *péril* и *verte*, сочетаясь с глаголом *déchanter* (разочаровываться) вводят в его семную структуру критические семы угрозы и разочарования, изменяя тем самым первоначально позитивное значение термина и формируя критическую оценку анализируемого терминологического выражения.

Аналогично, в отрывке:

«Même s'il faut la relativiser, la **vague verte** est porteuse de renouvellement dans un contexte démocratique lourd, marqué par une très forte défiance à l'égard des élus.» [14]

здесь слово *relativiser*, сопровождающее термин *vague verte*, понижает оценку позитивности данного слова, а лексемы *lourd*, *défiance* добавляют в *vague verte* сему напряжённости, т.к. слово приобретает сему «недоверия к избранным должностным лицам».

Анализ термина *vague verte* показывает его неоднозначность. Как правило, прилагательное *verte* ассоциировалось с экологией, но под влиянием контекстуальных лексем с отрицательной или скептической оценкой (*péril*, *déchanter*, *relativiser*, *lourd*, *défiance*) оно приобретает скептическую окраску.

Следующий термин группы *économie verte* имеет двоякое значение.

Так, в отрывке:

Les vastes plans de relance américain et européen font une large place à la lutte contre le réchauffement climatique. Pour les spécialistes de l'**économie verte** c'est la promesse d'une nouvelle manne. Les investisseurs se bousculent pour financer ce secteur. [20]

слово *manne* в данной фразе снижает степень позитивной ценки слова *économie verte*. Слово *manne* в этом случае является метафорической отсылкой к библейскому образу – небесной пищи, неожиданно посланной свыше. В современном употреблении слово имеет значение неожиданного, обильного источника дохода.

В сочетании с термином *économie verte*, *une nouvelle manne* приобретает оттенок неустойчивой, временной выгоды, которая ассоциируется с экономическим ажиотажем и спекуляцией. Слово *manne* влияет на метафорическую окрашенность термина *économie verte*, вводя в его семную структуру сему неожиданной выгоды.

Терминологическое сочетание *croissance verte* из первой группы состоит из существительного *croissance*, что в прямом значении озна-

чает «рост» или «увеличение», и прилагательного *verte*, которое в данном случае не отражает связь с окружающей средой и не ассоциируется с природой:

Les réflexions sur le sujet sont trop souvent polluées par la confrontation entre deux grands camps: celui des optimistes de la **croissance verte**, certains que les avancées technologiques conjuguées à des investissements massifs permettront de limiter le réchauffement tout en préservant notre niveau de vie, et celui des décroissants, convaincus que la seule voie possible est de rompre avec le modèle capitaliste basé sur l'exploitation des ressources. [12]

На значение лексем *polluées*, *rompre*, *l'exploitation*, *décroissants*, соседствующих с термином *croissance verte*, влияет сема упадка, сема конфликта, сема разрушения. В частности, используется *polluées*, несущая семантику загрязнения, которая делает элемент экологии термина *croissance verte* отрицательным и уменьшает экологическую функциональность термина. В следующем примере:

Pourtant, la théorie de la «**croissance verte**» et ses programmes de production d'énergie par les renouvelables sont contredits par de nombreuses recherches. [15]

croissance verte используется как подвергнутый критике концепт, противопоставленный научным исследованиям: термин заключен в кавычки, которые маркируют сомнение в ценности данной технологии, указание на противоречивость и неоднозначность термина. Слово *contredits* усиливает семантику противоречия за счет добавления семы противоречия и формирует вокруг термина критический нарратив. Данный термин *croissance verte* в этом контексте выполняет не только номинативную, но и оценочно-полемическую функцию. Лингвистический анализ показывает, как экономический термин становится предметом дискуссии, а инкорпорирование противоречивых элементов понятия делает его уязвимым для критики.

В отрывке:

Peut-on modifier radicalement les modes de production énergétiques sans affecter durablement l'économie? Toutes ces questions ont trouvé pour l'heure une réponse contenue en deux mots: «croissance verte». ... Ces programmes de croissance verte sont pourtant mis en échec par l'analyse scientifique. [15]

термин *croissance verte* помещен в кавычки в роли маркеров критического отношения к данному понятию. Существенное *échec* добавляет термину *croissance verte* сему провала, что приводит к значению несостоятельности термина *croissance verte*. Подводя итог, можно сказать, что анализ терминов с составным компонентом *verte* (*technologies vertes*, *croissance verte*, *vague verte*, *économie verte*) показывает их высокую семантическую подвижность и дискурсивную чувствительность. Анализ демонстрирует, что экологические термины в современном дискурсе подвергаются сложной семантической адаптации, превращаясь из инструментов описания в объекты оценки, критики и идеологической борьбы. Их значение становится контекстуальным и полемиически нагруженным.

В числе русских терминов имеется терминологическое сочетание «зеленый» дом, которое имеет значительный семантический разброс в зависимости от дискурсивного контекста. При базовом значении прилагательное «зеленый» актуализирует семему экологичности, подразумевая здание, которое минимизирует вред окружающей среде, бережно расходует ресурсы и по возможности функционирует в гармонии с природными системами. Но в контексте российской недвижимости это значение последовательно трансформируется. В следующем фрагменте:

Мировая мода на энергоэффективность плохо приживается в России, а проекты «зеленых» домов можно пересчитать по пальцам. [8]

кавычки играют аксиологическую роль: они маркируют дистанцирование автора от термина как от бесспорной категории, придавая ему оценочную окраску скепсиса и иронии. Контекст выступает против «мировой моды», ставя ее в противоречие российским реалиям, где экономическая эффективность таких проектов ставится под сомнение. В результате «зеленый» дом перестает быть нейтральным описанием технологии и становится символом разрыва между глобальными вызовами устойчивого развития и локальной практикой. Слово «зеленый» в кавычках трансформирует термин из описательного в проблематизирующий: «зеленый» дом в таком исполнении это уже не просто объект, а вопрос о том, насколько концепция адаптируема к российским условиям.

Следующим термином группы становится термин «зеленые» инициативы. В российском медиадискурсе он также подвергся семантической трансформации. В отрывке:

После введения санкций интерес к ESG-повестке в России значительно упал, так как реализация «зеленых» инициатив требует серьез-

ного финансирования, а привлекать деньги в условиях новой реальности – непросто. [11]

На семантику термина воздействует лексическое окружение термина – «санкции», «упал интерес», «серьезное финансирование», «непросто привлекать деньги», которые последовательно убирают из него коннотацию прогресса и новации, привнося сему обременительности и экономической уязвимости. «Зеленая» инициатива в этом дискурсе это не драйвер роста, а дорогостоящая статья расходов, от которой бизнес вынужден отказываться ради выживания. Ключевые слова маркировки «упал» и «непросто» фиксируют несостоятельность концепта перед внешними обстоятельствами, выполняя ту же функцию, что слово «провал» в аналогичных критических дискурсах.

Кавычки и лексика кризиса работают в одном направлении: они деконструируют термин, показывая, что за привлекательной оболочкой «зеленой» риторики скрываются либо невыполнимые обязательства, либо ритуальные жесты, лишенные содержательного наполнения.

В следующем отрывке:

Профессиональные инвесторы никогда не испытывали симпатий в отношении «зеленых» инициатив, это инструмент в глобальной конкурентной борьбе, который был эффективно использован против промышленности ЕС. [7]

В контексте геополитического дискурса термин «зеленые» инициативы подвергаются дальнейшей семантической трансформации, приобретая значение инструмента конкурентной борьбы.

Лексическое окружение термина «инструмент», «глобальная конкурентная борьба», «очень удачно использован против промышленности ЕС» последовательно лишает понятие этической и экологической коннотации, придавая ему значение прагматичного механизма перераспределения глобальных рыночных долей.

Еще один термин группы – термин «зеленый» бизнес, который расширяет анализируемое семантическое поле за счет перехода от описания отдельных объектов и инициатив к характеристике целого сектора экономики. В отрывке:

Намерение Евросоюза ввести пограничный углеродный налог – это пример того, как бешеная доходность спекулятивного «зеленого» бизнеса международных корпораций способна нанести громадный ущерб экономическим интересам России. [10]

лексическое окружение термина: «спекулятивного», «бешеная доходность», «нанести громадный ущерб» формирует агрессивную семантическую рамку, лишая понятие этической и экологической коннотации и перекодировав его в категорию угрозы.

В следующем отрывке:

Критики считают, что бизнес притворяется «зеленым», чтобы повышать продажи своих продуктов, ведь спрос на «зеленые» продукты и услуги растет. Согласно опросу 2021 года, проведенному консалтинговой компанией Simon-Kucher & Partners, больше трети клиентов (34%) готовы переплачивать за устойчивые продукты и услуги. Опрос 30 тысяч потребителей, осуществленный аналитической компанией Nielsen, показал еще более высокие результаты: в 2015 году 66% респондентов из разных стран были готовы платить больше за экологичные товары. А среди миллениалов показатель был даже выше: 73%. [9]

лексическое окружение термина «притворяется», «повышать продажи», «спрос», «готовы переплачивать» формирует семантическую рамку, последовательно связывающую «зеленые» инициативы с логикой рынка, а не экологии. Глагол «притворяется» играет здесь решающую роль: он напрямую обвиняет бизнес в неискренности, создавая бинарную оппозицию между видимостью «зеленого» имиджа и сущностью реальных экологических практик.

Проведенный сопоставительный анализ метафорических моделей с компонентом «зелёный» / *vert* во французском и русском медиадискурсах позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, термины с данным компонентом демонстрируют высокую семантическую подвижность и дискурсивную чувствительность. Изначально маркированные позитивной экологической семой, связанной с природой, гармонией и устойчивостью, они в реальных медиатекстах подвергаются систематической семантической переоценке.

Во-вторых, ключевыми инструментами этой переоценки выступают прагматические маркеры, прежде всего кавычки, и лексическое окружение. Кавычки выполняют унифицированную функцию семантического фильтра: они дистанцируют автора от термина, маркируют иронию, сомнение или разоблачение, трансформируя термин из описательного в проблематизирующий. Лексемы с негативной коннотацией формируют агрессивную семантическую рамку, которая перекодирует «зелёное» понятие в категорию угрозы, обременения или имитации.

В-третьих, выявлены специфические дискурсивные траектории трансформации термина в двух языковых культурах. Во французском дискурсе критика «зелёных» терминов чаще опирается на научную аргументацию и политическую полемику, что отражает зрелость экологической дискуссии и её укоренённость в публичной сфере. В русском медиадискурсе доминируют экономическая и геополитическая рамки деконструкции: «зелёные» инициативы предстают либо как непопозволимая роскошь в условиях санкций, либо как инструмент внешнего давления, либо как маркетинговый ход. Это свидетельствует о том, что экологическая повестка в российском медиaprостранстве воспринимается преимущественно через призму прагматических интересов и суверенитета, а не через ценности устойчивого развития как таковые.

В-четвёртых, анализ подтверждает двойственную прагматику «зелёных» метафор: они одновременно информируют об экологических практиках и формируют отношение к ним, выступая инструментом как описания реальности, так и конструирования ценностных ориентиров.

Таким образом, цветовая метафора «зелёный» / *vert* в современном медиадискурсе функционирует не как устойчивый терминологический маркер, а как динамичный семантический узел, в котором пересекаются экологические, экономические, политические и культурные смыслы. Её интерпретация оказывается контекстуально обусловленной и полемически нагруженной, что отражает общую сложность и противоречивость экологического поворота в глобальном масштабе.

Литература

1. Алимуратов, О. А. К проблеме лингвокультурной маркированности внешней и внутренней формы терминологии (на материале английского и русского языков) / О.А. Алимуратов, А.А. Волошенко, Ф.Н. Гукетлова // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 25–30.
 2. Будаев, Э.В. Сопоставительная политическая метафорология / Э.В. Будаев. – Санкт-Петербург: Научное издание, 2020. – 464 с.
 3. Замотина, Е.И. Ретрансляция юридического дискурса в текстах СМИ о миграции / Е.И. Замотина, Т.В. Дубровская. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6–2 (113). – С. 449–456.
 4. Киреева, О.В. Метафорическое моделирование миграции в дискурсе российских и британских СМИ / О.В. Киреева // Политическая лингвистика. – 2019. – № 4 (76). – С. 31–38.
 5. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
 6. Уразова Е.А. Метафора в формировании публицистической картины мира // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2017. – № 2. – С. 146–151.
- Список использованных источников:
7. «Зелёные проекты» всё или почему не стоит воспринимать отказ Blackrock всерьёз [Электронный ресурс]. – URL: <https://rybar.ru/ob-investitsiyah-blackrock-v-zelenye-proekty/> (дата обращения: 10.03.2026).
 8. Аронов Н. Мода на зеленое [Электронный ресурс] / Н. Аронов // Коммерсантъ. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2131002> (дата обращения: 10.03.2026). – Текст: электронный.
 9. Ботарёв С. Гринвошинг: почему крупные компании стремятся выглядеть «зеленее», чем они есть, и каковы основные грехи псевдозокофрендли-бизнеса [Электронный ресурс] / С. Ботарёв // Knife.media. – 2023. – 23 янв. – URL: <https://knife.media/grinvoshing/> (дата обращения: 10.03.2026).
 10. Потапов В. В чем состоит «зелёный» бизнес, или Почему в России «зелёным» так хорошо [Электронный ресурс] / В. Потапов // Regnum. – URL: <https://regnum.ru/article/3103490> (дата обращения: 10.03.2026).
 11. Фомиченко К. Отмывание зелени [Электронный ресурс] / К. Фомиченко // Kedr.media. – URL: <https://kedr.media/opinions/otmyvanie-zeleni/> (дата обращения: 10.03.2026).
 12. Charrel M. Transition écologique: « Rendre avec l'angélisme de la croissance verte » [Электронный ресурс] / M. Charrel // Le Monde. – 2021. – 2 sept. – URL: https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/09/02/transition-ecologique-rompre-avec-l-angelisme-de-la-croissance-verte_6093076_3232.html (дата обращения: 10.03.2026).
 13. Dumas A. Limites et mirage des technologies vertes émergentes [Электронный ресурс] / A. Dumas // Gazette Mauricie. – URL: <https://gazette-mauricie.com/limites-et-mirage-des-technologies-vertes-emergentes/> (дата обращения: 10.03.2026).
 14. Fressoz F. En 2020, le changement passe par le climat [Электронный ресурс] / F. Fressoz // Le Monde. – 2020. – 30 juin. – URL: https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/06/30/en-2020-le-changement-passe-par-le-climat_6093076_3232.html

lemonde.fr/idees/article/2020/06/30/en-2020-le-changement-passe-par-le-climat_6044641_3232.html (дата обращения: 10.03.2026).

15. Hérard P. Transition énergétique: le mirage de la croissance verte [Электронный ресурс] / P. Hérard // TV5Monde. – URL: <https://information.tv5monde.com/international/transition-energetique-le-mirage-de-la-croissance-verte-32230> (дата обращения: 10.03.2026).

16. London E. Les métaux rares: le visage sale des technologies vertes [Электронный ресурс] / E. London // Reporterre. – 2018. – 13 févr. – URL: <https://reporterre.net/Les-metaux-rares-le-visage-sale-des-technologies-vertes> (дата обращения: 10.03.2026).

17. Malingre V. Technologies vertes: le « plan » d'Ursula von der Leyen pour gagner la bataille industrielle [Электронный ресурс] / V. Malingre // Le Monde. – 2023. – 17 janv. – URL: https://www.lemonde.fr/economie/article/2023/01/17/technologies-vertes-le-plan-d-ursula-von-der-leyen-pour-gagner-la-bataille-industrielle_6158144_3234.html (дата обращения: 10.03.2026).

18. Martin C. Municipales: la vague verte a bien eu lieu [Электронный ресурс] / C. Martin // Reporterre. – 2020. – 29 juin. – URL: <https://reporterre.net/Municipales-la-vague-verte-a-bien-eu-lieu> (дата обращения: 10.03.2026).

19. Renoir L. Les technologies «vertes» sont-elles si vertueuses? [Электронный ресурс] / L. Renoir // Le Figaro. – 2018. – 9 oct. – URL: <https://www.lefigaro.fr/sciences/les-technologies-vertes-sont-elles-si-vertueuses-20181009> (дата обращения: 10.03.2026).

20. Rousseau H. L'économie verte, cette bulle qui gonfle et inquiète les marchés [Электронный ресурс] / H. Rousseau // Le Figaro. – 2021. – 1 oct. – URL: <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/l-economie-verte-cette-bulle-qui-gonfle-et-inquiete-les-marches-20211001> (дата обращения: 10.03.2026).

METAPHORS OF COLOR: THE COMPONENT OF «GREEN» IN ECOLOGICAL DISCOURSE

Kuzmina Ya.A.

Pyatigorsk State University

The purpose of the study is to identify and characterize the features of the metaphorical functioning of the «green» component in eco-discourse, identify its key semantic meanings, and show how environmental meanings and values are formed in media and socio-political discourses based on this color-signifying component. The article examines the specifics of the use of the color designation «green» within the framework of modern environmental discourse, as well as its role in constructing the environmental agenda in the media space. The most noticeable semantic shifts and ways of transferring meaning are analyzed, thanks to which this color becomes a marker of social, economic and political transformations. The scientific novelty of the study is that the metaphorical component «green» is being comprehensively analyzed for the first time, taking into account its pragmatic potential in relevant texts of the domestic media. The work traces both the traditionally positive contexts of the use of this lexeme, as well as cases of its ironic or negative reinterpretation. As a result of the study, it was found that the lexeme «green» goes beyond the nominative meaning and functions as a conceptual metaphor with an ambivalent evaluative meaning. It is shown that this component is a basic tool for shaping the ecological worldview of the audience: it can be used to broadcast not only the meanings of safety, sustainable development, and benefits, but also warnings about manipulation, commercial speculation, and unfounded fears.

Keywords: metaphor of color; color designation; component «green»; eco-discourse; media discourse

References

1. Alimuradov, O.A. On the Problem of Linguocultural Markedness of the External and Internal Forms of Term Units (Based on the English and Russian Languages) / O.A. Alimuradov, A.A. Voloshenko, F.N. Guketlova // Bulletin of Pyatigorsk State University. – 2020. – No. 3. – Pp. 25–30.
2. Budaev, E.V. Comparative Political Metaphorology / E.V. Budaev. – St. Petersburg: Science-Intensive Technologies, 2020. – 464 p.
3. Zamotina, E.I. Retransmission of Legal Discourse in Media Texts on Migration / E.I. Zamotina, T.V. Dubrovskaya. – Text: Direct // Kazan Pedagogical Journal. – 2015. – No. 6–2 (113). – P. 449–456.
4. Kireeva, O.V. Metaphorical Modeling of Migration in the Discourse of Russian and British Media / O.V. Kireeva // Political Linguistics. – 2019. – No. 4 (76). – P. 31–38.
5. Kubryakova, E.S. Language and Knowledge: On the Way to Gaining Knowledge about Language: Parts of Speech from a Cognitive Point of View. The Role of Language in Understanding the World / E.S. Kubryakova. – Moscow: Languages of Slavic Culture, 2004. – 560 p.
6. Urazova E.A. Metaphor in the Formation of a Journalistic Picture of the World // Vestnik of TvS U. Series "Philology". – 2017. – No. 2. – P. 146–151.
1. List of References:
7. "Green Projects" All, or Why You Shouldn't Take Blackrock's Refusal Seriously [Electronic resource]. – URL: <https://rybar.ru/ob-investitsiyah-blackrock-v-zelenye-proekty/> (date of access: 10.03.2026).
8. Aronov N. Fashion for Green [Electronic resource] / N. Aronov // Kommersant. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2131002> (date of access: 10.03.2026). – Text: electronic.
9. Botarev S. Greenwashing: Why Large Companies Strive to Look "Greener" Than They Are, and What Are the Main Sins of Pseudo-Eco-Friendly Business [Electronic resource] / S. Botarev // Knife.media. – 2023. – Jan 23. – URL: <https://knife.media/grinvoshing/> (date accessed: 10.03.2026).
10. Potapov V. What is "green" business, or Why are "green" people doing so well in Russia [Electronic resource] / V. Potapov // Regnum. – URL: <https://regnum.ru/article/3103490> (date accessed: 10.03.2026).
11. Fomichenko K. Greenwashing [Electronic resource] / K. Fomichenko // Kedr.media. – URL: <https://kedr.media/opinions/otmyvanie-zeleni/> (date accessed: 10.03.2026).
12. Charrel M. Transition écologique: "Rompre avec l'angélisme de la croissance verte" [Electronic resource] / M. Charrel // Le Monde. – 2021. – 2 sept. – URL: https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/09/02/transition-ecologique-rompre-avec-l-angelisme-de-la-croissance-verte_6093076_3232.html (access date: 03/10/2026).
13. Dumas A. Limites et mirage des technologies vertes émergentes [Electronic resource] / A. Dumas // Gazette Mauricie. – URL: <https://gazettemauricie.com/limites-et-mirage-des-technologies-vertes-emergentes/> (date of access: 10.03.2026).
14. Fressoz F. En 2020, le changement passe par le climat [Electronic resource] / F. Fressoz // Le Monde. – 2020. – 30 June. – URL: https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/06/30/en-2020-le-changement-passe-par-le-climat_6044641_3232.html (date of access: 10.03.2026).
15. Hérard P. Transition énergétique: le mirage de la croissance verte [Electronic resource] / P. Hérard // TV5Monde. – URL: <https://information.tv5monde.com/international/transition-energetique-le-mirage-de-la-croissance-verte-32230> (date of access: 10.03.2026).
16. London E. Les métaux rares: le visage sale des technologies vertes [Electronic resource] / E. London // Reporterre. – 2018. – 13 févr. – URL: <https://reporterre.net/Les-metaux-rares-le-visage-sale-des-technologies-vertes> (date of access: 10.03.2026).
17. Malingre V. Technologies vertes: le « plan » d'Ursula von der Leyen pour gagner la bataille industrielle [Electronic resource] / V. Malingre // Le Monde. – 2023. – 17 January. – URL: https://www.lemonde.fr/economie/article/2023/01/17/technologies-vertes-le-plan-d-ursula-von-der-leyen-pour-gagner-la-bataille-industrielle_6158144_3234.html (date of access: 10.03.2026).
18. Martin C. Municipales: la vague verte a bien eu lieu [Electronic resource] / C. Martin // Reporterre. – 2020. – 29 June. – URL: <https://reporterre.net/Municipales-la-vague-verte-a-bien-eu-lieu> (date of access: 10.03.2026).
19. Renoir L. Les technologies «vertes» sont-elles si vertueuses? [Electronic resource] / L. Renoir // Le Figaro. – 2018. – 9 oct. – URL: <https://www.lefigaro.fr/sciences/les-technologies-vertes-sont-elles-si-vertueuses-20181009> (date of access: 10.03.2026).
20. Rousseau H. L'économie verte, cette bulle qui gonfle et inquiète les marchés [Electronic resource] / H. Rousseau // Le Figaro. – 2021. – 1 oct. – URL: <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/l-economie-verte-cette-bulle-qui-gonfle-et-inquiete-les-marches-20211001> (accessed: 10.03.2026).